

Letnik II
1/2004

Prispevki
k didaktiki
zgodovine



Prispevki k didaktiki zgodovine

Vsi prispevki so avtorska dela in niso
lektorirani.

Letnik 2, številka 1
2004

Oddelek za zgodovino

Kazalo

<i>Predgovor</i>	4
Prvi del: UČNE OBLIKE	5
Drugi del: UČNE METODE	29
Tretji del: PROJEKTNO DELO	92
Četrty del: RAZISKOVALNO DELO	109
Peti del: PROBLEMSKI POUK	120
Šesti del: KONSTRUKTIVNI POUK	126
<i>Avtorji prispevkov</i>	131

Predgovor

Na oddelku za zgodovino Filozofske fakultete so študentje in študentke 4. letnika pedagoške smeri v študijskem letu 2003/04 napisali didaktične članke za seminarsko nalogo. Njihov rezultat je objavljen v prvi številki že drugega letnika publikacije Prispevki k didaktiki zgodovine.

Svoje izkušnje pri pisanju člankov bodo lahko kot bodoči učitelji zgodovine koristno uporabili pri pedagoškem delu.

Kot mentorica in recenzentka člankov želim vsem avtorjem prispevkov veliko osebnega zadovoljstva pri pedagoškem delu in avtentičnih idej, ki jim bodo popestrila 'učiteljevanje'.

Urednica: Danijela Trškan

Prvi del:



UČNE OBLIKE

Nataša Šekoranja: INDIVIDUALNO DELO UČENCEV

UVOD

V sodobni šoli se od učencev zahteva aktivnost, saj le tako dosežejo trajnejše, uporabnejše in koristnejše znanje. Za organizacijo aktivnosti učencev je zadolžen predvsem učitelj.¹ Kakovostno učenje je tisto, ki učenca celostno, miselno in čustveno aktivira. Učenje je uspešnejše, če se odvija s samostojnim iskanjem in razmišljanjem, smiselnim dialogom v skupini, s postavljanjem in preizkušanjem hipotez in če je vpeto v resnične življenjske okoliščine.²

Namen članka je predstaviti individualno delo, ki se uporablja pri aktivnem pouku. V članku so zajete učne spretnosti, ki jih ta učna oblika pri učencih razvija. Prav tako so prikazane nekatere metode in aktivnosti učencev pri individualnem delu pri zgodovini. Posebej pa je predstavljen zgodovinski referat kot primer individualnega dela učencev.

Aktivni pouk ima številne prednosti: pri aktivnih metodah je večja motivacija in ustvarjalnost učencev, znanje je širše, trajnejše in uporabnejše, aktivne metode omogočajo širše vsebine, ki so pogojene z lastno izbiro,³ aktivnost učencev je spontana, kar pomeni, da izhaja iz učencev samih in jo učenci občutijo kot svojo resnično, ne pa kot sugerirano ali vsiljeno nalogo, aktivnost je produktivna, ustvarjalna, saj učenec vanjo vложи vse svoje sile in sposobnosti, glede na svoje razvojno pogojene zmogljivosti.⁴

Poznamo različne oblike aktivnega pouka, in sicer: skupinske, individualne oblike, problemski pouk, projektni pouk,⁵ delo v dvojicah.

ZNAČILNOSTI INDIVIDUALNEGA DELA

Individualna učna oblika poleg skupinske učne oblike in dela v dvojicah sodi v sistem samostojnega dela učencev. Ta učna oblika se je razvila na začetku 20. stol. na podlagi kritike frontalne učne oblike.⁶

Cilji, ki se dosegajo pri individualni učni obliki, so naslednji:

- Učenci se pri pouku aktivirajo.
- Učenci se navajajo k samostojnosti (tudi v življenju).
- Učenci razvijajo organizacijske sposobnosti, sposobnosti načrtovanja dela, smisla za porazdelitev časa pri delu.
- Učenci razvijajo voljo, ustvarjalnost, kritičnost.
- Učenci razvijajo delovne navade, iznajdljivost, samozavest.

¹ Trškan, D. (1996). Razvijanje učnih spretnosti pri individualnem in skupinskem delu v srednji šoli pri pouku zgodovine. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Didaktika zgodovine, str. 9.

² Marentič-Požarnik, B. (1999). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS, str. 12.

³ Povzeto po Ferjan, T. (1993). Primeri aktiviranja učencev pri pouku geografije. V: Sodobna pedagogika. Letnik 44. Št. 5-6, str. 314 V: Trškan, D. (1996). Razvijanje učnih spretnosti pri individualnem in skupinskem delu v srednji šoli pri pouku zgodovine. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Didaktika zgodovine, str. 9.

⁴ Povzeto po Šilih, G. (1970). Didaktika. Ljubljana: DZS, str. 29-30 V: Trškan, D. (1996). Razvijanje učnih spretnosti pri individualnem in skupinskem delu v srednji šoli pri pouku zgodovine. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Didaktika zgodovine, str. 9.

⁵ Povzeto po Tomič, A. (1990). Teorija in praksa spremljanja pouka. Ljubljana: Zavod SRS za šolstvo in šport, str. 28 V: Trškan, D. (1996). Razvijanje učnih spretnosti pri individualnem in skupinskem delu v srednji šoli pri pouku zgodovine. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Didaktika zgodovine, str. 10.

⁶ Kubale, V. (2001). Skupinska učna oblika. Maribor: Samozaložba v sodelovanju z založbo Pikos Printshop, str. 34-35.

- Učitelj ima lažji in boljši vpogled v sposobnosti, znanje posameznega učenca.
- Pri obravnavanju snovi je možna uporaba večjega števila gradiva.
- Učitelj lažje prilagodi pouk posebnostim posameznega učenca.⁷
- Končni uspeh je odvisen od zavzetosti posameznega učenca.
- Učenci so prepuščeni lastnemu znanju in lastnim sposobnostim.⁸

Valentin Kubale navaja naslednje pomanjkljivosti individualnega dela: «Ker je pri individualnem delu izključeno neposredno sodelovanje učitelja z učenci, se pri takem delu učenci nimajo priložnosti verbalno izražati, tako lahko pretirano individualno delo škoduje razvijanju sposobnosti govornega izražanja. Poleg tega je individualno delo pri obravnavanju novih učnih vsebin težavno in manj učinkovito ter zato manj ekonomično».⁹ Individualno učno obliko delimo na dve podobliki, in sicer domače ter šolsko individualno delo.¹⁰

UČNE SPRETNOSTI PRI INDIVIDUALNEM DELU

Razredni individualni oz. posamični pouk upošteva učenčeve posebnosti, kot so npr.: nadarjenost, posebne sposobnosti, značajske lastnosti ipd. Tak pouk vodi k večji samostojnosti.¹¹

Individualno učno obliko je potrebno ločevati od individualizacije kot didaktičnega načela. Individualizacija pouka pomeni prilagajanje pouka posameznim učencem in njihovim sposobnostim pri vseh učnih oblikah.¹²

Danijela Trškan trdi: »Individualna učna oblika najbolj upošteva individualizacijo in s tem ustvarjalnost in aktivnost vsakega učenca posebej«.¹³ Pri individualni učni obliki lahko prilagodimo učne vsebine, vire, zahtevnosti, sredstva, poti, tempo, napredovanje, razvijanje lastnosti ter pomoč vsakemu posameznemu učencu posebej.¹⁴

Pri individualiziranem pouku dela vsak učenec v svojem stilu in tempu, sicer je pouk le individualen, ko dela vsak učenec sam zase.¹⁵

Učne spretnosti, ki jih učenci pridobivajo pri zgodovini z individualnim delom v šoli ali doma, so naslednje: navajajo se na samostojno branje in razumevanje zgodovinskega

⁷ Povzeto po Šaul, A. (1961). Tih delo učencev. Ljubljana: DZS, str. 6-7 V: Trškan, D. (1996). Razvijanje učnih spretnosti pri individualnem in skupinskem delu v srednji šoli pri pouku zgodovine. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Didaktika zgodovine, str. 11-12.

⁸ Kubale, V. (2001). Skupinska učna oblika. Maribor: Samozaložba v sodelovanju z založbo Pikos Printshop, str. 36.

⁹ Ibid., str. 36.

¹⁰ Trškan, D. (1996). Razvijanje učnih spretnosti pri individualnem in skupinskem delu v srednji šoli pri pouku zgodovine. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Didaktika zgodovine, str. 20.

¹¹ Povzeto po Šilih, G. (1970). Didaktika. Ljubljana: DZS, str. 121 V: Trškan, D. (1996). Razvijanje učnih spretnosti pri individualnem in skupinskem delu v srednji šoli pri pouku zgodovine. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Didaktika zgodovine, str. 20.

¹² Kubale, V. (2001). Skupinska učna oblika. Maribor: Samozaložba v sodelovanju z založbo Pikos Printshop, str. 35-36.

¹³ Trškan, D. (1996). Razvijanje učnih spretnosti pri individualnem in skupinskem delu v srednji šoli pri pouku zgodovine. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Didaktika zgodovine, str. 20.

¹⁴ Povzeto po Strmčnik, F. (1993). Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli. Ljubljana: zavod RS za šolstvo in šport, str. 62 V: Trškan, D. (1996). Razvijanje učnih spretnosti pri individualnem in skupinskem delu v srednji šoli pri pouku zgodovine. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Didaktika zgodovine, str. 20.

¹⁵ Weber, T. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 125.

besedila, zbiranje podatkov, uporabo zgodovinskih strokovnih izrazov, pisanje referata, seminarske naloge, uporabo opomb, navajanje literature, uporabo učbenikov in knjig, uporabo zemljevidov, branje legend, uporabo knjižnice, samostojno pisanje, na časovno razporeditev dela, na nastopanje v javnosti pred razredom, na reševanje različnih tipov nalog.¹⁶

INDIVIDUALNO DELO PRI ZGODOVINI

Pri individualnem delu pri pouku zgodovine naj bi učenci dobili osnovne zgodovinske informacije ob samostojnem in tistem delu z viri, v zgodovinski čitanki, ob samostojnem reševanju nalog in ob samostojnem raziskovanju.¹⁷

Pri individualnem učenju zgodovine učenci uporabljajo naslednja učna sredstva: učbenik, zgodovinski atlas, zbirko zgodovinskih virov, zgodovinsko literaturo, enciklopedije, leksikone, videokasete, diapozitive, prosojnice, zemljevide, računalniške programe, CD-rome, Internet ipd.¹⁸

Aktivnosti za samostojno delo učencev pri zgodovini so: samostojno ponavljanje prej obdelanega zgodovinskega gradiva, samostojno izdelovanje diagramov in grafikonov, dopolnjevanje časovnega traka, risanje kart z zgodovinskimi podatki, risanje zgodovinskih predmetov, zapisovanje citatov, sestavljanje načrtov za obdelavo in sintetični pregled zgodovinskega gradiva,¹⁹ reševanje učnih delovnih listov, domača naloga, zgodovinska naloga, referat, seminarska naloga, raziskovalna naloga, miselni vzorec, plakat.²⁰

Individualno delo se uporablja v vseh fazah učno vzgojnega procesa, ne le za urjenje in ponavljanje, ampak tudi pri pridobivanju in usvajanju nove zgodovinske vsebine.²¹

Tomaž Weber meni: »Vse učence moramo pripeljati do tistega minimuma zgodovinskega znanja, ki je potrebno za umevanje zgodovinskega razvoja in da moramo omogočiti vsakemu učencu, da to stopnjo preseže glede na svoje posebne interese in sposobnosti«. ²²

¹⁶ Trškan, D. (1996). Razvijanje učnih spretnosti pri individualnem in skupinskem delu v srednji šoli pri pouku zgodovine. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Didaktika zgodovine, str. 35.

¹⁷ Povzeto po Trojar, Š. (1994). Značilnosti in vloga kvalitetne razlage pri pouku zgodovine ter njene raznovrstnosti. V: Zgodovina v šoli. Letnik III. Št. 3, str. 33 V: Trškan, D. (1996). Razvijanje učnih spretnosti pri individualnem in skupinskem delu v srednji šoli pri pouku zgodovine. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Didaktika zgodovine, str. 24-25.

¹⁸ Trškan, D. (1996). Razvijanje učnih spretnosti pri individualnem in skupinskem delu v srednji šoli pri pouku zgodovine. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Didaktika zgodovine, str. 25.

¹⁹ Povzeto po Demarij, J. (1964). Pouk zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS, str. 72 V: Trškan, D. (1996). Razvijanje učnih spretnosti pri individualnem in skupinskem delu v srednji šoli pri pouku zgodovine. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Didaktika zgodovine, str. 28-29.

²⁰ Trškan, D. (1996). Razvijanje učnih spretnosti pri individualnem in skupinskem delu v srednji šoli pri pouku zgodovine. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Didaktika zgodovine, str. 35.

²¹ Povzeto po Demarij, J. (1964). Pouk zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS, str. 69 V: Trškan, D. (1996). Razvijanje učnih spretnosti pri individualnem in skupinskem delu v srednji šoli pri pouku zgodovine. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Didaktika zgodovine, str. 35.

²² Weber, T. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 32.

REFERAT KOT PRIMER INDIVIDUALNEGA DELA PRI ZGODOVINI

Referati so neke vrste predhodnica seminarskim in raziskovalnim nalogam. Učence pogosteje bolj motivirajo za učenje kot učitelj. Učenci se z izdelavo referata ponavadi samostojno poglobijo v zgodovinsko literaturo iz šolske ali kake druge knjižnice, iščejo po Internetu, sprašujejo ljudi ipd. Na ta način širijo svoje znanje, hkrati pa je to korak k samostojnemu učenju. Z izdelavo referata se učenci urijo v pisanju in govorni predstavitvi strokovnega besedila. Referat mora zajemati seznam uporabljene literature, plakat in govorno predstavitev sošolcem v razredu.²³

Pri pripravi referata je bistveno naslednje:

- Učenec prevzame temo referata v dogovoru z učiteljem, vendar na lastno željo. Kot tema za zgodovinski referat je lahko pomembnejši dogodek, pomembnejša zgodovinska osebnost, zgodovinski dogodek iz domačega kraja ipd.
- Učenec naj dobi pisno navodilo za pripravo referata.
- Učitelj in učenec se naj poleg teme dogovorita še o: razčlenitvi teme, o sodelovanju z ostalimi ljudmi, obsegu referata, potrebni literaturi, delovnih postopkih ...²⁴
- Učenec ima pri izdelavi možnost sodelovati s strokovnjaki, ki zadevajo temo njegovega referata (npr. kustosi iz bližnjega muzeja, udeleženci vojne, taboriščniki, izseljenci, zasebni zbiratelji določenih zgodovinskih virov ipd.).
- V fazi priprave referata mora učenec imeti možnost posvetovati se z učiteljem, kadarkoli se za to pokaže potreba.
- V teku izdelave učitelj spremlja učenčevo delo in ga po potrebi usmerja.²⁵

Plakat učencu pomaga pri predstavitvi referata. Najbolje je, da je vsebina referata predstavljena v obliki miselnega vzorca. Na plakatu naj ne bo preveč besedila, večji del naj zavzema slikovni material, ki ponazarja vsebino obravnavanega. Pri slikovnem in tekstovnem gradivu morajo biti obvezno navedbe izvora. Pri predstavitvi, ki ni daljša od 10 minut, mora učenec prosto govoriti. Po predstavljenem referatu sledi diskusija za vprašanja sošolcev, učiteljevo dodatno razlago, predstavitev literature idr. Učitelj referat na koncu oceni. Sama ocena pa je sestavljena iz treh delov, in sicer iz: ocene vsebine, ocene govorne predstavitve in nastopa ter ocene plakata.²⁶

ZAKLJUČEK

V današnjem šolskem sistemu in s tem tudi pri predmetu zgodovine prevladujejo neaktivne učne oblike, kot je npr. klasični frontalni pouk. Toga šolska organizacija in prenatrpani učni načrti narekujejo prevlado tradicionalnih učnih metod in oblik. Nekaterim učiteljem se samostojno delo učencev in njihovo odkrivanje zgodovine ob skrbnem prebiranju zgodovinskih virov in literature zdi metodično negotovo, prezahtevno in časovno neracionalno.²⁷

Učenec se s samostojnim delom ob virih usposablja za uspešno domače učenje, za delo s strokovnim tekstom, nauči se kritičnega branja, samostojnega odpiranja problemov in

²³ Bahar, I. (1998). Referat pri pouku zemljepisa v osnovni šoli. V: Geografija v šoli. Št.2-3, str. 36-37.

²⁴ Ibid., str. 37.

²⁵ Vrbetič, M. (1983). Kako poučavati-kako učiti istoriju. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, str. 236-237.

²⁶ Bahar, I. (1998). Referat pri pouku zemljepisa v osnovni šoli. V: Geografija v šoli. Št.2-3, str. 38-39.

²⁷ Trojar, Š. (1995). Pomen in metodične značilnosti samostojnega dela učencev s pisnimi zgodovinskimi viri. V: Zgodovina v šoli. Letnik IV. Št. 4, str. 50-54.

sintetiziranja spoznanega. Učenec pridobi sposobnosti raznovrstnih postopkov družboslovnega razmišljanja in poročanja.²⁸

V bodoče bo učitelj moral izpustiti vlogo posredovalca znanja. Postati bo moral oblikovalec, motivator pri pridobivanju zgodovinskega znanja. Učenci bodo morali postati aktivni udeleženci v učno vzgojnem procesu. Aktivni ne bodo samo pri šolskih urah, ampak tudi pri domačih samostojnih in skupinskih nalogah. Učitelj bo naloge redno pregledoval in učencem svetoval, kako izboljšati reševanje. Učencem bodo pri aktivnem samostojnem ali skupinskem delu v pomoč tudi številna nova učna sredstva npr.: prevedeni zgodovinski učbeniki, zbirke zgodovinskih virov, Internet, CD-romi, zgodovinski šolski centri z zbrano prevedeno zgodovinsko dokumentacijo in zemljevidi. Klasična frontalna učna oblika bo morala izgubiti na pomenu. V ospredje pa bodo stopile aktivne učne oblike (skupinski pouk, individualni pouk, programirani računalniški pouk, projektni pouk), ki bodo razvijale sposobnosti interpretiranja različnih primarnih in sekundarnih virov za isti zgodovinski dogodek. Pri zgodovini se bo učenec učil razumevanja sedanjosti, družbe, naroda, Evrope in Sveta.²⁹

LITERATURA

Bahar, I. (1998). Referat pri pouku zemljepisa v osnovni šoli. V: Geografija v šoli. Št. 2-3, str. 36-39.

Kubale, V. (2001). Skupinska učna oblika. Maribor: Samozaložba v sodelovanju z založbo Pikos Printshop.

Marentič-Požarnik, B. (1999). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.

Trojar, Š. (1995). Pomen in metodične značilnosti samostojnega dela učencev s pisnimi zgodovinskimi viri. V: Zgodovina v šoli. Letnik IV. Št. 4, str. 50-54.

Trškan, D. (1996). Razvijanje učnih spretnosti pri individualnem in skupinskem delu v srednji šoli pri pouku zgodovine. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Didaktika zgodovine.

Vrbetič, M. (1983). Kako poučavati-kako učiti istoriju. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Weber, T. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

²⁸ Ibid., str. 50-54.

²⁹ Trškan, D. (1996). Razvijanje učnih spretnosti pri individualnem in skupinskem delu v srednji šoli pri pouku zgodovine. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Didaktika zgodovine, str. 256-257.

POVZETEK

V sodobni šoli se vse bolj uveljavlja aktivni pouk, za katerega so značilne oblike in metode, ki učenca iz pasivnega osebka spreminjajo v aktivnega.

Ena izmed oblik aktivnega pouka je individualna učna oblika. Zanj je značilno individualno (samostojno) delo učencev, ki je lahko šolsko ali pa domače.

Pri individualni učni obliki prihaja do izraza individualizacija, to je prilagajanje učnih vsebin, zahtevnosti, sredstev, tempa, razvijanja lastnosti, pomoči vsakemu posameznemu učencu posebej. Pri individualni učni obliki se učenci navajajo k samostojnosti, razvijajo organizacijske sposobnosti, sposobnosti načrtovanja dela, razvijajo voljo, ustvarjalnost, kritičnost, delovne navade, iznajdljivost, samozavest ...

Pri zgodovini lahko učenci samostojno ponavljajo prej obdelano snov, rišejo diagrame, grafikone, karte, zapisujejo citate, rešujejo delovne liste, domače naloge, izdelujejo referate, pripravljajo seminarske naloge ipd. Pri svojem delu si pomagajo s sodobnimi učili: učbeniki, knjige, Internet, CD-romi, prosojnice, diapozitivi idr.

Učiteljeva vloga pri tej učni obliki je biti samo koordinator, nadzornik, svetovalec, usmerjevalec učencev in ne več posredovalec učne snovi.

S samostojnim delom pri zgodovini se učenec usposablja za uspešno domače učenje, za delo s strokovnim tekstom, nauči se kritičnega branja, samostojnega odpiranja problemov, sintetiziranja spoznanega, uči se razumeti sedanost, družbo in narod.

Individualno delo učencev je poleg skupinskega, dvojiškega, programiranega računalniškega pouka in projektnega pouka oblika aktivnega pouka, ki se bo v bodoče morala boljše uveljaviti v slovenskem šolskem sistemu in s tem tudi pri predmetu zgodovina.

Danijela Jerina: SKUPINSKO DELO PRI POUKU ZGODOVINE

UVOD

Številne raziskave so pokazale, da skupinsko delo pri pouku pozitivno vpliva na spoznavne, čustvene, motivacijske in socialne procese učencev. Pri tem moramo upoštevati nekatera osnovna načela skupinskega dela. Ta načela so povezanost učencev v skupini, odgovornost posameznikov za lastno delo in delo celotne skupine, obvladanje osnovnih socialnih veščin za delo v skupini, dajanje jasnih navodil in strukture za delo v skupini ter spremljanje in analiza procesa učenja v skupini.

Različne oblike skupinskega dela pri pouku se v zadnjih letih vse bolj uporabljajo po vsem svetu. V ZDA jih uporabljajo predvsem za premeščanje težav, ki nastajajo zaradi različnega rasnega in nacionalnega izvora otrok. V evropskih državah pa skupinsko obliko učenja razvijajo predvsem za to, da bi ublažili težave, ki jih prinašajo hiter tehnološki razvoj ter velike socialne spremembe v družbi.

Skupinska učna oblika zahteva od učitelja veliko načrtovanja, razmišljanja in pripravljajanja gradiva. Ves trud učitelja pa je povrnjen, če učenci v skupini aktivno razmišljajo, načrtujejo ter skupaj rešujejo naloge. Številni učenci v sebi nosijo velik ustvarjalni potencial, ki ga lahko vzpodbudi prav delo v skupinah. Skupinsko delo pa pripelje tudi do številnih izkušenj pri delu z drugimi, ki so nam vsem nujno potrebne v življenju.³⁰

SPLOŠNE ZNAČILNOSTI SKUPINSKEGA DELA

»Skupinsko delo je delo v majhnih skupinah, v katerih zastavimo delo tako, da obstaja pozitivna povezanost med člani skupine, ko skušajo s pomočjo neposredne interakcije pri učenju doseči skupen cilj. Pri tem skupinskem delu pa se ohrani tudi odgovornost vsakega posameznega člana skupine.«³¹ Pri skupinskem delu učitelj pred celotnim razredom posameznim skupinam razdeli enake ali različne naloge, tako da vsaka skupina učencev samostojno obravnava novo učno snov, utrjuje že obravnavano učno snov ali ponavlja snov. Rezultate nato posamezni učenci ali skupine učencev posredujejo razrednemu kolektivu, ki dopolni in oceni njihovo delo.³² Skupine so navadno heterogene, tako da vključujejo vso heterogenost, ki se pojavlja pri učencih v razredu, glede na spol in sposobnosti učencev ter narodno in jezikovno različnost. Heterogene skupine lahko določi učitelj po skrbnem premisleku. Učitelj lahko oblikuje tudi skupine po naključnem izboru, lahko pa se učenci sami razdelijo v poljubne skupine. Kot najbolj učinkovite so se izkazale naključno izbrane skupine s štirimi učenci.³³ Pri skupinskem delu so učenci zelo aktivni, saj morajo samostojno reševati naloge, samostojno uporabljati knjige, učbenike, izbirati podatke, iskati podatke in izdelovati poročila. Seveda pa je aktivno sodelovanje v skupini odvisno od vseh učencev. Značilno je, da nekateri učenci radi simulirajo delo v skupini, kajti učiteljem vedno ne uspe kontrolirati vsakega učenca v skupini.³⁴ Pri organiziranju skupinske učne oblike ima zelo pomembno vlogo učitelj. O vlogi učitelja pri skupinskem pouku Tomaž Weber meni takole: »Uporaba skupinskega pouka zgodovine zahteva od učitelja, da je neopazen in dejaven vodja učnega procesa, da je svetovalec, ki

³⁰ Peklaj, C. in ostali (2001). Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS, str. 5–6.

³¹ Ibid., str. 9.

³² Kubale, V. (2001). Skupinska učna oblika. Maribor: Samozaložba v sodelovanju z založbo Pikos Prontshop, str. 38–39.

³³ Peklaj, C. in ostali (2001). Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS, str. 20–21.

³⁴ Trškan, D. (1999). Razvijanje učnih spretnosti pri netradicionalni frontalni učni obliki v srednji šoli pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik VIII. Številka 1, str. 52.

pomaga, in sodelavec posameznih učencev, ne pa človek, ki bi ga zaslužnjevalo zgodovinsko gradivo. Pri skupinskem delu je treba posvetiti pozornost tudi izdelavi različnih učnih pripomočkov, risb, modelov, slik, zbiranju zgodovinskega gradiva, sestavljanju referatov o predelanem zgodovinskem gradivu itd.«³⁵

SKUPIJSKO DELO PRI POUKU ZGODOVINE

Skupinsko delo pri pouku zgodovine v šoli prispeva k rasti učenčeve zavesti o varnosti v družbi in odvisnosti od nje, prispeva pa tudi k človeški in tvorni vsebini, ki pomaga konkretnemu učencu v skupini lažje prebroditi zastavljene naloge in s tem krepi njegovo samozavest. Pri vsakem skupinskem delu razlikujemo tri osnovne faze: uvod, samostojno delo skupin in zaključek. V prvi fazi učence na frontalen način seznanimo z učno enoto. Učno enoto nato razčlenimo na posamezne naloge in jih razdelimo med skupine učencev. Treba je navesti tudi potrebno literaturo, zbrati drugo potrebno zgodovinsko gradivo in zagotoviti minimalno znanje vseh učencev o problemu, ki ga bodo skupinsko obdelali. Druga faza je z vzgojnega in izobraževalnega vidika zelo pomembna, kajti vsaka skupina samostojno proučuje zgodovinsko gradivo in izdeluje poročila, risbe, miselne vzorce ... Učitelj mora poskrbeti, da so vsi učenci v skupini zaposleni. V tretji fazi uredimo in sistematiziramo obdelano zgodovinsko gradivo v okviru učne enote. Predstavniki vsake skupine poročajo o opravljenem delu in prikazujejo svoje izdelke. Posamezniki tudi odgovarjajo na vprašanja, ki jim jih postavljajo učitelj in učenci. Pogosto je potrebno tudi razširjanje povedanega ter tudi popravljanje napak ali pomanjkljivosti, ki se pojavljajo v poročilih ali razgovoru. Učitelj mora torej ves čas neopazno voditi delo in držati v rokah skupine in učence v celoti.³⁶

PRIMER SKUPINSKEGA DELA V OSNOVNI ŠOLI

Skupinsko delo bomo izvajali v 8. razredu, in sicer imamo na voljo dve šolski uri. Učna tema je 1. svetovna vojna, učna enota pa nadaljevanje vojne in zlom centralnih sil. Cilji, ki jih skušamo doseči so, da učenci utrdijo znanje o razdelitvi sil med 1. svetovno vojno, znanje o frontah in bojnih sredstvih ter spoznati morajo potek soške fronte. Učna oblika bo frontalna in skupinska. Posluževali se bomo metode razgovora, razlaganja in demonstracije. Pri pouku bomo uporabljali učbenik in videokaseto. V pomoč pri delu bo naslednja literatura: VHS Soška fronta, video avdio film. Nova Gorica: Kobariški muzej., Dolenc in ostali (1997). Koraki s časom, učbenik za 8. razred OŠ. Ljubljana: DZS.

V prvi uri učitelj z učenci utrdi in ponovi znanje o 1. svetovni vojni, ki so ga pri predhodno že osvojili. Po 10 minutah ponavljanja snovi učitelj učence razdeli v 3 skupine po 5 učencev. Vsak učenec zase prebere snov o soški fronti v učbeniku. Za branje imajo na voljo 15 minut. Ko učenci končajo z delom jim učitelj pove, da si bodo v naslednjih 15 minutah ogledali še dokumentarni film o soški fronti. Opozori jih, naj pozorno spremljajo film, bistvene stvari pa naj si zapišejo.

Drugo uro učitelj skupinam razdeli lističe z vprašanji. Vprašanja so naslednja: 1. Kdaj se »je odprla« soška fronta?; 2. kateri sosednji državi sta se spopadli?; 3. Koliko bitk se je odvijalo v Posočju in katera je bila najpomembnejša?; 4. Kakšna je bila nacionalna sestava vojsk centralnih sil?; 5. Kako imenujemo odločilno bitko in zakaj je pomembna?; 6. Kakšen je bil teren, na katerem so se bojevali ter kakšna je bila oborožitev?; 7. Kaj je to kaverna?;

³⁵ Weber, T. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS, str. 115.

³⁶ Ibid., str. 114.

8. Kakšne so bile posledice soške fronte?³⁷ Vse tri skupine odgovarjajo na ista vprašanja. Vsak učenec zase prebere vprašanje, nato pa vsi skupaj poskušajo poiskati pravilen odgovor, katerega si zapišejo v zvezek. Na voljo imajo 15 minut. V zadnjem delu pa sledi poročanje. Učitelj pokliče posamezne učence, ki na glas preberejo vprašanje in odgovor. Ostali si stvari dopišejo. Učitelj sproti pojasnjuje stvari, ki niso razumljive. V zadnjih 10 minutah učitelj z učenci povzame pogloblitve misli o soški fronti, ki jih učenci zapišejo v zvezek.³⁸

ZAKLJUČEK

Skupinska učna oblika prinaša veliko možnosti za aktivnost, ustvarjalnost in raziskovanje pri učencih, kar vpliva na razvijanje učenčevih učnih spretnosti. Raziskave so pokazale, da skupinski pouk učence sprošča, da pridobivajo bogatejše, trajnejše in bolj poglobljeno znanje, da samostojneje delajo, se naučijo izražanja in da se socializirajo. Skupinska učna oblika je posebno primerna za reševanje problemov.

V procesu dobro organiziranega skupinskega dela si učenci razvijajo pozitivne lastnosti značaja, kot so tovarništvo, vztrajnost, odgovornost, veselje do dela, delovno disciplino, samoiniciativnost in kritičnost. Skupinski pouk pri učencih razvija tudi vedoželjnost ter sposobnosti za opazovanje. »S tem raste v učencih smisel za kolektiv, pa tudi samozavest in samokritičnost kot pot do samoizobraževanja«.³⁹

LITERATURA

Kubale, V. (2001). Skupinska učna oblika. Maribor: Samozaložba v sodelovanju z založbo Pikos Prontshop.

Peklaj, C. in ostali (2001). Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS.

Trškan, D. (1996). Razvijanje učnih spretnosti pri individualnem in skupinskem delu v srednji šoli pri pouku zgodovine. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Trškan, D. (1999). Razvijanje učnih spretnosti pri netradicionalni frontalni učni obliki v srednji šoli pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik VIII. Številka 1, str. 52.

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

POVZETEK

Skupinsko delo razvija komunikacijske spretnosti, odgovornost, samostojnost, kritičnost in ustvarjalnost. Vsak učenec je za svoje delo v skupini odgovoren. Zato sta potrebna skupno načrtovanje in usklajevanje dela. Skupinska učna oblika je predvsem primerna za reševanje problemskih nalog. Te naloge se skušajo reševati po skupinah, ki naj bodo čimbolj heterogene. Kot najbolj učinkovite so se izkazale naključno izbrane skupine s štirimi učenci. Delo v tako majhnih skupinah je lažje in učinkovitejše. Naloga učitelja pa je, da delo v skupinah ves čas vodi in usmerja. Pri skupinskem delu so učenci zelo aktivni, saj morajo samostojno reševati naloge, samostojno uporabljati knjige, učbenike, izbirati in iskati podatke ter izdelovati poročila. S tem v učencih raste smisel za kolektiv, pa tudi samozavest in samokritičnost, ki učencem predstavljajo pot do samoizobraževanja.

³⁷ Predvideni odgovori so naslednji: 1. Spomladi leta 1915.; 2. Avstrija in Italija.; 3. Bilo je 12 bitk, najpomembnejša bila 12. bitka.; 4. Slovenci, Avstrijci, Nemci.; 5. Čudež pri Kobaridu, avstrijsko-nemška vojska prebije fronto med Kobaridom in Bovcem.; 6. Gorata pokrajina, uporabljali topove, puške, bojni plin.; 7. Zaklonišče, pogosto vsekano v živo skalo.; 8. Veliko žrtev, bolezni, lakota, velika materialna škoda.

³⁸ Kubale, V. (2001). Skupinska učna oblika. Maribor: Samozaložba v sodelovanju z založbo Pikos Printshop, str. 137–138.

³⁹ Demarin, J. (1964). Pouk zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS, str. 69. V: Trškan, D. (1996). Razvijanje učnih spretnosti pri individualnem in skupinskem delu v srednji šoli pri pouku zgodovine. Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 33.

Silvana Bizjak: SKUPINSKA UČNA OBLIKA PRI POUKU ZGODOVINE V SREDNJI ŠOLI

UVOD

Veliko zanimanje za skupinsko učno obliko se je pojavilo po letu 1955, ko so nekateri začeli proučevali in uvajali sodobne oblike dela pri pouku, ki bi omogočile čim boljšo realizacijo vzgojno-izobraževalnih ciljev in nalog pouka. Eno od takih prizadevanj je bilo gotovo uvajanje skupinske učne oblike, ki ima številne prednosti pred frontalno in individualno učno obliko.⁴⁰

Prednost skupinske učne oblike je neposredna povezanost učencev z učno vsebino in drugimi viri znanja. Pri tej učni obliki učenci stalno neposredno sodelujejo, kar je zelo pomembno za socializacijo in razvoj komunikacije. Zelo pomembno je, da učence navaja na skupinsko delo, saj se bodo s tako obliko srečali na različnih področjih. Skupinska učna oblika razvija tudi interes za učno delo, delovne navade, navaja učence na samostojnost, kritično razmišljanje ...⁴¹

RAZVOJ SKUPINSKE UČNE OBLIKE

V zgodovini, vse do 18. stoletja, je vzgojno-izobraževalno delo potekalo pretežno individualno ali v manjših heterogenih skupinah, kjer je učitelj delal s posameznimi učenci.⁴² Velik napredek v zgodovini pedagogike je predstavljala že uvedba frontalnega pouka z večjim številom učencev enake starosti ter relativno enakih sposobnosti in predznanja.⁴³

Zaradi pomanjkljivosti frontalne učne oblike je reformna pedagogika v začetku 20. stoletja poskušala razredno-predmetni pouk ukiniti oziroma ga dopolniti z učnimi oblikami, ki omogočajo individualizacijo pouka in aktivnost pouka prenesejo na učence. Frontalno učno obliko danes dopolnjujeta skupinska in individualna učna oblika ter delo učencev v dvojicah.⁴⁴

OPREDELITEV SKUPINSKE UČNE OBLIKE IN OSNOVNE ZNAČILNOSTI

Definicija, ki natančno opredeli mesto in vlogo skupinske učne oblike, pravi: »Skupinska učna oblika je pri pouku kot socialna učna oblika, pri kateri učitelj pred celotnim razredom posameznim skupinam razdeli enake ali različne naloge kot del skupne učne enote, tako da vsaka skupina učencev samostojno obravnava novo učno snov, utrjuje že obravnavano učno snov ali ponavlja. Posamezne rezultate posamezne skupine učencev posredujejo svoje rezultate razrednemu kolektivu, ki dopolni in oceni njihovo delo. Pri tem je poudarek na samostojnem delu posameznih učencev, ki pred razredno skupnostjo čutijo določeno odgovornost za svoje delo.«⁴⁵

⁴⁰ Kubale, V. (2001). Skupinska učna oblika. Celje: Piko's Printshop, str. 20.

⁴¹ Ibid., str. 43, 44.

⁴² Ibid., str. 23.

⁴³ Ibid., str. 23, 24.

⁴⁴ Ibid., str. 24.

⁴⁵ Ibid., str. 38, 39.

Pri skupinski učni obliki gre za samostojno delo učencev. Pri tej učni obliki so učenci neposredno povezani z učnimi vsebinami, kar pomeni, da se učenci samostojno pripravijo na pouk, po dostopnih virih samostojno proučujejo nove učne vsebine in jih tudi samostojno utrjujejo.⁴⁶

FAZE SKUPINSKEGA DELA

Pri skupinski učni obliki učni je učni proces sestavljen iz petih etap ali stopenj. V frontalnem uvodu učitelj seznanja posamezne skupine z nalogami, ki jih morajo opraviti in določi čas, ki je na voljo za reševanje.⁴⁷ Pri delu v skupinah si učenci razdelijo delo in aktivno sodelujejo med seboj. Sledi plenarno poročanje posameznih učnih skupin ostalemu razredu. Pri frontalnem zaključku se preverjajo doseženi rezultati. Del učnega procesa je lahko tudi ocenjevanje, ko učitelj oceni delo posameznih skupin ali delo posameznika znotraj skupine.⁴⁸

VPLIV SKUPINSKE UČNE OBLIKE NA RAZVOJ POSAMEZNIKA

Področja, na katerih lahko delo v skupinah pripelje do boljših rezultatov in bolj kakovostnega razvoja otrok, so: področje znanja, socialni odnosi in čustveno-motivacijski procesi.⁴⁹

Skupinsko delo učence spodbuja, da so pri učenju aktivni, zato bodo snov razumeli na višji miselni ravni. Učenci v skupinah utemeljujejo svoje poglede in ideje ter s tem ponavljajo. Heterogene skupine so lahko vir ustvarjalnosti, saj vsak učenec prispeva svojo zamisel. Zaradi različnih nasprotujočih si mnenj, stališč, informacij v skupini začnejo učenci razmišljati na drugačen način, ovrednotijo svoje poglede, jih primerjajo s pogledi drugih in izberejo najboljšo možno rešitev.⁵⁰

Učenci so bolj pripravljeni sodelovati med seboj če učitelj uporablja skupinsko učno obliko. Pri takšnem načinu dela so medsebojni odnosi boljši, kar se kaže v večjem sprejemanju drugih oz. drugačnih (rasno, etnično, učno slabših) in v boljšem vzdušju v razredu. S skupinskim delom se učenci naučijo tudi komunikacije, saj je za uspešno skupinsko delo potrebno demokratično dogovarjanje in odločanje.⁵¹

Kakovostna interakcija lahko vpliva na razvoj notranje motivacije za določeno snov ali predmet. Skupina lahko učencem, ki jim preverjanje in ocenjevanje znanja povzroča strah, pomaga, da z vprašanji in dodatnimi razlagami pridobi več znanja ter ga čustveno podpira s spodbujanjem. Pri skupinskem delu vsak učenec prispeva kolikor zmore. Manj uspešnim učencem pomaga skupinsko delo izboljšanje lastne samopodobe, ko dobijo javno priznanje za svoje delo.⁵²

⁴⁶ Ibid., str. 29.

⁴⁷ Kubale, V. (2001). Skupinska učna oblika. Celje: Piko's Printshop, str. 42.

⁴⁸ Tomić, A. (1999). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 133, 134.

⁴⁹ Peklaj, C. (2001). Sodelovalno učenje-ali kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS, str. 11.

⁵⁰ Ibid., str. 11-13.

⁵¹ Ibid., str. 14.

⁵² Ibid., str.16.

ALTERNATIVNI NAČINI SKUPINSKEGA DELA PRI POUKU ZGODOVINE

Pri skupinski učni obliki obstajajo številni načini alternativnega dela, vendar pa niso vsi primerni za skupinsko delo pri pouku zgodovine. V nadaljevanju so predstavljeni primeri, ki se nanašajo na temo 1. svetovna vojna, stopnja zahtevnosti znanja pa je za srednje šole.

Več glav več ve

Ta način skupinskega dela je namenjen ponavljanju in utrjevanju znanja. Najprej vsak učenec v skupini dobi številko (med 1 in 5). Nato učitelj postavi vprašanje zaprtega tipa, s katerim preverja znanje, razumevanje in določi čas, ki ga imajo učenci za pogovor. Učenci v skupinah se pogovorijo o odgovoru. Učitelj po poteku časa pokliče eno od števil in določi učenca, ki bo odgovarjal. V vsaki skupini odgovarja samo učenec, ki ima to številko, učenci drugih skupin, ki imajo isto številko, pa povejo, ali se strinjajo z odgovorom ali ne.⁵³

Vprašanja, ki so primerna za takšen način skupinskega dela so:

- Kaj je bil glavni vzrok za 1. svetovno vojno?
- Kaj je bil povod za 1. svetovno vojno?
- Kdaj in s katerim dogodkom se je začela 1. svetovna vojna?
- Katere države so bile na strani antantnih in katere na strani centralnih sil?
- Kaj pomenita pojma intervencija in mobilizacija?
- Katera so bila glavna evropska bojišča v 1. svetovni vojni?
- Kateri so bili glavni vzroki za revolucijo v Rusiji?
- Kdaj se je končala 1. svetovna vojna? itd.⁵⁴

Okrogla miza

Tudi okrogla miza je namenjena izmenjavi informacij, utrjevanju znanja in veščin, lahko pa tudi izdelavi ustvarjalnega izdelka. Okrogla miza je pravzaprav tehnika ustvarjalnega učenja-možganska nevihta, ki jo izvajamo v skupinah v pisni ali ustni obliki. Izvedba poteka v dveh korakih: najprej učitelj zastavi vprašanje odprtega tipa, nato učenci, eden za drugim, ustno odgovorijo ali napišejo svoje odgovore na list papirja.⁵⁵

Učitelj pri okrogli mizi lahko uporabi naslednja vprašanja in naloge:

- Katere so vodilne države centralnih sil in antantnih sil?
- Katera so bila glavna evropska bojišča v 1. svetovni vojni?
- Naštejete glavne vojaške bitke v 1. svetovni vojni.
- Kakšne težave so pestile umikajočo srbsko vojsko na balkanskem bojišču?
- Naštejte posledice 1. svetovne vojne.⁵⁶

Dejstvo ali izmišljotina

Je način skupinskega dela primernega predvsem za ponavljanje in utrjevanje snovi. Ker vsebuje tudi elemente tekmovalnosti med skupinami, je pomembno, da so skupine heterogene. Učenci si v skupinah izmišljujejo trditve (neverjetna dejstva ali verjetne izmišljotine). Ko ena skupina pove svojo trditev, imajo druge čas za odgovarjanje, nato

⁵³ Peklaj, C. (2001). Sodelovalno učenje-ali kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS, str. 61, 62.

⁵⁴ Brzelak, S. (1998). Zgodovina 2 za tehniške in druge strokovne šole. Ljubljana: Modrijan, str. 46-55.

⁵⁵ Peklaj, C. (2001). Sodelovalno učenje-ali kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS, str. 66.

⁵⁶ Brzelak, S. (1998). Zgodovina 2 za tehniške in druge strokovne šole. Ljubljana: Modrijan, str. 46-55.

glasujejo o pravilnosti ali nepravilnosti trditve. Postopek se ponovi tolikokrat, da pridejo na vrsto vse skupine (lahko tudi z več trditvami).⁵⁷

Neverjetna dejstva ali verjetne izmišljotine na temo 1. svetovna vojna so:

- Prva svetovna vojna se je začela z atentatom na avstro-ogrskega prestolonaslednika Franca Ferdinanda.
- Med centralne sile so spadale Nemčija, Avstro-Ogrska, Italija in Japonska.
- Največja bojišča med 1. svetovno vojno so bila v Evropi, vojna pa je potekala tudi v Mezopotamiji in na Srednjem vzhodu.
- Italijani so proti avstro-ogrski vojski na soški fronti prvič uporabili bojni strup.
- Rusi so marca leta 1916 začeli veliko ofenzivo na 400 km dolgi frontni črti.
- Rusija je mobilizirala več kot 14 milijonov vojakov.
- Največ padlih v 1. svetovni vojni je imela Velika Britanija.⁵⁸

Izvirna sestavljanke

Uporablja se pri učenju nove učne snovi. Učitelj po uvodni predstavitvi teme razdeli delo učencem v skupini tako, da vsak učenec dobi samo del učnega gradiva. Učenci z istim problemom oz. temo se sestanejo v ekspertnih skupinah, kjer se učijo in pripravljajo na predstavitev, nato v matičnih skupinah predstavijo vsak svoj del snovi. Na koncu učne enote vsak učenec piše individualni preizkus znanja, na podlagi katerega je tudi ocenjen.⁵⁹ Zgodovinsko temo 1. svetovna vojna bi lahko 4 učencem razdelili na ta način:

- Vzroki, povod in vojaške zveze.
- Glavna evropska bojišča.
- Življenje med vojno.
- Konec vojne in njene posledice.⁶⁰

Poleg zgoraj opisanih oblik dela pri pouku zgodovine uporabili tudi druge načine skupinskega dela, npr. krog, pošiljanje vprašanj, intervju, sodelovalni projekt "co-op, co-op", sestavljanke.⁶¹ Tomić pa omenja posebne tehnike pogovora pri skupinski učni obliki, in sicer: panel diskusijo, diskusijo, debato, metodo 635 in metodo 6 x 6.⁶²

ZAKLJUČEK

Pri pouku ne smemo pretiravati s posameznimi učnimi oblikami, ampak je potrebno učne oblike oziroma učno snov ustrezno kombinirati z razvojno stopnjo učencev. Čeprav naj bi skupinska učna oblika zavzemala 20 % pouka, tega v večini šol ne izvajajo dosledno, zato je skupinsko delo še vedno premalo zastopano v slovenskih šolah.⁶³

Vsekakor bi morali pri pouku zgodovine uvesti več skupinske učne oblike, saj je veliko za zgodovino primernih alternativnih in tradicionalnih načinov, ki to omogočajo. Takšen način dela poleg tega, da zagotavlja kvalitetno znanje, omogoča tudi bolj celovit kakovosten razvoj otroka, kar se odraža v vzpodbujanju individualnih sposobnosti

⁵⁷ Peklaj, C. (2001). Sodelovalno učenje-ali kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS, str. 68.

⁵⁸ Brzelak, S. (1998). Zgodovina 2 za tehniške in druge strokovne šole. Ljubljana: Modrijan, str. 46-55.

⁵⁹ Peklaj, C. (2001). Sodelovalno učenje-ali kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS, str. 84.

⁶⁰ Brzelak, S. (1998). Zgodovina 2 za tehniške in druge strokovne šole. Ljubljana: Modrijan, str. 46-55.

⁶¹ Peklaj, C. (2001). Sodelovalno učenje-ali kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS, str. 67, 72, 80, 83, 85.

⁶² Tomić, A. (2002). Spremljanje pouka. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 59-62.

⁶³ Kubale, V. (2001). Skupinska učna oblika. Celje: Piko's Printshop, str. 32.

slehernega, tudi pasivnega učenca, v živahnejši izmenjavi misli, medsebojnem sodelovanju in pomoči, poleg tega pa krepi samostojnost, iniciativnost in samokritičnost.⁶⁴

LITERATURA

Brzelak, S. (1998). Zgodovina 2 za tehniške in druge strokovne šole. Ljubljana: Modrijan, 203 str.

Kubale, V. (2001). Skupinska učna oblika. Celje: Piko's Printshop, 191 str.

Peklaj, C. (2001). Sodelovalno učenje-ali kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS, 157 str.

Tomić, A. (1999). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, 244 str.

Tomić, A. (2002). Spremljanje pouka. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za Šolstvo, 167 str.

Trškan, D. (1996). Razvijanje učnih spretnosti pri individualnem in skupinskem delu v srednji šoli pri pouku zgodovine. Magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta, 264 str.

POVZETEK

Skupinska učna oblika se je začela uvajati v šolo relativno pozno, šele v začetku 20. stoletja, ko so začeli frontalno učno obliko dopolnjevati z drugimi vrstami oblik.

Za skupinsko učno obliko je značilno: samostojno delo v okviru skupin, kjer učitelj samo spremlja delo, prispevek vsakega učenca k skupinskemu delu, medsebojno sodelovanje in pomoč članov skupine, neposredna povezanost učencev z učno vsebino.

Skupinska učna oblika poleg boljših rezultatov na področju znanja oz. spoznavnih procesov omogoča tudi kakovosten razvoj otroka na področju socialnih odnosov in čustveno-motivacijskih procesov.

Skupinska učna oblika je za pouk zgodovine primerna, saj lahko načine skupinskega dela uporabimo pri različnih učnih temah oz. učnih enotah. Takšen način dela učence bolj pritegne delu, zato so tudi rezultati del boljši. Najbolj zanimivi in primerni za pouk zgodovine so naslednji alternativni načini: več glav več ve, dejstvo ali izmišljotina, izvirna sestavljanica, okrogla miza, intervju itd.

⁶⁴ Zgonik, M. (1974). Zgodovina v sodobni šoli. Ljubljana: DZS, str. 239. V: Trškan, D. (1996). Razvijanje učnih spretnosti pri individualnem in skupinskem delu v srednji šoli pri pouku zgodovine. Magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 33.

Maja Šepetavc: SKUPINSKA UČNA OBLIKA PRI POUKU ZGODOVINE V SREDNJI ŠOLI ZA TEMO VELIKA GEOGRAFSKA ODKRITJA

UVOD

Pri pouku zgodovine v srednjih šolah prevladuje tradicionalna frontalna učna oblika. Pozabljamo pa, da lahko z aktivnim poukom pri dijakih dosežemo večje zanimanje za zgodovino samo in posledično boljše učne rezultate ter trajnejše znanje.

V prispevku je predstavljena blok učna ura zgodovine v srednji šoli za temo Velika geografska odkritja. Možnosti za aktivno obravnavo te teme je sicer veliko, vendar pa bo poudarjen tako pomen skupinske učne oblike za kakovostno usvojitev nove učne snovi, kakor tudi veščine, ki jih dijaki pridobijo s sodelovalnim učenjem⁶⁵ ter vloga učitelja skozi celoten učni proces.

SKUPINSKA UČNA OBLIKA PRI POUKU ZGODOVINE

Pojem skupinska učna oblika pri pouku zgodovine označuje učni proces na podlagi formiranja dijakov v skupine⁶⁶, ki dobijo določene zadolžitve, rezultate svojega dela pa predstavijo razredu.

Skupinsko delo je tematsko, pri katerem posamezne skupine obdelujejo isto zgodovinsko temo, ali pa diferencirano, kjer »učno in metodično enoto razdelimo na več tem ali tez, ki pa skupno še vedno predstavljajo zaokroženo celoto.«⁶⁷

Skupinska učna oblika je lahko tradicionalna in poteka v učilnici dve učni uri po fazah za skupinsko delo (uvodni del, glavni del, zaključni del), lahko pa je bibliopedagoška in poteka v knjižnici ali čitalnici.⁶⁸

Skupine dijakov so homogene, predvsem glede na znanje, ali pa heterogene, ki pomenijo heterogenost spola, znanja ali sposobnosti dijakov.⁶⁹ Število članov v skupini je lahko različno, a »kot najbolj učinkovite so se pri sodelovalnem učenju izkazale skupine s štirimi učenci.«⁷⁰

Pomemben pogoj za izvedbo skupinskega dela so natančno določeni cilji vzgojno-izobraževalnega dela. Cilji so v sodelovalni skupini usmerjeni k temu, da bi člani dosegli čim boljši učni rezultat, da bi spoznali sodelovalne veščine in odgovornosti ter se naučili kakovostne komunikacije. Takšna učna oblika povečuje tudi ustvarjalnost posameznika.

⁶⁵ Pojem je prevzet po: Peklaj, C. s sodelavkami. (2002). Sodelovalno učenje ali Več glav več ve. Ljubljana: DZS.

⁶⁶ Obstajajo različni načini formiranja skupin. Več o tem: Tomić, A. (1999). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

⁶⁷ Zgonik, M. (1968). Zgodovina v sodobni šoli. Ljubljana: DZS, str. 247.

⁶⁸ Povzeto po: Trškan, D., Gerden, V., Kunaver, V. (1999). Evropsko gospodarstvo v 18. stoletju in začetki moderne industrializacije v Angliji: uporaba aktivnih učnih oblik in metod. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 145-163.

⁶⁹ Povzeto po: Peklaj, C. s sodelavkami. (2001). Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS, str. 20-21.

⁷⁰ Ibidem, str. 21.

PRIPRAVA NA SKUPINSKO DELO ZA TEMO VELIKA GEOGRAFSKA ODKRITJA

Priprava učitelja in dijakov na obravnavo nove učne snovi je izrednega pomena.

Učiteljeva priprava mora biti natančno načrtovana. Strokovna priprava učitelja pomeni, da pozna vsebine, s katerimi bo seznanil dijake.⁷¹ Vedno mora slediti novostim in se strokovno samoizobraževati. Ne sme se zadovoljiti le z znanjem iz politične zgodovine, temveč mora poznati tudi gospodarske in družbene zgodovine narodov in kultur, ki jih namerava dijakom posredovati.⁷² Pri temi Velika geografska odkritja mora poznati strokovno vsebino teme, značilnosti odkritih dežel, družbene in politične razmere tega časa, pa tudi branje geografskih kart.

Psihološka in pedagoška priprava učitelja je nujna, da bi lahko dosegel vzgojne naloge pouka. Prav tako se mora pripraviti v organizacijskem pogledu, zlasti kar zadeva delitev dijakov v skupine, tehnologijo, ureditev miz v učilnici, zbiranja literature za dijake ter časovnega načrtovanja pouka. Učitelj mora za določeno učno uro določiti učno obliko, izbrati metode in tehnike dela ter določiti učne cilje pri določeni temi, kar vse zajema izraz neposredna učna priprava.⁷³

Učna oblika pri temi Velika geografska odkritja je tradicionalna skupinska, kjer učitelj dijake razdeli v štiri skupine, ki bodo obravnavale različne podteme. Načini formiranja skupin so različni, vsak član pa prevzame tudi določeno funkcijo (poročevalec, povezovalec, zapisovalec ...).⁷⁴

Izbrati je potrebno tudi načrtovane učne metode. Pri naši temi so to metoda demonstracije, metoda dela z besedilom, metoda reševanja problemov, metoda grafičnih izdelkov ter metoda razgovora.

Učni cilji pri tej temi so trije.⁷⁵ Glavni cilj bi bil, da dijaki spoznajo vzroke geografskih odkritij, glavne smeri odkrivanj, posledice le-teh ter razvoj skupinske identitete. Delni cilji so, da dijaki ponovijo razmere v svetu pred odkritji. Prva skupina predstavi vzroke odkritij, druga posamezna odkritja, tretja največje osvajačce, četrta pa posledice odkritij. Delovni cilji so tudi, da dijaki skupinsko rešijo učne liste, komunicirajo med seboj, oblikujejo delovne navade in se privadijo javnemu nastopanju.

Če koncentracija dijakov pade, mora učitelj večkrat uporabiti motivacijske tehnike, o čemer naj razmisli že doma. Učitelj sestavi učno-delovne liste za vsako skupino⁷⁶, na podlagi katerih skupine pripravijo poročilo, ki ga predstavijo razredu ob koncu ure.

⁷¹ Kubale, V. (1997). Učna priprava za praktični pouk. Maribor: samozaložba, str. 128.

⁷² Povzeto po: Zgonik, M. (1968). Zgodovina v sodobni šoli. Ljubljana: DZS, str. 250.

⁷³ Več o tem: Zgonik, M. (1968). Zgodovina v sodobni šoli. Ljubljana: DZS, str. 255- 259.

⁷⁴ Tomić, A. (1999). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 131-132.

⁷⁵ Cilji so vzeti iz: Trškan, D., Gerden, V., Kunaver, V. (1999). Evropsko gospodarstvo v 18. stoletju in začetki moderne industrializacije v Angliji: uporaba aktivnih učnih oblik in metod. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 146-147.

⁷⁶ Učitelj naj sestavi učne liste sam, to, ali jih naj ob koncu dela tudi oceni, pa je vprašljivo. Skupine so namreč ponavadi formirane naključno in lahko se zgodi, da je v neki skupini več pridnih dijakov, v drugi pa več problematičnih, ki s tem nižajo oceno pridnim. Prav tako občutek napovedanega ocenjevanja pri dijakih izpodrine sproščenost, ki je pri aktivnih učnih oblikah precej običajna.

Na delo je potrebno pripraviti tudi dijake. O skupinskem delu jih informiramo že pred izvedbo, da se lahko pripravijo ali si priskrbijo dodatno literaturo. Seznanijo naj se s pravili obnašanja in z odgovornostjo do ostalih članov skupine.

POTEK DELA V RAZREDU

Skupinsko delo bo potekalo v blok uri, ki jo učitelj v pripravi razdeli na manjše časovne segmente.

V uvodnem delu učitelj dijake najprej motivira s predvajanjem krajšega videoposnetka, povezanega z geografskimi odkritji (5 minut).⁷⁷ Po uvodni motivaciji učitelj v razgovoru z dijaki v desetih minutah ponovi svetovne razmere pred geografskimi odkritji, nato pa jih razdeli v štiri skupine.⁷⁸ Sledi glavni del. Ker gre za diferencirano skupinsko delo, učitelj v petih minutah predstavi štiri podteme, ki jih razdeli skupinam. Dijakom razdeli literaturo in učno-delovne liste, seznanijo jih tudi s časovnim potekom dela. »Ves razred in vsako skupino posebej je treba seznaniti z nalogo, ki jo bodo skupine opravile.«⁷⁹ Jasna navodila so predpogoj uspešnosti pouka. Vsaka skupina ima na voljo 35 minut, da reši učni list in napiše poročilo.

Učno-delovni listi vključujejo vse ravni mišljenja, od znanja do sinteze.

Prva skupina razčlenjuje vzroke geografskih odkritij in rešuje vprašanja, kot so:

- *Kakšna je bila predstava o svetu pred velikimi odkritji?*
- *Razložite, kako je turško zavzetje Konstantinopla vplivalo na evropsko trgovino.*
- *Zakaj, mislite, da se geografska odkritja niso začela že prej?*
- *Opišite značilnosti gospodarstva sredi 15. stoletja in ocenite, kako je napredek tehnologije vplival na odkritja.*
- *Na zemljevidu označite glavne trgovske poti pred odkritji.*

Druga skupina se seznanijo s posameznimi geografskimi odkritji, vprašanja z učno-delovnega lista so recimo:

- *Naštejte glavne smeri odkritij.*
- *Na zemljevidu označite novo odkrite dežele od konca 15. stoletja dalje.*
- *Kdo je podpiral osvajalce in kaj so ti s tem pridobili?*
- *Razmislite, zakaj so bili glavni konkvistadorji Španci in Portugalci.*
- *Sestavite seznam konkvistadorjev, vpišite poleg odkrite dežele in letnice odkritij.*

Tretja skupina išče zanimivosti o znanih osvajalcih ter hkrati rešuje vprašanja, kot so:

- *Kateri so bili najpomembnejši evropski osvajalci?*
- *Razložite pomen odkritij Vasca da Game za portugalsko trgovino.*
- *Kdo je tedaj prvi objadral svet? V enciklopediji poiščite zanimivosti o njem in jih posredujte sošolcem.*
- *Primerjajte raziskovalne poti Krištofa Kolumba in Ameriga Vespuccija.*
- *Kaj je spodbudilo angleške in francoske osvajalce k odkrivanjem?*

⁷⁷ Videoposnetek je lahko dokumentaren, na primer: V deželi Inkov. Lahko pa izberemo kakšen novejši film, ki je povezan s to tematiko, kar prida učni uri komponento aktualnosti.

⁷⁸ Skupin je lahko tudi pet ali šest, a je število odvisno od učnega načrta in priprave posameznega učitelja.

⁷⁹ Tomić, A. (1999). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 133.

Četrta skupina pa ugotavlja posledice in pomen odkritij. Primerna vprašanja z učno-delovnega lista bi bila:

- *Naštejte nekaj najpomembnejših posledic geografskih odkritij.*
- *Razmislite, kako je ustanavljanje kolonij v južni Ameriki vplivalo na evropski trg in na gospodarski razvoj.*
- *Kaj bi se zgodilo z južnoameriškimi civilizacijami, če Evropejci ne bi odkrili te celine?*
- *Na zemljevidu označite trikotnik med tremi celinami, ki so od tega časa bile povezane na relaciji sužnji - kolonije - metropole.*
- *Razložite pomen odkritij za krizo fevdalne družbe.*

Naloga učitelja je, da kroži med skupinami, nadzoruje delo in pomaga dijakom.

Vsaka skupina sprti piše poročilo, ki vsebuje odgovore na vprašanja z učnega lista ter podatke o sodelovanju skupine. V tej fazi se pokaže koristnost delitve funkcij članov skupine, saj delo poteka bolj tekoče. Osnova delovanja skupin je dobra komunikacija.⁸⁰

Ker koncentracija dijakov lahko pade, naj učitelj uporabi vmesne motivacijske tehnike. Razred naj prekine z delom za pet minut, da jim učitelj zavrti sproščujočo glasbo, recimo inkovsko ali špansko, in jim zraven kaže fotografije teh dežel.

AKTIVNI ZAKLJUČEK SKUPINSKEGA DELA

V zaključnem delu dijaki poročajo pred razredom. Vsaka skupina že prej izbere poročevalca in člana, ki bo pomagal ustvarjati razrednega miselnega vzorca na plakatu, ki bo odslej krasil zgodovinsko učilnico in dijakom pomagal novo znanje vtisniti v dolgoročni spomin.

Vsaka skupina ima za poročanje na voljo pet minut, med poročanjem pa izbran član vpisuje v razredni miselni vzorec glavne ugotovitve skupine. »Tako učenci z učiteljevo pomočjo povzamejo in povežejo delovne rezultate vseh skupin in jih v obliki miselnega vzorca prenesejo na tablo ali plakat.«⁸¹

Učitelj naj poskrbi, da bodo dijaki lahko poročali s pomočjo grafoskopa, vizualizatorja in ostale tehnologije. Ko vse skupine končajo s poročanjem in je skupni plakat izdelan, ostane še nekaj minut za razpravo, povezano z učno vsebino.⁸² Vsak dijak pove, kaj si je najbolj zapomnil, kaj je bilo dobro in kaj slabo izvedeno, tako da bo delo v prihodnje potekalo še bolj tekoče.

ZAKLJUČEK

Skupinsko delo je sicer le ena od možnosti aktivnega pouka, a bistveno prispeva k večji motiviranosti dijakov. V nasprotju s suhoparnim frontalnim poukom imajo dijaki večjo priložnost izraziti svoje mišljenje in enakovredno prispevati k uspešni izvedbi učne ure.

⁸⁰ Več o tem: Ibidem, str. 132.

⁸¹ Ibidem, str. 134.

⁸² Naslednjo šolsko uro zgodovine lahko pri uvodnem ponavljanju uporabimo metodo 635, pri kateri je v vsaki skupini šest dijakov in vsak naj skuša v treh minutah napisati pet stvari, ki se jih spomni v zvezi z učno vsebino preteklega skupinskega dela.

Dijaki z aktivnim poukom pridobijo tudi celo vrsto spretnosti, od komunikacijskih veščin, kritičnega mišljenja do učnih navad. Vse te veščine lahko s pridom uporabljamo kasneje v življenju. Bistveno za dobro razredno delo je razvoj pozitivnega odnosa do pouka zgodovine, kar je lažje doseči z aktivnimi in sodobnimi učnimi oblikami kot pa s frontalno učno obliko.

Uporaba skupinske učne oblike spremeni odnos dijakov do zgodovine same, poleg tega pa »se lahko z aktivnimi učnimi oblikami doseže trajnejše pomnjenje in poveča interes za dodatno raziskovanje.«⁸³

LITERATURA

Grobelnik, I., Voje, I. (1995). Zgodovina 2. Ljubljana: DZS.

Kubale, V. (1997). Učna priprava za praktični pouk. Maribor: samozaložba.

Peklaj, C. s sodelavkami. (2001). Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS.

Tomič, A. (1999). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

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

Trškan, D. (1998). Razvijanje učnih spretnosti pri aktivnih učnih oblikah v srednji šoli pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik VII. Št. 1, str. 30- 36.

Zgonik, M. (1968). Zgodovina v sodobni šoli. Ljubljana: DZS.

POVZETEK

Skupinska učna oblika pri pouku zgodovine v srednjih šolah je redka, čeprav je zanimiv način pridobivanja znanja. Učenje nove snovi preko lastne aktivnosti prispeva k večji motiviranosti za delo, dijaki pa pridobijo spretnosti, kot so komunikacijske veščine, spretnost reševanja problemov, učne navade in čut za odgovornost. Razvijejo tudi pozitiven odnos do zgodovine in poglobijo zgodovinsko znanje. Predpogoj za uspešno delo v razredu je temeljita priprava učitelja in dijakov.

Tema Velika geografska odkritja je primerna za skupinsko delo, saj pritegne zanimanje večine dijakov. Učne liste mora učitelj kvalitetno sestaviti, tako da vključujejo vse ravni mišljenja. Vloga učitelja pri delu in jasnost navodil sta zelo pomembna, učitelj v vlogi svetovalca, motivatorja in nadzornika pa je nepogrešljiv člen uspešnega aktivnega pouka. S poročanjem skupin pred razredom in z izdelavo skupnega plakata v zaključnem delu dijaki spoznajo pomen in koristi skupinske oblike učenja ter zaradi lastne aktivnosti in udeležbe oblikujejo pozitivno samopodobo.

⁸³ Trškan, D. (1998). Razvijanje učnih spretnosti pri aktivnih učnih oblikah v srednji šoli pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik VII. Št. 1, str. 32.

Mateja Drnovšek: KOMBINACIJA METODE DELA Z ZGODOVINSKIMI BESEDILI IN METODE PISNO-GRAFIČNIH IZDELKOV PRI TRADICIONALNI SKUPINSKI UČNI OBLIKI

UVOD

Danes se daje velik poudarek na sodobni pouk zgodovine, ki naj bi, v nasprotju s tradicionalnim poukom, ki je v glavnem potekal v frontalni obliki, samo z aktivnostjo učitelja, učence naučil tudi kako se učiti, da si več zapomniš. Zato da si več zapomniš oz. da znaš poiskati želeno informacijo, pa je potrebno biti aktiven. Aktivni pouk imamo takrat, ko so poleg učitelja v enaki meri aktivni tudi učenci. V zadnjem desetletju se je v ta namen razvilo oz. v pouk zgodovine vključilo veliko učnih oblik in metod dela, ki spodbujajo aktivnost učencev. Mednje spada tudi skupinsko delo, metoda dela z zgodovinskimi besedili in pisno-grafičnimi izdelki.

SKUPINSKA UČNA OBLIKA IN METODI DELA Z ZGODOVINSKIMI BESEDILI TER PISNO-GRAFIČNIMI IZDELKI

Poznamo dve skupinski učni obliki: tradicionalno in netradicionalno. Pri netradicionalni gre za timsko ali sodelovalno delo, pri tradicionalni pa delo poteka po ustaljenih fazah. "Skupinsko delo se izvaja tako, da se v okviru razrednega kolektiva občasno oblikujejo manjše skupine učencev, ki samostojno delajo pri določenih nalogah in z rezultati svojega dela seznanjajo sošolce in učitelja."⁸⁴ Skupinsko delo je lahko istovrstno, kjer skupine rešujejo isto nalogo, toda vsaka skupina samostojno, ali deljeno, kjer vsaka skupina rešuje svojo nalogo. Pri tej učni obliki je potrebna organizacija skupinskega dela, organizacija skupine, izbor strukture skupine in določitev funkcije v skupini. Skupine naj ne bi bile prevelike. Število je odvisno od velikosti razreda in vrste naloge, vendar so raziskave pokazale, da so najprimernejše velikosti skupin od "3-5 oz. 3-7"⁸⁵ učencev. Struktura skupine se lahko določi "po naključnem izboru, dogovoru med učenci, dirigirano ali s tehniko mandatarjev."⁸⁶ Pomembno je, da ima vsak član skupine svojo funkcijo, saj drugače pride do situacije, ko delo opravljata samo dva učenca ostali pa zraven le sedijo in se zaradi tega tudi nič ne naučijo in skupinsko delo nima učinka. Navada je, da si funkcijo določijo učenci v posamezni skupini sami, v nujnih primerih pa to stori učitelj oz. predavatelj. Določi se: "poročevalec, oblikovalec, povezovalc, zapisovalec in priganjalec."⁸⁷ Delo se prične s frontalnim uvodom, kjer ves razred in vsako skupino posebej seznanimo z nalogo, ki jo bodo opravile. Ta del vodi učitelj, biti mora temeljito pripravljen in pravilno izveden. Sledi delo učencev, ki poteka po posameznih skupinah, nato pa še plenarno poročanje. Tudi zaključek učne ure mora biti frontalni. Pri tem "učenci z učiteljevo pomočjo povzamejo delovne rezultate vseh skupin, vsaj pet minut je potrebno nameniti oceni dogajanja v skupini, koristno pa je tudi, če učenci izrečejo nekaj misli o delu in počutju v skupini."⁸⁸

Metoda dela z besedilom "se najbolj uporablja za poglobljanje in širjenje ter sistematiziranje znanja."⁸⁹ Med zgodovinska besedila štejemo vsa besedila, ki so nastala v

⁸⁴ Tomič, A. 2002: Spremljanje pouka. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Ljubljana, str. 49.

⁸⁵ Tomič, A. 2002: Spremljanje pouka. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Ljubljana, str. 50.

⁸⁶ Tomič, A. 2002: Spremljanje pouka. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Ljubljana, str. 50.

⁸⁷ Tomič, A. 2002: Spremljanje pouka. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Ljubljana, str. 50.

⁸⁸ Tomič, A. 2002: Spremljanje pouka. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Ljubljana, str. 51.

⁸⁹ Tomič, A. 2002: Spremljanje pouka. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Ljubljana, str. 79.

preteklosti in nam prikazujejo vse od načina življenja, političnih dogodkov do razmišljanja določenih oseb. Pri teh tekstih ne gre vedno za znanstveno obravnavo in so lahko tudi pristranska, čustveno obarvana ter neresnična. Mednje štejemo "odlomke iz pisem, govorov, biografij, kronik, letakov, časopisov, zakonikov, pogodb, ustav, romanov in pesmi, strokovnih knjig, enciklopedij, slovarjev ..." ⁹⁰ Metoda dela z zgodovinskimi besedili lahko poteka na dva načina. Prvi je iskanje podatkov iz virov, drugi pa ugotavljanje kaj, zakaj in kako so zgodovinarji pisali o dogodkih. Pri prvem načinu "se besedila oz. pisni viri uporabljajo za opis in pripovedno opisovanje ali za razumevanje zgodovinskih dogodkov in različnih interpretacij o zgodovinskem dogajanju." ⁹¹ Pri drugem načinu delo poteka po osmih stopnjah. Učenci se najprej "naučijo brati besedilo, ga opazovati in iskati podatke, ki se navezujejo na vprašanja, nato ugotavljajo vrste pisnega vira in vrste tematike. Sledi iskanje podatkov o avtorju, ugotavljanje ozadja dogodka, analiza oz. opis glavnih idej in dogodkov v besedilu, razlaga idej in opisov z lastnimi besedami, ugotavljanje posebnosti sporočila in vsebine za takratni in za sedanji čas in na koncu še kritična primerjava vsebine besedila z drugimi viri in osebno mnenje." ⁹²

Pri metodi pisno-grafičnih izdelkov gre za "izdelavo ali uporabo pisnih izdelkov kot so zapiski, povzetki, opisi, miselni vzorci, tabelski zapisi, besedno-grafični zapisi, pisma, poročila, publikacije." ⁹³ Metodo lahko uporablja vsak posameznik, primerna pa je tudi za skupinsko delo. Posameznik jo velikokrat uporablja pri individualnem učenju doma, ko si izpisuje snov, dela povzetke, miselne vzorce ... Miselni vzorci so postali v zadnjem desetletju zelo priljubljena metoda zapisa. "Sam postopek dela z njimi je preprost in ga lahko predstavimo vsakomur od petletnih otrok do starejših odraslih oseb." ⁹⁴ Tudi tabelska slika je eden izmed pisno-grafičnih izdelkov. Ta je "ne glede na tehnično plat njenega nastajanja in didaktično opredelitev nazornosti najpomembnejše predstavno opozorilno sredstvo tudi v sklepnem delu celotne učne enote (ure)." ⁹⁵

PREDNOSTI IN SLABOSTI TAKŠNEGA NAČINA DELA

Pri skupinskem delu se učenci naučijo sodelovanja, ki je pomembno na vseh področjih v življenju. Star pregovor: več glav več ve je v tem primeru še kako resničen. Pri skupinskem delu "morajo svoje individualno znanje, metodične spretnosti in zamisli prilagajati in povezovati. Svoja mnenja stališča in misli primerjajo in ob sodelovanju vseh postopno rešujejo naloge in se približujejo skupinskemu cilju." ⁹⁶ Takšno delo tudi povečuje zanimanje za zgodovino. Delo mora biti dobro organizirano, drugače ga ni mogoče izpeljati, saj nam zmanjka časa.

⁹⁰ Trškan, D. 2002: Učiteljeva priprava na pouk zgodovine. Metodični priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri in učitelje – začetnike. Didaktika zgodovine. Oddelek za zgodovino, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani. Ljubljana, str. 29.

⁹¹ Trškan, D. 2000: Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik IX, št. 3-4, str. 3.

⁹² Trškan, D. 2000: Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik IX, št. 3-4, str. 3.

⁹³ Trškan, D. 2002: Učiteljeva priprava na pouk zgodovine. Metodični priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri in učitelje – začetnike. Didaktika zgodovine. Oddelek za zgodovino, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani. Ljubljana, str. 29.

⁹⁴ Margulies, N. 1992: Miselne podobe. Učenje in poučevanje miselnih vzorcev. Alpha center. Ljubljana, str. 4.

⁹⁵ Weber, T. 1992: Tabelska slika pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik 1, št. 2, str. 31.

⁹⁶ Tomić, A. 2002: Spremljanje pouka. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Ljubljana, str. 49.

Z besedilno metodo "že med šolanjem navajamo na stalno izpopolnjevanje, ki je pretežno oprto na preučevanje nove strokovne literature. Raba te metode pomaga pri razvijanju samostojnosti učencev in usposabljanju za samoizobraževanje. Metoda omogoča učencu vračanje nazaj na dele učne snovi, ki jih ni dojel, in hkrati zagotavlja pregled nad znanjem bolj kot verbalne metode."⁹⁷ Zelo velikokrat lahko zgodovinska besedila uporabimo v srednji šoli, saj se jih lahko "uporablja v vseh fazah učnega procesa, to je pri motivaciji, obravnavanju učne snovi, urjenju, ponavljanju in preverjanju ter ocenjevanju."⁹⁸ Obstajajo pa tudi pomanjkljivosti, kot npr. ta, "da je besedila mogoče vključiti v pouk šele, ko učenci obvladajo tehniko branja, in to branje z razumevanjem."⁹⁹

Pri izdelovanju pisno-grafičnih izdelkov je dobro, da učenci besedila obnovijo s svojimi besedami, saj s tem "razvijajo mišljenje in bogatijo besedišče."¹⁰⁰ Dokazano je tudi, da si učenci največ zapomnijo z zapisovanjem, poslušanjem in gledanjem. S tem načinom dela to tudi dosežemo. Z miselnimi vzorci lahko tako "učitelji kot učenci izboljšajo sposobnost mišljenja ter postanejo bolj ustvarjalni."¹⁰¹ V primeru, da je miselni vzorec, ki je nastal v skupini, tudi tabelska slika, pa so izpolnjene vse tri komponente.

PRIMER SKUPINSKEGA DELA Z VKLJUČITVIJO OBEH METOD DELA

V primeru, da smo ravno končali z obravnavo učne teme z naslovom Stari vzhod, lahko skupinsko delo uporabimo kot obliko učnega dela pri ponavljanju snovi za pripravo na preverjanje in ocenjevanje znanja. S frontalnim uvodom napovemo nalogo, razložimo namen dela in določimo čas. Nato razred tridesetih učencev razdelimo na šest skupin s petimi učenci. Pri tem uporabimo notranjo diferenciacijo in sami določimo člane skupine, po njihovih sposobnostih. Trem skupinam s sposobnejšimi učenci določimo za nalogo izdelavo pisno-grafičnih izdelkov o notranji ureditvi in zunanji politiki Mezopotamije, Egipta in Indije, ostalim trem skupinam pa izdelavo pisnih-grafičnih izdelkov o kulturi in obrti. Skupinam razdelimo navodila zapisana na listih, gradivo, ki ga bodo uporabljali in učne pripomočke kot so prosojnice in primerna pisala.

Učenci si med seboj razdelijo naloge in izdelujejo tabelsko sliko na prosojnicah, mi pa krožimo po razredu in jim nudimo pomoč. Po 20-ih minutah izdelave pisno-grafičnih izdelkov, sledi plenarno poročanje, s prikazom tabelske slike in nato še frontalni zaključek s preverjanjem doseženih rezultatov.

ZAKLJUČEK

Aktivnost učencev pri pouku je pomembna že danes, vendar se premnogi učitelji in profesorji zgodovine tega ne zavedajo dovolj. Spreminjanje starih navad dela ni enostavno, strah pred novostmi oz. da nam bodo le te odvzele preveč časa, ki ga že tako ni dovolj, pa nerabo aktivnih metod še zmanjšuje. S stalnim informiranjem, izobraževanjem in propagiranjem aktivnega pouka, ki vključuje tudi obe zgoraj navedeni metodi dela, pa lahko dosežemo, da se odstotek aktivnosti učencev pri pouku poveča. Več aktivnega dela bomo izvajali pri pouku, večje bo znanje in tudi zadovoljstvo učencev.

⁹⁷ Tomić, A. 2002: Spremljanje pouka. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Ljubljana, str. 79.

⁹⁸ Trškan, D. 2000: Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik IX, št. 3-4, str. 3.

⁹⁹ Tomić, A. 2002: Spremljanje pouka. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Ljubljana, str. 79.

¹⁰⁰ Tomić, A. 2002: Spremljanje pouka. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Ljubljana, str. 79.

¹⁰¹ Margulies, N. 1992: Miselne podobe. Učenje in poučevanje miselnih vzorcev. Alpha center. Ljubljana, str. 4.

LITERATURA

Margulies, N. (1992). Miselne podobe. Učenje in poučevanje miselnih vzorcev. Ljubljana: Alpha center.

Tomić, A. (2002). Spremljanje pouka. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Trojar, Š. (1995). Pomen in metodične značilnosti samostojnega dela učencev s pisnimi zgodovinskimi viri. V: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik IV. Št. 4, str. 50-54.

Trškan, D. (2000). Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik IX, št. 3-4, str. 3-7.

Trškan, D. (2002). Učiteljeva priprava na pouk zgodovine. Metodični priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri in učitelje – začetnike. Didaktika zgodovine. Ljubljana: Oddelek za zgodovino, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Weber, T. (1992). Tabelska slika pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik 1, št. 2, str. 27-35.

POVZETEK

Aktivni pouk vzpostavimo šele z aktivnimi učenci. Eden od načinov, da to dosežemo je skupinsko delo, metoda dela z besedili in pisno-grafičnimi izdelki. Skupinsko delo zahteva dobro organizacijo, je pa s strani učinka izredno hvaležna učna oblika. Učenci se z njo naučijo sodelovanja, poveča se zanimanje za zgodovino. Pogoji za delo z besedili je branje z razumevanjem. Ko je ta stopnja dosežena se z njeno pomočjo učenci urijo v samostojnem delu. Omogočeno je vračanje na učno snov in zagotavlja pregled nad znanjem. Uporaba metode pisno-grafičnih izdelkov je učinkovita tako pri individualnem kot skupinskem delu. Je pomemben del v sklepnem delu celotne učne enote. Z njeno pomočjo učenci razvijajo mišljenje, bogatijo besedišče in postanejo bolj ustvarjalni. S kombinacijo te oblike in metod pripomoremo k večji aktivnosti pouka s strani učencev, najprej pa se bo potrebno bolj zavedati pomena, ki ga ima takšno delo na znanje in zadovoljstvo učencev.

Drugi del:



UČNE METODE

Tomaž Horvat: ZA ZANIMIVEJŠI POUK ZGODOVINE V OSNOVNIH IN SREDNJIH ŠOLAH

UVOD

Snov, ki se obravnava preveč abstraktno in enolično, je za učence zagotovo težko razumljiva. Za to so morda delno krivi učbeniki, ki so napisani preveč strnjeno; to pa pomeni, da vsebujejo veliko pojmov, ki jih učenci še ne poznajo. Tako se obravnava, vezana izključno na učbenik, pokaže kot neučinkovita. Letnice, imena in dogodki brez smiselne povezave. Kot študent zgodovine pa seveda vem, da je zgodovina več kot le to. Zgodovina so ljudje, dejanja, volja, odločitve, zanimive anekdote, naključja in še kaj. Predvsem pri obravnavi političnih tem se marsikateri šolar preprosto »izgubi«. Da bi se le-ta spet »našel«, je zaželeno, da pri učnih urah uporabljamo čim več različnih metod, predvsem takih, pri katerih je poudarek na aktivnosti učencev.

V nadaljevanju je predstavljena metoda dela z zgodovinskimi besedilom in kako se le-ta lahko povezuje z nekaterimi drugimi metodami, kot so metoda pogovora in metoda dela s slikovnim gradivom ter učne tehnike, kot so npr. križanke in igralne karte.

Torej, še o politiki in podobnih »neumnostih« ...

»Politični razvoj pri Slovencih, taborsko gibanje«¹⁰² je eden izmed tematskih sklopov v zgodovinskem učbeniku za 3. letnik gimnazije. Za lažje razumevanje političnih dogajanj in odločitev je potrebno pogledati v zakulisje politike. Pogledati, kako so ljudje v tistem času živeli in kaj konkretno so delali, o čem so razmišljali, s kakšnimi težavami so se spopadali in kaj so konec koncev naredili oz. ustvarili.

Pri obravnavi takšnih ali podobnih tem bi se oprli predvsem na metodo dela z besedili. Možnosti pri tem je veliko. Lepo se da spoznati slovensko narodno prebujanje v 60-ih letih 19. stoletja iz romana takratnega slovenskega politika Josipa Vošnjaka z naslovom »Pobratimi«. Pri vsakem didaktičnem poudarku pri tej temi lahko preberemo kakšen odlomek iz tega romana: začetki širjenja narodne zavesti med širše množice, težave narodno zavednih posameznikov, čitalnice itd. Prav tako lahko uporabimo odlomke iz Vošnjakovih »Spominov«, kjer lahko dobimo še bolj realistično predstavo o takratnih dogodkih tako rekoč iz prve roke. Zelo pomembna oseba tega obdobja je pisatelj Fran Levstik, posebej zanimivi pa so njegovi dopisi časopisom, predvsem v »Slovenskem narodu«, Naprej- u« in »Slovcu«. Nekateri izmed njih so objavljeni tudi v njegovem »Zbranem delu«, posebej zanimivi so tisti, ki govorijo o »Slovenski matici«, o dogodkih v zvezi s taborskim gibanjem in ostalih aktualnih političnih in manj političnih temah. Poleg tega si lahko pomagamo tudi z različnimi članki iz časopisov, katerih število je vedno bolj naraščalo (Kmetijske in rokodelske novice,

¹⁰² Granda, S., Rozman, F. (1999). Zgodovina 3. Učbenik za tretji letnik gimnazije. Ljubljana: DZS, str. 79.

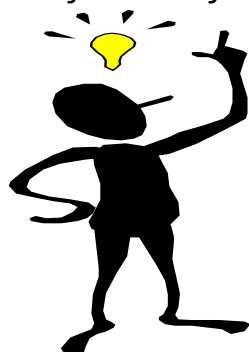


Stran časopisa »Kmetijske in rokodelske novice«, 1843.

Slovenski narod, Naprej, Slovenec, Zgodnja danica itd), s slikami, karikaturami, pismi, pesmimi, zapisniki govorov poslancev v deželnih oz. državnih zborih, raznimi letaki in tako naprej.

Seveda je tudi v šoli do takšnega gradiva potreben kritičen pristop, pri tem nam pa pride prav metoda pogovora, ki pa je pri vsakem aktivnem delu tako in tako samoumevna. Le-ta nam pomaga še boljše ugotoviti določene vzročne povezave med zgodovinskimi dogodki. Kombinacija metode dela z besedilom oz. metode dela s slikovnim gradivom in metode pogovora je prava pot do čim boljšega razumevanja zgodovinskega dogajanja. Že na primer med samim »analiziranjem« kakšnega zanimivega članka iz časopisa si lahko učenci zapomnijo več zgodovinskih podatkov, kot bi si jih med večurnim učenjem iz učbenika.

To pa še ni vse. Tudi pri pouku, kjer precej kombiniramo metode, velikokrat pride do zasičenosti. Zato je treba včasih učencem iti še bolj na roko. Ravno takrat, ko mislijo, da se ne učijo, se lahko največ naučijo.



3 vodoravno, začne se na »TA« ...

Križanke se ponavadi uporabljajo pri ponavljanju. Z malo spretnosti se da učence prepričati v to, da bi bile koristne tudi pri obravnavanju snovi. Ampak najprej je motivacijski začetek. Učenci rešijo križanko, ki se navezuje na prejšnjo uro ali prejšnjo temo, rešitev križanke pa je naslov nove snovi. "To je bilo za ogrevanje. Zdaj pa zares." bi lahko pripomnil učitelj.

Učenci lahko delajo v skupinah. Vsaka skupina dobi zgodovinsko besedilo, ki je povezano z novo snovjo. Lahko vzamemo zgornje primere (članek, letak ...). To besedilo lahko sestavi tudi učitelj. Vsaka skupina ima drugačno zgodovinsko besedilo. Na podlagi tega besedila potem učenci v skupini skupaj rešijo križanko, rešitev križanke pa je eden izmed ključnih pojmov obravnavane vsebine. Druga skupina dobi drug pojem in tako naprej. Ko vse skupine končajo, sledi skupno poročanje. En član skupine pokaže in prebere besedilo, dva učenca pa potem izmenično prebereta vprašanja (oz. opise gesel v

križanki) in odgovore. Tako dobimo 4, 5 ali več ključnih pojmov, na katere potem navežemo nadaljnjo obravnavo zgodovinske teme.

Pred leti je bila na radiu »Murski val« oddaja, v kateri so poslušalci reševali križanko tako, da je vsak, ki je poklical v oddajo, rešil eno geslo. Če ta koncept rahlo preoblikujemo, lahko na ta način obravnavamo snov celo uro. Križanka je narisana na tabli (lahko gre tudi za bolj moderno tabelsko sliko - s pomočjo tehnologije ...). Učenci dobijo tekst z več odstavki. Najprej določimo učenca, ta prebere določen odstavek, nato se zastavi vprašanje (že na začetku ure lahko določimo nekoga, ki bo bral vprašanja oz. opise gesel), potem pa demokratično izžrebamo tistega srečnejša, ki bo napisal odgovor v križanko. Vprašanja se lahko navezujejo tudi na kakšno sliko, ki jo pokažemo (npr. zgodovinski zemljevid), lahko pa je osnova za vprašanje tudi ogled krajšega zgodovinskega odlomka na videokaseti. Učenec, ki mora napisati rešitev pri tabli, si lahko pomaga tudi z »glasom ljudstva«. Seveda pa tudi učitelj usmerja učence k pravilni rešitvi. Vsak učenec rešuje križanko tudi sam zase. Nato se mora najti še rešitev križanke, le-ta pa je zapisana na primer diagonalno (to pove učitelj, ko so vsi kvadrati že izpolnjeni), tako da morajo učenci določen zgodovinski pojem nekaj časa iskati.

		x	X	x	X	
X	T	X	X	X	X	
X	X	A	X	X	X	X
X	X	X	B	X	X	X
X	X	X	X	O		X
X	X	X	X	X	R	X
X	X	X	X	X	X	I
X	x		x	X	X	

rešitev = TABORI
(simboličen primer križanke)

Najbolj enostavno se križanko uporabi pri ponavljanju. Rešitve lahko preverimo takoj pri uri, lahko pa je križanka tudi nagradna. V takem primeru učenci rešitve križanke napišejo na list (»dopisnico«), nakar se izžrebajo srečni nagrajenci. Seveda pa so zmagovalci vsi, ki so pravilno rešili križanko.

Kako se izogniti črni enki?

V srednji šoli smo pri matematiki igrali »Črno enko«, to bi naj bila matematična verzija »Črnega Petra« (Dvojezična srednja šola Lendava, šolsko leto 1998/99.). Na eni izmed kart je bila zapis npr. kvadratne funkcije, na drugi karti pa njena rešitev. Ti dve karti sta bili par. Kot vsi dobro vemo, gre za igro s kartami, pri kateri moraš iskati pare in jih zbirati. Perspektiva te igre pri zgodovini je podobna. Par sestavljata karti s sorodno vsebino: na eni je lahko slika zgodovinske osebnosti, na drugi pa opisi njenih dosežkov, dela, življenjepisni podatki ipd. Ta igra s kartami se izvaja predvsem pri ponavljanju, in sicer po skupinah.

Te karte pa lahko preprosto uporabljamo tudi pri uvajanju ali obravnavanju (z malo domišljije tudi pri preverjanju). Na začetku ure razdelimo karte tako, da dobi vsak učenec eno karto. Že podoba ali tekst, zapisan na karti, je lahko motivacijsko izhodišče za kasnejše obravnavanje snovi, lahko je učencem kaj od tega že znanega in lahko izhajamo

iz tega na podlagi pogovora in tako naprej. Tudi med samim obravnavanjem ima učenec karto pred sabo, in ko pri snovi pridemo do osebe ali do enega izmed pojmov, ki ga ima na karti, ta učenec potem to prebere ali pokaže sliko. Tako se lahko potem najdejo pari (nek drug učenec ima drugo karto s sorodno vsebino). Seveda učitelj pri vsem tem početju ustrezno usmerja šolarje. Če imajo učenci težave pri iskanju parov, se lahko »posvetujejo« z učiteljem ali pa se jim dovoli uporaba ustrezne literature (učbenika ...). Torej, kako se izogniti »črni« enki? Ustrezen odgovor bi bil: Z znanjem.

(Primer para igralnih kart)



Pika na i? - Zaključek

Z metodama dela z besedilom oz. s slikovnim gradivom, z metodo pogovora in z didaktičnimi tehnikami, kot so križanka oziroma igralne karte, se da kar precej popestriti dogajanje v zgodovinskih učilnicah. Že z malo domišljije je možno najti še bistveno več podobno učinkovitih metod, tehnik in njihovih kombinacij. Na ta način postane učencem in učenkam bolj jasno ozadje tistih težko razumljivih povedi v učbeniku in podobni literaturi. Ni odvečno dodati še, da bi se s takim poučevanjem (in učenjem) dosegali učni cilji, ki presegajo golo poznavanje snovi. Dolgoročno lahko to pomeni tudi spremenjen odnos učencev do Zgodovine kot šolskega predmeta in posledično tudi do zgodovine nasploh. Za začetek pa bi bil uspeh že to, če bi s temi metodami in tehnikami šolarjem vsaj malo bolj »približali« preteklost.

LITERATURA

- Granda, S., Rozman, F. (1999). Zgodovina 3. Učbenik za tretji letnik gimnazije. Ljubljana: DZS.
- Levstik, F. (1959). Zbrano delo, Osmi knjiga. Ljubljana: DZS.
- Levstik, F. (1961). Zbrano delo, Deveta knjiga. Ljubljana: DZS.
- Melik, V. (2002). SLOVENCİ 1848- 1918, Razprave in članki. Ljubljana: Študentska založba Litera.
- www.mm-lj.si, 13. 12. 2003.
- www.mohorjeva.org, 13. 12. 2003.
- www.preseren.net, 13. 12. 2003.
- www.levstik.net, 13.12.2003.
- Trškan, D. (2002). Učiteljeva priprava na pouk zgodovine. Ljubljana: Oddelek za zgodovino, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Vošnjak, J. (1982). Pobratimi. Ljubljana: Prešernova družba.
- Vošnjak, J. (1982). Spomini. Ljubljana: Slovenska matica.
- Zapiski s predavanj »Slovenska zgodovina 19. stoletja« pri dr. Janezu Cvirnu, Oddelek za zgodovino, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, študijsko leto 2002/2003.
- Žnideršič, M. (za založbo). (1988). Leksikon Cankarjeve založbe. Ljubljana: Cankarjeva založba.

POVZETEK

Samo uporaba učbenika pri poučevanju zgodovine je premalo. Učenci se iz njega težko učijo, saj v abstraktni vsebini težko najdejo vzroke in povezave med pojavi v preteklosti. Posebej težko razumljiva zna biti politična zgodovina. Tu nam lahko pomagata učni metodi dela z besedili (članki iz časopisov, literarna dela ...) in s slikovnim gradivom (karikature ...). Dodatno se moramo tu vedno opreti še na metodo pogovora, s katero se da omenjene vire kritično pretresti in razumevanje zgodovinskih situacij še poglobiti. Nobena od teh metod pa seveda ni zaprt sistem. Nadgraditi se jo da tudi tako, da ji pri različnih didaktičnih etapah pouka dodajamo kakšno od didaktičnih tehnik. Še posebej privlačno je poučevanje s pomočjo križank oziroma igralnih kart. Vse naštet metode, tehnike in povezave med njimi, bi pouk zgodovine morale dvigniti na vsaj za malenkost zanimivejšo raven.

Miha Gorenc: METODA POGOVORA PRI POUKU ZGODOVINE V SREDNJI ŠOLI

UVOD

Metoda pogovora oziroma razgovora je pri pouku zgodovine, predvsem v srednji šoli, ko so dijaki že sposobni abstraktnega mišljenja, zelo uporabna. Žal pa jo učitelji uporabljajo (pre)redko, saj zahteva dobro izvedena ura z metodo razgovora veliko učiteljevega dela.

»Razgovorna metoda je način dela pri pouku v obliki dialoga med učitelji in učenci, pa tudi med učenci samimi« (Tomić, 1997, str. 92). Z ustrezno uporabo metode razgovora se pri pouku zgodovine učna snov kritično pretresa, analizira, pojasnjuje, vrednoti in ocenjuje, kar vodi k razumevanju učne snovi namesto zgolj poznavanju (Weber, 1981, str. 100). To pa je tudi naš cilj.

Namen članka je predstaviti metodo pogovora in predvsem opozoriti na glavne prednosti ter pomanjkljivosti in nevarnosti metode.

METODA POGOVORA

Metodo pogovora klasificiramo na različne načine; po didaktičnih nalogah (uvajanje oziroma motivacija, usvajanje novih učnih vsebin, vadenje ponavljanje in preverjanje), glede na uporabo učnih oblik (pogovor pri frontalni obliki, skupinskem delu, dvojicah). (Tomić, 1997, str. 92)

Pri postavljanju vprašanj moramo vedno upoštevati pravilni postopek: **VPRAŠANJE, PREMOR, POZIV DIJAKU, PREMOR, ODGOVOR DIJAKA, POVRATNA INFORMACIJA**. Ustrezna povratna informacija in dovolj dolg premor sta izjemnega pomena. (Tomić, 1997, str. 92).

Povratna informacija naj bo konstruktivna kritika, vprašanega dijaka in ostale naj spodbudi k nadaljnjemu razmišljanju in odpiranju novih vprašanj, ne pa prestraši ali celo osmeši. Če bo povratna informacija preveč negativna se bodo dijaki v nadalje izogibali odgovarjanju na vprašanja. (Tomić, 1997, str. 92)

Dolžina premora pri spraševanju močno vpliva na potek in uspeh razgovora pri pouku zgodovine. Če čas premora iz sicer povprečno ene sekunde podaljšamo na npr. tri sekunde, opazimo da:

- dijaki oblikujejo daljše odgovore, povečajo se prispevki 'počasnejših' dijakov;
- dijaki oblikujejo primernejše odgovore in postavljajo več vprašanj;
- dijaki dajejo več različnih razlag;
- dijaki odkrijejo več boljših povezav med opazovanim pojavom in posledicami.

Izboljša se tudi povratna informacija učitelja in poveča se število aktivnih dijakov, saj učitelj več pričakuje od 'počasnih'. (Tomić, 1997, str. 93)

Najpogostejša oblika razgovora je katehitična: učitelj postavi vprašanje, določeni dijak odgovori, drugo vprašanje, drugi dijak odgovori ... Tu pa žal pogosto manjka bistveni del – povratna informacija. Zato je bolje, če zahtevamo na isto vprašanje več odgovorov več dijakov, ki jih med seboj primerjamo, vrednotimo. Pustimo dijaku, da razgovarjajo med seboj, če pa pogovor zamre ali skrene s prave poti, brž vskočimo in posredujemo. (Tomić, 1997, str. 94-95)

Primer (učna tema: začetek 1. svetovne vojne):

- Učitelj: Zakaj je prišlo do 1. svetovne vojne?
- Dijak 1: Ker so v Sarajevu ubili avstro-ogrskega prestolonaslednika.
- Dijak 2: Ker so si centralne sile prizadevale za novo delitev sveta.

- Učitelj: Kdo ima prav?
 - Dijak 3: Oba! Prvi je bil povod, drugi pa vzrok za začetek vojne.
 - Učitelj: Da, tako je. So pa še drugi vzroki, in sicer ekonomski ...
- Tako dijaki sami pridejo do novih spoznanj, poveča se interes in aktivnost v razredu.

KVALITETE METODE POGOVORA

Metoda razgovora je za poučevanje zgodovine v srednji šoli zelo primerna. Lahko jo uporabljamo za uvodno motivacijo, tako da prek ponovitve že usvojenega znanja napeljemo pogovor na novo snov. V srednji šoli lahko s to metodo tudi obravnavamo novo učno snov, saj imajo v nasprotju z osnovnošolci srednješolci že veliko predznanja, pa tudi raznih informacij, pridobljenih izven formalnega izobraževanja. Primerna je tudi za zaključno ponavljanje in preverjanje znanja, saj je zelo fleksibilna in jo lahko spreten učitelj v vsakem trenutku prilagodi tako stanju v razredu kot tudi (ne)znanju dijakov.

»Primer preverjalnega razgovora: pri učni temi o srednjeveški kolonizaciji v srednji šoli so možni sledeči učni problemi:

1. Glavni vzroki kmetijske kolonizacije?
2. Značilnosti notranje kolonizacije?
3. Zunanja kolonizacija in njen vpliv na spreminjanje državnih in narodnih meja?
4. Nemška kolonizacija slovenskega ozemlja in izoblikovanje narodnostne meje v 15. stoletju?« (Trojar, 1994. str. 40)

Prilagodljivost metode bomo prikazali na primeru drugega vprašanja. Če dijakom ne uspe odgovoriti na to široko zastavljeno kompleksno vprašanje postavimo nekaj podvprašanj, npr. »Kam je bila prvotno usmerjena kolonizacija posameznih fevdalcev? Katerih ravninskih delov ni bilo možno kolonizirati? Zakaj in kdaj se prične kolonizacija višjih predelov?« (Trojar, 1994. str. 40). Ko na ta podvprašanja odgovorimo, iz odgovorov naredimo sintezo ki je rešitev osnovnega vprašanja.

Kot vidimo v razgovoru postavljamo vprašanja, ki zahtevajo različne stopnje miselnih procesov; od manj zahtevnih – memoriranje (kam, kateri) do umsko zahtevnejših vprašanj, ki zahtevajo analizo, sintezo in vrednotenje (zakaj, čemu).

V razgovoru pride do izraza dijakova aktivnost in samostojnost, kar omogoči razvoj njegovega kritičnega mišljenja in sposobnosti vrednotenja zgodovinskih dogodkov. Omogoči nam poglobitev usvojene snovi, povezavo in navezavo le te na predznanje, iskanje vzrokov in posledic, skratka razumevanje zgodovine. (Weber, 1981. str 101).

Dobro pripravljena in problemsko zastavljena ura izpeljana z metodo pogovora zbliža dijake tako z učiteljem kot snovjo, dijaki se z zgodovinskim problemom poistovetijo. Če se debata med dijaki nadaljuje po šolskem zvoncu na hodniku in na poti iz šole, tedaj smo šele resnično uspeli.

POMANJKLJIVOSTI IN NEVARNOSTI

Metoda razgovora pa ima seveda tudi svoje pomanjkljivosti. Kot prvo naj omenim zahtevne predpogoje. »Pogoji za uspešen potek pogovorne metode so: določeno znanje in izkušnje učencev, razvite komunikacijske sposobnosti in ugodna psihosocialna klima v razredu« (Tomić, 1997. str. 92). Da zadostimo vsem trem pogojem se moramo dobro potruditi, žal pa so v naših rokah le škarje, platno trdno držijo dijaki.

V nekaterih oddelkih ta metoda enostavno ni mogoča, saj je predznanje prešibko in/ali vzdušje v razredu ne omogoča sproščenosti in discipline, ki ju kvaliteten razgovor vsekakor zahteva.

Tudi učitelju mora biti metoda pisana na kožo, saj mora biti za uspešno vodenje razgovora učitelj spreten, samozavesten, komunikativen in iznajdljiv. Pogovor nikdar ne poteka tako, kot smo si ga doma zamislili, saj ni odvisen le od nas.

Paziti moramo tako na metodično organizacijski (zunanji del) kot vsebinski (notranji del) razgovora. Kaj lahko se nam zgodi, da žrtvujemo enega na račun drugega; pogovor je vsebinsko bogat, poteka logično in je problemsko zasnovan, a ob le maloštevilni udeležbi dijakov. Ali pa obratno, dinamičen in dobro voden razgovor ob veliki udeležbi dijakov izgubi rdečo nit, osrednji problem razgovora se izgubi, zaključnega poudarka ni ali pa je medel in ne izhaja iz razgovora. (Trojar, 1994. str. 38).

V primeru, da nam v razgovor ni uspelo motivirati večine dijakov in se ti začnejo dolgočasiti pa se hitro pojavijo še problemi z disciplino, v razredu zavlada nered in učna ura žalostno propade.

SKLEP

Metoda razgovora nam pri pouku zgodovine v srednji šoli ob temeljiti pripravi ter kvalitetni izvedbi ob zavedanju nevarnosti zagotovi dobre rezultate; približa učno snov dijakom, vzpodbuja zahtevne miselne procese, dijaki so v aktivnem kontaktu s snovjo, navadijo se javnega nastopa. Omogoča nam povezovanje zgodovinskih dogodkov z aktualnimi in s tem osmislenje pouka zgodovine. Naj zaključim članek s povedjo dr. Trojarja, ki zajema bistvo kvalitete metode razgovora: **»Najvišjo stopnjo učenčeve miselne in govorne aktivnosti ter kolektivne motiviranosti oddelka dosežejo tisti pedagogi, ki zasnujejo pouk zgodovine tako, da ima problemski razgovor primarno in osrednjo vlogo!«** (1995. str. 37)

LITERATURA

Tomić, A. (1997). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

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). Spodbujanje in usmerjanje učnega razgovora, oblikovanje vprašanj pri pouku zgodovine. Zgodovina v šoli. Letnik IV. Št. 1, str. 36-42.

Weber, T. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine. Ljubljana: DZS.

POVZETEK

Metoda pogovora je način poučevanja z dialogom med učiteljem in učenci ali med učenci samimi. Zahtevni predpogoji – predznanje dijakov, pozitivna psihosocialna klima v razredu in dobre komunikacijske sposobnosti učitelja – nalagajo učitelju veliko dela, ki pa se izplača. Ob pravilno vodenem pogovoru – VPRAŠANJE, PREMOR, POZIV DIJAKU, PREMOR, ODGOVOR DIJAKA, POVRATNA INFORMACIJA – in ustrezni vsebini učno snov dijakom močno približamo, hkrati pa vzpodbudimo višje miselne procese, kar vodi k razumevanju snovi v širšem zgodovinskem kontekstu in jasno povezanost zgodovine s sedanostjo – aktualizacijo. Tako dijaki začutijo smisel poznavanja in razumevanja zgodovine in njenega velikega vpliva na dogajanje v sedanosti.

BRANKA PETKOVŠEK: METODA RAZGOVORA PRI POUKU ZGODOVINE V KOMBINACIJI Z DRUGIMI UČNIMI METODAMI

UVOD

Uporaba metode razgovora je bila v tradicionalni obliki, ko so jo učitelji najraje uporabljali kot uvodno motivacijo ali pa kot zaključno ponavljanje, več ali manj omejevalna učna metoda, saj je učitelj "vodil" razgovor po strogem načelu: »Jaz sprašujem, vi odgovarjate.« Tu se ni mogla razviti svobodna komunikacija in interakcija med učenci in učiteljem. Sodobna didaktika se zavzema za dvoje: za razširitev uporabe metode razgovora na eno ključnih metod pri obravnavi učne snovi in za demokratizacijo odnosov v razredu, kjer bi učenci imeli pravico (če ne celo dolžnost) postavljati vprašanja, ki se jim porodijo ob obravnavani vsebini.

Demokratično ozračje v razredu, učiteljeva človeška neposrednost, smiselnost pouka in možnost skupnega reševanja učnih problemov v sodobnem pouku, naj bi omogočal učencem pridobivanje govorniške sposobnosti, iniciativnosti in samostojnosti javnega nastopanja.¹⁰³ Ravno zaradi te težnje se sodobna didaktika zavzema za vzpostavitev »organske povezave in ravnotežja med posredovanjem nove učne snovi in njeno miselno predelavo«.¹⁰⁴

Pravilo je, da učitelj uporabi in kombinira vsaj dve metodi in s tem vključi več učenčevih čutov ter naredi učno uro še zanimivejšo.

RAZGOVOR PRI POUKU ZGODOVINE

Pri pouku zgodovine je možnost pogovora še posebej pomembna, saj vzgojnost vsebine in aktualnosti zahtevajo razčiščevanje nejasnosti, reševanje problemskosti in navsezadnje učenje razmišljanja. Metodo razgovora se lahko uporabi kot uvodno usmerjeno motivacijsko diskusijo, kot preverjalni razgovor pri utrjevanju učne snovi, kot ponavljanje, sistematizacijo in ocenjevanje znanja pa tudi kot primer obravnavanja učne vsebine.¹⁰⁵

Primernost metode razgovora za obravnavo zgodovinskih tem

Šolski predmet zgodovina je poseben in to zaradi svoje večplastnosti in poučnosti na različnih področjih (umetnost, šport, družabno življenje ...), ki na takšen ali drugačen način učence zanimajo ali pritegnejo. Ravno zaradi tega je potrebno, da se učitelj zaveda vpliva vsebine na učenčeva čustva in da tudi sam pri tem ne ostane indiferenten.

Pri temah, ki vsebujejo vzgojnost same po sebi ali pa so vzgojne zaradi aktualne podobnosti, je dobro, da jih učitelj obravnava skupaj z učenci v obliki pogovora ali pa celo v obliki problemskega pouka, kjer se izpostavi tako pozitivni kot tudi negativni element, še boljše pa je iskanje vzrokov in posledic, kjer se lahko opozori na pasti določenih aspektov razmišljanja, ravnanja, obnašanja ...

Razgovor pri pouku zgodovine »vpliva na življenjskost pouka, /.../ , na samostojno iskanje vzročno-posledičnih zgodovinskih odnosov, za interpretacijo in aktualizacijo raznih družbenih procesov, za posploševanje zgodovinskih predstav in na oblikovanje osnovnih družbenih pojmov«.¹⁰⁶ Da pa je to res izvedljivo, mora biti učitelj na to dobro pripravljen.

¹⁰³ Po Trojar, Š. (1994). Vloga razgovora pri učnih urah zgodovine, nekatere njegove značilnosti in metodične variante. Zgodovina v šoli. Letnik III. Št. 4, str. 37.

¹⁰⁴ Trojar, Š. (1994), str. 37.

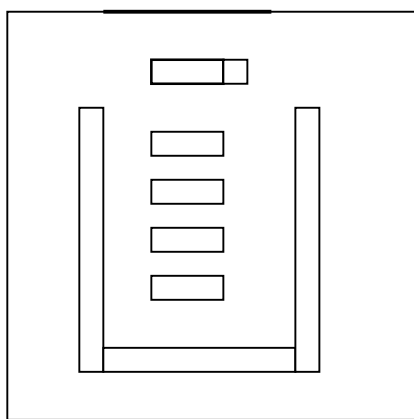
¹⁰⁵ Po Trojar, Š. (1994), str. 39-41.

¹⁰⁶ Prav tam, str. 39.

Zato je smiselno potek učne ure in potek razgovora z vprašanji, podvprašanji, morebitnimi vprašanji s strani učencev in odgovori skrbno načrtovati.

Pogoji za uspešnost metode razgovora

Za izbor metode razgovora (tudi pogovor, dialoška metoda) pa je pomembno določeno *predznanje* in *izkušnje učencev*, *razvite komunikacijske spretnosti* in *dobro vzdušje v samem razredu*; način pogovora pa je odvisen predvsem od didaktičnih nalog, uporabe učnih oblik in same vsebine pogovora.¹⁰⁷ Za metodo razgovora je primerna polkrožna postavitve pohištva v samem učnem prostoru. Pomembno je, da se pogovarjajoči lahko gledajo in vidijo in da nihče ni v pogovoru fizično izločen. Eventuelne posamezne klopi v središču polkroga, med katerimi je toliko prostora, da ima učitelj dostop do vseh učencev, pa rešijo prostorsko stisko v številčnejših razredih.



Skica: Primer ureditve pohištva v učilnici.

Kot je vidno na skici, ima učitelj dovolj prostora za gibanje med klopami, hkrati pa je s to ureditvijo preprečeno nezaželeno klepetanje med učenci. To je fizični pogoj.

S strani učitelja pa je pomembno, da je *govor* jasen, razločen in dovolj glasen, da ga slišijo vsi učenci ne glede na položaj v učilnici; da so *vprašanja* jasna in med seboj povezana, učitelj pa jih dopolnjuje s podvprašanji; da *čas za razmislek* po postavljenem vprašanju traja vsaj tri sekunde, s čimer se izboljšajo odgovori in morebitna nesoglasja in neprijetnosti.

Vzdušje je tisto, ki bo omogočilo učitelju uspešno izpeljano učno uro, zato je pomembno, da učitelj spodbuja demokratično in sproščeno vzdušje v razredu. *Disciplina* je problem, s katerim se sooča večina učiteljev, zato je dobro, da učitelj na začetku druženja (na začetku šolskega leta) spregovori z učenci o pravilih obnašanja pri pouku ter načinu pohval in kaznovanja. *Pravice in dolžnosti* učencev in učitelja: vsakdo ima pravico spregovoriti, nihče ni neumen, zato nobenega omalovaževanja, nobenega prekinjanja ...¹⁰⁸

Dialektika med vprašanji in odgovori oz. problemska veriga

Pomembna je logična povezava med vprašanji ali t.i. *problemska veriga*. Da razgovor poteka po željenih smernicah, je dobro da učitelj postavi nekaj kompleksnih problemskih

¹⁰⁷ Tomić, A.(1997). Izbrana poglavja iz didaktike: študijsko gradivo za pedagoško andragoško izobraževanje. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje. str. 92.

¹⁰⁸ Faber, A., Mazlish, E. (2000). Kako se pogovarjamo z otroki, da se lažje učijo, Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 112-115.

vprašanj, ki »odpirajo vrsto ožjih vprašanj in nakazujejo tudi pot k dodatnim razmišljanjem in raziskavam«. ¹⁰⁹

»Ja, ja, to že. Ampak, kako pa začeti?« Dr. Trojar pravi: »*Živahen in zanimiv razgovor v uvodni motivaciji bo nastal takrat, če bomo zgodovinsko učno temo zanimivo in prepričljivo povezali z aktualnimi družbenimi in političnimi vprašanji.*« ¹¹⁰ Povezava z aktualnostjo je tista, ki učence še posebej pritegne, saj se je ob nekaterih nerazumljivih zgodovinskih družbenih dogajanjih učencem težko vživeti in jih lahko učitelj šele z navezavo na primer iz njim bližje preteklosti ali celo sedanjosti vključi v sam problemski pogovor.

Vprašanja naj bodo tako reproduktivna kot produktivna, povezana z dodatnimi pojasnili in postavljena po induktivni poti (od konkretnega k abstraktnemu).

KOMBINACIJA METODE RAZGOVORA Z DRUGIMI METODAMI

Učitelj se mora zavedati, da učencem ustrezajo različni tipi prenosa sporočil (tako imenovani VAKOG) in da je zato smiselno zaposliti čim več njihovih čutov. Prav zaradi teh dejstev je učitelj prisiljen uporabiti različna učila in pripomočke pa tudi metodo razgovora mora kombinirati še z drugimi metodami. ¹¹¹

Metoda razgovora in slikovne demonstracije

Pri tej kombinaciji metod učitelj uporabi še slikovno gradivo, ki ga kaže, predstavlja, učenci pa opazujejo. Vendar pa je funkcija slikovne demonstracije miselna aktivizacija učencev, časovno pa mora biti vključena pred posploševanjem. ¹¹² Učitelj lahko uporablja različne slike, ilustracije, makete, filme, avdio in video posnetke; za prikaz pa si lahko pomaga z grafoskopom, avdio in video opremo, računalniškimi programi (PowerPoint) in projektorjem.

Samo slikovno demonstracijo lahko učitelj razširi na delo s slikovnim gradivom, ki ga podpre z učnim (delovnim) listom.

Metoda razgovora in besedne demonstracije

Pri tej kombinaciji učnih metod lahko učitelj učencem prikaže zanimivost literarnih in drugih pisnih virov v povezavi z zgodovinsko učno vsebino. Pri besedni demonstraciji učitelj (ali izbrani učenec) prebere odlomek iz leposlovnega ali poljudnoznanstvenega dela, priručnika, časopisa, revije ali drugega tekstualnega materiala.

Demonstracijo pa lahko učitelj razširi na delo s tekstom, ki je primerna metoda za »poglobljanje in širjenje ter sistematiziranje znanja«. ¹¹³ Učenci s to metodo razvijajo samostojnost, se usposablajo za samoizobraževanje in imajo pregled nad znanjem, vendar pa je primernejša za srednješolski pouk, saj morajo učenci obvladati tehniko branja z razumevanjem. ¹¹⁴

¹⁰⁹ Trojar, Š. (1995). Spodbujanje in usmerjanje učnega razgovora, oblikovanje vprašanj pri pouku zgodovine. Zgodovina v šoli. Letnik IV. Št. 1, str. 38.

¹¹⁰ Prav tam, str. 38.

¹¹¹ Tomić, A. (1997), str. 98.

¹¹² Prav tam, str. 98.

¹¹³ Prav tam, str. 97.

¹¹⁴ Prav tam, str. 97.

Metoda razgovora in metoda razlage

Za metodo razlage je značilno, da je na eni strani didaktika ne odobrava na drugi strani pa jo učitelji najraje uporabljajo, saj je ekonomična glede na čas. Vendar je namenjena poslušanju, zaradi česar je komunikacija enosmerna, učenci pa so pasivni. Poleg tega pa obstaja nevarnost verbalizma v znanju, pa še primerna je samo za avditivni tip učencev.¹¹⁵ V kombinaciji z metodo razgovora omogoča sprotno pojasnjevanje morebitnih nejasnosti. Pri tem pa je zelo pomembna razlika, katera od obeh metod prevladuje.

PRIMER KOMBINACIJE UČNIH METOD PRI OBRAVNAVI TEME O ISLAMU

Islam je učna tema, ki se dotika tako zgodovine ljudstev, zgodovine verstev in kultur kot tudi današnjega problema vere, zaradi tega je vzgojna vsebina še posebej pomembna za odpravljanje stereotipov in predsodkov.

Učitelj lahko za motivacijo uporabi avdio posnetek npr. klic muezina vernikov k molitvi. Na začetno vprašanje: »Na kaj vas asociira dani posnetek v ozadju?« se lahko učenci odzovejo s posmehom ali ignoranco, pa vendar, v kolikor ugotovijo naslov teme, je učiteljev motivacijski cilj dosežen: Učenci ugotovijo naslov učne teme s pomočjo avdio posnetka. Z naslednjimi vprašanji učitelj vodi učence od že znanih dejstev ali podatkov (Kaj je islam? Kdaj in kje se začne? Kdo je Mohamed? Katere religije imajo sveto knjigo in kako se imenujejo svete knjige posameznih religij? Kaj pomeni, da je družba urejena teokratsko? ...) do neznanih (novi pojmi, verske in družbene zapovedi v koranu, ...), pri čemer morebitna napačna znanja ali odgovore korigira in jih dopolni s pojasnili, ki se dotikajo tako kulturnih kot verskih aspektov in dejstev (vloga ženske v islamu ...). Za lažjo predstavljivost si pomaga s slikovno demonstracijo (npr. uporaba PowerPoint-a, fotografije najbolj znanih mošej oz džamij in verskih središč ...), nove in ključne pojme pa zapisuje na tabli, jih skupaj z učenci razloži ter s tem počasi gradi tabelsko sliko.

ZAKLJUČEK

Demokratizacija družbe je vplivala tudi na spremembe v šolskem okolju. Sodobna didaktika je s svojo teorijo vplivala na praktično izvedbo in življenje v šolah. Z njo se vse bolj uveljavlja tudi demokratizacija pouka in predvsem večja vloga učencev, ki so postavljeni v središče dogajanja.

Metoda razgovora je ena od teh sprememb, saj dobiva na pomenu. Ker je šola izobraževalna in vzgojna institucija, je metoda pogovora kombinirana z drugimi metodami zelo primerna za vzgojo in izobraževanje.

In npr. pogovor o islamu je pomembna povezava preteklosti in sedanjosti, družbene, verske in politične zgodovine, ki s svojo eksotičnostjo še posebej pritegne.

LITERATURA

Eliade, M. (1996). Zgodovina religioznih verovanj in idej. Ljubljana: DZS.

Faber, A., Mazlish, E. (2000). Kako se pogovarjamo z otroki, da se lažje učijo. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Hadžić, N.O. (1986). Muhammed a.s. i Kur'an. Zagreb: Starješinstvo islamske zajednice Bosne i Hercegovine, Hrvatske i Slovenije.

Tomić, A. (1997). Izbrana poglavja iz didaktike: študijsko gradivo za pedagoško andragoško izobraževanje. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje.

¹¹⁵ Prav tam, str. 88.

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). Spodbujanje in usmerjanje učnega razgovora, oblikovanje vprašanj pri pouku zgodovine. Zgodovina v šoli. Letnik IV. Št. 1. str. 36-42.

POVZETEK

Sodobna didaktika se zavzema za demokratizacijo odnosov v razredu in s tem povezano razširitev metode razgovora na eno ključnih metod pri pouku. Metoda razgovora se lahko uporabi pri vseh učnih etapah, vendar je potrebna dobra pripravljenost učitelja, predznanje in izkušnje učencev, razvite komunikacijske spretnosti in ugodno vzdušje v samem razredu. Najbolj primerna je polkrožna postavitve pohišta v učilnici, ki omogoča lažji pretok komunikacije. Učitelj govori jasno, razločno in primerno glasno ter smiselno povezuje vprašanja v problemsko verigo. Metodo razgovora se kombinira z drugimi metodami, kot so metoda razlage, metoda slikovne demonstracije razširjene v metodo dela s slikovnim gradivom in metoda besedne demonstracije razširjene v metodo dela s tekstom. V kombinaciji z drugimi metodami je primerna za izobraževanje in vzgojo ter zaradi teh značilnosti uspešna pri razbijanju stereotipov in predsodkov kot npr. tistih, ki se držijo teme o islamu.

Irena Mavrič: VLOGA IN POMEN KOMUNIKACIJE PRI POUKU ZGODOVINE

UVOD

Dandanes nam zaradi hitrega tempa življenja zmanjkuje časa za sporazumevanje v družbi, kar pa je vidno tudi pri komuniciranju v razredu med učiteljem in učencem. Prav komunikacija, ki je interakcija oziroma izmenjava informacij vsaj med dvema subjektoma, je temeljni socialni proces, ki je odločilen za osebni razvoj, za nastanek in trajen obstoj skupin, ter za odnose med njimi.

V razredu pri pouku je temeljna vloga komunikacije, da učenci kvalitetnejše in bolj racionalno dosegajo učne cilje in da učitelj učinkovito vodi učence k doseganju le – teh.

V nadaljevanju je na kratko predstavljena vloga in pa pomen komunikacije pri pouku zgodovine, ki nam pomaga predvsem doumeti, da je le – ta izredno pomembna in da nikakor ne smemo pozabiti na njeno vlogo, kar pa se v današnjem času prav pri pouku v razredu vse pogosteje dogaja. Celoten proces komunikacije pri pouku zgodovine pa je predstavljen na primeru učne ure: *Francija pred francosko revolucijo*.

KAJ JE KOMUNIKACIJA

Beseda komunikacija izhaja iz latinske besede »communis« in pomeni »skupen« ali pa da imamo nekaj skupnega. Beseda »communicare« pa pomeni posvetovati se, razpravljati, zato komuniciranje pomeni sporazumevanje med ljudmi z izmenjavo sporočil. Komuniciramo z besedami, kvaliteto glasu in telesom: z držo, s kretnjami in obrazno mimiko.¹¹⁶

V šoli je učitelj odgovoren za pošiljanje, sprejemanje in delovanje svojih sporočil. Strokovnost in popolnost njegove komunikacije vključujeta kontrolo in uvid v sprejemanje in delovanje tistega o čemer komunicira. To bi moral izvesti tako, da učenci sporočilo sprejemajo in da nanje vpliva z namenom sporočila. Njegova vloga je predvsem to, da začne neko razpravo in vodi komunikacijsko dejanje. Učenci pa s sprejetjem novega sporočila sklenejo komunikacijski proces oziroma cikel.¹¹⁷ Običajno so učitelji pozorni le na to *KAJ* bodo povedali in spregledajo, da že od prvega trenutka dalje učencem neprestano sporočajo tudi, kdo so in kakšne so njihove želje.

PRIMER KOMUNIKACIJE PRI POUKU ZGODOVINE:

Pri novi učni temi oziroma pri novi učni enoti, v našem primeru govorimo o dogodkih v Franciji pred revolucijo, ko učenci spoznavajo okoliščine pred francosko revolucijo in ugotovijo razloge zanjo, lahko komunikacija poteka med učiteljem in učenci ali pa med učenci samimi. Danes pa je dvosmerne komunikacije malo, saj še vedno v večini prevladuje enosmerna komunikacija - razlaga profesorja. Učitelj lahko začne svojo učno uro s postavitvijo vprašanj, med drugimi npr. zakaj je sploh prišlo do revolucije v Franciji? Pri tem lahko odgovarja le en učenec in tako poteka komunikacija med njim in učiteljem. Govorimo o verbalni komunikaciji. V drugem primeru pa lahko učitelj razdeli učence v skupine in vsaki dodeli nalogo, tako učenci komunicirajo med seboj in poskušajo ugotoviti

¹¹⁶ Tomić, A. (1997). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: DZS, str. 45.

¹¹⁷ Ibid, str. 48.

na primer iz učbenika kakšne so bile okoliščine pred francosko revolucijo v Franciji. Ob tem pa še vedno lahko poteka tudi komuniciranje z učiteljem, saj učenci morda ne bodo znali razbrati vseh odgovorov iz učbenika.

Učiteljica npr. začne pouk z razlago o dogodkih v Franciji pred francosko revolucijo. Lahko pa to stori tudi na drugačne načine npr. s pomočjo slikovnega gradiva jim predstavi družbeno strukturo - neverbalna komunikacija, ki poteka preko slikovnega materiala; s pomočjo video posnetka spoznajo življenje vladarjev v tem času - neverbalna komunikacija s pomočjo slike, ali pa na primer s preglednico ugotovijo davčno strukturo v Franciji Učenci tako s pomočjo sporočila učiteljice pridobijo nove podatke. To v učencih sproži reakcijo, pri tem pa se lahko pojavijo nova vprašanja na to temo, npr. Zakaj je bil tretji stan tako močno obdavčen? Učiteljica odgovori na to vprašanje, s tem pa se začne nov krog komunikacije. Pomembno je, da odgovori na vprašanje takoj in se tako izogne zapozneli informaciji, kar bi poslabšalo komunikacijo.

Pri komunikaciji pa velikokrat prihaja do različnih motenj, ki jim pravimo ŠUMI. Semantični šum nastaja med virom informacij in sprejemnikom in je povezan z razumljivostjo in nerazumljivostjo sporočil.

Do semantičnega šuma prihaja zaradi predznanja učencev, ki je nižje kot učiteljevo (npr. če pri razlagi nove snovi podaja nove podatke, ki jih učenci še niso slišali), zaradi interesa (učenci imajo približno deset predmetov), zaradi drugačnih izkušenj, in predvsem zaradi še ne obvladavanja terminologije (npr. ko učitelj predstavi nove pojme: revolucija, jakobinci, buržoazija ...). Temu se lahko izognemo s tem ko kvalitetno posredujemo učno vsebino na ustrezne načine in predvsem z vključevanjem povratne informacije. Pri interpersonalni komunikaciji govorimo lahko o mehničnem šumu, ki nastaja v kanalu - gre za oviranje prenosa sporočila. Med psihološke šume pa uvrščamo miselno naravnost učitelja do učencev in učne vsebine in pa tudi učenčev miselno naravnost do vsebine, učitelja, drugih učencev – sošolcev in do samega sebe.¹¹⁸

VRSTE KOMUNIKACIJE PRI POUKU

Učenci morajo postati aktivni sooblikovalci pouka, subjekt tega procesa, zato je izredno pomembna dvosmerna komunikacija.

Komunikacije lahko delimo na verbalno ali neverbalno, direktno ali indirektno (npr. seminarska naloga; učenci napišejo seminarsko nalogo o vzrokih francoske revolucije), ter zunanjo ali notranjo. Učitelj bi se moral zavedati, da učenci najprej vidijo in potem slišijo in da nanje od prvega trenutka dalje močno vpliva s svojim celotnim, nebesednim in besednim vedenjem.¹¹⁹

Dobra medosebna komunikacija je osnova za vzpostavljanje uspešnih medosebnih odnosov in za učinkovito poučevanje in učenje.¹²⁰

Funkcije neverbalne komunikacije so: izražanje čustev, izražanje vzajemnih stališč, predstavlja lastnosti posameznika, spremljanje in podpora ter dopolnilo verbalni komunikaciji, nadomestilo za verbalno komunikacijo, konvencionalno izražanje. Elementi te komunikacije so paralingvistični: barva glasu, intonacija in ekstralilingvistični elementi:

¹¹⁸ Tomić, A. (1997). Izbrana poglavja iz didaktike, str. 48.

¹¹⁹ Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS, str. 232.

¹²⁰ Ibid, str. 222.

kinestetični (gibanje in položaj telesa, npr. stisk roke) ter proksemični (fizična bližina, prostorski razpored).

Funkcije verbalne komunikacije pa so: informiranje o objektivnem, informiranje o subjektivnem, izražanje idej in zamisli.

Notranja komunikacija s pomočjo katere prenašamo sporočila znotraj nas samih je v bistvu »ključ« vseh medsebojnih komunikacij. Neustrezna notranja komunikacija nas usmerja le v delno, površno ali neustrezno komunikacijo oziroma sporazumevanje in oblikovanje neustreznih odnosov z drugimi osebami.¹²¹

VLOGA POVRATNE INFORMACIJE PRI POUKU ZGODOVINE

Povratna informacija, oziroma kot jo v komunikološki literaturi poimenujejo komunikacijski feedback, je v učnem procesu nenadomestljiva za učenca in učitelja. Ne le pri pouku zgodovine, temveč pri vseh predmetih, saj učenca obvešča o njegovem napredovanju k cilju ob tem pa je to za njega tudi nova spodbuda oziroma motivacija za nove napore. Povratna informacija pa je seveda zelo koristna tudi za učitelja, saj mu pove ali so bile metode in postopki, ki jih je uporabil pri pouku, dobri ali slabi. V razredu učitelj velikokrat vpraša »Ali ste razumeli?« in učenci odgovorijo »DA.« Vendar se mora učitelj vprašati ali so učenci to rekli, ker res razumejo snov. Če je to res, lahko učitelji ugotovijo tako, da preverijo njihovo na novo pridobljeno znanje.

Npr. učiteljica na koncu šolske ure preveri novo obravnavano snov: "Kako se je delila družba v Franciji?" Če učenci pravilno odgovorijo na vprašanje, ki ga je postavila učiteljica, ugotovimo da je bila komunikacija med učiteljico in učenci skozi celo uro dobra in da je uporabila primerne metode za obravnavo te snovi.

Sproti lahko učitelj spreminja metode dela, če ob povratni informaciji ugotovi, da ni napredka ali pa da učenci snov še vedno slabo razumejo.

Zato pa moramo povratno informacijo vedno podajati točno, pravočasno in izčrpno. Z njo se sklene komunikacijski krog. Zaradi povratne informacije jasneje sprejemamo, kar nam nekdo sporoča, ob tem pa se izboljša tudi naša sposobnost poslušanja.¹²²

Pri komuniciranju pri pouku zgodovine in seveda pri vseh ostalih predmetih je lahko povratna informacija dobra ali slaba. Slabša oblika komunikacijskega feedbacka je neverbalna, ker obstaja nevarnost napačnega razumevanja: učenec ne razume, kaj mu učitelj sporoča, če na primer le - ta odkimava z roko, obrača hrbet ... Povratna informacija učitelja mora biti taka, da jo bo učenec razumel. Prav tako spada med slabše oblike povratne informacije zapoznela informacija, ko jo izrečejo učitelji pozneje.¹²³

¹²¹ Kristančič, A. (1999). Individualna in skupinska komunikacija. Ljubljana: AA Inserco, svetovalna družba, str. 16-17.

¹²² Tomič, A. (1997). Izbrana poglavja iz didaktike, str. 56.

¹²³ Ibid, str. 54.

Spodnja preglednica prikazuje primere slabših in boljših oblik povratne informacije¹²⁴

SLABŠA OBLIKA	BOLJŠA OBLIKA
nebesedna	besedna
zapozena	pravočasna
nejasna	jasna
nerazumljiva	razumljiva
nepopolna	popolna

ZAKLJUČEK

Velika večina organiziranega učenja poteka v skupinah: v šolskih oddelkih, letnikih, seminarskih skupinah. Vendar možnosti, ki jih daje skupina za optimalno učenje, pogosto ne izkoristimo, saj še vedno prevladuje enosmerna komunikacija ali morda dvosmerna komunikacija med učiteljem in učenci, zelo malo pa je smiselne, spoznavno produktivne komunikacije med učenci samimi.¹²⁵

To pa tudi potrjuje uvodno misel, da predvsem v razredu zmanjkuje časa za več komunikacije. Dejstvo pa je tudi to, da učitelji premalo časa posvečajo dvosmerni komunikaciji, ki je pomembna tako za učenca kot za njih same, saj le na ta način lahko dobijo povratno informacijo o njihovem dobrem ali slabem delu v razredu.

LITERATURA

Kristančič, A. (1999). Individualna in skupinska komunikacija. Ljubljana: AA Inserco, svetovalna družba.

Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.

Tomić, A. (1997). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

POVZETEK

V komunikacijo smo vključeni vsi na takšen ali drugačen način. Komuniciramo doma, na ulici, v šoli ... V razredu lahko poteka tako verbalno kot tudi neverbalno komuniciranje. Učitelj je v šoli odgovoren za pošiljanje, sprejemanje in delovanje svojih sporočil in s tem tudi za dobro komunikacijo, ki pa pomeni tudi uspešne medosebne odnose in pripomore k učinkovitejšemu poučevanju in učenju. Pri pouku učitelji ne posvečajo dovolj pozornosti povratni informaciji oziroma dvosmerni komunikaciji in tako v razredu še vedno prevladuje enosmerna komunikacija. Predvsem je to razlaga profesorja. Povratna informacija pa je izredno koristna, saj če jo podajamo točno, sprotno in učinkovito pripomore tako k izboljšavi učiteljevega dela kot tudi k večji motivaciji učencev.

¹²⁴ Ibid, str. 55. (Izbor)

¹²⁵ Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka, str. 222.

Katarina Marin: METODA DELA Z BESEDILI PRI POUKU ZGODOVINE

UVOD

Ena od metod, ki nam pomaga, da je učenec pri pouku zgodovine bolj motiviran za delo, bolj aktiven (Trojar 1995, 54), pouk pa zato bolj zanimiv, razgiban in učinkovit, je tudi metoda dela z besedili.

V srednji šoli lahko besedila uporabljamo pri vseh fazah učnega procesa: pri motivaciji, pri obravnavanju nove učne snovi, urjenju, ponavljanju, pri preverjanju in ocenjevanju (Trškan 1993, 3).

V članku je predstavljeno, kako to metodo lahko vključimo v učno delo: kakšna besedila lahko izberemo in kako organiziramo pouk. Glavni namen te ure je, da učenci po samostojnem branju ob vprašanjih izluščijo sporočilo in ugotovijo avtorjev vpliv na posredovanje resnice.

METODA DELA Z BESEDILI PRI POUKU ZGODOVINE

VRSTE VIROV

Pisne vire delimo na sodobna pisna sporočila (listine, akti, pogodbe, zakoni, zgodovinski spisi: kronike, spomini, potopisi), zgodovinska besedila (znanstvene sinteze in monografije) ter literarnozgodovinska in umetniška dela (zgodovinski romani, dramska in pesniška besedila z zgodovinsko vsebino¹²⁶) (Weber 1961, str. 63).

Glede na to, kdo je avtor vira, pisne vire razdelimo na primarne in sekundarne vire. O primarnih (virih prve roke) govorimo, kadar je mogoče ugotoviti stik avtorja z dogodki ali osebami, ki jih opisuje. Avtor takega vira je očividec ali pa se opira na priče. O sekundarnih (virih druge roke) govorimo, ko neposrednega stika ne moremo ugotoviti – med dogodki in avtorjem vira je posrednik; avtor svoje znanje črpa iz že napisanih poročil (Trškan 1993, 3).

Zgodovinska besedila pri pouku uporabljamo na dva načina. V ospredju našega zanimanja je lahko vsebina: v virih iščemo podatke in dejstva, lahko pa nas zanimajo okoliščine nastanka besedila: ugotavljamo, kdo je avtor vira, zakaj, kako in na podlagi česa je besedilo napisal (Trškan 1993, 4).

UČNI CILJI

Učenci spoznajo pomen in uporabnost besedil pri proučevanju zgodovine; samostojno preberejo besedilo; usposablajo se za natančno in sistematično branje besedila (Trojar 1995, 53); samostojno proučijo besedilo, razberejo bistvo in oblikujejo sporočilo besedila; spoznajo razliko med primarnimi in sekundarnimi viri; razvijejo kritično stališče do besedil; usposablajo se za oblikovanje lastnega mnenja; usposablajo se za reševanje problemov (Trojar 1995, 53); naučijo se uporabljati splošne priročnike (npr. enciklopedijo in leksikon); poglobijo in razširijo znanje o določeni temi.

¹²⁶ Npr. Tolstoj: *Vojna in mir*, Plevier: *Stalingrad*, Tavčar: *Visoška kronika*, Prežihov Voranc: *Požganica*, Aškerc: *Stara pravda* itd.

POTEK UČNEGA DELA

Učitelj vnaprej pripravi besedila (Trojar 1995, 50). Besedila so različna, vsebinsko pa so vezana na eno temo (cesar Franc Jožef).

Potek učnega dela lahko razdelimo v tri faze:

1. Učitelj učence razdeli v dvojice. Vsaka dvojica dobi po eno besedilo in vprašanja. Učenci, ki ostanejo zunaj dvojic, dobijo posebno zadolžitev: z leksikonom, enciklopedijo ... sošolcem pomagajo v primeru, ko kakšnega pojma ne razumejo. Učitelj da navodila za delo in razloži potek dela.
2. Učenci v dvojicah tiho berejo besedila, odgovarjajo na vprašanja, učitelj preverja delo.
3. V zaključni fazi preidemo na frontalno obliko (Trojar 1995, 54): po eden iz dvojice predstavi besedilo in odgovore na vprašanja. Preko diskusije skupaj pridejo do zaključkov. Izdelujejo tabelno sliko, na kateri morajo biti izluščeni glavni poudarki. Izdelata se dve tabelni sliki: ena o vsebini, ena o primerjavi virov.

PRIMERI BESEDIL IN VPRAŠANJ

Izbrana besedila se nanašajo na eno temo, vendar so si različna glede na stik avtorja z osebo, ki jo opisuje: geselski članek iz enciklopedije, odlomki iz spominske literature in članek iz poljudnoznanstvene revije. Vprašanja se nanašajo tako na vsebino kakor tudi na vrsto besedila (primarni, sekundarni vir).

1. Enciklopedija Slovenije. 3. zvezek. Mladinska knjiga. Ljubljana 1989.

Kdaj in kje se je rodil Franc Jožef? Kdaj je postal cesar? Kaj izvemo o njegovem odnosu do Ogrske? Kaj je dualizem (razloži na primeru Habsburške monarhije)? Navedi ozemeljske pridobitve in izgube v njegovem času. Kdaj je nazadnje obiskal slovenske kraje? Kdo je avtor tega teksta (zgodovinar, pisatelj, je bil v neposrednem stiku s cesarjem)? Se v besedilu da razbrati avtorjevo mnenje? Izpišite neznane pojme, razložite jih s pomočjo enciklopedije, leksikona.

2. Keber, K. 2003. Zapisani v čas – vladarji. Franc Jožef, »zadnji habsburški monarh stare šole«. V: Gea. Letnik XIII. Št. 12, str. 56.

Kdaj, kako je prišel na prestol Franc Jožef? Kaj lahko poveste o njegovem otroštvu? Kdo je avtor tega članka (zgodovinar, strokovnjak, je bil v neposrednem stiku s cesarjem)?

3. Hribar, I. (1983). Moji spomini, I. Ljubljana: Slovenska matica, str. 307. V: Grdina, I. (2001). Vladarji, Lakaji, Bohemi. Ljubljana: Studia humanitatis, str. 56–57.

Zakaj je moral avtor k cesarju? Zakaj je avtor mislil, da bi bilo cesarja mogoče navdušiti za politične težnje slovenskega naroda? Kako naj bi si slovenski narod pridobil cesarjevo naklonjenost? Kdo je avtor besedila (podatke o njem poiščite v enciklopediji, leksikonu)? Izpišite dele besedila, ki kažejo na to, da je bil avtor v neposrednem stiku s cesarjem.

4. Vošnjak, J. (1982). Spomini. Ljubljana: Slovenska matica, str. 482–483. V: Grdina, I. (2001). Vladarji, Lakaji, Bohemi. Ljubljana: Studia humanitatis, str. 62–63.

Kdo je avtor besedila (podatke o njem poiščite v enciklopediji, leksikonu)? Besedilo opisuje dva dogodka – predstavite ju! Kako je predstavljen cesar? Izpišite dele besedila, ki kažejo na to, da je bil avtor v neposrednem stiku s cesarjem.

5. Murko, M. 1951. Spomini. Slovenska matica. Ljubljana, str. 130. V: Grdina, I. (2001). Vladarji, Lakaji, Bohemi. Ljubljana: Studia humanitatis, str. 65.

Kdo je avtor besedila (podatke o njem poiščite v enciklopediji, leksikonu)? S čim je cesar avtorja presenetil? Kaj je avtor rekel v zagovor slovenskega jezika?

6. Javoršek, J. 1989. Spomini na Slovence, I, II. Založništvo tržaškega tiska. Ljubljana, str. 39. V: Grdina, I. (2001). Vladarji, Lakaji, Bohemi. Ljubljana: Studia humanitatis, str. 70.

Zakaj je revolucija po avtorjevem mnenju nemogoča (razložite)? Kako avtor opiše odnos ljudstva do cesarja Franca Jožefa? Kako opiše vladarsko družino? Kje v besedilu se kaže avtorjevo osebno stališče?

7. Keber, K. 2003. Zapisani v čas – vladarji. Franc Jožef, »zadnji habsburški monarh stare šole«. V: Gea. Letnik XIII. Št. 12, str. 56–57.

Kdo mislite, da je avtor tega članka (zgodovinar, strokovnjak, je bil v neposrednem stiku s cesarjem)? S kom se je Franc Jožef poročil? Kaj izvemo o njegovi izbranki? Kaj kaže na njeno naklonjenost madžarskemu delu monarhije?

8. Keber, K. 2003. Zapisani v čas – vladarji. Franc Jožef, »zadnji habsburški monarh stare šole«. V: Gea. Letnik XIII. Št. 12, str. 57–58.

Kdo je avtor tega članka (zgodovinar, strokovnjak, je bil v neposrednem stiku s cesarjem)? Kje je Franc Jožef prebival? Kako je izgledal dan Franca Jožefa? Kaj vas je v njegovem dnevnem urniku najbolj presenetilo? Kako je opisan cesar, katero njegovo navado bi izpostavili?

9. Keber, K. 2003. Zapisani v čas – vladarji. Franc Jožef, »zadnji habsburški monarh stare šole«. V: Gea. Letnik XIII. Št. 12, str. 59.

Od kje avtor črpa podatke – iz osebne izkušnje, iz pričevanja, iz virov? Kdo bi moral naslediti Franca Jožefa (opiši zaplet nasledstva)? Kako konča Franc Ferdinand? Kaj njegov konec pomeni za svetovno zgodovino? Kdo je nasledil Franca Jožefa?

SKLEP

Opisani primer aktivnega učenja prikazuje možnost, kako učenci lahko samostojno raziskujejo zgodovino in kako v njih spodbudimo zanimanje za snov. Pokažemo jim, da je zgodovino mogoče spoznavati na zelo različne načine, iz zelo različnih virov. S takim poukom – šolskim raziskovanjem – jim pokažemo, da morajo za boljše in globlje razumevanje snovi poiskati še drugo literaturo kakor samo učbenik. Navajamo jih na samostojno učenje, pri katerem je zavzetje kritičnega stališča zelo pomembno. Znanje, pridobljeno z metodo dela z besedili, bo trajnejše, saj ta metoda omogoča globinsko obravnavanje in razumevanje snovi.

LITERATURA

Bertoncelj, I. (1969). Metoda dela s teksti. Ljubljana: Delavska univerza Boris Kidrič.

Enciklopedija Slovenije. (1989). 3. zvezek (EG–Hab). Ljubljana: Mladinska knjiga.

Grdina, I. (2001). S cesarjem v srcu. V: Vladarji, lakaji, bohemi. Ljubljana: Studia humanitatis.

Keber, K. (2003). Zapisani v čas – vladarji. Franc Jožef, »zadnji habsburški monarh stare šole«. V: Gea, letnik XIII, št. 12, str. 56–59.

- Kos, J. (1977). Roman med zgodovino in moralo. V: Manzoni, A. (1987). Zaročenca. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Trojar, Š. (1995). Pomen in metodične značilnosti samostojnega dela učencev s pisnimi zgodovinskimi viri. V: Zgodovina v šoli, letnik IV, št. 4, str. 50–54.
- Trojar, Š. (1993). Sodobni pogledi na pouk zgodovine. Reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih. Ljubljana: DZS.
- Trškan, D. (2002). Izbrana literatura 1. Priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri in učitelje začetnike. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Oddelek za zgodovino.
- Trškan, D. (2002). Učiteljeva priprava na pouk zgodovine. Metodični priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri in učitelje začetnike. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Oddelek za zgodovino.
- Trškan, D. (2000). Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli, letnik IX, št. 3–4, str. 3–7.
- Weber, T. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS.

POVZETEK

Besedila z zgodovinsko vsebino so glavni vir informacij, ki se pri pouku zgodovine lahko uporablja pri vpeljevanju v novo učno snov, pri obravnavanju učne snovi kot sredstvo za poglobitev znanja in tudi pri ponavljanju. Učitelj izbere primerne in ne predolge odlomke besedil. Učenci se pri aktivnem pouku z metodo dela z besedili učijo natančnega in pozornega samostojnega branja, analiziranja in oblikovanja sintetičnega sporočila besedila. Učence navajamo na samostojno raziskovanje. Vprašanja, ki jih lahko zastavimo v povezavi z izbranimi besedili, se nanašajo tako na vsebino besedila kakor tudi na vrsto besedila (ali gre za primarni ali sekundarni vir, kdo je avtor, kako avtor vpliva na posredovanje resnice). Ob upoštevanju vsega tega učence navajamo na kritično gledanje in obravnavanje vira.

Mateja Meglič: OBRAVNAVANJE NOVE UČNE SNOVI S POMOČJO METODE DELA Z BESEDILI PRI POUKU ZGODOVINE V SREDNJI ŠOLI

UVOD

Domala vsi študenti, bodoči učitelji, kot tudi že izkušeni učitelji se vsak dan bolj zavedajo, kako pomembna je aktivnost učenca pri pouku. Večkrat pa se jim zatakne ravno pri idejah, kako to aktivnost tudi doseči. Zato sem se odločila predstaviti metodo dela z besedili, ki je vezana na individualno učno obliko in zagotavlja večjo aktivnost učenca.

Metoda dela z besedili je le ena izmed metod, s katerimi dosežemo večjo aktivnost učencev. Uporabimo jo lahko tako pri preverjanju in ponavljanju učne snovi, za ponazoritev posameznih učnih poudarkov, za poglobitev kot tudi za obravnavanje nove učne snovi. Gre torej za dokaj obsežno poglavje metodološkega vidika pouka, zato je v nadaljevanju pozornost namenjena zgolj obravnavanju nove učne snovi pri pouku zgodovine v srednji šoli s to metodo. Teoretična spoznanja so ponazorjena s primerom učno-delovnega lista, ki naj bi učiteljem služil kot pomoč in osnova pri iskanju novih idej za aktiviranje učencev, učencem pa bi omogočil samostojno usvojitev snovi.

METODA DELA Z BESEDILI PRI OBRAVNAVANJU NOVE UČNE SNOVI PRI POUKU ZGODOVINE V SREDNJI ŠOLI

Kaj mora učitelj vedeti o metodi dela z besedili?¹²⁷

Kadar se učitelj odloči za obravnavanje nove učne snovi s pomočjo metode dela z besedili, mora upoštevati predvsem dejstvo, da je pogoj za takšno delo **branje**. Na to je opozoril že Poljak v svoji *Didaktiki*, njegove ideje pa je povzel Lipnik v delu *Metoda branja in dela z besedilom v osnovni šoli*¹²⁸. Hkrati je branje po Poljaku tudi prva stopnja dela z besedilom, sledijo mu miselna aktivnost, izražanje, opazovanje in praktično delo.¹²⁹

Pri delu z besedili ne gre za odkrivanje novih spoznanj, ampak **učenci samostojno pridejo do že znanih resnic**, ki pa jih sami še ne poznajo.¹³⁰ Kako pridejo do teh spoznanj? Brečko predlaga posamično obdelovanje besedila, kateremu sledi skupni pogovor.¹³¹ Da pa ne pride do nepotrebnih zapletov pri takšnem delu, je potrebno **uvajanje učencev**¹³², začnimo s krajšimi teksti¹³³, navodila naj bodo jasna, upošteva pa naj se dejstvo, da dober bralec v minuti tiho prebere od 200 do 600 besed ter, da je hitrost branja odvisna tudi od poznavanja besed, snovi, ozadja¹³⁴.

¹²⁷ Več o metodi dela z besedili v: Bakovljevi, M. (1984). *Didaktika*. Beograd: IRO "Naučna knjiga", str. 87–92; Brečko, D. (2002). *Štirideset sodobnih učnih metod*. Priročnik za predavatelje, učitelje in trenerje. Ljubljana: Sofos, str. 55–57; Filipović, N. S. (1977). *Didaktika 1*. Sarajevo: IGKRO "Svjetlost", OOUR Zavod za udžbenike, str. 259–264; Lipnik, J. (1992). *Metoda branja in dela z besedilom v osnovni šoli*. Maribor: Univerza v Mariboru. Pedagoška fakulteta, str. 10–18, 22–26.

¹²⁸ Lipnik (1992), str. 13.

¹²⁹ Branje in ostale stopnje dela z besedilom po Poljaku je povzel Lipnik (1992), str. 13–15.

¹³⁰ Povzeto po: Lipnik (1992), str. 23.

¹³¹ Brečko (2002), str. 55.

¹³² V: Lipnik (1992), str. 16.

¹³³ V: Brečko (2002), str. 56.

¹³⁴ Povzeto po: Bakovljevi (1984), str. 91–92.

Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine

Za delo z besedili pri pouku zgodovine je prva učiteljeva naloga **zbrati gradivo**. Zgodovinska besedila so ponekod že zbrana v zgodovinskih čitankah ali izdajah virov, najdemo jih tudi v učbenikih, na internetu.¹³⁵

Glede na **vrsto zgodovinskih besedil** lahko govorimo o odlomkih iz pričevanj ali sporočil (govori, intervjuji, pisma, kronike, dnevniki, časopisi); iz pravnih dokumentov (zakoniki, pogodbe, uradni listi); iz literarno-zgodovinskih del (romani, povesti, pesmi); iz strokovne literature (enciklopedije, slovarji).¹³⁶

Ne glede na vrsto zgodovinskega besedila pa mora učitelj paziti na **ustreznost gradiva**, predvsem mora biti to prilagojeno učencu ter njegovim sposobnostim.¹³⁷ Prav tako pa mora učitelj pri izbiri gradiva in pri sami izbiri metode upoštevati **dostopnost virov** za učence (če jih ne pripravi učitelj sam); **časovno komponento** (časovna omejenost dela v razredu, preobsežni učni načrti); **cilj**, ki ga želi doseči; **organizacijo dela**.¹³⁸

Za učitelja je prav tako pomembno, da se ob izbiri metode dela z besedili zaveda, da je njegova vloga zreducirana na **vlogo organizatorja in usmerjevalca**.¹³⁹ A kljub omejeni učiteljevi vlogi je ključna njegova priprava¹⁴⁰, saj brez njegovega poznavanja besedila uspeh ni mogoč.

Naloge in vprašanja pri delu z besedili pri pouku zgodovine

Kadar učitelj obravnava novo snov ali del nove snovi s pomočjo metode dela z besedili, ima na voljo široko izbiro tipov nalog, ki učencem služijo kot vodilo pri delu s tekstom. Lahko izbira med **objektivnimi tipi nalog** (npr.: vprašanja s kratkimi odgovori, s povezovanjem, vprašanja izbirnega tipa, vprašanja urejanja) in **nalogami prostih odgovorov** (npr.: naloge s krajšim in daljšim prostim odgovorom, esejske naloge).¹⁴¹

Sprašujemo lahko po letnicah, akterjih, dogodkih ... Če pa želimo doseči višje cilje kot so znanje in razumevanje, zastavimo vprašanja glede zanesljivosti besedila, glede pristranskosti avtorja, **vprašanja, ki zahtevajo podrobnejšo analizo besedila**.¹⁴² Velja namreč, da s podrobnejšim analiziranjem besedila učenci ne izvedo več le o vsebini, temveč tudi o širši sliki dogodka, s čimer lažje usvojijo novo snov, nov učni poudarek, snov pa je hkrati nazornejša in jasnejša.

¹³⁵ Povzeto po: Trojar, Š. (1995). Pomen in metodične značilnosti samostojnega dela učencev s pisnimi zgodovinskimi viri. Zgodovina v šoli. Letnik IV. Št. 4, str. 52.

¹³⁶ Povzeto po: 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. 64–65. Avtorica opozori tudi na delitev primarnih in sekundarnih zgodovinskih virov.

¹³⁷ Povzeto po: Demarin, J. (1964). Pouk zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 64.

¹³⁸ Povzeto po: Stradling, R. (2001). Teaching 20th-century European history. Strasbourg: Council of Europe Publishing, str. 230–232 in Trojar (1995), str. 50.

¹³⁹ V: Trojar (1995), str. 52.

¹⁴⁰ V: Demarin (1964), str. 64.

¹⁴¹ Povzeto po: Trškan, D. (2002). Učiteljeva priprava na pouk zgodovine. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta. Oddelek za zgodovino, str. 35–36 in Trškan (2003), str. 34–71.

¹⁴² Povzeto po: Trškan (2003), str. 66–67.

Primer učno-delovnega lista na dana zgodovinska besedila

Kako naj učenci pridejo v stik z besedilom in nalogami? Primerno je reševanje učno-delovnega lista, ki vsebuje tudi krajše besedilo. Kot primer navajam učno-delovni list z naslovom Pregarjanje kristjanov, ki je namenjen dijaku prvega letnika gimnazije. Učenci izpolnjujejo delovni list s pomočjo danega besedila in sestavka v učbeniku¹⁴³.

*Dano besedilo*¹⁴⁴

Če Tibera prestopi bregove, če Nil ne poplavi polj, če nebo obmiruje, ali se zemlja zatrese, če udari lakota ali kuga, brž se razleže klic: "Kristjane levu!"

Dijaki naj individualno rešijo naslednja vprašanja:

- Razloži citat in razmisli, kdo je avtor citata ter kakšno vlogo je imel v tedanji družbi.
- Zakaj vse so preganjali kristjane?
- Kdaj se je začelo preganjanje kristjanov?
- Kdaj je bilo preganjanje kristjanov najhujše?
- Kdo so bili apologeti?
- Kdaj in s čim se je začela verska svoboda za kristjane?
- Kako je preganjanje vplivalo na kristjane?
- Ali vernike preganjajo še danes? Odgovor utemelji.

Primer učno-delovnega lista je zasnovan po Bloomovi taksonomiji učnih ciljev, ne posega zgolj po znanju, temveč tudi po razumevanju, analizi in vrednotenju. Naloge niso vezane zgolj na eno besedilo, ampak se navezujejo tudi na delo z učbenikom. Učenci z reševanjem nalog usvojijo snov (kdaj se je začelo preganjanje kristjanov, kdaj je bilo najbolj razširjeno, zakaj so preganjali kristjane, kako je preganjanje vplivalo na njih), hkrati pa razmišljajo tudi o problemu preganjanja vernikov v svetu danes, s čimer je izpolnjena vzgojna naloga pouka zgodovine ter načelo aktualizacije.

Pri delu z učno-delovnimi listi učitelj ne sme pozabiti na rešitve. V danem primeru lahko učenci rešitve deloma poiščejo sami v učbeniku, rezultate dela lahko pregledajo skupaj z učiteljem, ali pa jim učitelj po končanem delu razdeli z rešitvami izpolnjen delovni list.

Oblikovan primer učno-delovnega lista:

¹⁴³ Dijaki uporabljajo sestavek v učbeniku: Brodnik, V. et al (1997). Zgodovina 1. Učbenik za prvi letnik gimnazije. Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 194.

¹⁴⁴ Brodnik (1997), str. 194.

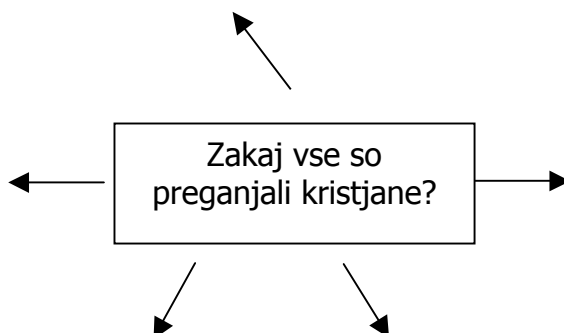
G NAVODILA: Preberi spodaj podano besedilo, nato pa s pomočjo danega besedila in sestavka v učbeniku na str. 194 reši naloge. Naloge rešuj sam.

& e Tibera prestopi bregove, e Nil ne poplavi polj, e nebo obmiruje, ali se zemlja zatrese, e udari lakota ali kuga, brž se razleže klic: "Kristjane levu!"

(Tertulijan, Apologija)

1. Na podlagi poznavanja začetkov krščanstva in njegovega širjenja razloži Tertulijanov citat. Razmisli tudi o tem, kdo je avtor citata, kakšno vlogo je opravljal.

2. Dopolni grafično sliko.



3. Smiselno poveži podatke desnega stolpca s podatki levega stolpca.

začetek načrtnega preganjanja kristjanov
najhujša preganjanja kristjanov
apologeti
milanski edikt (313 po Kr.)

pisci v bran krščanstva
čas cesarja Nerona (54-68 po Kr.)
verska svoboda za kristjane
čas cesarja Dioklecijana (284-305 po Kr.)

4. Razmisli in zapiši, kako je preganjanje vplivalo na kristjane.



5. Za doma o nalogi razmisli in napiši krajši sestavek (ok. 100 besed) o preganjanju vernikov v svetu danes.

SKLEP

Primer učno-delovnega lista prikazuje, da metoda dela z besedili ni namenjena zgolj pouku jezikov, ampak je primerna tudi za sodoben pouk zgodovine. S to metodo, ne samo da aktiviramo učence, temveč pri njih budimo tudi zanimanje za jezik, stil pisanja in izražanja.¹⁴⁵ Buditi se začne zanimanje za druge vede, s čimer izpolnimo eno izmed potreb postmoderne družbe, potrebo po interdisciplinarnosti. V postmodernističnem duhu se izpolni tudi potreba po kritičnem razmišljanju, samostojnosti,¹⁴⁶ med drugim obravnavana metoda navaja tudi na permanentno izobraževanje. Učenci se usposobijo za delo z viri in strokovno literaturo, znajo se lotiti problemske naloge in uporabljati učbenik. Pa ne samo to, metoda dela z besedili pri obravnavanju nove učne snovi omogoča večjo nazornost, s čimer se poveča razumevanje in pomnjenje.

Obravnavanje nove učne snovi s pomočjo opisane metode zahteva dobro pripravo, pa tudi precej časa, tako učiteljevega kot tudi učenčevega. Kar zlasti v slovenskem prostoru znanem po preobsežnem učnem načrtu lahko predstavlja težavo. A nikakor ne smemo pozabiti, da prav z zgodovinskimi viri, še zlasti s primarnimi, navežemo stik z obravnavanim časom.¹⁴⁷ Stik s preteklostjo bo še pristnejši in zanimivejši, če besedilo dopolnimo s slikovnim gradivom, videoposnetkom, glasbo. Pustimo domišljiji prosto pot.

LITERATURA

- Bakovljevič, M. (1984). Didaktika. Beograd: IRO "Naučna knjiga".
- Brečko, D. (2002). Štirideset sodobnih učnih metod. Priročnik za predavatelje, učitelje in trenerje. Ljubljana: Sofos.
- Brodnik, V. et al (1997). Zgodovina 1. Učbenik za prvi letnik gimnazije. Ljubljana: Državna založba Slovenije
- Demarin, J. (1964). Pouk zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Filipović, N. S. (1977). Didaktika 1. Sarajevo: IGKRO "Svjetlost", OOUR Zavod za udžbenike.
- Izbrane teme iz obče in slovenske zgodovine (2002). Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta. Center za pedagoško izobraževanje. Društvo učiteljev zgodovine Slovenije.
- Karba, P. (1996). Zgodovina v šoli drugače. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Lipnik, J. (1992). Metoda branja in dela z besedilom v osnovni šoli. Maribor: Univerza v Mariboru. Pedagoška fakulteta.
- Stradling, R. (2001). Teaching 20th-century European history. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Trojar, Š. (1995). Pomen in metodične značilnosti samostojnega dela učencev s pisnimi zgodovinskimi viri. Zgodovina v šoli. Letnik IV. Št. 4, str. 50–54.
- Trškan, D. (2002). Učiteljeva priprava na pouk zgodovine. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. 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.

¹⁴⁵ Povzeto po: Filipović (1977), str. 260.

¹⁴⁶ V: Brečko (2002), str. 55.

¹⁴⁷ Povzeto po: Weber, T. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 64.

Weber, T. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Wedam, V. (1997). Analitično-sintetična metoda dela z zgodovinskimi viri. Zgodovina v šoli. Letnik VI. Št. 3, str. 45–49.

POVZETEK

Metoda dela z besedili je v preteklosti igrala pomembno vlogo predvsem pri jezikoslovnih predmetih, številni učitelji pa so jo uporabljali tudi pri pouku zgodovine. Kot sredstvo ponazoritve so jim služili zgodovinski viri, časopisni odlomki, odlomki zakonikov, pogodb. Članek s primerom učno-delovnega lista ponazarja, da besedila odlično služijo tudi pri obravnavanju nove učne snovi. Učenci lahko s pomočjo besedil, ki so prilagojena njihovim sposobnostim, samostojno usvojijo novo učno snov. Na tako obravnavanje učne snovi se mora učitelj pripraviti z različnimi nalogami in vprašanji, ki naj se navezujejo poleg vsebine, tudi na avtorja, obliko besedila. S tem pri učencih vzbudimo zanimanje za jezik, stil pisanja in izražanja, pa tudi zanimanje za druge vede. Navajamo jih na samostojno delo z viri, strokovno literaturo in učbenikom. Usvajanje nove učne snovi na tak način je nazornejše in omogoča večje razumevanje in pomnjenje, hkrati pa predvsem delo s primarnimi viri omogoča neposreden stik s preteklostjo.

Petra Porenta: UPORABA METODE RECIPROČNEGA UČENJA PRI POUKU ZGODOVINE

UVOD

Kljub spremenjenim virom informacij ostaja branje najučinkovitejše sredstvo za osvajanje znanja v šoli ter omogoča vseživljenjsko samostojno pridobivanje znanja. Učitelj mora poznati učinkovite bralne strategije in jih posredovati učencem, saj jim te omogočajo, da informacije spoznajo, jih glede na namen izbirajo in uporabljajo. Prav tako mora učitelj učence seznanjati z osnovnimi pojmi in načeli učinkovitega učenja, saj dobro poučevanje vključuje tudi načine učenja in prenaša odgovornost za učenje iz učitelja na učenca.

V članku je predstavljena metoda recipročnega učenja, pri kateri vlogo učitelja prevzame učenec. Metoda nudi kar nekaj možnosti za izvedbo, vendar pride najbolj do izraza, ko jo izvajamo v manjših skupinah. Teoretičnim izhodiščem sledi predstavitev učne ure zgodovine, pri kateri uporabimo to metodo. Učenci s pomočjo analize besedila pridobijo novo znanje oz. vedenje o določeni tematiki. Metoda pripomore k boljšemu razumevanju, zato je primerna zlasti za učence z bralnimi in učnimi težavami. Navaja jih k napovedovanju vsebine, postavljanju vprašanj in njihovemu pojasnjevanju ter povzemanju.

METODA RECIPROČNEGA UČENJA

Teoretična izhodišča

Metoda recipročnega učenja izhaja iz razvojne in kognitivne teorije¹⁴⁸. Poudarja socialno sodelovalno učenje, podporo učitelja pri učenju in pogovor. Branje bo uspešno, če zna bralec uporabiti metakognitivne strategije za osmišljanje besedila, kar pomeni, da ločuje med bistvenimi in nebistvenimi podatki, da povzema, sklepa, postavlja vprašanja in na koncu preverja svoje razumevanje besedila ter pri tem uporablja predznanje.

Značilnosti in cilji

Namen te metode je, da učenci postopno prevzamejo vlogo učitelja v strukturiranem dialogu. Učitelj mora tako poučevanje skrbno načrtovati, pri čemer ima dve pomembni nalogi¹⁴⁹:

1. Izbere besedilo in načrtuje strategije razumevanja, kar pomeni, da predvidi vprašanja o izbranem besedilu, pripravi povzetek besedila, označi besede, za katere meni, da jih učenci ne bodo razumeli, poišče poved, ki povzema vsebino.
2. Pozna učenčeve bralne sposobnosti in načrtuje pomoč.

¹⁴⁸ Brown, A. L., Palincsar, A. S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. V: L. B. Resnick (ur). *Knowing, learning, and instruction*. Hillsdale: LEA. V: Pečjak, S., Gradišar, M. (2002) *Bralne učne strategije*. Zavod Republike Slovenije, str. 306.

¹⁴⁹ Herrmann, B. A. (1998). Two approaches for helping poor readers become more strategic. V: Allington, R. L. (ur). *Teaching struggling readers*. Newark, DE: IRA. V: Pečjak, S., Gradišar, M. (2002) *Bralne učne strategije*. Zavod Republike Slovenije, str. 308.

Opis strategije

Preden učenci začnejo z delom po skupinah, jih mora učitelj seznaniti s postopki strategije. Dobro bi bilo, če bi metodo najprej izvedel s celim razredom ter tako učence pripravil na delo v skupinah. Najpomembnejša naloga učitelja je, da temeljito pripravi posameznike, ki bodo prevzeli vlogo vodij. Njihova naloga je poskrbeti za nemoteno delovanje skupine in jo pripeljati do rezultata. Ko metodo izvajamo prvič, za vodje izberemo učence z boljšimi učnim uspehom oz. učence, za katere presodimo, da se bodo v vlogi vodij najbolje obnesli. Ob drugi priložnosti poskrbimo, da v vlogi vodje nastopijo tudi slabši učenci. Med samim delom v skupinah učitelj usmerja pogovor oz. pomaga pri morebitnih nesporazumih ter obvezno sodeluje pri oblikovanju povzetka.

Metoda je sestavljena iz šestih stopenj¹⁵⁰:

1. Napoved vsebine. Vodja skupine spodbudi učence, da preberejo naslov, podnaslove, si ogledajo fotografijo ali zemljevid ter poskušajo napovedati vsebino. Lahko glasno bere tudi vodja.

2. Branje odlomka. Branje posameznega dela besedila organizira vodja. Lahko bere vodja, vsak učenec tiho zase, vodja določi nekoga v skupini, da odlomek glasno prebere ali pa uporabi kombinacijo naštetih načinov za vsak odlomek posebej. Med branjem si učenci označujejo neznane pojme.

3. Postavljanje vprašanj. Prvo vprašanje vedno postavi vodja, potem pa k postavljanju vprašanj spodbuja tudi druge učence. Vprašanja si zapisujejo na delovni list.

4. Pojasnjevanje. Učenci poskušajo odgovarjati na predhodno zapisana vprašanja. Pri pojasnjevanju se pogosto izkaže, da so učenci besedilo različno razumeli, zato je potrebno ponovno branje. Pojasnjujejo tudi neznane besede.

5. Povzemanje. Vodja povzame vsebino in svoj povzetek argumentira. Ostale spodbuja, da ga dopolnijo. Pri naslednjem odlomku povzetek naredi nekdo drug. Povzetek zapišejo, lahko v obliki miselnega vzorca, pojmovne mreže, diagrama.

6. Napoved novega odlomka. Prebere se podnaslov naslednjega odlomka. Vodja napove njegovo vsebino oz. jo napovejo ostali.

UPORABA METODE RECIPROČNEGA UČENJA PRI POUKU ZGODOVINE

Učni cilji

Učenci v skupini preberejo naslov besedila in na podlagi tega poskušajo napovedati vsebino. Besedilo preberejo, ga obnovijo in poskušajo analizirati ter na ta način spoznajo smisel oz. bistvo sporočila. Ob besedilu si postavljajo vprašanja in poskušajo nanje odgovoriti. Izpišejo si neznane besede ter poskusijo ugotoviti, kaj pomenijo. Na koncu izdelajo povzetek.

Potek učnega dela

Metodo recipročnega poučevanja lahko izvajamo na več načinov. Tokrat bomo delo organizirali v skupinah¹⁵¹. Učitelj učence v skupine ne razdeli naključno, ampak po izbiri.

¹⁵⁰ Glede zaporedja faz si avtorji niso enotni. Navedene stopnje so povzete po Pečjak, S., Gradišar, M. (2002). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije, str. 309. Avtorici se za navedeno zaporedje faz odločita zato, ker velik pomen za razumevanje besedila pripisujeta napovedi vsebine, ki aktivira predznanje.

Posebno skrbno mora izbrati vodje. Pred razporejanjem v skupine učitelj ustno razloži navodila za delo. Navodila so zapisana tudi na delovnih listih, ki jih učenci dobijo skupaj z besedilom.

Metodo recipročnega učenja lahko uporabimo za celo šolsko uro¹⁵² ali pa samo za določen del kot je prikazano v sledečem primeru.

Primer

Pri obravnavi Špante se tako v osnovni kot v srednji šoli zadržimo pri vzgoji otrok. Učitelj pripravi list z besedilom, ki se nanaša na to temo ter delovni list z navodili, s katerim bo preveril učinkovitost metode.

Vzgoja otrok v Šparti

Vzgoja novorojenega otroka ni bila prepuščena odločitvam roditelja, temveč ga je moral le-ta prinesiti na neki prostor, imenovan govorniška dvorana, kjer so sedeli starešine skupnosti, ki so otroka preiskali; če je bil lep grajen in močan, so ga pustili živeti in so mu dodelili enega od 9000 varuhov; če pa je bil slaboten in pokvečen, so ga dali odvesti k tako imenovanemu odlagališču, skalnatemu prepadu ob Tajgetosu. Menili so namreč, da je za bitje, ki že ob rojstvu kaže, da ni sposobno razviti se v zdravega in močnega človeka, bolje, da ne živi, tako zaradi njega samega kot tudi zaradi države ... Dojilje so vzgajale dečke tako, da pri jedi niso bili izbirični, da se niso bali teme, da se niso bali samote, da so se osvobodili zaničevane slabovoljnosti in jokavosti ...

Spartanskih dečkov pa Likurg ni dajal v roke kupljenih ali najetih pedagogov, niti ni smel nihče obdržati svojega sina in ga vzgajati po svoje, temveč je vse, takoj ko so dopolnili sedem let, vzel k sebi in jih razdelil v horde, v katerih so skupaj rasli, bili deležni enake vzgoje in se navajali biti vedno skupaj: tako pri igri kot pri resnih zaposlitvah. /.../ Starešine so ponavadi prisostvovali njihovim igram in pogosto celo izzvali prepir in pretep, da so se temeljito prepričali, kakšen značaj ima vsak posamezen mladenič. Branja in pisanja so se učili le toliko, kolikor so potrebovali. Vsa nadaljnja vzgoja je težila k temu, da so bili brezpogojno pokorni, da so prenašali napor in se učili zmagovati v borbi. Starešine so kasneje, ko so bili starejši, urjenje zaostri, ostrigli so jih do kože in jih navadili, da so hodili bosi in goli izvajali vaje.

Takoj ko so bili stari dvanajst let, so začeli hoditi brez spodnjih oblačil, dobili so samo po en plašč na leto, telo so imeli pokrito z blatom, vendar se niso smeli niti kopati niti mazati, razen v redkih dnevih v letu, ko so jim dovolili, da so bili deležni takšnega udobja.

Brodnik, Vilma idr. (1998). Zgodovina 1. Učbenik za prvi letnik gimnazije. Ljubljana: DZS, str. 97.

¹⁵¹ Priporočajo se skupine po štiri ali pet učencev. Manjša skupina daje možnost vsakemu posamezniku, da izrazi svoje mnenje in ideje.

¹⁵² Glede na število didaktičnih poudarkov, ki so predvideni za določeno temo, pripravimo ustrezna krajša besedila iz učbenikov ali strokovne literature. Vsaka skupina bere celotno besedilo ali pa vsaka skupina en del.

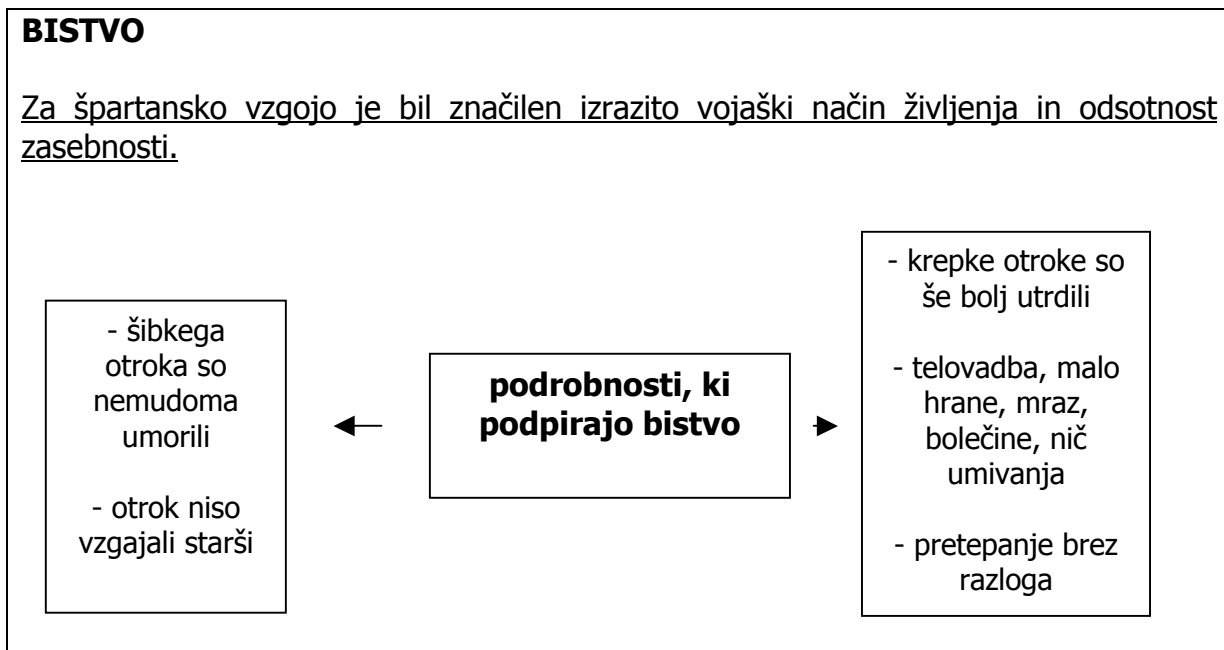
Delovni list

Delovni list¹⁵³ vključuje naslednjih šest nalog:

1. Preberite naslov besedila in sklepajte o čem bo govorilo.
2. Preberite besedilo in napišite največ štiri vprašanja, ki se nanašajo nanj.
3. Katerih besed niste razumeli?
4. Kaj mislite, da besede pomenijo? Lahko si pomagata z učbenikom in Slovarjem tujk.
5. Odgovorite na vprašanja, ki ste si jih zastavili.
6. Napišite kratek povzetek besedila? Bodite čim bolj izvirni.

Kot je bilo omenjeno že v teoretičnem delu mora učitelj predvideti potek dela, vprašanja in odgovore, pa tudi morebitne težave. V prvem koraku učenci iz prebranega naslova sklepajo o vsebini, s čimer ne bi smeli imeti težav, saj je naslov dovolj zgovoren. Sledi branje besedila, ki ga organizira vodja, temu pa postavljanje vprašanj o prebranem. Učitelj mora predvideti tudi naslednja: *Kako so v Sparti ravnali z novorojenimi otroki?; Zakaj so tako ravnali?; Česa so se učili dečki?; Kako imenujemo tako vzgojo? Kaj je bilo zanj značilno? Kaj so želeli Špartanci doseči z njo? Ali jim je uspelo?; Kako pa so ravnali z deklicami?*

Nato se skupina zadrži ob morebitnih neznanih besedah in jih poskuša razložiti. Verjetno bodo vsem ali vsaj večini neznani pojmi Likurg, pedagog, starešina, horda. Učitelj neznane besede predvidi tudi zato, da prinese v razred ustrezno literaturo, s katero si bodo pomagali, če besed ne bo znal v skupini nihče zadovoljivo pojasniti. Ko pojasnijo neznane pojme, se lotijo reševanja vprašanj. Nekatera vprašanja se ne bodo nanašala neposredno na besedilo, ampak bodo izražala širše zanimanje za tematiko. Pri reševanju takih vprašanj pomaga učitelj osebno ali pa predlaga literaturo, v kateri bodo našli odgovor. Na koncu mora skupina izdelati še povzetek npr. v obliki diagrama bistvo – podrobnost:



¹⁵³ Ideja je iz: Pečjak, S., Gradišar, M. (2002). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije, str. 310.

Na koncu sledi še poročanje skupine ostalim učencem v razredu. Poročevalec (ni nujno, da je to vodja) predstavi sklep ter najbolj zanimiva vprašanja in odgovore. V tem sklepnem delu ima učitelj nalogo, da poročanje povezuje in po potrebi pojasnjuje. Če so skupine brale različna besedila, mora poskrbeti, da vsi učenci zapisujejo ugotovitve drugih skupin. Poročevalec naj na kratko poroča o delovanju skupine, o uspehih in morebitnih težavah, tako da bo učitelj lažje presodil rezultate.

SKLEP

Kadar bomo metodo recipročnega učenja izvajali v manjših skupinah, bomo verjetno dosegli visoko aktivnost med učenci. V skupini se učenci med seboj poslušajo, si razlagajo svoje ideje in mnenja ter postavljajo vprašanja. Zlasti je metoda izziv vsem tistim učencem, ki nastopijo v vlogi vodje. Uspešnost skupine in aktivnost ostalih članov je odvisna prav od njih. Največja odgovornost leži na učitelju, ki mora učence temeljito pripraviti in izbrati zanimivo besedilo primerno bralni stopnji učencev. Z uporabo te metode bomo izboljšali bralno razumevanje učencev, povečali miselno aktivnost, pridobljeno znanje bo trajnejše in kvalitetnejše, lahko pa vzpodbudimo tudi globlje zanimanje za tematiko in zgodovino nasploh.

LITERATURA

- Brečko, Daniela. (2002). Štirideset sodobnih učnih metod. Priročnik za predavatelje, učitelje in trenerje. Ljubljana: SOFOS.
- Brodnik, Vilma idr. (1998). Zgodovina 1. Učbenik za prvi letnik gimnazije. Ljubljana: DZS.
- Pečjak, Sonja., Gradišar, Maja. (2002) Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije.
- Seifert, J. W. (1996). Vizualizacija, prezentacija, moderacija. Maribor: DOBA.
- Tomić, Ana. (1997). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

POVZETEK

Metoda recipročnega učenja poudarja socialno sodelovalno učenje, pogovor in podporo odraslih pri učenju otrok. Osnovni vir znanja je zapisano besedilo, ki ga lahko analiziramo na različne načine. Za najuspešnejši in hkrati organizacijsko najzahtevnejši način se je izkazala obravnava besedila v manjših skupinah. V vlogi učitelja nastopijo učenci kot vodje skupin. Te učitelj premišljeno izbere in jih temeljito pripravi. Navadno je učitelj tisti, ki postavlja vprašanja, pri tej metodi pa se učenci preizkušajo v zastavljanju vprašanj ter s pomočjo besedila in druge literature iščejo odgovore. Učitelj preverja bralno razumevanje učencev, ali znajo uporabiti naslov za določitev teme, ali znajo postavljati vprašanja, pri čemer spodbuja učence k postavljanju vprašanj višje ravni, ali razumejo neznane besede in ali znajo povzemati.

Urša Žirovnik: **AKTIVNA UPORABA ZGODOVINSKEGA UČBENIKA ZA 4. LETNIK GIMNAZIJE**

UVOD

Kakovost pouka in kakovost znanja sta odvisni tudi od kakovosti virov, iz katerih se učimo. Dober učbenik je za učenca zagotovo pomemben vir znanja. Problem pa se pojavi, ko se vprašamo, kakšen je dober učbenik, in kako priti do takega učbenika. Vedno obstajajo učbeniki, iz katerih se radi učimo in tisti, iz katerih se ničesar ne moremo naučiti, ker nam učbenik enostavno ni všeč.

V nadaljevanju bomo poskušali predstaviti, kakšen je dober učbenik, kaj naj bi vseboval glede na njegovo vsebinsko in metodično strukturo na konkretnem primeru in sicer za učbenik: *Repe, B. (2000). Sodobna zgodovina, Zgodovina za 4. letnik gimnazij. Ljubljana: Modrijan.*

VLOGA UČBENIKA V SODOBNI ŠOLI

"Tradicionalni učbeniki zgodovine so nudili učencem predvsem temeljne informacije o zgodovinskem dogajanju, le v omejenem obsegu pa so učence spodbujali k razmišljanju in problematizaciji pri domačem utrjevanju in ponavljanju snovi. /.../ Bili so skromno slikovno opremljeni in skoraj brez delovnih napotkov in elementov. Zato tudi niso v zadostni meri spodbujali metodično pestrega, aktivnega in zanimivega pouka zgodovine."¹⁵⁴

"Takšna didaktično – metodična zasnova učbenikov je prešla v vedno večje neskladje z naprednimi pedagoškimi zahtevami na prelomu iz 19. v 20. stoletje. Zahteve po zanimivem, dinamičnem in metodično pestrem pouku so postavljale v ospredje aktivno in samostojno učno delo učenca in zato tudi drugačne učbenike. Ti naj bi vsebovali poleg osnovnih informacij tudi razno slikovno gradivo in zgodovinske vire, ki bi omogočilo aktivno opazovanje in tiho samostojno delo učencev med poukom. Učbenik je postal torej pomembno in osrednje učilo med poukom v razredu."¹⁵⁵

V sodobni šoli naj bi učbenik spodbujal matemagenske aktivnosti (aktivnosti, ki rojevajo učenje); izraz je uvedel ameriški psiholog Rothkopf.¹⁵⁶ "Učbenik naj bi bil napisan tako, da omogoča učencu učenje z razumevanjem. To pa je možno le, če je po uporabi izrazov, skladnji in celotni strukturi usklajen z razvojno stopnjo mišljenja učencev, ki jim je namenjen."¹⁵⁷ Zato pisec učbenika opravlja težko delo. Poleg snovi mora poznati in obvladati znanja s področja psihologije, pedagogike in didaktike. Misliti mora na učenčevo razumevanje besedila glede na njegove sposobnosti, na čimbolj jasno predstavitev snovi (uporaba slik, skic, grafov, besedila), na vzbujanje radovednosti pri učencu, na prikaz uporabnosti snovi, na kapaciteto spomina učencev, na kakšne možne načine učenci osvajajo znanje, na različne kognitivne stile in pristope k učenju ...¹⁵⁸

¹⁵⁴ Trojar, Š. (2002). Glavne značilnosti novejših učbenikov zgodovine. V: Temeljne prelomnice preteklih tisočletij: zbornik referatov. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije, str. 315, 316.

¹⁵⁵ Ibid., str. 316.

¹⁵⁶ Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS, str. 172.

¹⁵⁷ Puklek, M. (1996). Učenje pojmov in učbeniki na prehodu s konkretno-logične na formalnologično stopnjo mišljenja. V: Sodobna pedagogika: Letnik 47. Št. 5-6, str. 296.

¹⁵⁸ Ibid., str. 296.

Dober učbenik naj bi torej bil privlačen na videz, pisan v jeziku, ki ga učenci razumejo, lahko obarvan s humorjem, nazornost besedila naj dopolnjujejo slike in ponazoritve. Vsebina učbenika mora vsebovati razlago temeljnih dejstev, pojmov, definicij in strukturo mišljenja. Učbenik naj bi spodbujal vedoželjnost in kreativnost, sodelovanje med učenci, individualizacijo, razvijal jezikovno kulturo in vrednote, kot so kritičnost, demokratično mišljenje ... Dober in sodoben učbenik prinaša nove metode učenja. Ne vsebuje samo vprašanj za preverjanje znanja, ampak odprta vprašanja, ki spodbudijo razmišljanje in diskusijo. Tako se učenci mimogrede učijo uporabljati strokovno terminologijo. Dober učbenik pomaga učencu usvojiti znanje, ki pripomore k njegovemu osebnostnemu razvoju. Vsebina učbenika tudi ne sme presehati zahtev učnega načrta, da se učiteljem ne mudi.¹⁵⁹

VSEBINSKO – METODIČNA STRUKTURA UČBENIKA ZA ZGODOVINO ZA 4. LETNIK GIMNAZIJE

Pri didaktičnem oblikovanju učbenika je potrebno upoštevati predpisan učni načrt in predmetnik. Zunanjo strukturo učbenika sestavljajo format, vezava, obseg učbenika, prelom, pisava, jezik in stil likovna oprema ter vrsta papirja. "Glavni elementi notranje strukture sodobnega učbenika pa so besedilo, slikovno gradivo, pisni viri, slovar pojmov in naloge. Osnova notranje strukture učbenika je *besedilo*, ki predstavlja znanje določenega predmeta. Na osnovi tega avtor sistematično strukturira vsebino v poglavja oz. široke teme, te pa na teme, ki vsebujejo didaktične poudarke. Avtor izbere naslove za poglavja in teme ter vključi tudi podnaslove za didaktične poudarke. Tako didaktično dodelani učbeniki že nakazujejo obseg in globino učne vsebine za posamezno učno uro."¹⁶⁰

Učbeniki so lahko klasični – vsebujejo besedilo, slikovno ali pisno gradivo pa je le ilustracija ali poglobitev besedila v učbeniku, poldelovni – vsebujejo besedilo, slikovno gradivo in naloge, delovni – spodbujajo produktivni učni slog in samostojno delo učencev, saj vključujejo učbeniško besedilo, pisne in slikovne zgodovinske vire ter številne naloge.¹⁶¹

Učbenik *Repe, B. (2000). Sodobna zgodovina, Zgodovina za 4. letnik gimnazij. Ljubljana: Modrijan* spada med klasične učbenike. Na začetku vsakega poglavja vsebuje časovno preglednico, ki je ločena glede na dogodke našega ozemlja in na dogodke ostalih tujih držav. Učbenik ima pri približno polovici tem razložene pojme, ki naj bi jih učenci po obravnavani snovi poznali. Slikovno gradivo je zbrano iz različnih muzejev in arhivov, zelo veliko je zemljevidov in fotografij, pojavljajo pa se tudi umetniške slike, karikature, fotokopirani dokumenti in risbe. Ob slikovnem gradivu so dodane opombe, v katerih so dodatne informacije. Izbrani učbenik vsebuje tudi grafične predstavitve podatkov, časovne preglednice, besedne sheme v tabelah ali obarvanih pravokotnikih, nekaj fotokopij originalnih strani iz časopisov, vendar ne veliko, ne vsebuje pa odlomkov iz zgodovinskih virov. Učbenik *Sodobna zgodovina* vsebuje ponovitvene naloge, ki se nahajajo na koncu posamezne teme, se nanašajo na vsebino učbenika in so krajše naloge z odgovori prostega tipa (npr.: Navedi vzroke za izbruh državljanske vojne v Španiji. Op. avtorja), oz. krajše esejske naloge (npr.: Zakaj je pomoč ljudskofrontni vladi pomenila tudi opredeljevanje za demokracijo in za nastop proti fašizmu? Op. avtorja), ki preverjajo

¹⁵⁹ Cigler, N. (1997). Kakšen je dober učbenik, kako napraviti, izbrati in uporabljati učbenike. Seminar Sveta Evrope v Uppsali. V: Vzgoja in izobraževanje. Letnik XXVIII. Št. 2, 35.

¹⁶⁰ Trškan, D. (2003). Metodična struktura sodobnih srednješolskih učbenikov za zgodovino. V: Zgodovinski časopis. Letnik 56. 2002. Številka 3–4, str. 467.

¹⁶¹ Ibid., str. 465-466.

znanje in razumevanje vsebine učbenika in spodbujajo samostojno razmišljanje, ne spodbujajo pa učencev k samostojnemu delu, oz. jih le delno spodbujajo. Zato imamo pri nas delovne zvezke, ki pa bolje omogočajo samostojno delo učencev.¹⁶²

Sodobna zgodovina je razdeljena na 5 poglavij, ki se delijo na posamezne teme in podteme, število teh je odvisno od obsežnosti posameznega poglavja. Na koncu se nahajata imensko in vsebinsko kazalo. Učbenik ima vsega skupaj 246 strani. Napisan je pregledno in razumljivo.

AKTIVNA UPORABA UČBENIKA *SODOBNA ZGODOVINA*

Šolsko uro začnemo z uvodno motivacijo. Pokažemo jim plakat slikarja Joana Mirója iz učbenika na strani 69. Postavimo jim uvodno motivacijsko vprašanje, kaj si predstavljajo pod to podobo. Vprašanje podkrepimo z novim vprašanjem: Kdo so bili španski borci?

Tako jih uvedemo do cilja učne enote, ki ga zapišemo na tablo: Spoznali bomo Španijo pred državljansko vojno, njen potek, ugotovili vzroke za začetek vojne in njen pomen. Na zemljevidu pokažemo Španijo in sosednje države, za boljšo predstavo učencev.

Didaktični poudarki za učno enoto ŠPANSKA DRŽAVLJANSKA VOJNA na str. 69 in 70 so:

1. Politične razmere v Španiji pred letom 1931.
2. Menjajoče republikanske vlade in njihovi ukrepi.
3. Pomen leta 1936 za Španijo.
4. Pomoč evropskih držav - kdo komu.
5. Slovenski prostovoljci in prostovoljci drugih držav v Španiji.
6. Pomen španske državljanske vojne.

Učence razdelimo v skupine po 5 ali manj, odvisno od števila učencev v razredu. Vsaki skupini dodelimo enega od poudarkov. Skupaj preberejo tekst na obeh straneh, s pomočjo učitelja določijo od kje do kje je njihov poudarek. 1. skupina opiše Španijo od leta 1918 do emigracije Rivere in kralja. 2. skupina našteje republikanske reforme in opiše vlado republikancev. 3. skupina našteje vse dogodke v letu 1936 in poišče vzroke zanje. 4. skupina opiše zunanjo politiko držav zaveznic nacionalistov oz. republikancev. 5. skupina poišče vse države iz katerih so prišli prostovoljci, koliko jih je bilo ... 6. skupina opiše pomen španske državljanske vojne. Vsaka skupina naredi povzetek (v obliki miselnega vzorca, plakata, tabelske slike ...) glede na izbrani poudarek in ga nato predstavi pred ostalimi člani razreda.

Na koncu ure skupaj z učiteljem naredijo povzetek vsebine, strnejo znanje, komentirajo obe fotografiji v učbeniku, preberejo in pojasnijo razložena pojma v učbeniku ter odgovorijo na vprašanja na koncu teme (učenci dvigajo roke, učitelj pokliče). Če ostane še kaj časa, lahko učitelj vpraša učence o sorodnikih učencev, ki so morda sami doživeli špansko državljansko vojno kot prostovoljci.

ZAKLJUČEK

Zaključimo lahko, da idealnega učbenika ni, saj ima vsak učenec drugačne potrebe in drugačen, specifičen način učenja. Obstajajo pa prijemi in načini, kako se približati odličnemu učbeniku, prijaznemu za večino učencev. Pomembno je tudi, da učitelj prej

¹⁶² Ibid., str. 471-472.

spozna učbenik, ga preuči in ga nato učencem ponudi. Kajti tudi dober, a slabo didaktično – metodično strukturiran učbenik je lahko nič vreden.

LITERATURA

1. Cigler, N. (1997). Kakšen je dober učbenik, kako napraviti, izbrati in uporabljati učbenike. Seminar Sveta Evrope v Uppsali. V: Vzgoja in izobraževanje. Letnik XXVIII. Št. 2, str. 34-36.
2. Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
3. Puklek, M. (1996). Učenje pojmov in učbeniki na prehodu s konkretno-logične na formalnogično stopnjo mišljenja. V: Sodobna pedagogika: Letnik 47. Št. 5-6, str. 291-305.
4. Repe, B. (2000). Sodobna zgodovina, Zgodovina za 4. letnik gimnazij. Ljubljana: Modrijan.
5. Trojar, Š. (2002). Glavne značilnosti novejših učbenikov zgodovine. V: Temeljne prelomnice preteklih tisočletij: zbornik referatov. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije str. 315-321.
6. Trškan, D. (2003). Metodična struktura sodobnih srednješolskih učbenikov za zgodovino. V: Zgodovinski časopis. Letnik 56. 2002. Številka 3-4, str. 465-478.

POVZETEK

Učbenik je eden od pomembnejših virov znanja. V tradicionalni šoli mu niso pripisovali tako velikega pomena kot danes, ko je v šoli osrednje učilo in del zanimivega, dinamičnega in metodično pestrega pouka. Učbenike glede na njihovo vsebino delimo na klasične, podelovne in delovne. Dober učbenik je privlačen na videz, napisan v razumljivem jeziku, vsebuje razlago dejstev, pojmov, ponovitvena vprašanja ... Dober učbenik spodbuja kreativnost, sodelovanje med učenci, individualizacijo, razvija jezikovno kulturo, kritičnost, demokratično mišljenje ... Dober učbenik ne presega učnega načrta in spodbuja učenčev osebni razvoj. Čeprav ima učbenik vse naštetosti, še ne pomeni, da je idealen za vse učence in učitelje.

Gabriela Nedič: UPORABA PLAKATA PRI POUKU ZGODOVINE

UVOD

S plakatom oz. posterjem prikažemo rezultate učnega dela s pomočjo besedila, tabel, grafov, shem, risb, fotografij, itd.¹⁶³ S pomočjo plakata lahko učenci osvajajo, utrjujejo ali ponavljajo učno snov. Plakat lahko izvrstno uporabimo tudi kot učni pripomoček, ustvarjalno projektno delo ali pa kot motivacijo. S pomočjo izdelave plakata lahko dosežemo tudi vse tri učne cilje: *izobraževalne* s spoznavanjem novih učnih vsebin, *funkcionalne* z razvijanjem spretnosti (predvsem likovnih) ter *vzgojne* učne cilje s socializacijo ter skupinskim delom.

»Z izdelavo plakata učenci razvijajo številne individualne sposobnosti, kot so na primer: učinkovito uporabljanje različnih virov in literature, selekcioniranje podatkov, razvijanje kreativnosti, priklic idej, uporaba znanj iz drugih področij in podobno.«¹⁶⁴

IZDELAVA PLAKATA

Ko se odločimo za izdelavo plakata, moramo upoštevati kar nekaj načel. Prvo in morda najpomembnejše načelo je načelo *nazornosti*. Na plakatu morajo biti prikazane le najpomembnejše informacije, kajti če je plakat preveč natrpan, bistvo ni več razvidno. Držimo se KISS (Keep it short and simple) pravila.¹⁶⁵ Zapolnimo lahko približno 50 % površine plakata. »Če bomo zapolnili celotno površino posterja z besedilom in slikovnim gradivom, bomo opazovalca zmedli in odvrnili njegovo pozornost.«¹⁶⁶

Upoštevati moramo tudi načelo *primernosti*, težavnost učne vsebine mora biti prilagojena sposobnosti učencev.¹⁶⁷ Izdelava plakata je zamudno delo, vendar pa ga je mogoče večkrat uporabiti, torej sledimo načelu *racionalnosti* oz. *ekonomičnosti*.

Pri plakatu je zaželeno, da je vsebina predstavljena v logičnem vrstnem redu. V večini primerov se uporablja oblika miselnega vzorca, pri čemer si teme sledijo v smeri urinega kazalca. »Zaželeno je uporaba znanih simbolov, kot so puščice, oblački in podobno.«¹⁶⁸

Izdelava plakata ponavadi poteka kot skupinsko delo. V razredu formiramo manjše skupine učencev, ki samostojno izdelajo nalogo (v našem primeru plakat).¹⁶⁹

¹⁶³ Kobal, E. (1989). Raziskovanje je odkrivanje novega znanja. Ljubljana: DZS, str. 118. V: Cencič: Pisanje in predstavljanje rezultatov raziskovalnega dela. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 155.

¹⁶⁴ Gornik, M. (2002). Plakat pri pouku geografije. V: Didaktika geografije-seminarsko delo študentov. Ljubljana: Filozofska fakulteta. V publikaciji so objavljene seminarske naloge študentov geografije, v letu 2002/2003 pri predmetu didaktika geografije, na Filozofski fakulteti. V publikaciji strani niso oštevilčene.

¹⁶⁵ Stimson, N. (1991). How to write and prepare training materials. London: Kogan Page, str. 85. V: Gornik, M. (2002). Didaktika geografije-seminarsko delo študentov. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

¹⁶⁶ Keglevič, Z. (1998). Kako izdelamo dober poster? V: Didaktika. Letnik 8. Št. 42/43, str. 65. V: Cencič: Pisanje in predstavljanje rezultatov raziskovalnega dela. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 157.

¹⁶⁷ Gornik, M. (2002). Plakat pri pouku geografije. V: Didaktika geografije-seminarsko delo študentov. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

¹⁶⁸ Gornik, M. (2002). Plakat pri pouku geografije. V: Didaktika geografije-seminarsko delo študentov. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

¹⁶⁹ Resnik-Planinc, T. (2001). Zahtevnejše geografske učne vsebine kot izobraževalni problem. Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 200.

Ko si izberemo temo, se osredotočimo na obliko plakata. Izogibati se moramo preveliki uporabi teksta, poudarek naj bo na ilustrativnem gradivu, kot so slike, karte, grafi, skice ... Upoštevamo torej pravilo »PUP- please use pictures.«¹⁷⁰ Slike naj bodo barvne, tako bo plakat bolj razgiban. Plakat naj ne bo premajhen, paziti pa moramo tudi na velikost črke, ki naj se vidi tudi v zadnji klopi, če smo v razredu. Drugače naj bodo vidne vsaj z razdalje 2-3 metrov. Če se le da, naj bodo črke tiskane.

»Pri plakatu so barve in oblike nosilci pomenov. Z njihovo smiselno uporabo lahko poudarimo pomembne informacije, pojasnimo povezave, povežemo različne sklope vsebin med seboj ali povežemo med seboj vsebine, ki sledijo druga drugi.«¹⁷¹ Barve naj bodo žive in dobro vidne, izogibamo se uporabi fluorescentnih, pastelnih in preveč svetlih barv (npr. rumena). Vendar pa ne smemo pretiravati z uporabo različnih barv, uporabimo do tri barve. Za naslov uporabimo drugačno barvo kot za ostalo besedilo in ga postavimo na sredino ali na vrh plakata, ponavadi ga tudi obrobimo, da pritegne pozornost. Vendar pa ne smemo pretiravati z dolžino naslova, priporočeno je, da ga sestavlja največ osem besed.¹⁷² Sicer pa je naslov najbolj učinkovit, če je sestavljen iz ene do treh besed. Poleg miselnega vzorca poznamo tudi druge razporeditve na plakatu. Tako imamo lahko naslov na vrhu plakata, tematski sklopi pa si sledijo v linearni ali vertikalni smeri. Poznamo pa tudi koncentrično razporeditev, ki temelji na selekcioniranju informacij, kjer si le-te sledijo po pomembnosti iz središča plakata navzven.¹⁷³

Ena izmed možnosti pa je tudi uporaba organigrama, s katerim lahko pri zgodovini ponazorimo družinsko deblo ali družbeno ureditev.

UPORABA PLAKATA PRI POUKU ZGODOVINE

Uporaba plakata pri pouku zgodovine bo predstavljena pri ponovitvi druge svetovne vojne. Učni cilji so naslednji: učenci samostojno selekcionirajo informacije; samostojno oblikujejo plakat; razvijejo oblikovne spretnosti; učinkovito uporabljajo različne vire in literaturo; seznanjajo se z načeli kooperativnosti v skupinskem delu; ponovijo glavne dogodke v drugi svetovni vojni; ugotavljajo razlike med prvo in drugo svetovno vojno.

V prvih minutah učitelj razločno poda navodila in jih še enkrat napiše na tablo. Učitelj pove učencem, da bodo izdelali plakat. Vsaka skupina obdela eno leto druge svetovne vojne. Učitelj jim poda osnovne napotke: velik naslov v drugi barvi kot ostali tekst, velike črke, več slik in manj teksta, uporabljajo naj močnejše barve, izogibajo naj se presvetlim barvam, plakat mora delovati kot celota, napisati morajo bistvo, pove jim, da morajo navesti vire in se podpisati na plakat ter jim na tabli prikaže vsaj tri možne razporeditve na plakatu ...

Nato učitelj razdelila učence v šest skupin po štiri učence (v primeru, da je v razredu 24 učencev) in jim razdeli pripravljeno gradivo, pomagajo pa si tudi z učbenikom. Prva skupina ima naslov med letoma 1939 in 1941, druga leto 1941, tretja leto 1942, četrta leto

¹⁷⁰ Stimson, N. (1991). How to write and prepare training materials. London: Kogan Page, str. 85. V: Gornik, M. (2002). Plakat pri pouku geografije, v: Didaktika geografije-seminarsko delo študentov. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

¹⁷¹ Cenčič, M. (2002). Pisanje in predstavljanje rezultatov raziskovalnega dela. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 157.

¹⁷² Cenčič, M. (2002). Pisanje in predstavljanje rezultatov raziskovalnega dela. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 156.

¹⁷³ Gornik, M. (2002). Plakat pri pouku geografije. V: Didaktika geografije-seminarsko delo študentov. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

1943, peta leto 1944 in šesta leto 1945. Vsaki skupini učitelj posreduje ključne besede ter slikovno gradivo. Še boljše pa je, če učitelj naroči učencem naj sami prinesejo slikovno gradivo (vojake v uniformah, slike taborišč, orožje ...), medtem ko jim sam prinese časopisne članke, mogoče kake odlomke iz dnevnikov, ki so jih pisali na fronti, fotokopije vojaških ukazov, zemljevide ...

Učenci morajo sami napisati naslov in se odločiti za obliko plakata ter izbrati barve, ki jih bodo uporabili pri izdelavi plakata.

Za izdelavo plakata jima da učitelj na voljo 20 minut, nato pa ima vsaka skupina na voljo 4 minute za poročanje, ostali učenci poslušajo in rešujejo učno-delovne liste, s čemer razvijajo sposobnost medsebojnega komuniciranja. Na koncu ure skupaj preverijo rešitve učno-delovnega lista.

Učno-delovni listi bi vključeval:

- naloge dopolnjevanega tipa: npr. »Povod za vstop ZDA v drugo svetovno vojno je bil napad na _____.«;
- naloge, kot so primerjanje dogajanj na dveh frontah v istem letu oz. primerjanje ene izmed front skozi celotno drugo svetovno vojno;
- naloge v obliki vprašanj: »Zakaj je moral Hitler pred napadom na SZ pridobiti oz. pokoriti Balkan?«; »Primerjaj način bojevanja v prvi in drugi svetovni vojni.«

Na zemljevid Evrope vrišite z različnimi barvami nemške osvojitve leta 1939 (z rdečo), 1940 (z modro), 1941 (z zeleno) in 1942 (z rjavo). Na zemljevidu označite države, ki jih štejemo k centralnim silam.

Slika 1: Primer plakata



ZAKLJUČEK

Pri izdelavi plakata je učenec zelo motiviran, ker želi drugim čimbolj predstaviti določeno vsebino. Plakat je lahko zelo učinkovito učilo, pripomore pa tudi k trajnejšemu pomnjenju,

istočasno pa se pokaže samostojnost in ustvarjalnost učencev.¹⁷⁴ Zelo pomembno je, da učitelj učence le nadzoruje in jim pusti čimbolj odprte roke, saj bo takrat aktivnost učencev največja.

Seveda pa ima izdelava plakata tudi negativne lastnosti, kot so: »vzame nam veliko časa, nakopičeni plakati zavzamejo veliko prostora in se sčasoma, če niso plastificirani lahko uničijo.«¹⁷⁵ Med pozitivne lastnosti pa štejemo predvsem: motivacijski učinek, razvijanje kritičnega mišljenja, spodbujanje aktivnosti in kreativnosti učencev, razvijanje likovnih in oblikovalskih spretnosti, vključevanje interdisciplinarnosti, uporabo različnih virov in literature ter selekcioniranje informacij.¹⁷⁶ Plakat lahko uporabimo tako v osnovni, kot v srednji šoli.

LITERATURA

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.

Ferjan, T. (1997). Poster-inovativno učilo. Geografski obzornik, 44, 1, str. 28, 29.

Resnik-Planinc, T. (2001). Zahtevnejše geografske učne vsebine kot izobraževalni problem. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Gornik, M. (2002). Plakat pri pouku geografije. V: Didaktika geografije-seminarsko delo študentov. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

URL: <http://www.army.mil/cmh-pg/books/wwii/salerno/map01.jpg> (citirano 16.12.2003).

URL: <http://history.acusd.edu/gen/WW2Timeline/Europe04a.html> (citirano 16.12.2003).

URL: <http://dspace.dial.pipex.com/town/avenue/vy75/ostmap01.htm> (citirano 16.12.2003).

URL: <http://www.kwanah.com/txmilmus/36division/archives/141/images/plate1b.jpg> (citirano 16.12.2003).

POVZETEK

Plakat je zelo uporaben pri pouku zgodovine. Uporabimo ga lahko za bolj plastično ponazoritev katerekoli snovi. Najbolje ga je uporabljati v kombinaciji s skupinskim delom, kajti tako pride do izraza učenčeva aktivnost, samostojnost in ustvarjalnost.

Pred izdelavo plakata je treba učencem predstaviti osnovna načela, kot so: načelo nazornosti, načelo primernosti, načelo sistematičnosti, načelo aktualnosti, načelo racionalnosti in ekonomičnosti, načelo integracije. Poučiti pa jih moramo tudi kako se plakat oblikuje, kakšne oblike plakatov poznamo, kam postavimo naslov, kako uporabljamo barve ter selekcijo informacij.

Z izdelavo plakata dosežemo tudi vzgojne učne cilje. Učenci spoznajo načela socializacije, pri skupinskem delu pa imajo možnost zgraditi ustrezen odnos do sošolcev, spoznajo pa tudi sistem dela v skupini. Prav tako pa ima profesor pri izdelavi plakata možnost izvajati individualizacijo.

V članku sem uporabo plakata pri pouku zgodovine predstavila pri ponovitvi druge svetovne vojne.

¹⁷⁴ Gornik, M. (2002). Plakat pri pouku geografije. V: Didaktika geografije-seminarsko delo študentov. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

¹⁷⁵ Gornik, M. (2002). Plakat pri pouku geografije. V: Didaktika geografije-seminarsko delo študentov. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

¹⁷⁶ Gornik, M. (2002). Plakat pri pouku geografije. V: Didaktika geografije-seminarsko delo študentov. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Lucija Prihavec: **AKTIVNA UPORABA ZEMLJEVIDOV PRI PREDMETU ZGODOVINA ZA GIMNAZIJE**

UVOD

Risanje zemljevidov je staro kot človeštvo, saj so prvotno skice določenega področja ljudem pomagale pri lažji predstavi okolja in pojavov. Prvotno so zemljevidi predstavljali le skico nekega področja opremljeno s simboli, ki so ljudem pomagali pri boljši predstavi.¹⁷⁷ Danes imajo zemljevidi zelo široko uporabnost tako na znanstvenem geografskem področju, kot pri drugih strokah; zgodovina, etnologija, pomorstvo, geodezija, ter ostalo. Zato je potrebno otroka zelo zgodaj navajati na razumevanje in kasneje tudi na uporabo zemljevidov. Že v osnovni šoli »uporabljamo različne pristope pri pouku zgodovine, ki morajo biti v skladu z razvojno stopnjo učencev, da lahko razvijejo sposobnosti in veščine kot npr.: uporaba zgodovinske karte.«¹⁷⁸ Po končani osnovni šoli naj bi dijaki znali uporabljati zemljevid, vendar je pri predmetu zgodovina potrebno povezati prostorsko predstavo z zgodovinskim dogajanjem ali kot je zapisal Tomaž Weber: »**pomembna je povezanost med prostorom in časom**«. ¹⁷⁹ Človek si lažje predstavlja zgodovinske dogodke, če se pri domačem učenju in pouku uporablja zgodovinske karte, pa naj bodo te iz zgodovinskega atlasa, učbenika, ali iz drugih virov. V nadaljevanju se bom osredotočila na uporabo zemljevida pri pouku zgodovine v povezavi z razlago učne snovi, ki pripelje do boljšega razumevanja zgodovinskih dogodkov.

UPORABA ZEMLJEVIDOV PRI OBRAVNAVI NOVE UČNE SNOVI

Zgodovinska karta je nepogrešljivo učilo pri pouku zgodovine v gimnazijah. Letni učni načrti za zgodovino v gimnaziji so podatkovno in snovno zelo obširni, zato si morajo dijaki veliko podatkov zapomniti. Zato je potrebno snov, ki se nanaša na določen prostor prikazati na zgodovinski karti. Pri tem naj učitelj upošteva, da si učenci »zapomnijo 50 % učne snovi, če jo slišijo in vidijo«. ¹⁸⁰ Preko vizualne predstave si dijaki dlje časa zapomnijo snov in lažje si predstavljajo zgodovinske dogodke.

Pri pouku zgodovine v gimnaziji lahko uporabljamo več različnih zgodovinskih kart kot didaktična učila: ¹⁸¹

- Učiteljeva skica nekega obravnavanega področja na tabli je bolj površna, vendar lahko zelo enostavna in razumna.
- Folijske zbirke zemljevidov so nazorne, saj so na njih barvni zemljevidi in različni simboli ali ilustrirane slikice. ¹⁸²
- Stenski zemljevidi so zelo uporabni zaradi svoje velikosti in hkrati so prenosljivi oz. se jih da spraviti.
- Zgodovinski atlasi so v zadnjih nekaj letih preplavili tržišče. Opremljeni so s kronološkimi zgodovinskimi traki in zapisi in v njih je vse več gospodarskih, političnih, demografskih,

¹⁷⁷ Fridl, Jerneja. (1995). Zgodovinski razvoj kartografije. Geografski obzornik 42, št. 1, str. 18.

¹⁷⁸ <http://www.mszs.si/slo/ministrstvo/organi/solstvo/viprogrami/os/pdf/zgodovina.pdf>. 15. 12. 2003.

¹⁷⁹ Weber, Tomaž. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS, str. 93.

¹⁸⁰ Trškan, Danijela. (1998). Razvijanje učnih spretnosti pri aktivnih učnih oblikah v srednji šoli pri pouku zgodovine. Zgodovina v šoli, VII, št. 1, str. 32.

¹⁸¹ Weber, Tomaž. (1995). Zgodovinska karta pri pouku zgodovine v razredu. Zgodovina v šoli, IV, št.1, str. 43. Našteta učila v povezavi z zgodovinskimi kartami so povzeta po članku Tomaža Webra.

¹⁸² Atlas prosojnic. Zgodovina 20. stoletje. (1999). Tržič: Učila.

kulturnih, verskih in ostalih zemljevidov. Poleg tega pa je v njih veliko grafikonov in prikazani so zgodovinski premiki meja, vojsk, širjenje epidemij, verstev ...¹⁸³

- Zgodovinske karte v učbenikih in delovnih zvezkih, so uporabne za domače učenje in ponavljanje snovi v obliki domačih nalog, kjer učenci v delovnih zvezkih rešujejo naloge s pomočjo zemljevida in dopolnjujejo neme karte. »Seveda mora pisec učbenika upoštevati razvojno stopnjo dijakov in njihovo raven razumevanja.«¹⁸⁴ Zato morajo biti temu primerni tudi zemljevidi v učbeniku, drugače niso uporabni.

- V zadnjem času je posnetih veliko video kaset (šolski video) in CD-romov, ki so opremljeni z zgodovinskimi zemljevidi. Ti zemljevidi se spreminjajo in opremljeni so z zvočnimi in vizualnimi učinki, zato so še toliko bolj zanimivi za učence.

- Reliefni zemljevidi so redki, največ jih uporabljajo slepi in slabovidni, ki se vključujejo v program gimnazije. Pri slepih je zelo pomemben tipni prag, preko katerega zaznavajo. Zato je potrebno takim učencem pouk zgodovine didaktično približati z reliefnimi zemljevidi. S tipanjem in iskanjem po zemljevidu pridobijo ti dijaki boljšo predstavo o prostoru.¹⁸⁵

Pri pouku lahko uporabljamo vsa ta učila z zgodovinskimi zemljevidi posamično ali v kombinaciji. Zgodovinsko karto lahko učitelj uporabi kot motivacijsko sredstvo, predvsem pri obravnavi nove učne snovi in pri ponavljanju. Učiteljica zgodovine, ki me je poučevala v srednji šoli, pa je uporabljala največ stenski zemljevid. Na začetku učne teme je postavila pred razred zemljevid Evrope ali Sveta in dijaki smo morali pokazati ozemlje, na katerega se je nanašala učna snov. Seveda nam je pomagala z dodatnimi vprašanji. Tisti, ki je najbolj točno opredelil območje in povedal naravne značilnosti, je dobil oceno namesto spraševanja. Večkrat smo prav tekmovali, kdo bo več povedal, da bo dobil oceno. Ne vedoč smo pri opredelitvi geografskega prostora uporabili znanje iz geografije in osvojili prostorsko predstavo področja, katerega smo obravnavali pri urah zgodovine. Poleg tega nas je učiteljica aktivirala, da smo se bolj zavzeli za učno snov.

AKTIVNO DELO UČENCEV Z UPORABO ZEMLJEVIDOV

»Učitelj mora vedno poskušati spraviti učence v aktiven odnos do zgodovinske kartografske vsebine. Dijak mora spoznati smisel vsebine zgodovinske karte in se zavedati, da brez seznanitve s to vsebino njegova podoba o času (zgodovinski dogodki) nikakor ne bo popolna.«¹⁸⁶

Dijaki so zelo aktivni, če samostojno ali v dvojicah izpolnjujejo nemo zgodovinsko karto. Zgodovinske karte so tudi v maturitetnih izpitnih polah. Največkrat so le za pomoč pri odgovarjanju na vprašanja, ki se neposredno vežejo na podan zemljevid, večkrat pa mora dijak vrisati v nemo zgodovinsko karto kar zahteva maturitetna naloga.¹⁸⁷

¹⁸³ The Times. Atlas svetovne zgodovine. (1992). Ljubljana: Cankarjeva založba.

¹⁸⁴ Marentič Požarnik, Barica. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS, str.171.

¹⁸⁵ <http://www2.arnes.si/~ljzssm1s/praksa/ucitelj/romanbrvar/geografdrugace.htm>. 15. 12. 2003.

¹⁸⁶ Weber, Tomaž. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS, str. 93.

¹⁸⁷ Rozman, Tatjana idr. (2003). Zgodovina na maturi. Ljubljana: Modrijan, str. 63.



Zemljevid 1: Primer neme karte.¹⁸⁸

Vprašanje: »Med posledice kolonizacije sodi tudi oblikovanje slovenske etnične meje v 15. stol., ki je ostala skoraj nespremenjena do danes. Na zemljevid vnese naslednje kraje ob naši zahodni in severni etnični meji: Čedad, Tablja, Šmohor, Djekše, Labot, Ivnik. (3 točke)«¹⁸⁹

Učitelj naj bi v štirih letih pripravil dijake da se znajdejo pri dopolnjevanju nemih kart in da smiselno povezujejo obravnavano zgodovinsko snov s pojavi in prikazi na zgodovinskem zemljevidu.

V zadnjih nekaj letih je na voljo vse več delovnih zvezkov, ki bodisi dopolnjujejo učbenike za gimnazije in delovni zvezki, v katerih so zbrana vprašanja iz maturitetnih izpitnih pol. Tako lahko učitelj uporabi delovni zvezek da določi domačo nalogo, ki jo z učenci skupaj pregledajo, ali pa učenci sami utrjujejo obravnavano snov.¹⁹⁰

S pomočjo zgodovinskega atlasa in specialnih zgodovinskih kart (oz. tematske zgodovinske karte), npr. verstva sveta, demografska karta, ugotavljajo učenci povezanost, iščejo vzroke, posledice, skratka povezujejo svoje znanje.¹⁹¹

ZEMLJEVID KOT DEMONSTRACIJSKO SREDSTVO

Pri frontalnem pouku zgodovine, še posebej pri »šabloniziranem učnem delu je učitelj osrednja oseba, ki demonstrira, obdeluje učno snov in kaže po zemljevidu,«¹⁹² vendar je v tem primeru najbolj aktiven učitelj. »Če pri poučevanju učitelj uporablja ilustrativne-demonstracijske metode in pri tem še pojasnjuje, pa zadovolji vidne in slušne kanale učencev.«¹⁹³ Lahko pa aktivira učence, tako da jih naključno pokliče pred stenski zemljevid ali folijski zemljevid na grafoskopu in dijak pokaže mejo, kraj, državo ... Paziti mora, da z roko ali telesom ne zakriva zemljevid, ker je taka demonstracija pred zemljevidom namenjena vsem dijakom.¹⁹⁴ »Učitelj mora dijaka po zgodovinski karti voditi s podvprašanji.«¹⁹⁵ Na tak način z demonstriranjem oz. kazanjem po zgodovinskem zemljevidu lahko poteka tudi ponavljanje učne snovi.

¹⁸⁸ Ibid., str. 63.

¹⁸⁹ Ibid., str. 63.

¹⁹⁰ Pastar, Zlata. (1998). Zgodovina 1. Delovni zvezek za zgodovino. Ljubljana: DZS, str. 5.

¹⁹¹ Weber, Tomaž. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS, str. 94.

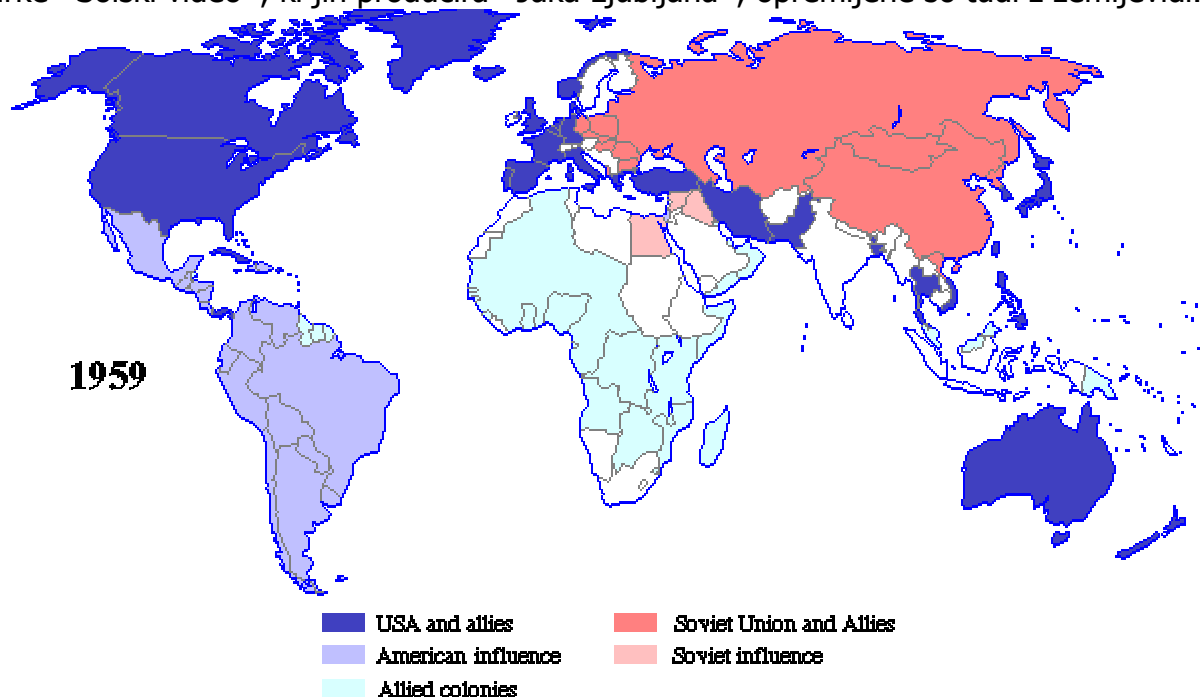
¹⁹² Tomič, Ana. (1999). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 119.

¹⁹³ Ibid., str. 122.

¹⁹⁴ Weber, Tomaž. (1995). Zgodovinska karta pri pouku zgodovine v razredu. Zgodovina v šoli, IV, št.1, str.46.

¹⁹⁵ Weber, Tomaž. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS, str. 94.

Spodaj predstavljen primer zemljevida je opremljen z vizualnim premikom oz. širitve komunizma iz Sovjetske zveze.¹⁹⁶ Pri brskanju po internetu v okviru gesla »zgodovina« najdemo lahko zelo veliko uporabnih zgodovinskih zemljevidov, ki jih lahko učitelji pokažejo pri pouku. Za primer videa pa se pri pouku lahko pokaže VHS barvni video iz zbirke »Šolski video«, ki jih producira »Jaka Ljubljana«, opremljene so tudi z zemljevidi.



Zemljevid 2: Primer zemljevida »Sateliti Sovjetske zveze v 50-ih letih 20. stoletja, brez Jugoslavije, (bila je med Neuvrščenimi)«. ¹⁹⁷

Tudi za strokovne ekskurzije pri družboslovnih predmetih so zemljevidi zelo zaželeni. »Ekskurzije zgodovinsko-geografskega značaja dobro uspevajo, ko se organizacije lotijo strokovno usposobljeni učitelji, to pa so predvsem učitelji zgodovine in geografije.«¹⁹⁸ Učitelj mora dijake opozoriti na pomembne stvari, ki jih bodo videli in zaželeno je, da dobijo dijaki zemljevid poti in krajev, ki jih bodo obiskali. Učitelj lahko sestavi vprašanja za posamezne skupine (jih določi že v razredu) in odgovore, ki so jih dijaki napisali na ekskurziji, predstavijo sošolcem pri naslednji šolski uri zgodovine.¹⁹⁹

ZAKLJUČEK

Kot pravi Tomaž Weber v knjigi Teorija in praksa pouka zgodovine, je pri pouku zgodovine bistveno to, da dijaki povežejo zgodovinski prostor in čas. To pa je pri pouku zgodovine možno, če učitelj pri obravnavi nove učne snovi uporablja zemljevid.²⁰⁰ S tem dijaki razvijajo prostorsko predstavo, ki si jo lažje in hitreje priključijo v spomin, ko potrebujejo takšno znanje. «Velikokrat so zgodovinske karte neprimerne, ali imajo preveč

¹⁹⁶ <http://users.erols.com/mwhite28/20centry.htm#europe>. 13. 12. 2003.

¹⁹⁷ Ibid.

¹⁹⁸ Globočnik, Janez. Ančik, Bojan. (1998). Vloga učiteljev zgodovine pri zaključnih in maturantskih ekskurzijah. Zgodovina v šoli, VII, št. 1, str. 38.

¹⁹⁹ Weber, Tomaž. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS, str. 136. Avtor je podal primer strokovne ekskurzije v slovensko partizansko bolnico Franjo. Podal je primer makete in vprašanj za skupinsko delo učencev na učno temo NOB.

²⁰⁰ Ibid., str. 93.

pojmov, povezav, ali so slabe kvalitete, so premajhne, vsebujejo preveč toponomije ...»²⁰¹ Učitelj ima več različnih učil z zgodovinskimi kartami, ki jih lahko uporabi pri pouku. Pomembno pa je, da izbere najbolj primeren vir zemljevida s katerim bo najbolj nazorno in razumljivo posredoval novo učno snov.²⁰² Dijake mora učitelj aktivno vključiti v uporabo zemljevidov pri pouku zgodovine in jim dokazati, «da z aktivnim sodelovanjem pri pouku dosežejo trajnejše znanje in razvijejo interes za snov. Poleg kvantitativnega znanja pa pridobivajo kvalitetnejše znanje zgodovine, sposobnosti in vživljanje v zgodovinski prostor.»²⁰³

LITERATURA

- Atlas prosojnic. Zgodovina 20. stoletje. (1999). Tržič: Učila.
- Fridl, Jerneja. (1995). Zgodovinski razvoj kartografije. Geografski obzornik 42, št. 1, str. 18-23.
- Globočnik, Janez. Ančik, Bojan. (1998). Vloga učiteljev zgodovine pri zaključnih in maturantskih ekskurzijah. Zgodovina v šoli, VII, št. 1, str. 37-40.
- <http://www2.arnes.si/~ljzssm1s/praksa/ucitelj/romanbrvar/geografdrugace.htm>. 15. 12. 2003.
- <http://www.mszs.si/slo/ministrstvo/organi/solstvo/viprogrami/os/pdf/zgodovina.pdf>. 15. 12. 2003.
- <http://users.erols.com/mwhite28/20centry.htm#europe>. 15. 12. 2003.
- Marentič Požarnik, Barica. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Pastar, Zlata. (1998). Zgodovina 1. Delovni zvezek za zgodovino. Ljubljana: DZS.
- Rozman, Tatjana idr. (2003). Zgodovina na maturi. Ljubljana: Modrijan.
- The Times. Atlas svetovne zgodovine. (1992). Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Tomić, Ana. (1999). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Trškan, Danijela. (1998). Razvijanje učnih spretnosti pri aktivnih učnih oblikah v srednji šoli pri pouku zgodovine. Zgodovina v šoli, VII, št. 1, str. 30-36.
- Weber, Tomaž. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS.
- Weber, Tomaž. (1995). Zgodovinska karta pri pouku zgodovine v razredu. Zgodovina v šoli, IV, št. 1, str. 43-47.

POVZETEK

Učitelj zgodovine se mora zavedati, da sta pri predmetu zgodovine pomembna čas in prostor, kar pomeni da mora poleg posredovanja zgodovinskih podatkov in snovi uporabljati tudi zgodovinski zemljevid. Dijaki si lažje predstavljajo zgodovinsko dogajanje in si ga hitreje zapomnijo, zato si ga hitreje priključijo v spomin. Učitelj lahko uporablja različna učila z zemljevidi. Najpogosteje se uporablja stenski zgodovinski zemljevid in prosojnice z zemljevidi. Lahko se dijakom pri pouku pokaže zemljevid na video kaseti in na cd-romu. V tem primeru so premiki na zemljevidu boljše in bolj nazorno prikazani. Dijaki pa lahko uporabljajo za individualno delo v šoli ali za domače utrjevanje in učenje, zemljevide v zgodovinskih atlasih in v učbenikih ter na ekskurzijah. V delovnih zvezkih je veliko nemih kart, ki jih dijaki rešujejo doma ali v šoli. Poleg kvantitativnega znanja dijaki pridobijo kvalitetnejše znanje zgodovine ter razvijajo sposobnosti vživljanja v zgodovinski prostor.

²⁰¹ Weber, Tomaž. (1995). Zgodovinska karta pri pouku zgodovine v razredu. Zgodovina v šoli, IV, št.1, str. 45.

²⁰² Ibid., str. 45.

²⁰³ Trškan, Danijela. (1998). Razvijanje učnih spretnosti pri aktivnih učnih oblikah v srednji šoli pri pouku zgodovine. Zgodovina v šoli, VII, št. 1, str. 32.

Mateja Ažman: VLOGA PROSOJNICE PRI POUKU ZGODOVINE

UVOD

Učitelj zgodovine lahko pri svojem delu uporablja raznolike tehnične pripomočke in učila. Dandanes vse pogosteje pri svojem delu uporablja računalnik in internet. Kljub vsemu, prosojnica ostaja pomemben učni pripomoček in učilo, ki se ga rad posluži vsak učitelj. Grafoskop, ki je na začetku v šole prinesel pravo revolucijo²⁰⁴, najdemo skoraj v vsaki učilnici. In ravno dejstvo, da je prosojnica pomemben del, tako učiteljeve priprave na pouk, kot tudi, da olajšuje komunikacijo med učiteljem in učenci, pove, da ima dobra prosojnica še vedno vidno mesto v šolskem procesu.²⁰⁵ Jasna, preprosta in razumljiva, estetsko in kompozicijsko domišljena ter tehnično dodelana prosojnica²⁰⁶ naj vodi učitelja zgodovine od uvodne motivacije preko analize do jasnega in logičnega sklepanja. Znanje, ki ga učenci pridobijo s pomočjo učinkovite prosojnice, je bistveno širše.²⁰⁷

KAJ JE PROSOJNICA?

Prosojnica (ang. Transparency) je učinkovito vizualno učilo, ki ga izdelamo na prosojnem materialu in ga projiciramo z grafoskopom. Grafoskop in prosojnica sta sprva uspešno zamenjala šolsko tablo, danes je njuna vloga pri pouku še večja, vodita namreč k bolj nazornemu in zanimivejšemu prenosu sporočil do učenca ter pripomoreta k razširitvi učnega procesa.²⁰⁸

Prosojnica ni torej le sredstvo, s katerim poskuša učitelj doseči večjo nazornost obravnavane učne vsebine in večjo prostorsko predstavo kakega zgodovinskega pojava ali procesa, ampak predvsem ponuja možnost za večjo učinkovitost pouka.²⁰⁹ Prosojnica je hkrati tudi pomembno motivacijsko sredstvo. Pri pouku zgodovine poskušamo doseči, da bi bilo učenje vseh učencev čim bolj motivirano in hkrati učinkovito. Kako je posamezen učenec motiviran, je odvisno od aktivnosti posameznika, ki je povezana z njegovo vedoželjnostjo, a hkrati ga mora učna snov pritegniti. Prosojnica lahko učenca aktivira s strokovnimi značilnostmi in prav tako na zanimiv način prikaže pomen zgodovinske vede ter ga vzgaja v tej smeri.²¹⁰

Hkrati je prosojnica eno izmed učil, s katerim lahko pri učenju zgodovine in pomnjenju spodbujamo celostno delovanje možganov, kar pomeni, da ni le medij, ki prenaša sporočila, ampak tudi pomeni možnost za učinkovitejše prenašanje le-teh.²¹¹

PREDNOSTI IN SLABOSTI PROSOJNICE PRI POUKU ZGODOVINE

Vsako didaktično sredstvo-učilo, ki ga učitelj uporablja pri pouku zgodovine ima dobre, a hkrati tudi slabše strani uporabe. Prosojnica nosi vse pozitivne lastnosti vseh ostalih vizualnih učil: slikovno in grafično gradivo daje jasnejšo predstavo o vsebini, daje trajnost znanja ter njegovo uporabo v praksi, prihrani čas pri poučevanju, pritegne učence, spreminja potek učenja in pušča močan vtis, še dolgo potem, ko so se besede razgubile.

²⁰⁴ Brinovec, S. (1987). Prosojnice pri pouku. Ljubljana: DZS, str. 7.

²⁰⁵ Morano, M. (1993). Prosojnica pri izobraževanju. Ljubljana: Andragoški center RS, str. 5.

²⁰⁶ Morano, M. (1993). Prosojnica pri izobraževanju. Ljubljana: Andragoški center RS, str. 42-45.

²⁰⁷ Ferjan, T. (1999). Prosojnice in pouk. V: Pedagoška obzorja, 14, 3-4, str. 174.

²⁰⁸ Morano, M. (1993). Prosojnica pri izobraževanju. Ljubljana: Andragoški center RS, str. 7.

²⁰⁹ Brinovec, S. (1987). Prosojnice pri pouku. Ljubljana: DZS, str. 7.

²¹⁰ Ferjan, T. (1999). Prosojnice in pouk. V: Pedagoška obzorja, 14, 3-4, str. 172.

²¹¹ Morano, M. (1993). Prosojnica pri izobraževanju. Ljubljana: Andragoški center RS, str. 16.

Hkrati ustvarja velik prispevek k celostnem učenju, saj spodbuja desno polovico možganov.²¹²

Prednost uporabe prosojnic je projekcija pri dnevni svetlobi, po njej lahko vedno pišemo, rišemo ali jo drugače spreminjamo (popravki, letnica, ki nam je ušla iz glave, popravimo besedo...), pri pouku zgodovine lahko ob uporabi grafoskopa in prosojnic opazujemo učence, z njimi ohranjamo očesni stik, prenašanje le-teh je zelo preprosto in enostavno.²¹³

Slabe strani prosojnic so povezane s časom, ki ga pri izdelavi porabimo, barvne prosojnice so zelo drage, z njimi lahko odvrčamo pozornost od tistega, kar želimo povedati. Učence lahko zmoti močan vir svetlobe, ker grafoskop nima varovalnega zaslona lahko otežuje tudi delo učitelja. Slabost prosojnic se pokaže tudi v primeru, kadar zmanjka elektrike, ali ko pregori žarnica. Takšen pripetljaj nas lahko »spravi s tira« in učno uro ne moremo izpeljati tako, kot smo si jo zastavili.²¹⁴

Kljub nekaterim slabostim, lahko poudarimo, da so prednosti prosojnic tolikšne, da slabe strani ostajajo malenkosti, ki jih lahko z učinkovitim poučevanjem in pripravljenostjo tudi preprečimo ali vsaj zakrijemo.

NAPAKE PRI UPORABI PROSOJNICE PRI POUKU ZGODOVINE

Zaradi nepazljivosti in nepripravljenosti lahko prosojnice slabo izdelamo oz. nepravilno uporabimo. Zato je učinkovito poučevanje zgodovine možno z učinkovitimi didaktičnimi sredstvi-elementi, ki morajo biti tudi pravilno in dobro pripravljena in izvedena.²¹⁵

Najpogostejše napake nastajajo zaradi slabo oblikovanih prosojnic ali napačne uporabe sicer dobro izdelanih prosojnic.

Primer slabo oblikovanih prosojnic

Velikokrat poskuša učitelj zgodovine vse podatke prikazati na eni sami prosojnici. To je vzrok »nastlani« prosojnici, ki se šibi pod težo (pre)številnih podatkov. Tako nastajajo slabe prosojnice z zapletenimi grafi ali preglednicami, ki jih učenci ne razumejo. Večkrat poskušajo učitelji razbremeniti šolski proračun tudi tako, da prihranijo nekaj denarja, na račun gosto popisanih in porisanih prosojnic. Učinek le-teh je vse prej kot pozitiven, ravno nasprotno, učenci se iz prosojnic ne znajdejo, velikokrat so zmedeni, saj ne vedo, kaj jim učitelj poskuša povedati. Prosojnica je slabo izdelana tudi takrat, ko nanjo pišemo z majhnimi črkami in slabšimi flumastri, zaradi česar je prosojnica težje berljiva.²¹⁶

Napakam se lahko izognemo tako, da so črke na prosojnici dovolj velike, berljive, da ni prenatrpana s podatki in nerazumljivimi grafikoni ter da prosojnice kot učne liste razdelimo tudi učencem, saj se pri tem izognemo še eni pogosti napaki, ki jo učitelji delajo pri pouku zgodovine, tj. da nas učenci ne poslušajo učiteljev, ampak le prepisujejo s prosojnic. Dobri učitelji zgodovine vedo, da je nemogoče sočasno brati in aktivno poslušati.²¹⁷

Če je naloga učitelja zgodovine, da s prosojnicami pritegne zanimanje učencev in jih motivira, potem vsekakor ne more v razred priti s prosojnico, na kateri so zgolj besede.

²¹² Morano, M. (1993). Prosojnica pri izobraževanju. Ljubljana: Andragoški center RS, str. 18.

²¹³ Morano, M. (1993). Prosojnica pri izobraževanju. Ljubljana: Andragoški center RS, str. 18.

²¹⁴ Morano, M. (1993). Prosojnica pri izobraževanju. Ljubljana: Andragoški center RS, str. 18-19.

²¹⁵ Morano, M. (1993). Prosojnica pri izobraževanju. Ljubljana: Andragoški center RS, str. 19.

²¹⁶ Morano, M. (1993). Prosojnica pri izobraževanju. Ljubljana: Andragoški center RS, str. 27-28.

²¹⁷ Morano, M. (1993). Prosojnica pri izobraževanju. Ljubljana: Andragoški center RS, str. 28.

Takšna prosojnica utruja in dolgočasi učence, učitelj se vse bolj odmika od zastavljenih ciljev.²¹⁸

Primer napačne uporabe sicer dobro izdelanih prosojnic

Učitelj zgodovine naj bi k pouku vstopil pripravljen na novo učno snov, njegov nastop lahko »zmotijo« številne prosojnice, s katerimi se ukvarja celo uro, jih išče in menja na grafoskopu, s tem moti učence, ki se bolj kot na vsebino prosojnic ozirajo na učiteljevo početje. Učitelj naj pazi tudi na istočasnost prikazovanja prosojnice in razlage, lahko se zgodi, da učitelj pojasnjuje učencem prosojnico, ki so jo videli na začetku ure ali pa razlago sliko, ki je še sploh niso videli. Nikakor ne smemo pri pouku zgodovine prosojnico projicirati, pri tem pa izpustiti razlago, saj učence zmedemo, ker ne vedo, kaj smo jim želeli sporočiti. Zakrivati prosojnico in stati obrnjeno stran od razreda ni didaktično učinkovito, saj s tem ne moremo spremljati odziva učencev.²¹⁹

Učinkovitost pripravljene prosojnice zmanjšujejo napake pri grafoskopu, s katerimi pokvarimo vtis in sprožimo val posmeha. Pozorni moramo biti, da projiciranih prosojnic ne prekrivamo s telesom in s tem zmanjšujemo vidno polje učencev in da pred vsako uro preverimo, če grafoskop deluje.²²⁰

KAKŠNA JE DOBRA PROSOJNICA ZA ZGODOVINO?

Dobra je vsaka prosojnica, ki je izdelana, a tudi pripravljena učinkovito. To pomeni, da se poskušamo izogniti vsem zgoraj omenjenim napakam, tako pri izdelavi kot pri prikazu. Prosojnica je učinkovita takrat, kadar je zanimiva, jasna, estetska in tehnično izpopolnjena.²²¹

Učitelj zgodovine naj torej uporablja na prosojnicah čim manj besed (prosojnice brez besed tudi niso dobre), le-te naj bodo usklajene s slikovnim oz. grafičnim gradivom. Izogiba naj se dolgim in zapletenim stavkom, namesto teh naj uporablja kratke, a smiselne stavke oz. le ključne besede. Dobra prosojnica je tista, ki prikazuje primerno slikovno gradivo (prilagojeno starosti učencev in okolju iz katerega prihajajo), ki jo bodo učenci razumeli, hkrati moramo izključiti predpostavko, da uporabljena prosojnica ne bo odvrnila učenčeve pozornosti. Učitelj naj se prav tako izogiba zapletenim preglednicam, ki jih naj nadomesti z enostavnejšimi in razumljivimi grafi. Dovolj velike črke, berljive, ne preveč kričeče barve oz. barve, ki se ne vidijo (npr. rumena), so značilnosti dobre prosojnice, ki jo lahko popestrimo z različnimi oblikami (oblački, puščice; ne le linearni napis), karikaturami in simboli.²²²

ZAKLJUČEK

Uspešno zaključena zgodovinska učna ura je odvisna od učitelja, kako se pripravi na pouk oz. kako pristopa k delu (aktiven, motiviran, zanimiv ...) in kakšen je njegov pristop k delu s prosojnicam ter seveda od sposobnosti učencev. Učitelj učence s tem učilom motivira, z njegovo pomočjo na zanimiv način posreduje informacije in tako lažje dosega učne cilje. Prosojnice pritegnejo zanimanje učencev. To pa pomeni, da ne služijo le kot motivacija, ampak pomenijo pot k pridobivanju novega znanja in boljše razumevanje

²¹⁸ Morano, M. (1993). Prosojnica pri izobraževanju. Ljubljana: Andragoški center RS, str. 29.

²¹⁹ Morano, M. (1993). Prosojnica pri izobraževanju. Ljubljana: Andragoški center RS, str. 30-32.

²²⁰ Morano, M. (1993). Prosojnica pri izobraževanju. Ljubljana: Andragoški center RS, str. 33-34.

²²¹ Morano, M. (1993). Prosojnica pri izobraževanju. Ljubljana: Andragoški center RS, str. 42-45.

²²² Morano, M. (1993). Prosojnica pri izobraževanju. Ljubljana: Andragoški center RS, str. 36-40.

podane učne snovi. Učenčevo razumevanje prehaja iz verbalnega k besednemu. To pomeni, da s pomočjo prosojnic ugotovijo določeno zgodovinsko zanimivost (npr. dogodek) in da ob njej lahko analizirajo posamezne elemente (npr. vzroke in posledice) ter ugotavljajo medsebojne povezave. S tem učence miselno aktiviramo, da ne ostajajo le na nivoju produciranja podatkov (letnic), mehanskega učenja, ampak spodbujamo višje miselne procese, npr. analizo, sintezo in vrednotenje.²²³

LITERATURA

Brinovec, S. (1987). Prosojnice pri pouku. Ljubljana: DZS.

Ferjan, T. (1999). Prosojnice in pouk. V: Pedagoška obzorja, 14, 3-4, str. 171-175.

Morano, M. (1993). Prosojnica pri izobraževanju. Ljubljana: Andragoški center RS.

POVZETEK

Prosojnica je vizualno učilo, ki ga izdelamo na prozornem materialu in ga projeciramo z grafoskopom. Prosojnica in grafoskop pripomoreta k bolj nazornemu in zanimivejšemu prenosu sporočil. S prosojnicami poskušamo popestriti, ponazoriti, pojasniti in dopolniti besedno sporočilo, lahko jo uporabimo za uvodno motivacijo, utrjevanje vsebin ali pa z vprašanji, kot so npr. Kaj je to? Kaj vidite na prosojnici? spodbujamo domišljijo in ustvarjalno razmišljanje. Prosojnica nam lahko služi kot povzetek obravnavane učne snovi (miselni vzorec) ali pa z njo zgolj sprostimo učence in pritegnemo njihovo pozornost. Toda prosojnica mora biti jasna, preprosta in razumljiva (izogibamo se majhnim črkam, prenatrpanim vrsticam, nerazumljivim grafom in dolgim stavkom), estetska in kompozicijsko ustrezna (slikovita in ustrezna učencem) ter tehnično dodelana (nepoškodovana, natančna). Takšna dobra prosojnica bo motivirala učence in vodila k celostnemu učenju.

²²³ Ferjan, T. (1999). Prosojnice in pouk. V: Pedagoška obzorja, 14, 3-4, str. 174.

Nežka Brglez: INTERNET PRI POUKU ZGODOVINE V SREDNJI ŠOLI

UVOD

V svetu in Sloveniji se internet, ki ga med drugim vidimo tudi kot neizmeren vir informacij, vse bolj uveljavlja. To pušča posledice na različnih ravneh življenja, tudi pri pouku. V prispevku želimo prikazati možne načine rabe interneta v šoli in opis učne ure zgodovine, pri kateri se učenci prek učne oblike skupinskega dela seznanjajo z uporabnostjo interneta za zgodovinarja in hkrati samostojno spoznavajo novo učno snov. Pokazati skušamo neizogibnost rabe interneta tudi pri pouku, pozitivne strani te rabe, med katerimi je gotovo ena pomembnejših prav samostojno in aktivno delo dijakov pri spoznavanju in osvajanju nove učne snovi.

POMEN INTERNETA

Uporaba Interneta vse bolj postaja realnost vsakdanjega življenja tudi za tiste, ki so še pred nekaj leti imeli težave z osnovno uporabo računalnika. Raziskave kažejo, da je vsaj 45% Slovencev že uporabljalo internet, vsakodnevnih uporabnikov pa je nekaj manj kot 20%.²²⁴

John Simkin pravi, da internet predstavlja možnost in prisilo za spremembo več kot tisoč let starega tradicionalnega modela poučevanja in učenja. Po Simkinovem mnenju postaja vse bolj nesmiselno pričakovati, da se bodo učenci še naprej na pamet učili kopico letnic, podatkov ter informacij in jih na učiteljevo zahtevo naštel v testu. Trditev se na prvi pogled zdi drzna, a resnica je, da so nam dandanes informacije dostopne hitreje in v veliko večji količini kot kadarkoli prej.²²⁵ Različni avtorji pišejo tudi o spremenjeni vlogi učitelja, ki vse bolj izgublja vlogo podajalca znanja. Vendar se večina strinja, da postaja vloga učitelja v informacijski družbi, ko učenci sami iščejo informacije, še pomembnejša. Pomembnejša zato, ker mora ravno učitelj poskrbeti, da se pri učencih razvije občutek kritičnosti do informacij, prav tako je zelo pomembno pravilno vodenje pri samostojnejšem učenju in nenazadnje natančno in podrobno spremljanje rezultatov pridobljenega znanja.²²⁶

UPORABA INTERNETA V ŠOLI

Stanje v slovenskih šolah

Slovenske šole, tako osnovne kot srednje, so z dostopom do interneta zelo dobro opremljene. Že od leta 1999 ga imajo skoraj vse. Žal pa raziskovalci ugotavljajo, da ni napredka v načinu rabe interneta. Za izobraževalne namene uporabljajo internet predvsem pri pouku računalništva, pri drugih predmetnih področjih pa redkeje, pa še takrat predvsem pri izbirnih vsebinah ali individualnem raziskovalnem delu.²²⁷

²²⁴ RIS, maj 2003, dostopno na: <http://www.ris.org/indikatorji/osebe.html> (8. 12. 2003)

²²⁵ SIMKIN, J. The internet revolution, dostopno na: http://www.eun.org/vs/history/internet_revolution.html (26. 11. 2003)

²²⁶ SIMKIN, J. The internet revolution, dostopno na: http://www.eun.org/vs/history/internet_revolution.html (26. 11. 2003), RAZPOTNIK, J. (1998). Informacijska tehnologija pri pouku zgodovine. V: Pedagoška obzorja. Letnik 16, št. 2, str. 104 – 111 in ALMGREN, H. How might IT help learning in history?, dostopno na: <http://www.mitya.bos.ru/euroclio/world/index.html> (26. 11. 2003)

²²⁷ RIS 2001-2002, Anketa med šolskimi zavodi (Osnovne ugotovitve, Celotno poročilo), dostopno na: <http://www.ris.org/indikatorji/zavodi.html> (8. 12. 2003)

Glavni dejavniki, ki zavirajo uporabo interneta pri pouku so tako v srednjih kot v osnovnih šolah podobni. Gre za pomanjkanje finančnih sredstev, slabe internetne povezave, premajhno število računalnikov, uporaba ni predvidena v učnih programih. Le malo anketiranih navaja, da ni potrebe po večji uporabi interneta ali pa da bi uporabo zavirala nezainteresiranost vodstva oz. učencev.²²⁸

Internet v šoli

Uporabo interneta v šoli lahko razdelimo na dve področji: uporaba interneta s strani učitelja in uporaba interneta s strani učencev.

Učitelj lahko internet uporablja tako pri domačem kot pri šolskem delu pa tudi za dodatno izobraževanje. K domačemu delu bi uvrstili iskanje slikovnega gradiva in besedil, že izdelanih učnih priprav ali učnih listov. K dodatnemu izobraževanju spada spremljanje novih strokovnih dognanj, prebiranje domačih in tujih strokovnih spletnih revij, sodelovanje na spletnih forumih, kjer si učitelj izmenjuje izkušnje in mnenja s kolegi po celem svetu. Prav tako učitelj prek interneta spremlja didaktične nasvete, učne sisteme v tujih državah, v spletnih knjigarnah pa naroča tuje strokovne knjige ter CD-ROM-e.²²⁹ Rečemo torej lahko, da internet z obilico informacij nudi učitelju bogato, pestro in kvalitetno pripravo na poučevanje.

Uporaba interneta pri šolskem delu lahko pomeni uporabo s strani učitelja ali s strani učencev. Učitelj s pomočjo interneta prikazuje domače strani priznanih galerij in muzejev, demonstrira slikovno gradivo ali originalne dokumente na spletnih straneh nekaterih arhivov. Učenci uporabljajo internet med poukom pri individualnih ali skupinskih nalogah pri čemer se kaže prednost samostojnega pridobivanja znanja. To naj bo vodeno z učnimi listi in vedno preverjeno s strani učitelja.

Pasti interneta

Pozitivne strani uporabe interneta pri pouku so zagotovo večja motivacija učencev, ki se ne kaže le pri posamezni učni uri, ampak tudi v splošnem večjem zanimanju za zgodovino. Zapomnitev in kvaliteta znanja sta večji, saj gre pri učenju z uporabo interneta za aktivno samostojno delo učenca, ki se ne uči le iz besedila, temveč tudi iz interakcijskih zemljevidov, slik, zgodovinskih fotografij, grafičnih prikazov, animacij ali celo kratkih filmov. Tudi za dinamiko pouka lahko rečemo, da je ob uporabi interneta lahko večja. Internet prav tako predstavlja pri pouku možnost, da učenci, ki želijo in zmorejo v šolski uri izvedeti več, to tudi storijo, saj je količina informacij brezmejna. Mnogokrat se bo verjetno izkazalo, da vsega ne morejo pregledati že med poukom, zato bodo z delom prostovoljno, iz zanimanja, nadaljevali doma ali v knjižnici.

Obstajajo pa tudi temnejše strani te zanimive novosti. Prva senca pade na zaostajanje teorije kar se tiče didaktično-metodičnih navodil za delo z računalnikom pri pouku.²³⁰ Neopremljenost zgodovinskih učilnic z računalniki, ali vsaj enim računalnikom, je drugi problem, ki je zagotovo eden težje premagljivih. Rešitev gre iskati v čim pogostejši uporabi

²²⁸ RIS 2001-2002, Anketa med šolskimi zavodi (Osnovne ugotovitve, Celotno poročilo), dostopno na: <http://www.ris.org/indikatorji/zavodi.html> (8. 12. 2003)

²²⁹ TRŠKAN, D., Uporaba sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije. Gradivo št. 9

²³⁰ GORIČANEC, L. (2000). Razmišljanje o uporabi računalnika pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik X., št. 4, str. 12 - 17

računalniške učilnice, kar po vsej verjetnosti pomeni prilagajanje urnika. Nezadostna usposobljenost učiteljev za delo z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo je še nepremagana težava, ki pa bi morala še posebej s prihodom mlajših generacij učiteljev začeti upadati. Velik in vsakemu uporabniku interneta znan problem pa je tudi včasih že kar prekomerna količina informacij zajeta v svetovnem spletu. Spletni brskalnik najdi.si izpiše ob iskanem geslu prva svetovna vojna kar 17 094 zadetkov, yahoo pa za iskano geslo World War I kar 6 790 000 zadetkov.²³¹ Učenci so navadno naravnani na princip najmanjšega upora, zato so zadovoljni s prvo, kolikor toliko relevantno informacijo. Pomembna vloga učitelja pri tem je, da učence nauči učinkovite strategije iskanja informacij po internetu.²³² Ravno tako ali pa še bolj pomembno pa je, naučiti učence kritično oceniti najdeno spletno stran in informacijo.²³³

PRIMER UPORABE INTERNETA V SREDNJI ŠOLI

Primer učne ure z uporabo interneta je namenjen prvemu spoznavanju prve svetovne vojne v četrtem letniku gimnazije. Za izvedbo bi bilo potrebnih pet šolskih ur, ker pa je trenutno v slovenskih šolah možnost uporabe računalnikov z dostopom do interneta še precej otežena, vsebino prilagodimo za čas ene blok ure in delo razdelimo med več skupin. Pri opisani šolski nalogi dijaki sodelujejo, si medsebojno pomagajo, diskutirajo in komunicirajo. Navajajo se na časovno razporeditev dela, spoštovanje članov v delovnih skupinah, izpolnjevanje delovnih navodil, usposabljanje pa se tudi za delo z internetom.

Potek učne ure je razdeljen na tri dele. V uvodnem delu gre za učiteljev motivacijski uvod in predstavitev dela skupin. Učitelj razdeli dijake v pet skupin in poskrbi, da so dijaki glede na znanje uporabe interneta po vseh skupinah enako porazdeljeni. Sledi najobširnejši del, ko dijaki rešujejo zastavljene naloge. V tem času učitelj spremlja delo dijakov in je na voljo za morebitna vprašanja. Vsaka skupina dobi svoj list z navodili.

Prva skupina spozna vzroke za prvo svetovno vojno prek dveh različnih spletnih strani, ki ju med seboj tudi primerja. Svoje znanje preverijo in uporabijo med reševanjem spletnega kviza in izdelovanjem grafično oblikovanega povzetka.²³⁴

Druga skupina se ukvarja s sarajevskim atentatom in spozna dve zgodovinski osebnosti: Franca Ferdinanda ter Gavrila Principa. Podrobneje se seznanijo tudi s potekom atentata, saj se vživijo v delo novinarja poročevalca in napišejo članek s prizorišča dogajanja. Pokažejo tudi razumevanje razlike med povodom in vzrokom za vojno.²³⁵

V tretji skupini dijaki spoznajo velika svetovna bojišča in razvrstijo države v dva bloka, novo znanje pa uporabijo pri vrisovanju v zemljevida.²³⁶

²³¹ Dne 8. 12. 2003

²³² O tem izčrpnije v: STRADLING, R. (2001). Teaching 20th-century European history. Strasbourg: Council of Europe Publishing, str. 171 - 192

²³³ RAZPOTNIK, J. (1998). Informacijska tehnologija pri pouku zgodovine. V: Pedagoška obzorja. Letnik 16, št. 2, str. 104 - 111

²³⁴ http://learningcurve.pro.gov.uk/greatwar/causes/activity/activity_1.htm,
http://projekti.svarog.org/prva_svetovna_vojna/diplomacija/index1024.html in
<http://www.schoolhistory.co.uk/quizzes/wwi/outbreak.htm> (10. 12. 2003)

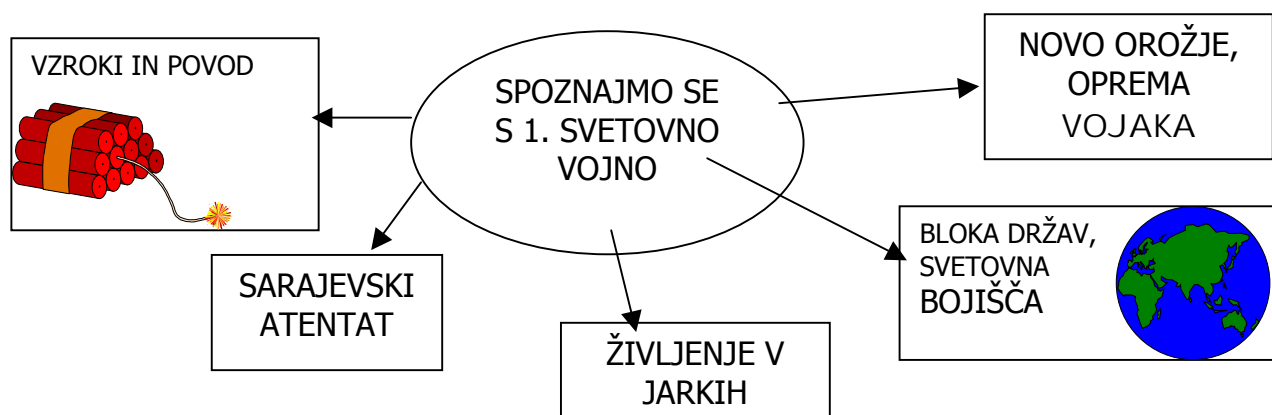
²³⁵ <http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/FWWoutbreak.htm> in
http://projekti.svarog.org/prva_svetovna_vojna/diplomacija/sarajevski_atentat_frame.html (10. 12. 2003)

²³⁶ <http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/FWWtheatres.htm>,
http://projekti.svarog.org/prva_svetovna_vojna/bitke/bojiska1024.html in

Četrta skupina se posveča opremljenosti vojaka, ki jo morajo ponazoriti ob skici le-tega ter novim vrstam orožja, prvič uporabljenim med prvo svetovno vojno. Oglejajo si dva filma in skušajo analizirati vplive novih vrst orožja na način bojevanja.²³⁷

Dijaki zadnje, pete skupine se skušajo vživeti v življenje vojakov na fronti. Oglejajo si film, prikaz sistema jarkov in nekaj drugih spletnih strani. Za konec svoje občutke strnejo v pisanje pisma svojcem.²³⁸

V zadnji fazi učne ure skupine poročajo o svojem delu. Pri tem je pomembna vloga učitelja, ki skrbi, da vsi dijaki slišijo vse pomembne informacije. Učitelj tudi vodi izdelavo miselnega vzorca, ki služi kot povzetek opravljenega dela skupin.



Za učiteljevo nadaljnje načrtovanje je koristno tudi, da od dijakov dobi povratno informacijo o njihovih vtisih dela z internetom. To dobi v ustni obliki ali pa izvede kratko pisno anketo.

ZAKLJUČEK

V prispevku prikazujemo pozitivne lastnosti uporabe interneta pri pouku zgodovine, s katero učenci pridobijo novo možnost za samostojno delo. To pa je olajšano in popestrjeno zaradi hitrega dostopa do nepregledne množice informacij. Internet prinaša v šolo revolucijo, ki pa se je ni potrebno bati, ampak se z njo spopasti tako, da bo delala učiteljem in učencem v prid. V praksi bi bilo potrebno ugotoviti priljubljenost takega načina dela pri učencih in rezultate, ki so vidni v kvaliteti pridobljenega znanja.

LITERATURA

ALMGREN, H. How might IT help learning in history?

URL: <http://www.mitya.bos.ru/euroclio/world/index.html> (26. 11. 2003)

BRITTON, P. Coming soon: a history on-line service near you!

URL: <http://www.mitya.bos.ru/euroclio/world/come.html> (26. 11. 2003)

[http://encarta.msn.com/media_681500232_761569981_-1_1/Allied and Central Powers of World War I.html](http://encarta.msn.com/media_681500232_761569981_-1_1/Allied_and_Central_Powers_of_World_War_I.html) (10. 12. 2003)

²³⁷ http://projekti.svarog.org/prva_svetovna_vojna/orozje1024.html in

http://www.bbc.co.uk/history/war/wwone/launch_ani_wwone_movies.shtml (10. 12. 2003)

²³⁸ http://www.bbc.co.uk/history/war/wwone/launch_ani_wwone_movies.shtml,

[http://encarta.msn.com/media_461518242_761569981_-1_1/Trench Warfare.html](http://encarta.msn.com/media_461518242_761569981_-1_1/Trench_Warfare.html),

<http://learningcurve.pro.gov.uk/greatwar/trench/frameset.htm> in

<http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/FWWtrench.htm> (10. 12. 2003)

- BURKELJCA, M. (2000). Zgodovina na sodoben način – predstavitev druge svetovne vojne s programom Power Point. V: Zgodovina v šoli. Letnik VII, št. 3 - 4, str. 15 - 17
- EDDING, E. E-mail in history teaching
URL: <http://www.mitya.bos.ru/euroclio/world/mailteach.html> (26. 11. 2003)
- GORIČANEC, L.. (2000). Razmišljanje o uporabi računalnika pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik X., št. 4, str. 12 - 17
- HOGG, D.J. Information and Comunciations Technology in the teaching of History
URL: <http://www.mitya.bos.ru/euroclio/world/hogg.html> (26. 11. 2003)
- RAZPOTNIK, J. (1998). »Poučevanje zgodovine in informacijska tehnologija – bo informacijska tehnologija spremenila poučevanje zgodovine?«, seminar Sveta Evrope, Helsinki, 9.-.14. marec 1998. V: Zgodovina v šoli. Letnik VII, št. 4, str. 84 - 87
- RAZPOTNIK, J. (1998). Informacijska tehnologija pri pouku zgodovine. V: Pedagoška obzorja. Letnik 16, št. 2, str. 104 - 111
- Recommendations from the EUROCLIO seminar
URL: <http://www.mitya.bos.ru/euroclio/world/rec10.html> (26. 11. 2003)
- SIMKIN, J. The internet revolution
URL: http://www.eun.org/vs/history/internet_revolution.html (26. 11. 2003)
- SINCLAIR, K. Using information technology in the classroom*
URL: <http://www.mitya.bos.ru/euroclio/world/use.html> (26. 11. 2003)
- STRADLING, R. (2001). Teaching 20th-century European history. Strasbourg: Council of Europe Publishing, str. 171 – 192
- TEIZEIRA, A., ANTAS, M. Web quest - A New Challenge in History Teaching?
URL: <http://www.eurocliohistory.org/> (26. 11. 2003)
- TRŠKAN, D. (1996). Uporaba računalniškega programa pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik V, št. 1, str. 25 - 29.
- TRŠKAN, D. (2000). Odnos učencev do aktivnega dela v srednji šoli pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik IX, št. 1, str. 22 - 26

POVZETEK

Internet postaja v današnji informacijski družbi vse pomembnejše sredstvo komunikacije, zabave, predvsem pa je neizmeren vir informacij. S slednjo lastnostjo se mora soočiti šola, saj hiter dostop do informacij vpliva na model poučevanja in učenja. Učitelji naj v internetu ne vidijo sovražnika, ki preti, da jim bo odvzel delo, pač pa sodelavca, ki jim bo v pomoč pri pripravi in izvedbi dela. Pomen učiteljev zgodovine v prihodnosti zaradi njihove spremenjene vloge, iz podajalcev znanja se bodo namreč prelevili v koordinatorje vse samostojnejšega osvajanja znanja, ne bo nič manjša. Učitelji bodo dobili nove odgovornosti in naloge. Učenci bodo z internetom pridobili brezplačno knjižnico, obiske galerij in muzejev, najnovejše izdaje enciklopedij in šolski učbenik, ki ne bo imel ne konca ne kraja. Naloga učiteljev je, da učence naučijo čim hitreje najti želene informacije in razbrati koristno od nepomembnega.

Ivan Cepanec: UPORABA SODOBNE INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKE TEHNOLOGIJE PRI POUKU ZGODOVINE V SREDNJIH ŠOLAH

UVOD

Ena najpomembnejših značilnosti, če ne celo pogoj, informacijske družbe je uporaba računalniške tehnologije in vseh medijev, ki iz le-te izhajajo. Vpliva na vse sfere našega življenja, med njimi tudi na izobraževanje. V času, ko so informacije moč, se je treba nenehno izobraževati, da ne bi zaostali za razvojnimi trendi družbe.

Tudi v šoli nam aktivno poučevanje²³⁹ in njegove značilnosti narekujejo rabo računalnika, interneta, CD-ROM-ov in podobnih medijev. J. Razpotnik je napisala, da "morajo biti šole opremljene z računalniško tehnologijo, /.../ morajo učenci in učitelji imeti neoviran dostop do interneta."²⁴⁰ Tudi pri pouku zgodovine tako v osnovni kot srednji šoli se temu ne bi smeli izogibati.

V nadaljevanju sta na kratko predstavljena raba interneta in CD-ROM-ov pri pouku zgodovine v srednji šoli, prikazane so prednosti in slabosti obeh, podani so še praktični primeri rabe pri pouku.

UPORABA INTERNETA PRI POUKU ZGODOVINE V SREDNJI ŠOLI

UČITELJ

Učitelji uporabljajo internet predvsem kot bogat vir. Na voljo je slikovno gradivo, kot so npr. slike, fotografije, video-posnetki, dokumenti, zemljevidi²⁴¹, izjave ... (primeri²⁴² so npr. fotografije vojakov v rovih zahodne fronte, dokumenti kot npr. versajska pogodba, veliko je izjav vojakov), avditivni viri (zvočni posnetki kot so npr. pričevanja, pripovedi ipd.), tabelske slike in grafikoni (npr. število žrtev), besedila (npr. Mein Kampf A. Hitlerja). Vse to lahko učitelj uporabi kot dopolnitev pri pomanjkanju gradiva ob obravnavi učne snovi (to je koristno ob obravnavi snovi, kot so npr. stare civilizacije), lahko uporabi kot popestritev razlage (kar lahko poveča interes za snov s strani učencev), lahko opozori na dodatne vire in gradivo v zvezi z razlago. Vse zbrano gradivo lahko uporabi za izdelavo Power-Point prezentacij,²⁴³ za prosojnice, za izdelavo delovnih in učnih listov. Učitelj si lahko pomaga z učnimi pripravami, ki jih lahko dobi na internetu²⁴⁴ in jih tudi uporabi (kolikor mu pač slovenski učni načrt to dopušča).

²³⁹ D. Trškan aktivno poučevanje definira kot poučevanje, o katerem "govorimo takrat, ko učitelj uporablja pri svojem delu različne učne oblike, metode in tehnike, s katerimi spodbuja učence k /.../ aktivnemu učenju." (Trškan, D. (2000). Odnos učencev do aktivnega dela v srednji šoli pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik IX. St. 1, str. 22.)

²⁴⁰ Razpotnik, J. (1998). Poučevanje zgodovine in informacijska tehnologija – bo informacijska tehnologija spremenila poučevanje zgodovine? Seminar sveta Evrope Helsinki, 9.-14. marec 1998. V: Zgodovina v šoli. Letnik VII. St. 4, str. 86.

²⁴¹ Več o tem v: Trškan, D. (2001). Metode dela s slikovnim gradivom pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik X, št. 1, str. 3-6.

²⁴² Primeri se nanašajo na tematiko prve svetovne vojne.

²⁴³ O tem več v Trnovec, M. (2001). Uporaba PowerPoint pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik X. Št. 3, str. 22-25.

²⁴⁴ Takšna stran je npr. <http://encarta.msn.com/school/house>; 16. 12. 2003.

Seveda ne smemo zanemariti permanentnega izobraževanja – učitelj lahko na internetu bere strokovne članke različnih konferenc, dobi ideje,²⁴⁵ napotke, navodila, vsebinske vire,²⁴⁶ imajo tudi članke "o uporabi informacijske tehnologije,"²⁴⁷ določeni učitelji ustvarjajo tudi svoje spletne strani. S pomočjo e-pošte, portalov, raznih forumov prihaja učitelj v stike s kolegi in pripadniki drugih strok ter pridobiva znanja, izmenjuje izkušnje itd.

Raba pri pouku je primerna v vseh etapah učnega procesa, zanimiva ugotovitev pa je, da učitelji uporabljajo gradivo za obravnavo snovi, ki ji je v učnem načrtu namenjenega malo časa ali pa za snovi 20. stoletja (za slednje pa predvsem teme iz zgodovinsko-kulturnih tem in vsakdanjega življenja).²⁴⁸

Učna oblike, ki so po mnenju nekaterih²⁴⁹ primerne za izvedbo ure s pomočjo interneta, so predvsem delo v dvojicah in frontalna oblika (čeprav lahko uporabimo tudi katerokoli drugo obliko). Učitelji lahko pri delu z internetom (in tudi s CD-ROM-om) uporabijo različne pripomočke, kot je na primer LCD projektor, s katerim se slika z računalnika projicira na platno na steni.

UČENCI

Tudi učenci si lahko popestrijo učenje, ponavljanje snovi s pomočjo gradiva, ki ga najdejo na internetu. Pri tem si lahko seveda ogledajo tudi dodatne povezave v zvezi s temami, ki jih zanimajo. Internet je zelo priročen tudi za iskanje literature.²⁵⁰ Vse to lahko učitelj zelo dobro uporabi pri podajanju domačih nalog, seminarskih nalog, raziskav, projektov, ki jih opravijo učenci. Učenci lahko tako kot učitelji uporabijo internet za različne stike s svojimi vrstniki in si tudi prek pošte, forumov, 'čvekalnic' izmenjujejo spoznanja, izkušnje v zvezi z obravnavano snovjo oz. snovjo, ki jih zanima.

SLABOSTI IN OMEJITVE RABE INTERNETA

Internet nudi veliko informacij, v bistvu nešteto. S tako količino podatkov na razpolago je željene informacije skoraj nemogoče najti oz. jih najdemo celo preveč in je selekcija nemogoča. Informacije so lahko tudi napačne, velika nevarnost pa je predvsem vrednostna obremenjenost informacij z ideologijami ali z vplivom trenutnega političnega stanja (take so recimo ameriške strani, ki govorijo o komunizmu v Sovjetski zvezi²⁵¹). Iskanje večkrat vzame preveč časa.²⁵² Izvedba učne ure je tudi omejena na več načinov: ura je običajno prekratka (učiteljem se večkrat primerna rešitev zdi t. i. 'blok ura' oz. dve

²⁴⁵ Zanimivo idejo sem opazil, ko sem si ogledoval stran Projekti programa RO za zgodovino (<http://www.zrsss.si/projekti.htm>; 16. 12. 2003). Gre za besedilo Andrewa Fielda, kjer je podal primer, kako bi angleške učence poučeval o normanski invaziji na Anglijo. Pri tem je izpostavil mnogo idej in načine, kako jih uresničiti. Več o tem: <http://www.caryacademy.org/historytech/Vol1no2/Conquest.htm> (16. 12. 2003).

²⁴⁶ Slednjih je veliko na portalu SVAROG (www.svarog.org; 16. 12. 2003).

²⁴⁷ Gardner, D. (1998). Using ICT in History. Great Britain: Ashford Colour Press, str. 60. V: Paradžik, I. (2002). Uporaba interneta pri pouku zgodovine. Ljubljana: Filozofska fakulteta. Oddelek za zgodovino, str. 41.

²⁴⁸ Paradžik, I. (2002). Uporaba interneta pri pouku zgodovine. Ljubljana: Filozofska fakulteta. Oddelek za zgodovino, str. 83.

²⁴⁹ Gerlič, I. (2000). Sodobna informacijska tehnologija v izobraževanju. Ljubljana: DZS, str. 214.

²⁵⁰ Pri nas je recimo izredno učinkovit iskalnik COBISS (<http://cobiss.izum.si>; 16. 12. 2003).

²⁵¹ Stradling, R. (2001). Teaching 20th-century European history. Strasbourg: Council of Europe. V: Paradžik, I. (2002). Uporaba interneta pri pouku zgodovine. Ljubljana: Filozofska fakulteta. Oddelek za zgodovino, str. 173.

²⁵² Dobre napotke za iskanje nam poda Stradling (Stradling 2001, str. 183. V: Paradžik, I. (2002). Uporaba interneta pri pouku zgodovine. Ljubljana: Filozofska fakulteta. Oddelek za zgodovino, str 48).

šolski uri skupaj), premalo je računalnikov, ni učilnice na voljo,²⁵³ prepočasen pretok informacij.²⁵⁴ Pomembna težava je tudi izogibanje rabi interneta zaradi neobvladanja dela oz. strahu pred rabo računalnika.²⁵⁵ Temu se je seveda možno izogniti na več načinov, v skrajnem primeru lahko učitelj tudi prosi za pomoč pri izvajanju ure učitelja računalništva oz. učenca, ki delo z internetom zelo dobro obvlada. Edina primerna rešitev pa je, da se učitelj osposobi za delo z internetom.²⁵⁶

Velik strah med učitelji predstavlja tudi misel, da bi z rabo interneta in računalnika učitelj v pedagoškem procesu postal odvečen. Wechsterbach meni, da "računalnik ne more nadomestiti učitelja." (Wechtersbach 2003, str. 94). "Mladi ljudje potrebujejo učitelje, da jih vodijo in da jih naučijo učiti se s pomočjo računalnika. /.../ Uporaba računalnika /.../ bo spremenila njegovo vlogo v predvsem organizatorja, koordinatorja in nadzorovalca učenčevega dela" (Paradžik 2002, str. 37).²⁵⁷

CD-ROM

CD-ROM-i so podobni internetu, so kot 'internet v malem'. Tako kot internet nam nudijo veliko različnega gradiva in s tem veliko možnosti za delo. CD-ROM-i²⁵⁸ imajo običajno zbrano in obdelano vsaj eno temo in pri tem ponujajo vse možno digitalno gradivo in vire ter literaturo. Drage pravi, da "omogočajo digitalni zapis velikega števila podatkov, slik, teksta in zvoka."²⁵⁹ To je npr. 550 MB podatkov, kar je enako 250 velikih knjig. Določeni nudijo tudi didaktične igrice, s katerimi lahko na zabaven način opravimo določeno etapo učne ure.²⁶⁰ Zelo velika prednost je kombiniranje CD-ROM-a z internetom, in sicer gre za možnost avtomatske povezave z opcijo 'autorun', ki se aktivira v določenem programskem okolju. Tako se dejansko odprejo nove poti za poglobljanje v snov, ki je CD-ROM predstavlja.

Razlika med CD-ROM-om in internetom je med drugim tudi v tem, da je CD-ROM običajno izdelan tako, da učenca popelje v interaktivno poučevanje določene snovi. Prisotno je

²⁵³ Učinkovita rešitev opisujejo v članku v Didakti. Gre za t. i. 'mobilne e-učilnice'. Več o tem v: Mobilna e-učilnica – večja fleksibilnost pedagoškega procesa. Didakta, letnik XII, št. 68/69, str. 64.

²⁵⁴ Obremenjenost interneta je najmanjša v nočnih urah. Če se bojimo, da nam učna ura ne bo uspela, lahko shranimo željene strani na diskete ali CD in ure še vedno izvedemo. To idejo sem opazil v članku Jelke Razpotnik (Razpotnik, J. (1998). Poučevanje zgodovine in informacijska tehnologija – bo informacijska tehnologija spremenila poučevanje zgodovine? Seminar sveta Evrope Helsinki, 9.-14. marec 1998. V: Zgodovina v šoli. Letnik VII. Št. 4, str. 84-87).

²⁵⁵ Kot rešitev omenja L. Goričanec program RO (program računalniškega izobraževanja) v svojem članku. (Goričanec, L. (2000). Razmišljanje o uporabi računalnika pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik IX. Št. 3-4, str. 13-15). Stran tega programa sem si ogledal. Med drugim sem videl tudi primer, kako bi lahko izvedli učno uro s pomočjo interneta – za pouk v 1. letniku srednje šole (<http://www.s-gimsl.kr.edus.si/ro/zgodovina/LIST8.doc>; 16. 12. 2003).

²⁵⁶ Wechsterbach ugotavlja, da „naj bi učitelji potrebovali približno dve leti, da premostijo začetne težave in začno pri pouku tekoče uporabljati računalnik z internetom.“ (Wechsterbach, R. (1993). Vrednotenje projekta Petra. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. V: Paradžik, I. (2002). Uporaba interneta pri pouku zgodovine. Ljubljana: Filozofska fakulteta. Oddelek za zgodovino, str. 29).

²⁵⁷ Wechtersbach še pravi, da "le učitelj, ki ve, kako novo tehnologijo približati otrokom, kako prednje postaviti smiselne probleme, ki omogočajo uporabo računalnika /.../, lahko ustvarjalne možnosti računalnika tudi izkoristi in z njimi čustveno in socialno obogati izobraževalni proces." (Wechtersbach, R. (2003). Računalnik že, kaj pa ocene? Didakta, letnik XII, št. 68/69, str. 94)

²⁵⁸ Zelo dober seznam za pouk zgodovine relevantnih in dosegljivih CD-ROM-ov najdemo v Trškan, D. (2002). Učiteljeva priprava na pouk zgodovine. Ljubljana: Filozofska fakulteta. Oddelek za zgodovino.

²⁵⁹ Drage 1991, str. 34. V: Gerlič, I. (2000). Sodobna informacijska tehnologija v izobraževanju. Ljubljana: DZS.

²⁶⁰ Čeprav se mi zdi to bolj prednost za osnovne šole, medtem ko so za srednje šole primerni bolj „odrasli“ načini. Primer takšne didaktične igrice se nahaja na CD-ROM-u Emona (Emona. Zgodovina. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo.). Gre za igrico Rimska števila.

gradivo, ob tem se pojavljajo različne naloge in tudi rešitve. Takšno delo je zelo primerno za dvojice, kjer so učenci bolj aktivni. CD-ROM lahko izkoristimo enako kot internet, le da olajšamo delo ter omogočimo uporabo računalniške tehnologije tudi tistim, ki internetne povezave nimajo oz. ne znajo delati z njim.

Uporabljamo jih lahko v vseh etapah učne ure, so bolj enostavni za uporabo tako za učitelja kot za učence.²⁶¹ Kot primer rabe bi navedel CD-ROM Zgodovinski časovni trak na CD-ROM-u, kjer si npr. enostavno odpremo geslo Sarajevski atentat in si ogledamo kratko kronologijo dogodkov, vidimo slike, zlahka ustvarimo PowerPoint predstavitev. Učenci si lahko natančneje ogledajo literaturo, pomembnejši pojmi so podrobneje opisani (npr. Gavriilo Princip). S pomočjo listanja strani lahko učenci postopno rešujejo naloge, kot so recimo: Kdo je izvedel atentat na Franca Ferdinanda? Kdaj je Avstro-Ogrska objavila vojno Srbiji? Katere države so bile v antanti? Katere so bile posledice napovedi vojne? Vrednoti humani vidik vojne v jarkih ...

SLABOSTI RABE CD-ROM-ov

Podobno kot internet je tudi CD-ROM stigmatiziran s funkcijo zamudnega iskanja informacij, ki jih je lahko preveč. Naslednja slabost je izpostavljenost škodljivim zunanjim vplivom ter mehanskim poškodbam. Seveda je zelo pomembno opozoriti, da CD-ROM-i sčasoma »zastarajo«, kar ne pomeni samo to, da jih ne moremo posodobiti z novimi podatki, saj imajo omejeno kapaciteto in zaščito, temveč to, da programska oprema, s katero funkcionirajo, lahko zastara.²⁶²

Ker večina CD-ROM-ov izvira iz tujine, moramo paziti, v koliki meri se skladajo z učnim načrtom poučevanja zgodovine v srednji šoli pri nas. Zato je treba vsebino CD-ROM-a velikokrat primerjati z učnim načrtom oziroma literaturo.

SKLEP

Internet in CD-ROM bosta kot pomembna medija sodobna računalniška tehnologije postala nuja pri poučevanju zgodovine v srednji šoli zaradi izredno veliko prednosti in koristi, ki jih prinašata. Kljub določenim negativnim faktorjem njihove uporabe, bi učitelji morali resno razmisliti o vključevanju interneta in CD-ROM-ov v pouk zgodovine v srednjih šolah. Gre za trend, ki je na zelo izstopajočem mestu razvoja informacijske družbe in zato bi izogibanje uporabi obeh medijev lahko bilo pedagoškemu procesu le v škodo. Seveda pa nikoli ne smemo zanemariti ostalih možnosti razvoja tehnologije, ki jih lahko uporabimo pri pouku.

LITERATURA

Banjac, J. (2001). Obravnava reformacije s pomočjo zgoščenke Zgodovinski časovni trak. V: Zgodovina v šoli. Letnik 1. Št. 1, str. 15-17.

Gerlič, I. (2000). Sodobna informacijska tehnologija v izobraževanju. Ljubljana: DZS.

Goričanec, L. (2000). Razmišljanje o uporabi računalnika pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik IX. Št. 3-4, str. 13-15.

<http://cobiss.izum.si>; 16. 12. 2003.

<http://encarta.msn.com/school/house>; 16. 12. 2003.

²⁶¹ Primer rabe podaja J. Banjac v svojem članku. Glej: Banjac, J. (2001). Obravnava reformacije s pomočjo zgoščenke Zgodovinski časovni trak. V: Zgodovina v šoli. Letnik 1. Št. 1, str. 15-17.

²⁶² Recimo, lahko se zgodi, da imate CD-ROM, ki deluje s pomočjo operacijskega sistema MS-DOS, Windows 3.1 ali Windows 95. Če uporabljate Windows 2000 ali pa celo Windows XP, bo najverjetneje deloval samo program za Windows 95 in še ta s težavami.

<http://www.s-gimsl.kr.edus.si/ro/zgodovina/LIST8.doc>; 16. 12. 2003.

<http://www.zrsss.si/projekti.htm>; 16. 12. 2003.

Mobilna e-učilnica – večja fleksibilnost pedagoškega procesa. Didakta, letnik XII, št. 68/69, str. 64.

Paradžik, I. (2002). Uporaba interneta pri pouku zgodovine. Ljubljana: Filozofska fakulteta. Oddelek za zgodovino.

Razpotnik, J. (1998). Poučevanje zgodovine in informacijska tehnologija – bo informacijska tehnologija spremenila poučevanje zgodovine? Seminar sveta Evrope Helsinki, 9.-14. marec 1998. V: Zgodovina v šoli. Letnik VII. Št. 4, str. 84-87.

Trnovec, M. (2001). Uporaba PowerPoint pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik X. Št. 3, str. 22-25.

Trškan, D. (2000). Odnos učencev do aktivnega dela v srednji šoli pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik IX. Št. 1, str.

Trškan, D. (2001). Metode dela s slikovnim gradivom pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik X, št. 1, str. 3-6.

Trškan, D. (2002). Učiteljeva priprava na pouk zgodovine. Ljubljana: Filozofska fakulteta. Oddelek za zgodovino.

Wechtersbach, R. (2003). Računalnik že, kaj pa ocene? Didakta, letnik XII, št. 68/69, str. 94.

www.svarog.org; 16. 12. 2003.

Zgodovinski časovni trak na CD-ROM-u. (1996). Ljubljana: DZS.

POVZETEK

Internet in CD-ROM predstavljata pri pouku zgodovine nove možnosti poučevanja s sodobno informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Predstavljata bogat in neizčrpen vir raznega slikovnega gradiva, literature, besedil, zvočnega gradiva. Lahko ju uporabljajo učitelji in učenci za različna šolska opravila, od reševanja učnih delovnih listov do seminarskih nalog in projektov. Seveda ima raba obeh tudi slabe strani, in sicer: dvomljive informacije, zamudno in oteženo iskanje, odvisnost od programske opreme in opremljenosti učilnic, pomanjkanje časa, pomanjkanje izobrazbe za delo s to tehnologijo. Pri pouku zgodovine ju lahko uporabljamo v vseh etapah učne ure, učne oblike, ki jih uporabljamo, so delo v dvojicah, delo v skupinah, individualno delo, frontalna oblika, kombiniramo pa različne metode (metoda dela s slikovnim gradivom, metoda dela z besedili ...) ter lahko pri tem uporabimo še različne pripomočke (npr. LCD projektor). Oba medija bi morali sprejeti in ju začeti pogosteje uporabljati, saj sta v rabi že na vseh področjih dela v družbi.

Sandra Conradi: IGRA VLOG PRI POUKU ZGODOVINE (na primeru Jaltske konference)

UVOD

Po novem zakonu o devetletki obvezno šolanje traja devet let, zaključí pa se z osnovno šolo. Večina otrok se vključi tudi v nadaljnje šolanje, ki pa ni več obvezno. Mnogi so mnenja, da se vsak uči zase in da vsak tudi ve, kaj mu bo koristilo v nadaljnjem življenju. Vendar pa vemo, da otrok ne postane zrel samo s preskokom v srednjo šolo, ampak na njegovo zrelost vplivajo mnogi dejavniki.

Pod pojmom zrelosti ne mislimo samo na to, kako otrok v šoli mirno sedi in sledi učiteljevi razlagi. V zadnjem času stopa v ospredje predvsem ideja o aktivnem pouku, v katerega se vključujejo vsi učenci, s tem pa razvijajo mnogotere sposobnosti in učne spretnosti. Tudi pri pouku zgodovine bi se motivacija lahko povečala z bolj čustveno obarvano razlago, vključevanjem učencev v pogovore, kjer bi lahko izražali svoja mnenja, kritike.

Na žalost pa so učitelji vse prevečkrat omejeni samo s suhoparno razlago, učence navajajo k zapomnitvi stvari na pamet, samo za to, da dobijo pozitivno oceno. S tem pa seveda učenci izgubijo voljo do učenja, do samega predmeta. Prav zato jih je potrebno motivirati, tudi s kombiniranjem različnih učnih metod, saj na tak način postajajo bolj samostojni, razvijajo svoje kritično mišljenje, in nenazadnje tudi več znajo.

V nadaljevanju bo predstavljena ena od takšnih učnih metod, metoda IGRE VLOG, ki je ena od metod izkustvenega učenja.

KAJ JE IGRA VLOG?

Igra vlog je ena od metod izkustvenega učenja. Gre za neke vrste aktivnosti pri pouku, kjer učenci odigrajo določene situacije oz. vloge. Na tak način poskušajo sami priti do določenih spoznanj, ugotovitev ipd. (Rupnik Vec, 2003: 10).

Pri igri vlog učenci zasedejo določeno identiteto nekoga drugega in se poskušajo čimbolj živeti vanjo, razvijajo tudi svoje kritično mišljenje do določene problematike, večja je motiviranost, izražanje čustev (Rupnik Vec, 2003: 10).

Igra vlog se sestoji iz več faz (od priprave, preko izvedbe, do analize), v katerih lahko učenci razvijajo različne nivoje znanj (po Bloomovi taksonomiji).

V fazi priprave učitelj jasno razloži vsebino, potek in cilje, ki naj bi jih dosegli. Obenem omogoči učencem, da si vloge sami izberejo, razdeli materiale in pripomočke ter okvirno besedilo, ki naj bi jim bilo v pomoč pri pripravi na izvedbo. Učitelj tudi opozori igralce, na kaj naj bodo pozorni, katere cilje naj skušajo doseči. Sledi faza izvedbe, kjer učenci odigrajo določeno situacijo. Najbolj učinkovite igre vlog trajajo okrog 15 minut, saj tako ostane tudi čas za analizo neposredno po igri vlog. Opazovalci spremljajo potek, lahko opazujejo različne vidike dogajanja, kar je na nek način boljše za kasnejšo analizo. Analiza pa je bistveni element te igre. Opazovalci predstavijo svoja videnja, poročajo o ciljih, na katere so bili osredotočeni. V analizo se lahko vključijo tudi igralci sami, ki podajo lastno doživljanje vloge. Učitelj lahko postavlja vprašanja, pri čemer želi izzvati različne odzive, npr. Kako so doživljali soigralce, kaj so želeli sporočiti v vlogi (Rupnik Vec, 2003: 18).

Igra vlog je lahko zelo učinkovita metoda, še posebej v primeru, če so učni cilji jasno opredeljeni, izvedba pa kakovostna. Učenci izražajo svoje kritično mišljenje, navaja pa jih ta metoda tudi na samostojno delo. Zelo pomembno vlogo pa igra tudi učitelj, saj prav on s svojimi jasnimi navodili lahko pripomore h kvalitetnejši izvedbi.

IGRA VLOG PRI POUKU ZGODOVINE

Metoda igre vlog lahko pri pouku zgodovine da zelo učinkovite rezultate, še posebej v primeru, če so navodila jasno podana, če so cilji jasno izraženi in na koncu tudi realizirani. Ta metoda namreč navaja učence na samostojno delo in na razvijanje kritičnega mišljenja. Zelo pomembno je torej, da učitelj jasno razloži navodila in cilje, katerim naj bi se učenci približali. Učenci sami pa se samostojno pripravijo na izvedbo igre vlog, pri tem so jim lahko v pomoč zgodovinski atlas, zemljevidi, različni zgodovinski zapisi (kronike, biografije, dnevniki). Pri pouku zgodovine so igre metod zasnovane predvsem na določenih zgodovinskih dogodkih in posameznih osebah, ki so zaznamovale določeno obdobje. S pomočjo igre vlog učenci sami odkrivajo zgodovinske dogodke ter jih kritično ovrednotijo, povedo svoja stališča, nove ideje in jih primerjajo z drugimi. Učitelj jih pri tem samo vodi, da ne zaidejo predaleč od določene teme (Brodnik, 2001: 7-10).

IZVEDBA IGRE VLOG PRI POUKU ZGODOVINE (primer Jaltske konference)

Na Jaltski konferenci, ki je potekala februarja 1945, so se sestali trije pomembni možje (Churchill, Roosevelt in Stalin). Razpravljali so o podobi sveta po končani vojni, o usodi Nemčije, o osnovah OZN-a, Sovjetska zveza je pristala, da napove vojno Japonski.

Najpomembnejši cilj, ki ga želimo doseči je, da se učenci seznanijo s potekom Jaltske konference ter s stališči, ki jih zastopajo posamezne velesile. Trije izmed učencev se ob pomoči besedila že doma pripravijo na igro vlog in skušajo čim boljše predstaviti vloge treh pomembnih mož, Churchilla, Roosevelta in Stalina.

Igra vlog bi potekala takoj po uvodnem delu, v katerem učitelj predstavi, kaj se želi pri uri doseči. Najbolj učinkovita metoda traja 15 minut, tako ostane tudi čas za krajšo analizo, komentar, ključne misli. Opazovalci spremljajo igro, zapisujejo ključne misli in ideje (kako je kdo ravnal, kako se je približal osebi, jo je dobro odigral) ter na koncu tudi analizirajo potek konference, opišejo svoje vtise, prispevajo svoje ideje k še bolj kvalitetnejši izvedbi. Za večjo učinkovitost je smotno uporabiti različne materiale in pripomočke ter učila, ki motivirajo učence. Pripravi se prostor, ki naj bi bil čimbolj podoben takratnemu, miza, za katero so sedeli predstavniki velesil, učenci bi se oblekli v oblačila, ki so jih nosili trije možje. Smotrna je tudi uporaba zemljevida Evrope, zgodovinskega učbenika in zgodovinskega teksta o zapisu poteka konference.

ZAKLJUČEK

Razvijanje aktivnih učnih oblik v šolah omogoča učencem, da dosežejo učne cilje, ki so zapisani v učnih kurikulumih, zato pa je potrebno v pouk vključevati različne oblike in metode, med drugim tudi metodo igre vlog, saj se tu pokaže velika aktivnost učencev, pa tudi motiviranost in pripravljenost za samo učenje sta večji. Učenci imajo takšne oblike dela radi, saj si večinoma želijo nastopati in predstaviti svoje izdelke. S to obliko metode skušamo spodbuditi tudi kritično mišljenje učencev ter jih navajamo na samostojno delo.

V prihajajočih letih lahko namreč pričakujemo večje spremembe v šolskem sistemu, ko morda učitelj ne bo klasičen posredovalec znanja, ampak bo služil samo kot nekakšen vodja, spodbujevalec, prav zaradi tega pa je izrednega pomena, da učenci osvojijo določene spretnosti kot so na primer spretnost govorjenja in javnega nastopanja. In prav igra metod je ena od metod, s katero učenci osvojijo prav te spretnosti.

LITERATURA

Brodnik, V. (2001): Izkustveno učenje in aktivno poučevanje zgodovine s pomočjo igre vlog in simulacije. V: Zgodovina v šoli. Letnik I. št. 1, str. 7-10.

Rupnik Vec, T. (2003): Igra vlog in simulacija kot učna metoda. Priročnik za učitelje psihologije in drugih družboslovnih predmetov ter razrednike. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo, str. 10-45.

Tomić, A. (2000): Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: FF, Center za pedagoško izobraževanje.

Trškan, D. (1998): Razvijanje učnih spretnosti pri aktivnih učnih oblikah v srednji šoli pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik VII. št. 1, str. 30-36.

POVZETEK

Medtem ko v osnovnih šolah že poskušajo uvajati čimveč aktivnih oblik pouka, v srednjih šolah še vedno prevladuje bolj frontalni način, aktivne oblike pouka so zastopane v manjši meri, kajti še vedno se smatra, da je le samo učitelj tisti, ki posreduje znanje. Toda dejstvo je, da so tudi aktivne oblike pouka izjemnega pomena, saj učenci tako razvijajo znanja in veščine, to pa nadalje vpliva na njihovo motivacijo in samo razumevanje učne snovi. Pri metodi igre vlog v prvi vrsti odigra pomembno vlogo učitelj, ki daje natančna navodila in spodbudi učence, da razmišljajo o tem, kaj bi se lahko naučili ob tem, ko so udeleženi v igri vlog. Učence navaja na samostojno delo, samostojno pridobivanje znanja, razvijanje učnih veščin in kritičnega mišljenja. Metoda igre vlog je lahko izredno učinkovita metoda, še posebej če je učna ura dobro zastavljena, če je cilj jasno določen in na koncu tudi realiziran.

Tretji del:



PROJEKTNO DELO

Petra Slabe: PROJEKTNO DELO PRI POUKU ZGODOVINE

UVOD

V današnjem času je velikokrat očitano, da so odnosi v šoli vse preveč hierarhični in avtoritarni. Želena in dejansko obstoječa učna klima se na šolah precej razlikujeta. Aktivnost učencev in sodelovanje, ki ga prinaša projektno učno delo²⁶³, je ena izmed možnosti, kjer učenec in učitelj lahko dosežajo visoko kvalitetne rezultate. Predpogoj za dobre rezultate pa je odprta, soustvarjalna, demokratična klima ob upoštevanju pravil, ki so predhodno jasno dogovorjena.

V nadaljevanju bo predstavljeno projektno učno delo pri pouku zgodovine, ki je medpredmetno povezano še s slovenskim jezikom, glasbeno vzgojo, likovno vzgojo, fiziko in gospodinjstvom. Učenci samostojno spoznajo navade, običaje in prehrano prednikov, v določenem kraju na Slovenskem, tako da prinašajo zapise, fotografije in posnetke na izbrano temo. S tem novo učno snov osvojijo in ovrednotijo svoje delo.

POMEN PROJEKTNEGA DELA PRI POUKU ZGODOVINE

"Projektno delo je učno delo, pri katerem učitelj in učenci načrtujejo učno delo skupaj. Pri projektnem delu se uporabljajo aktivne učne oblike, pri katerih učenci poleg znanja pridobivajo tudi učne spretnosti, ki so značilne za aktivne učne oblike. Projektno delo je lahko enopredmetno ali pa vključuje več predmetov."²⁶⁴

Ustvarjalci projekta velikokrat presežejo okvir učnega načrta. Pokaže se velika kreativnost, zagnanost, ustvarjalnost in samostojnost učencev.

Pri pouku zgodovine pa projektno delo omogoča osvojitve osnovnih didaktičnih načel (diferenciacija, individualizacija, vzgojnost, sistematičnost ...); aktualizacijo učnih vsebin; večjo aktivnost učencev s poudarkom na učenju z odkrivanjem in izkustvenem učenju;²⁶⁵ trajnejše znanje; učenje samoizobraževanja in razvijanje lastnega mnenja; razumeti drugačnost in biti strpen; večjo možnost terenskega dela; spoznavanje in sodelovanje z zunanjimi sodelavci, ki so veliki strokovnjaki za določena področja; razvijanje interesa za raziskovalno delo itd.

Pri predmetu zgodovine je uvajanje aktivnejših učnih oblik in metod nujno potrebno zaradi večje zanimivosti, pestrosti in boljšega doseganja kvalitetnih rezultatov učenčevega dela.

FAZE PROJEKTNEGA UČNEGA DELA

Kako izbrati temo projektne učnega dela? "Pri dajanju pobude, naj bi bila dana možnost udeležencem za čim bolj odprto pobudo, ki jo lahko da eden od članov skupine (razreda), ali pa učitelj oz. skupina učiteljev."²⁶⁶ Učitelj mora biti dovzeten za vse predloge, četudi se zdijo včasih pretežno rešljivi, saj učenci veliko lažje sprejmejo predlog nekoga izmed

²⁶³ Novak, H. (1990). Projektno učno delo: drugačna pot do znanja. Ljubljana: DZS.

²⁶⁴ Trškan, D., Gerden, V., Kunaver, V. (1999). Evropsko gospodarstvo v 18. stoletju in začetki moderne industializacije v Angliji : uporaba aktivnih učnih oblik in metod. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport, str. 183.

²⁶⁵ Žužej, V. (1993). Medkulturna vzgoja. Projektno učno delo. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

²⁶⁶ Novak, H. (1990). Projektno učno delo: drugačna pot do znanja. Ljubljana: DZS, str. 68.

sovrstnikov, kot pa vsiljen projekt učitelja.

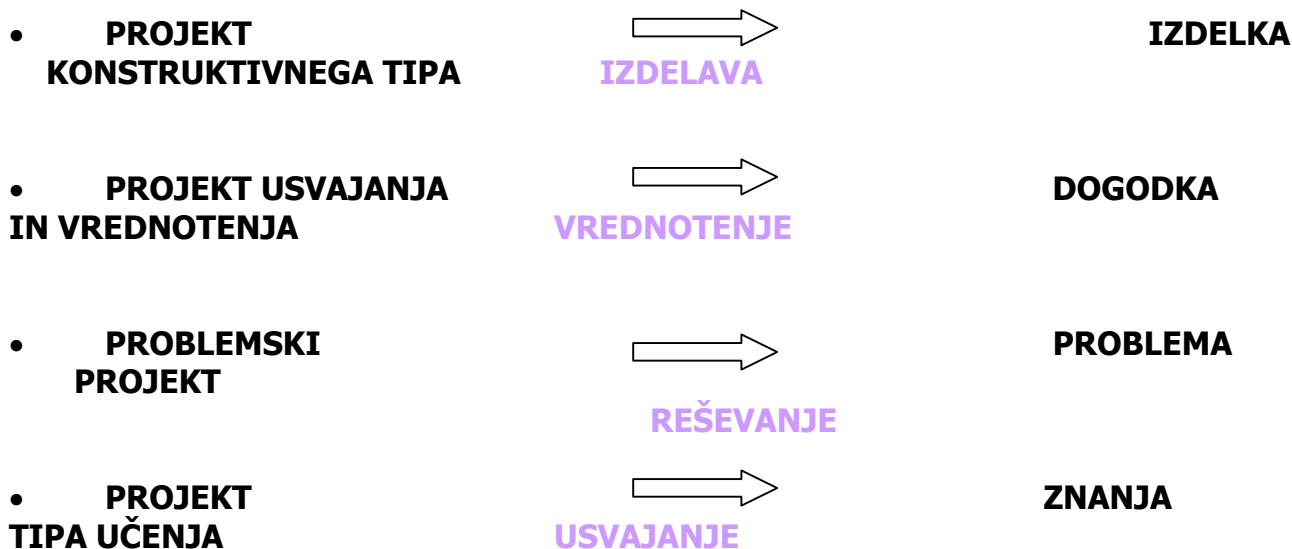
Ko se medsebojno dogovorijo za temo, je potrebno izdelati osnutek projekta. Vsebovati mora pravila, po katerih se ravnati ob izdelavi projekta. "Projektne osnutke nakazuje delovno področje udeležencev in še ne predstavlja podrobnih izdelave načrta."²⁶⁷ Primer: navedba pravil, časovno trajanje, ugotovitev prednostnih nalog ... Osnutek mora biti zapisan in prikazan na najbolj dostopnem in vidnem mestu. Izpostavljen mora biti glavni cilj.

V naslednji fazi člani projekta izdelajo načrt, kako bo delo potekalo.²⁶⁸ Učenci zapišejo kaj najbolje delajo; se razdelijo v skupine (vsak pove pri čem želi sodelovati); si razdelijo naloge (kdo bo kaj delal).

Učitelj pazi, "da v skupini ne prihaja do konformističnega obnašanja pri posameznikih, do narcisoidnega vedenja, do konkurenčnosti, do avtoritarnega obnašanja pri posameznikih, neiskrenosti."²⁶⁹

Pri izvajanju pride do uresničevanja načrta izdelanega v prejšnjih fazah, ki poteka v različnih učnih oblikah: individualno, v parih, v manjših ali večjih skupinah.

V sklepnem delu je pomembno, da se projekt konča z nekim vidnim izdelkom. "Izdelek" je odvisen od tipa projektnega dela. Po Kilpatnicku²⁷⁰ so štiri tipi, ki so v nadaljevanju prikazani.



PRIMER PROJEKTNEGA DELA

VZGOJNO- IZOBRAŽEVALNI ZAVOD: ...

IZVAJALEC: ...

PREDMET: ZGODOVINA

RAZRED: 7. RAZRED

²⁶⁷ Ibidem, str. 70-71.

²⁶⁸ Ibidem, str. 72.

²⁶⁹ Ibidem, str. 73.

²⁷⁰ Ibidem, str. 22.

UČNA TEMA: ZGODNJI KAPITALIZEM V SLOVENSKIH DEŽELAH

DATUM: ...

TRAJANJE: EN MESEC (TEDENSKO BLOK URA)

KRAJ DOGAJANJA: UČILNICE, TEREN, DOM, KNJIŽNICA, MUZEJ.

UČNI CILJI:

Učenci naj bi:

GLAVNI:

spoznali glavne značilnosti zgodnjega kapitalizma.

PREDVIDENI DELNI :

spoznali navade, običaje in prehrano naših prednikov v mestu Idrija;
spoznali glavne značilnosti knapovstva in čipke;
ugotovili in obrazložili pogoje in vzroke za razvoj rudarstva v Idriji;
ugotovili, kako je odkritje živega srebra vplivalo na razvoj mesta;
ugotovili prednosti in slabosti in ovrednotiti posledice rudarstva;
ob obisku nekaterih stavb (grad Gewerkenegg, jašek Frančiške, kamšt, rudarska hiša, klavže, cerkev Sv. Trojice, Scopolijeva hiša, mestna hiša) spoznali razvoj mesta;
primerjali razvoj Idrije z ostalimi slovenskimi mesti;
ugotovili položaj rudarjev;
spoznali tipično kulinariko idrijske regije;
spoznali glavne pridobitve mesta Idrije (rudnik, kamšt, klavže, realka, gledališče, mestna hiša);
ugotovili razliko med običaji, navadami nekoč in danes.

PREDVIDENI DELOVNI:

samostojno brali zgodovinska besedila in analizirali slikovno gradivo;
izdelovali pisne in slikovne izdelke;
ohranjali kulturno izročilo in vzpostavili pozitiven odnos, do naše kulturne dediščine;
samostojno uporabljali literaturo, slike;
izražali mnenja in diskutirali;
sodelovali v dobrih odnosih in spoštovali mnenja drugih;
navajati se upoštevanja navodil;
uporabljati knjižnice, internet, CD- ROM-e;
ovrednotiti izdelke glede na idejo in obliko, jih primerjati med seboj in izpostaviti, kar je vsem skupno;
javno nastopali.

MEDPREDMETNA POVEZANOST:

Izbrano projektno učno delo je oblikovano za delo na osnovi šoli. Učenci bi samostojno izbrali predmet, pri katerem želijo poleg predmeta zgodovine še sodelovati. Izbrali bi lahko:

slovenski jezik (primerjava zapisov, dramatizacija na naslov: Škafar);
likovna vzgoja (risanje in fotografiranje mesta, običajev, navad, pomembnih

dogodkov);

glasbena vzgoja (zapisovanje in učenje pesmi);

gospodinjstvo (priprava hrane);

fizika (delovanje klavž in kamšti)

oddelčna skupnost: priprava razstave.

UČNE OBLIKE: individualna, v parih, skupinska, kombinirana, frontalna

UČNE METODE: metoda razlage in razgovora, metoda reševanja problemov, metoda grafičnih izdelkov, metoda izkustvenega učenja, metoda dela z zgodovinskim besedilom, metoda dela s slikovnim gradivom.

UČNA SREDSTVA:

UČNI PRIPOMOČKI

Grafoskop, prazna disketa ali zgoščenska, projekcijsko platno, računalnik, skener, videoprojektor, fotoaparatus, vizualizator.

UČILA

Učbenik, dodatna literatura.

POTEK DELA

Projektno delo poteka en mesec (4 krat po 2 uri). Za uvod v projektno delo učenci z obiskom mestnega muzeja Idrija spoznajo zgodovino mesta. Učitelj predstavi pomen in faze projektne dela. Pripravi jih na samostojno delo. Učenci formirajo skupine po interesu in prijateljstvu. V skupin sodelujejo štiri učenci; vsak izmed njih pa si izbere tudi predmet za medpredmetno povezavo, pri katerem še želi sodelovati. Skupine si same izberejo podtemo in pripravijo načrt dela. V načrtu opredelijo: naloge posameznika, kako bo potekalo delo, kje in kdaj bodo iskali literaturo, kako bo izgledala njihova predstavitev na razstavi. Načrt dobi v pregled učitelj, ki ga dopolni oz. popravi. Domače delo: učenci do naslednjega srečanja prinesejo literaturo za izbrano podtemo.

Na drugem srečanju učenci predstavijo pripravljeno literaturo in ob diskusiji ugotovijo, katera literatura je najbolj primerna za obravnavo izbrane podteme. Skupine zbirajo podatke, jih analizirajo in vrednotijo. Učitelj jih kontrolira in usmerja pri reševanju problemov. Za konec ure predstavi na PowerPointu možnosti za predstavitev rezultatov (plakat, igra vlog, referat, kratka kronika ...). Domače delo: učenci na terenu individualno zbirajo zapise in slikovno gradivo, ki jih bodo uporabili pri izdelavi projekta.

Na tretjem srečanju učenci predstavijo, kaj so ugotovili na terenu. Izdelke izbirajo in vključijo v končni izdelek. Pripravijo načrt, kako bo izgledala pisna in ustna predstavitev rezultatov. Delo končajo s pisnim izdelkom. Učitelj pregleda in popravi pisne izdelke. Domače delo: Učenci se pripravijo na ustno predstavitev projekta.

Na zadnjem srečanju sledi poročanje skupin, predstavijo vsebino ter način kako je delo potekalo. Učitelj oceni ustno predstavitev. V zadnji uri poteka še evalvacija, ob kateri učenci kritično ocenijo delo in rezultate projektne dela. Domače delo: učenci izpolnijo učni delovni list na izbrano temo.

SKLEP

Projektno učno delo je ena izmed oblik aktivnega učenja, pri katerem gre za ustvarjalno korporacijo učiteljev in učencev. Tako pridobljeno znanje je trajnejše in kvalitetnejše, saj ustvarjalci projekta velikokrat presežejo okvir učnega načrta. Ustvarjalci pokažejo veliko kreativnosti, zagnanosti, ustvarjalnosti in samostojnosti. V luči sodobne šole je, da si

učenci s samostojnim delom pridobijo nova znanja in spretnosti. Ta zahteva pomeni dejavnost učencev v smislu samodejnosti in samostojnega dela. Učenci naj se navajajo na samostojno iskanje po literaturi, virih, pripravo samostojnih povzetkov določenih vsebin, pripravo in prikaz tematskih razstav. Učitelji bi vedno morali spremljati svoje delo in ugotavljati kako bi učenci sami prišli do rešitev. Ne malokrat se zgodi, da so učitelji ovira do znanja. Učenci naj imajo pri aktivnem pouku več možnosti vsestranskega uporabljanja čutil, saj je zapomnevanje večje. Učitelji pa naj skušajo znanje preverjati tudi na drugačne načine, kot so pisni testi.

Pri pouku zgodovine naj bo omenjeni primer za zgled, kje pa se konča aktivni pouk, pa naj povedo učenci. "Daj otroku čim več svobode: naj teka, skače, naj bo sproščen, naj se igra in zabava, naj ne bo nikoli pri miru."²⁷¹

LITERATURA

<http://www.muzej-idrija-cerkno.si/carmina/grads.html> (8.12.2003).

<http://www.rzs-idrija.si/stran2.htm> (8.12.2003).

<http://www.rzs-idrija.si/stran12.htm> (8.12.2003).

Kavčič, J. (1993). Pet stoletij rudnika živega srebra in mesta Idrije. Idrija: Mestni muzej Idrija.

Novak, H. (1990). Projektno učno delo: drugačna pot do znanja. Ljubljana:DZS.

Svetovna zgodovina. (1981). Ljubljana: CZ.

Trškan, D., Gerden, V., Kunaver, V. (1999). Evropsko gospodarstvo v 18. stoletju in začetki moderne industializacije v Angliji: uporaba aktivnih učnih oblik in metod. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

Zgodovina Slovencev. (1979). CZ, Ljubljana.

Žužej, V. (1993). Medkulturna vzgoja. Projektno učno delo. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

Žužej, V. (1994). Prispevek k didaktični prenovi predmeta spoznavanje družbe v 4. in 5. razredu. Projektno učno delo. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

POVZETEK

Aktivni pouk s pomočjo projektnega dela, je ena izmed možnosti, kjer korporacija učiteljev in učencev dosega visoko kvalitetne rezultate. Pri pouku zgodovine tako delo omogoča osvojitve osnovnih didaktičnih načel (diferenciacija, individualizacija, sistematičnost ...), aktualnost vsebin, večjo aktivnost učencev s poudarkom na učenju z odkrivanjem in izkustvenem učenju. To pa je predpogoj za zanimivejši in kvalitetnejši pouk. Učenci so do prevzetih nalog odgovorni, zavedajo se, da je od posameznika odvisen uspeh cele skupine, ob tem se navajajo na kooperativnost in strpnost. Razvijajo se jim organizacijske sposobnosti, v ospredje pa pridejo tudi njihovi interesi. Kreativnost, zagnanost, samostojnost in ustvarjalnost, ki jo pridobijo ob pregledovanju literature, virov, evalvaciji dela in pripravi samostojnih povzetkov, pa so dobra popotnica za vzgojenost in oblikovanje suverenih oseb.

²⁷¹ J. J. Rousseau, Delo, 6. 12. 2003, str. 32.

PETRA KRČ: PROJEKTNI POUK: Kako so živel naš prednik v 19. stoletju?

UVOD

Tradicionalni pouk, v katerem prevladuje frontalno delo z učenci, se dandanes v slovenskih šolah skuša nadomestiti z aktivnejšimi načini in pristopi. Eden takih je vsekakor tudi projektni pouk, ki je definiran kot posebna oblika raziskovalnega pouka (Strmčnik, 2003). Gre za svojevrstno delo, v katerem učitelj ne nastopa več kot avtoritativni vsevedni vodja, ampak kot pobudnik in usmerjevalec učenčeve aktivnosti, torej je učenec sam avtonomen nosilec učnega dela in je skupaj z učiteljem odgovoren za uspeh svojega dela (Žužej, 1995).

Kot je razvidno že iz samega imena, se projektni pouk izvaja v obliki projekta (v nadaljevanju kot projektni pouk z naslovom Kako so živel naš prednik v 19. stoletju?) in je navadno interdisciplinaren, torej prepleten z različnimi šolskimi predmeti. Pomembna komponenta tovrstnega dela je tudi v tem, da je več možnosti za sproščanje ustvarjalne energije učencev, hkrati pa odpira tudi vrata socialnega učenja, saj morajo učenci navezovati stike ne le med seboj in z učiteljem, temveč tudi z zunanjimi sodelavci, ki so morebiti vključeni v projektno delo.

V nadaljevanju je predstavljen primer tovrstnega projekta pri pouku zgodovine v sedmem razredu osnovne šole, s poudarkom na ciljeh, izvedbi in evalvaciji.

IZVEDBA PROJEKTA: KAKO SO ŽIVELI NAŠI PREDNIKI V 19. STOLETJU?

1. UČNI CILJI, KI NAJ BI JIH DOSEGLI S PROJEKTOM.

Glavni vsebinski cilj, ki ga želimo doseči s tem projektom je, da učenci spoznajo kako so živel ljudje v 19. stoletju. Za projektno delo pa so poleg same vsebine zelo pomembni tudi delovni in vzgojni cilji. Učenci naj bi razvijali naslednje spretnosti: samostojno bi brali zgodovinsko besedilo in poiskali zahtevane podatke, navajali bi se časovno načrtovati, skušali bi dosledno upoštevati navodila, oblikovali bi plakat in poročilo, se vadili javno nastopati in dogovarjati z uradno osebo. V zvezi z vzgojnimi cilji pa bi se učenci navajali na delo v skupini, na kolegialnost in upoštevanje drugih učencev pri delu (v projektu prevladuje skupinsko delo), pridobivali bi čut za spoštovanje kulturne dediščine (ogled muzeja) in prednikov (izdelava rodovnika) ter ponotranjali splošno veljavne družbene vrednote svobode, pravičnosti in strpnosti (primerjava šolskega sistema nekdanj in danes, nacionalne zahteve Slovencev v 19. stoletju).

2. PRAKTIČNA IZVEDBA PROJEKTA PO FAZAH.

Praktična izvedba projekta bi zajemala štiri učne ure pri zgodovini, pri čemer bi se najbolj naslonili na šentjursko rodbino Ipavcev. Ipavci so v dotičnem obdobju delovali na področju medicine in so bili pomembni dejavnik pri osveščanju podeželskega prebivalstva o nujnosti zdravstvene pomoči in skrbi za večjo higieno, hkrati pa so bili tudi pomembni narodni skladatelji, saj so bili poznani kot buditelji slovenstva. Projekt bi bil izveden v štirih fazah, vsaka faza pa je vezana na eno učno uro. Naslovi teh učnih ur bi bili: Izdelovanje rodovnika; Glasba in obleka v 19. stoletju; Ogled Ipavčeve hiše in ponovitvena ura z naslovom Kaj smo se novega naučili?. Učenci bi bili formirani v skupine, ki bi bile izbrane naključno, in sicer na podlagi žreba. Predvidenih je pet skupin, od katerih ima vsaka svojo prioriteto nalogo, ki jo mora izvršiti. Tako bi imele skupine tudi svoja imena, ki bi bila

vezana na njihovo glavno dejavnost, npr. Rodovnik za skupino, ki bi bila zadolžena za končno izdelavo rodovnika itn. V nadaljevanju sledi podrobnejši opis poteka posameznih učnih faz.

2.1 Izdelovanje rodovnika.

Vsaka od petih skupin bi dobila krajše besedilo iz življenja Ipavcev, iz katerega bi morali izluščiti potrebne podatke o imenih glavnih akterjev, njihovih soproj in otrok ter letnice rojstev in smrti. Ker bi imela vsaka skupina svoj delček rodu (prva Jurija, druga Franca, tretja Alojza in Benjamina, četrta Avgusta in peta Josipa), bi po končanem delu skupin naredili še kronološki pregled rodbine, skupina Rodovnik pa bi dobila zadolžitev za izdelavo celotnega rodovnika na stenski plakat. Naloga bi morala biti zaključena do zadnje, torej četrte projektne učne ure, ko bi potekala ponovitev pridobljenega znanja. V prvi fazi bi približno petnajst minut namenili tudi razgovoru o tem, zakaj se je takratnim staršem rojevalo toliko otrok (tudi po deset in več) in zakaj jih je mnogo od njih že kmalu po rojstvu umrlo, zakaj so imeli nekateri dvojna imena, kdo so po navadi bili otrokovi krstni botri itn.

2.2 Glasba in obleka v 19. stoletju.

Skupini, ki bi bili zadolženi za glasbo in oblačila, bi po predhodnem dogovoru v šolo prinesli zgoščenke trenutno popularne slovenske glasbe in odrezke, z modernimi oblačili iz različnih revij. Pri učni uri bi nato poslušali popularno glasbo in jo primerjali s tisto iz 19. stoletja (npr. zborovsko izvedbo Ipavčeve Slovenec sem in Vse mine). Ugotavljali bi, v čem so podobnosti in v čem razlike. Osredotočili bi se tudi na besedila in ugotavljali vsebino takratnih besedil (npr. v povezavi z nastajanjem slovenske identitete) in današnjih (npr. rap in socialna problematika). Na primerjavi bi temeljil tudi naslednji del. Zopet bi ugotavljali podobnosti in razlike med takratnim in današnjim načinom oblačenja. Učenci bi ugotovili, da so ženske v 19. stoletju zakrite od vratu do pet, kar je treba pripisati tudi drugačnim moralnim in etičnim kodeksom.

2.3 Ogled Ipavčeve hiše.

Četrta skupina bi bila zadolžena, da skupaj z učiteljem oz. učiteljico stopi v kontakt s Turističnim centrom v Šentjurju in se dogovori za ogled Ipavčeve hiše, v kateri sta danes poročna dvorana in muzej. Ker se ta stavba nahaja v neposredni bližini šole, bi se v tretji fazi s celotnim razredom odpravili tja. Kustos (-inja) bi nam predstavil (-a) muzej in povedal (-a) še kaj iz življenja Ipavcev. Četrta skupina bi morala na podlagi povedanega pripraviti tudi krajše poročilo za sošolce.

2.4 Kaj smo se novega naučili?

V četrti fazi tega projekta bi z učenci skušali strniti v neko celoto vse novo znanje, ki naj bi ga skozi projekt osvojili. V ta namen bi učitelj (-ica) izdelal (-a) delovni list, ki bi ga z učenci skupaj rešili. Še pred tem pa bi peta skupina z igro vlog odigrala deset-minutni odlomek, vezan na pouk v 19. stoletju, ki bi ponazarjal šolsko situacijo s palico in vikanjem oz. onikanjem učencev.

3. OVREDNOTENJE PROJEKTNEGA DELA S STRANI UČENCEV.

Po končani izvedbi projektne delo, bi učenci izpolnili krajši anonimni vprašalnik o tem, kako so sami doživljali projektne pouk, kaj jim je bilo všeč in kaj ne. Na podlagi odzivov učencev bi tako učitelj (-ica) dobil (-a) iz prve roke informacije o tem, ali tovrstno delo učencem v večini ustreza oz. se jim zdi zanimivo in privlačno in ga je zato vredno še kdaj ponoviti.

SKLEP

Prikazan primer projektne pouka je zanimiv način aktivnejšega vključevanja učencev v učni proces. Pomeni nadgradnjo oz. dopolnitev tradicionalnega pouka, ki je sicer lahko preveč suhoparen in zato manj zanimiv ali pa sploh nepriljubljen za učence. Pri pouku zgodovine je precej možnosti za izpeljavo podobnih projektov, saj v vsakem okolju lahko najdemo sledi zgodovine (pomembne zgodovinske osebnosti, muzeji, gradovi ...), s pomočjo katerih učenci lažje razumejo pretekla zgodovinska obdobja, še posebej, če so sami pri tem aktivno udeleženi. Seveda pa je eden ključnih momentov projektne pouka tudi evalvacija, s katero se pokaže, ali je bil projekt uspešno izveden in ali je treba v prihodnje še kaj izboljšati oz. čemu posvetiti več pozornosti.

LITERATURA

Grdina, I., Skale, V. (2002). Šentjur: Šentjur v času in čas v Šentjurju. Šentjur: Krajevna skupnost Šentjur mesto.

Grdina, I. (2001). Ipavci. Ljubljana: Založba ZRC.

Marentič Požarnik, B. (1995). Kvaliteta učenja in znanja ob projektnem učnem delu. Šolski razgledi, letnik 46, št. 6, str. 7.

Strmčnik, F. (2003). Didaktične paradigme, koncepti in strategije. Sodobna pedagogika, letnik 54, št. 1, str. 80-92.

Vodopivec, P., Žvanut, M. (2002). Vzpon meščanstva: zgodovina za 7. razred osnovne šole, zgodovina za 8. razred devetletne osnovne šole. Ljubljana: Modrijan založba, d. o. o.

Žužej, V. (1995). Spremljanje in evalvacija učinkov projektne učnega dela pri uvajanju v pouk. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

POVZETEK

Projektne pouk pomeni zelo aktivno obliko pouka, saj vključuje raznovrstne dejavnosti, skozi katere učenci ne pridobijo le novega znanja, temveč tudi mnoge, v vsakdanjem življenju uporabne spretnosti. To pomeni, da bi takšna oblika pouka morala biti zelo zaželeno, ker pa je povezan z izdatno mero priprav in naporov, zahteva izredno motiviranega učitelja oz. učiteljico. Poleg tega je lažje izvedljiva na razredni stopnji, ker učitelj (-ica) sam (-a) poučuje vse predmete in projekt tako lažje zadosti merilu interdisciplinarnosti, pa še sama organizacija je iz istega razloga lažja. Vendar to ne bi smela biti ovira za izvedbo projektne pouka tudi na predmetni stopnji. V obeh primerih pa je izredno pomembno, da je projekt sestavljen tako, da zadosti učnemu načrtu in da učenci res dosežejo zastavljene cilje. Skratka, projektne pouk je dobrodošla popestritev učnega procesa, ki pa seveda ne more v celoti nadomestiti obstoječe učne prakse.

Tina Romih: DANES GROFJE CELJSKI IN NIKDAR VEČ – PROJEKTNO UČNO DELO PRI POUKU ZGODOVINE

UVOD

V Sloveniji je bila v začetku devetdesetih let izvedena kurikularna prenova. Zanja so se odločili predvsem zaradi sprememb na področju kulture, znanosti, umetnosti, tehnologije, gospodarstva, socialnega in političnega življenja. Le-te so terjale izboljšanje kakovosti izobraževanja, kar naj bi dosegli z večjo stopnjo povezanosti med disciplinarnimi znanji, z uvajanjem raznolikih oblik in metod dela ter z večanjem aktivne vloge učenca. Vsi ti ukrepi naj bi vodili k večji kakovosti in trajnosti pridobljenega znanja²⁷². Kot najučinkovitejše sredstvo za doseg zadane cilja se je izkazalo uvajanje aktivnih učnih oblik, ki spodbujajo razvoj tako znanja kot spretnosti. Mednje uvrščamo tudi projektno učno delo.

V nadaljevanju bo predstavljeno projektno delo in poskus izvedbe projektne učnega dela na temo Celjskih grofov. Prikazan bo pomen takšnega načina dela pri poskusu presejanja videnja učitelja kot prenašalca absolutnega znanja in učenca kot pasivnega subjekta v procesu poučevanja.

KAJ JE PROJEKTNO UČNO DELO?

Teoretično podlago projektne učnega dela sta postavila v začetku 20. stoletja John DEWEY in Heard KILPATRICK. Označila sta ga s terminom »metoda projekta«. Po 1. svetovni vojni se je le-ta razširil po vsej Evropi, predvsem zaradi nezadovoljstva z obstoječo šolo in razvoja različnih gibanj za novo, reformirano šolo. V Sloveniji smo se z metodo projekta seznanili konec 80.ih let, v prvi polovici 90.ih pa je interes za to vrsto dela pri pouku naglo rasel²⁷³.

Zagovorniki projektne učnega dela si vse do danes niso enotni, katere so tiste karakteristike, ki bi tak način dela ločevale od tradicionalnega pouka²⁷⁴. Helena NOVAK pa je v sodelovanju z učitelji kot osnovno značilnost projektne učnega dela izpostavila, da projektno delo vselej poteka v šestih zaporednih fazah, ki vključujejo oblikovanje in sprejemanje ideje, vsebinsko razdelavo ideje, načrtovanje izpeljave projekta, izvajanje aktivnosti, predstavitev rezultatov in v končni fazi skupno evalvacijo projekta²⁷⁵. Pri tem je potrebno poudariti, da mora biti vsem udeležencem jasen namen projekta in cilji, ki jih skušamo doseči. Vsebina mora biti tematsko zaokrožena in obdelana iz več zornih kotov. Učenci in ostali sodelujoči sodelujejo v vseh etapah izvajanja projekta v skladu s svojimi interesi, znanjem ter sposobnostmi. Odnosi med udeleženci projekta temeljijo na medsebojnem spoštovanju in enakopravnosti.

²⁷²

http://www.mszs.si/slo/ministrstvo/organi/solstvo/viprogrami/arhiv_vsebinske_prenove/izhodisca/problemi.a.sp

²⁷³ NOVAK, H. (1997). Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: Vzgoja in izobraževanje. Letnik. Št. 2, str. 4-7.

²⁷⁴ NOVAK, H. (1990). Definiranje in opis projektne učnega dela. V: Sodobna pedagogika. Letnik. Št. 5/6, str. 300-309.

²⁷⁵ NOVAK, H. (1997). Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: Vzgoja in izobraževanje. Letnik. Št. 2, str. 4-7.

Pri projektne delu gre torej za skupinsko obliko učenja in dela pri katerem je »od kakovosti sodelovanja vseh izvajalcev v projektu odvisna kakovost in uspeh celotne izvedbe«²⁷⁶.

V praksi slovenskih šol prevladujejo predvsem trije tipi projektov: konstrukcijski, raziskovalni in učni tip projekta.²⁷⁷ Pri tem se kaže kot izhodišče za klasifikacijo namen določenega projekta. Tako je v ospredju konstrukcijskega projekta konstrukcija določenega izdelka oziroma oblikovanje nečesa novega. Pri raziskovalnem projektu prevladuje iskanje in odkrivanje novega. Pri učnem projektu pa gre za širjenje in poglobljanje znanja.

PROJEKTNO UČNO DELO PRI POUKU ZGODOVINE

Učitelji zgodovine se za uvajanje projektne dela pri svojem predmetnem področju odločajo, predvsem iz želje, da bi povečali interes za zgodovino in branje literature ter hkrati navajali učence na pridobivanje vedenja iz različnih virov. Predvsem ta vidik projektne učne dela je pomemben, saj učenci pri spoznavanju preteklosti »ne smejo biti omejeni samo na predpisane šolske učbenike«²⁷⁸. Dosegljiva jim mora biti tudi »znanstvena in umetniška literatura, časopisi, revije, kratka viri in pripomočki, ki omogočajo učencem, da tudi sami prihajajo do ugotovitev, spoznanj in znanj«²⁷⁹.

PROJEKT: DANES GROFJE CELJSKI IN NIKDAR VEČ

Prikazani projekt je zasnovan za delo na šoli, ki naj ga dopolnjuje samostojno delo učencev doma. Navezuje se na učno snov predmetnih področij zgodovine in slovenskega jezika. Projektne delo je načrtovano tako, da zahteva aktivno udeležbo vseh udeležencev v vseh etapah izvajanja projekta. Tako učenci skupaj z učiteljem izberejo učno snov, načrtujejo delo in način predstavitve končnih rezultatov ter izvedejo evalvacijo. Časovno projekt zajema obdobje treh tednov. V tem času se skupina sestane trikrat po dve šolski uri.

Učenci v okviru projekta »Danes grofje Celjski in nikdar več« spoznajo zgodovino Celjskih grofov in razloge za njihov bliskovit vzpon v vrh takratne evropske politike, ovrednotijo podobo Celjskih v slovenski literaturi in dramatik, poskušajo opisati odnos med Habsburžani in Celjani ter samostojno analizirajo knjigo spominov Helene Kottanner, pri čemer posebno pozornost namenijo predvsem vmešavanju Celjskih v evropsko politiko.

Prvi dve učni uri sta namenjeni motivacijskem obisku Pokrajinskega muzeja v Celju, s poudarkom na razstavi o Celjskih grofih, predstavitvi pomena projektne dela ter pripravi učencev na samostojno delo. Priprava vključuje oblikovanje delovnih skupin po prijateljstvu in interesih, izbor učnih podtem ter izdelavo načrta dela. Učitelj na koncu ure pregleda načrte posameznih skupin in poda predloge za izboljšanje le-teh. V okviru

²⁷⁶ NOVAK, H. (2001). Projektne načrtovanje kot skupinska oblika učenja in dela. V.: Rast: revija za literaturo, kulturo in družbena vprašanja. Letnik 12. Št. 2, str. 244.

²⁷⁷ NOVAK, H. (2001). Projektne načrtovanje kot skupinska oblika učenja in dela. V.: Rast: revija za literaturo, kulturo in družbena vprašanja. Letnik 12. Št. 2, str. 244.

²⁷⁸ NOVAK, H. in sodelavci (1990). Projektne učno delo – drugačna pot do znanja. Ljubljana, DZS. Str. 35.

²⁷⁹ NOVAK, H. in sodelavci (1990). Projektne učno delo – drugačna pot do znanja. Ljubljana, DZS. Str. 35.

domačega dela učenci poiščejo ustrezno literaturo za izbrane pod teme in zberejo material za pripravo ustne ali vizualne predstavitve.

Pri drugem srečanju je poudarek predvsem na skupinskem delu učencev, ki ima za cilj samostojno obravnavo poglobljene učne snovi (zgodovina Celjskih grofov, podoba Celjanov v slovenski literaturi in dramatik, odnos med Habsburžani in Celjskimi grofi, vloga Celjanov v takratni evropski politiki). Naloge učitelja so spremljanje dela učencev, pregledovanje nastajajočih izdelkov in usmerjanje dela h končnemu cilju. Medtem učenci pregledujejo izbrano literaturo, berejo, zbirajo podatke ter pripravljajo izdelke in predstavitve. Za predstavitve lahko pripravijo razstavo, izdelajo časopis, ki naj vsebuje vse članke ali pripravijo igro vlog ... Ob koncu učenci ocenijo svoje delo v skupini, povedo kje so imeli največ težav in na kateri stopnji so najbolj potrebovali pomoč učitelja. V okviru dela doma zaključijo svoje delo.

Zadnje srečanje je namenjeno pripravi na poročanje, ustni in vizualni predstavitvi izdelkov in končni evalvaciji projekta. V okviru prve učne ure vsaka delovna skupina predstavi svoje delo, vsebino, ki so jo obdelali, način predstavitve ter potek dela v skupini. Vsaka skupina izbere način predstavitve, ki ji najbolj ustreza. Vsaka skupina izdelata tudi izroček za sošolce, tako da imajo vsi učenci pregled nad obdelano snovjo.

Zaključna ura je namenjena evalvaciji. To izvedejo učitelj in učenci skupaj, na podlagi vnaprej sestavljenih vprašalnikov. Ta faza se kaže kot ključna, saj nudi povratno informacijo o ustreznosti projektnega načina dela pri pouku zgodovine.

ZAKLJUČEK

Prikazano projektno delo je le eden od načinov, kako povečati zanimanje za zgodovino in njena dognanja, kako naučiti učence samostojno brati zgodovinske vire, uporabljati učbenike in izdelovati različne pisne izdelke. Projektno delo je še posebej primerno za poglobljanje znanja in razvijanje spretnosti, kot je na primer spretnost javnega nastopanja. Z njo pridobljeno znanje je trajno, saj se učenci do le-tega dokopljejo sami. Možnosti za uvajanje projektnega dela pri pouku zgodovine so ogromne. Učitelj se mora samo naučiti prisluhniti učenčevim interesom in zanimanjem ter jih vnesti v pouk. Sodelovanje pri organiziranju pouka namreč pomeni pouk po meri učenca in ne učnega načrta.

LITERATURA

http://www.mszs.si/slo/ministrstvo/organi/solstvo/viprogrami/arhiv_vsebinske_prenove/izh_odisca/problemi.asp. (24. november 2003)

NOVAK, H. (1997). Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: Vzgoja in izobraževanje. Letnik. Št. 2, str. 4-7.

NOVAK, H. (1990). Definiranje in opis projektnega učnega dela. V: Sodobna pedagogika. Letnik. Št. 5/6, str. 300-309.

NOVAK, H. (1997). Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: Vzgoja in izobraževanje. Letnik. Št. 2, str. 4-7.

NOVAK, H. (2001). Projektno načrtovanje kot skupinska oblika učenja in dela. V.: Rast: revija za literaturo, kulturo in družbena vprašanja. Letnik 12. Št. 2, str. 243-249.

NOVAK, H. in sodelavci (1990). Projektno učno delo – drugačna pot do znanja. Ljubljana, DZS.

POVZETEK

V slovenskem prostoru je bila v 90.ih letih izvedena kurikularna prenova, katere cilj je bil predvsem večja kakovost in trajnost pridobljenega znanja. Najučinkovitejše sredstvo za doseg izbranega cilja je bilo uvajanje aktivnih učnih metod, med katere uvrščamo tudi projektno učno delo. Glavna značilnost projektnega dela je, da ponavadi poteka v šestih zaporednih fazah (oblikovanje in sprejemanje ideje, vsebinska razdelava ideje, načrtovanje izpeljave, aktivnost, predstavitev rezultatov, evalvacija), v katerih učenci aktivno sodelujejo v skladu s svojimi interesi, znanjem in sposobnostmi. V praksi slovenskih šol prevladujejo trije tipi projektnega dela: konstrukcijski, raziskovalni in učni. Učitelj zgodovine se poslužuje projektnega dela iz želje, da bi si učenci znali sami poiskati znanje o preteklosti z dosegljivo znanstveno in umetniško literaturo ter dano tehnologijo. Prikazani konkretni primer projektnega dela nakazuje, kako lahko ob učiteljevi pomoči učenci sami spoznavajo, vrednotijo, analizirajo zgodovinsko dogajanje in hkrati urijo spretnost javnega nastopanja, izdelave pisnih izdelkov, kritičnega ocenjevanja lastnega dela.

Sonja Slabe: ZGODOVINSKO TERENSKO IN MUZEJSKO DELO PO ŠKOFJI LOKI (ekskurzija)

UVOD

Terensko in zgodovinsko delo sta pri predmetu zgodovina zelo pomembna. Pridobivanje oziroma osvajanje učne snovi je lažje, če imamo stvari, o kateri se učimo tudi pred seboj. Informacije so tako posredovane preko slušnega kot tudi vidnega kanala. Gre za enega od načinov, ki nam omogoča, da je pridobljeno znanje trajnejše. Pomemben dejavnik za pridobitev takega znanja pa je tudi aktivnost učencev pri pouku.

V nadaljevanju je predstavljena blok ura zgodovine v osnovni šoli, ki prikazuje, kako lahko učenci s pomočjo terenskega in muzejskega dela po Škofji Loki na podlagi lastne aktivnosti spoznajo glavne značilnosti srednjeveškega mesta.

VLOGA IN POMEN EKSURZIJE PRI PREDMETU ZGODOVINA

Ekskurzija je zelo pomemben del vzgojno izobraževalnega procesa. Je eden od načinov s katerimi se pridobiva novo znanje.

»Ekskurzija je oblika stvarnega pouka v zvrsti intenzivnega zgodovinskega srečevanja z zgodovinskimi predmeti oz. ostalinami.«²⁸⁰ Gre za spoznavni proces, pri katerem gre za »seznanjanje in opazovanje predmetov na področju stvarnega trdnega znanja, temelječega na opazovanju in prepoznavanju preteklosti s pomočjo predmetov, torej zgodovinskih dejstev.«²⁸¹

Ekskurzija »ni metoda, saj v njej sami nastopajo različne oblike in metode dela, predvsem je tudi sprememba kraja za pridobivanje ustreznih informacij. Za njo je značilno ustvarjalo delo učencev, pouk namreč postane neposredno ali posredno opazovanje ostalin preteklosti na terenu, v muzeju, arhivu ali galeriji v okolju, ki nas obdaja, oziroma okolju, ki smo ga izbrali za terensko delo.«²⁸²

Ekskurzija je pomembna predvsem zato, ker z njo »oblikujemo aktivni odnos do okolja, razvijamo sposobnosti mišljenja in večjo aktivnost mladih skozi izkustveno učenje.«²⁸³

PRIPRAVA UČITELJA IN UČENCEV NA EKSURZIJO

Pogoj za dobro izvedeno ekskurzijo in za doseg zastavljenih učnih ciljev je nedvomno dobra in temeljita priprava tako učitelja kot tudi učencev.

Učiteljeve priprave se začnejo že doma. Poznati mora teren, po katerem bo vodil učence, torej Škofjo Loko. Nedvomno pa mora biti seznanjen tudi z zgodovino mesta in s pomenom določenih stavb v njem, saj bodo učenci na podlagi njegove razlage izpolnjevali

²⁸⁰ Weber, T. (1994). Razlikujemo načine in namene stvarnega pouka pri zgodovinskem delu (ekskurzije). Zgodovina v šoli, letnik III, št. 4, str. 30.

²⁸¹ Weber, T. (1994). Razlikujemo načine in namene stvarnega pouka pri zgodovinskem delu (ekskurzije). Zgodovina v šoli, letnik III, št. 4, str. 30.

²⁸² Weber, T. (1994). Razlikujemo načine in namene stvarnega pouka pri zgodovinskem delu (ekskurzije). Zgodovina v šoli, letnik III, št. 4, str. 33.

²⁸³ Mosbrucker, M. (2000). Ekskurzije - oblikovanje aktivnega odnosa do okolja. Didakta, letnik X, št. 54/55, str. 39.

učno-delovne liste. Vseskozi pa mora tudi paziti na motiviranost učencev. Podajanje snovi lahko zelo popestri s pripovedovanjem raznih zgodbic in anekdot, saj bo to učence pritegnilo k poslušanju razlage. Nenazadnje pa mora biti delo v muzeju in na terenu prilagojeno učnemu načrtu in učni snovi, ki jo učenci obravnavajo. Zaželeno je tudi, da »na področju znanj ne težimo le h kognitivnim ciljem (npr. poznati pojme, dejstva, principe), temveč poskušamo (postopno od mlajših, nevpeljanih učencev k starejšim "starim mačkom") poudarjati višje taksonomske kategorije kot so razumevanje, uporaba znanj, analiza, sinteza podatkov in znanj.«²⁸⁴

Učitelj učence pred odhodom na teren seznanja z glavnimi cilji te učne ure. Opozori jih na določene stvari in objekte, na katere bodo morali biti med potjo še posebej pozorni. Pove jim, da bodo dobili učno-delovne liste, ki jih bodo na podlagi njegove razlage tudi izpolnjevali. Seznanjeni pa morajo biti tudi s tem, katere učne pripomočke potrebujejo. Nujen pa je tudi pogovor o pravilnem obnašanju. O tem kako se prečka cesto, da hodijo v skupini in ne vsak posebej. In seveda tudi o pravilnem obnašanju v muzeju.²⁸⁵

DELO V MUZEJU IN NA TERENU

V tem delu je predstavljena blok ura, v kateri učenci na podlagi dela v muzeju in na terenu spoznajo srednjeveško mesto.

Učenci in učitelj svoje potovanje skozi čas začnejo z zborom pred šolo. Gotovo ni odveč še dodaten pogovor o pravilih obnašanja. Učitelj jim tudi razdeli učno-delovne liste in jim razloži, da bodo na podlagi njegove razlage vanje vpisovali manjkajoče podatke.

Pot jih najprej vodi čez enega najstarejših mostov v srednji Evropi – čez Kapucinski most. Učenci na podlagi učiteljeve razlage spoznajo, kdaj je bil most zgrajen in kdo ga je dal zgraditi. Zvedo pa tudi zgodbo o smrti sv. Nepomuka, ki je tudi zavetnik tega mostu.

Skupina nadaljuje pot proti mestu. Blaževa ulica je čudovit prikaz tipične arhitekture srednjeveškega mesta. Ob tem lahko razlago navežemo na samo stopnjo higiene in na pojav bolezni, ki so morale v tistem času.

Naslednja postaja je glavna značilnost mesta, grad. V njem je tudi zelo dober muzej. Učenci si ogledajo sam relief mesta s pripadajočima dolinama in se ob tem pogovorijo o pomembnosti ugodne geografske lege za nastanek in razvoj mesta. Ob maketah gradu in mesta, ter ob oljni sliki iz leta 1689 pa se seznanijo z zgradbo mesta. Z obzidjem, s petimi mestnimi vrati, z Zgornjim in Spodnjim trgom. Še enkrat vidijo, da so ulice v mestu ozke, saj prostora znotraj obzidja ni na pretek.

Sledi spust v mesto. Na poti so vidni ostanki edinega ohranjenega dela obzidja, ki je bilo zgrajeno v 14. stoletju. Z učenci se pogovorimo o funkciji obzidja.

Na Mestnem trgu si učenci ogledajo Marijino znamenje. Učenci na podlagi razlage spoznajo, da so to znamenje postavili prebivalci mesta v zahvalo, ker so bili obvarovani kuge in ognja. Tu se lahko pogovor naveže na higienske razmere v srednjeveških mestih.

²⁸⁴ Mosbrucker, M. (2000). Ekskurzije - oblikovanje aktivnega odnosa do okolja. Didakta, letnik X, št. 54/55, str. 41.

²⁸⁵ Ivanšek, D. (1995). Pomen ekskurzij za vzgojno-izobraževalno delo. Zgodovina v šoli, letnik IV, št. 4, str. 39.

Spoznajo tudi eno pomembnejših stavb v mestu – Stari rotovž. Gre za nekdanjo mestno hišo. Učenci zvedo nekaj o sami politični organizaciji mesta.

Ustavijo se tudi pred Homanovo hišo. Učence opozorimo tudi na dve pomembni freski, na srednjeveškega vojščaka in na sv. Krištofa. Kot zanimivost se jim pove, da je v to gostilno rad zahajal Ivan Grohar, ki je tu dobil zamisel za svojo sliko »Loka v snegu«.

Cerkev sv. Jakoba je glavna cerkev v mestu. Učenci zvedo, da so tu volili mestne svetnike in da je notranjost urejena po načrtih arhitekta Jožeta Plečnika.

Še zadnja stavba pa je Kašča. Gre za eno starejših in pomembnejših stavb v mestu. Učenci zvedo, da je tu zemljiški gospod shranjeval naturalne dajatve svojih podložnikov.²⁸⁶

Potep je končan, sledi vrnitev v šolo, kjer sledi pogovor o tem, kaj so spoznali oz. kaj so se naučili o srednjeveškem mestu.

EVALVACIJA DELA

V razredu učitelj skupaj z učenci pregleda oz. se še enkrat sprehodijo čez učno-delovni list. Skupaj preverijo rešitve. Tako se učitelj izogne temu, da bi učenci imeli napačne podatke, hkrati pa učenci dobijo celostni pregled nad obravnavano temo.

Pogovorijo se tudi o tem, ali so bili izpolnjeni cilji ekskurzije in če so bili zadovoljni s takšno obliko podajanja oz. osvajanja novega znanja.²⁸⁷

Čisto na koncu pa na šolsko tablo naredijo še miselni vzorec z glavnimi značilnostmi srednjeveškega mesta. Učenci ga prepisujejo v zvezek in zraven njega nalepijo tudi učno-delovni list. Tako imajo predelano učno snov, ki je bila predstavljena na malo drugačen, netradicionalen način.

ZAKLJUČEK

Ekskurzija je pomemben del vzgojno-izobraževalnega procesa. »Veliko učencev razume določene pojave in procese šele takrat, ko si te ogledajo. Živa slika lahko nadomesti mnoge napačne predstave in razlage.«²⁸⁸

Nedvomno pa sama ekskurzija spodbudi učence k aktivnejšemu opazovanju okolice, vzbudi določeno spoštovanje do zgodovinske, kulturne in umetniške dediščine in nenazadnje pripomore k tem, da učenci bolje poznajo zgodovino mesta v katerem živijo.

LITERATURA:

Ivanšek, D. (1995). Pomen ekskurzij za vzgojno-izobraževalno delo. Zgodovina v šoli. Letnik IV, št. 4, str. 38-42.

Mosbrucker, M. (2000). Ekskurzije-oblikovanje aktivnega odnosa do okolja. Didakta. Letnik X, št. 54/55, str. 39-42.

²⁸⁶ Turistično društvo Škofja Loka, (2001). Sprehod po mestu in okolici. GES-Derlink.

²⁸⁷ Mosbrucker, M. (2000). Ekskurzije - oblikovanje aktivnega odnosa do okolja. Didakta, letnik X, št. 54/55, str. 42.

²⁸⁸ Ivanšek, D. (1995). Pomen ekskurzij za vzgojno-izobraževalno delo. Zgodovina v šoli. Letnik IV, št. 4, str. 38.

Turistično društvo Škofja Loka (2001). Sprehod po mestu in okolici. GES-Derlink.
Weber, T. (1994). Razlikujemo načine in namen stvarnega pouka pri zgodovinskem delu (ekskurzije). Zgodovina v šoli. Letnik III, št. 4, str. 30-36.

POVZETEK

Terensko in zgodovinsko delo sta pri predmetu zgodovina zelo pomembna. Pridobivanje oz. osvajanje učne snovi je nedvomno lažje, če imamo stvari, o katerih se učimo, tudi pred seboj. Informacije so tako posredovane preko slušnega kot tudi vidnega kanala. Gre za enega od načinov, ki nam omogoča, da je pridobljeno znanje učencev trajnejše in kakovostnejše.

Učenci s pomočjo dela v muzeju in na terenu ter na podlagi učiteljeve razlage spoznajo glavne značilnosti srednjeveškega mesta. Njihovo aktivnost pa spodbudimo tako, da med razlago izpolnjujejo manjkajoče podatke v učno-delovnih listih.

Ekskurzija spodbudi učence k aktivnejšemu opazovanju okolice, v njih pa vzbudi določeno spoštovanje do zgodovinske, kulturne in umetniške dediščine, ter nenazadnje pripomore k temu, da učenci bolje spoznajo mesto, v katerem živijo.

Četrti del:



RAZISKOVALNO DELO

Katja Meglič: ŠOLSKO RAZISKOVANJE ZGODOVINE - NAČIN AKTIVNEGA UČENJA V SREDNJI ŠOLI

UVOD

Želja in potreba po raziskovanju, odkrivanju, ustvarjanju spremlja človeka že od samega začetka in je glavno vodilo k napredku. Medtem, ko je znanstveno raziskovanje sistematizirano z metodologijo raziskovanja, je otrokovo nenehno iskanje novega še neusmerjeno. Z vstopom v šolo otrokovi poglobljeni lastnosti: radovednost in želja po spoznavanju novega, naletita na novo okolje, kjer so možnosti za ustvarjalno delo omejene predvsem na interesne dejavnosti, individualne raziskovalne programe. Kljub prevladujočim tendencam v preteklosti, se sodobna šola trudi spodbujati otrokovo aktivnost, domišljijo, jo usmerjati in sistematizirati.

Opisana problematika šolskega raziskovanja predstavlja izhodišče predstavljenega članka, pri katerem je bil namen izpostaviti značilnosti, poudariti neprecenljivo vrednost vključevanja aktivnosti v obliki šolskega raziskovanja, ter predstaviti možnosti vključevanja tovrstnega načina pri pouku zgodovine.

1. ZNAČILNOSTI IN POMEN ŠOLSKEGA RAZISKOVANJA

*»Šolsko raziskovanje je didaktični proces, ki uresničuje pomembne vzgojno izobraževalne cilje, razvija intelektualne sposobnosti, znanstveno mišljenje in spodbuja iznajdljivost v problemstkih situacijah«.*²⁸⁹

Simulacija znanstvenega raziskovanja²⁹⁰ pri dijakih spodbuja in uresničuje **splošne in specifične** vzgojno izobraževalne cilje.

Spodnja preglednica²⁹¹ prikazuje splošne cilje in področja, ki naj bi jih dijak obvladoval.

Intelektualno področje:	Delovno-tehnično področje:	Socialno - čustveno področje:
natančno in hitro zaznavati	raziskovati	poslušati druge
pravilno razlagati	delati racionalno	sodelovati z drugimi
vrednotiti	načrtovati	delati organizirano
znanstveno razmišljati	ceniti druga dela	odgovorno sprejemati naloge
spoznavati terminologijo	zbirati podatke	kritično presojsati
sintetizirati, analizirati	uporabljati vire	odgovorno iskati resnico

²⁸⁹ Cencič Mi., Cencič Ma. (2002). Priročnik za spoznavno usmerjen pouk, str.169.

²⁹⁰ Šolsko raziskovanje ni vedno znanstveno raziskovanje v pomenu originalnosti in natančnosti preverjanja dejstev. Ponavadi so v osnovi prikazana že znana dejstva v novi luči in z drugega zornega kota. (Povzeto po: Kobal E. (1989). Raziskovanje je odkrivanje novega znanja, str. 9).

²⁹¹ Povzeto po: Cencič Mi., Cencič Ma. (2002). Priročnik za spoznavno usmerjen pouk, str. 187–188.

Sledeča preglednica²⁹² predstavlja specifične cilje, ki so povezani z različnimi didaktičnimi dejavnostmi, ter predstavljajo sredstvo, kako pridemo do splošnih ciljev.

opisati postopek raziskovanja	oblikovati hipoteze	statistično obdelovati podatke
uporabljati tehnike zbiranja podatkov	kritično analizirati	izvajati intervju
izločati bistvene odnose	oblikovati sklepe	osvajati raziskovalne pojme
...	sestaviti anketo, tabelo	...

Doseganje omenjenih ciljev je mnogo bolj učinkovito, če učitelj upošteva: načrtnost, sistematičnost raziskovalnega procesa; moralna načela raziskovanja; prilagojene znanstvene metode, glede na razvojno stopnjo dijakov; razvijanje domišljije in interesa z različnimi načini poučevanja; omenjene cilje in didaktična načela (življenjskost, primernost, konkretnost, dostopnost, postopnost,...); ustrezne metodološke in didaktične pristope.

Pomemben cilj je razvijanje ustvarjalnosti. Samostojno delo, iskanje izvirnih rešitev, nove korelacije in novi odkriti postopki, je le nekaj pozitivnih učinkov načrtovanega razvijanja omenjene osebnostne poteze.

Pri uvajanju tovrstnega načina učenja je nujno potrebno poznavanje otrokovega spoznavnega razvoja, ki temelji na raziskavah Jeana Piageta. Sposobnosti, ki so nujno potrebne za »raziskovalca«: radovednost, opazovalne sposobnosti, abstraktno mišljenje, samostojnost, doseže v **fazi formalnih operacij** (11 – 15 let).²⁹³

2. IZVAJANJE ŠOLSKEGA RAZISKOVANJA PRI PREDMETU ZGODOVINA

Za uspešno izvajanje šolskega raziskovanja pri predmetu zgodovina (tudi pri drugih družboslovnih predmetih), je potrebno preučiti objektivne in subjektivne pogoje raziskovanja. Med objektivne pogoje uvrščamo: izbor učne teme; učne cilje; čas in kraj raziskovanja; izbor problema proučevanja; učne oblike; učna sredstva.

Med subjektivne pogoje raziskovanja prištevamo usposobljenost učitelja mentorja ter značilnosti učencev.²⁹⁴

Iz predhodno izdelanega didaktičnega načrta, se pripravi raziskovalni načrt, ki predvideva: izbiro raziskovalne teme; opredelitev problema; zbiranje gradiva; študij gradiva; določitev metode raziskovanja in izvedbo; pisanje in predstavitev raziskovalnih izsledkov.²⁹⁵

Za kvalitetno izvajanje šolskega raziskovanja se mora **učitelj** seznaniti s procesom omenjene metode, zelo dobro pa mora poznati svoje **učence** (interes, znanje, osebnostne lastnosti,...). Na tej podlagi lahko učenci individualno in z učiteljevim usmerjanjem izberejo **raziskovalno temo** in se osredotočijo na **problemsko vprašanje**, ki ustreza učencevemu (pred)znanju.

²⁹² Povzeto po: Cencič Mi., Cencič Ma. (2002). Priročnik za spoznavno usmerjen pouk, str. 187–188.

²⁹³ Povzeto po: Marentič-Požarnik Ba. (2000). Psihologija učenja in pouka, str. 200.

²⁹⁴ Povzeto po: Cencič Mi., Cencič Ma. (2002). Priročnik za spoznavno usmerjen pouk, str. 173–175.

²⁹⁵ Povzeto po: Mosbrucker M. (2001). »Staro« šolsko delo v »novi« šoli? V: Zgodovina v šoli. Letnik X. Št. 1, str. 51- 54.

Pri šolskem raziskovanju se lahko vključujejo vse **učne oblike**, ločeno in v kombinacijah. »Raziskovanje uvrščamo pod frontalno obliko«²⁹⁶, ne glede ali raziskovanje vključuje skupinsko, individualno ali dvojiško delo.

Pri skupinskem/dvojiškem delu raziskovanje poteka v štirih stopnjah, vključen je frontalni uvod, skupinsko delo, plenarno poročanje in sklepna faza.²⁹⁷ Individualno ponavadi potekata predvsem fazi zbiranja in urejanja podatkov, kar pa raziskave ne obeležuje kot individualne.

Čas in kraj raziskovanja sta neposredno povezana s samim raziskovanjem, pri čemer je potrebno poudariti, da se raziskovanje pri predmetu zgodovina pogosto navezuje na terensko delo: delo v muzejih, arhivih, arheoloških najdiščih, knjižnicah, itd.

3. ZNANSTVENE TEHNIKE PRI PREDMETU ZGODOVINA

Uporaba znanstvene tehnike, ki nas privede do končnih rezultatov, je odvisna tako od predmeta raziskovanja, kot tudi od nas samih. Pri zgodovinskem raziskovanju se kot glavne tehnike šolskega raziskovanja omenjajo analiza dokumentov, vprašalni tehniki intervjuja ali ankete ter uporaba literature.²⁹⁸

Tehnika kritične analize dokumentov, ki pri zgodovini velja za temeljno tehniko, predstavlja način preučevanja preteklosti človeštva s pomočjo *nepisanih virov ali materialnih dokazov*, ki se uporabljajo pri raziskovanju spomenikov, gradov, kovancev, itd., ali *pisanih zgodovinskih virov*, ki so primerni za analizo, primerjavo, itd. (npr. kronike, korespondenca, napisi).²⁹⁹

Dijaki se s pomočjo učitelja seznanijo z dokumenti, jih analizirajo, ocenijo vrednost za raziskavo in jih na podlagi tega vključijo v svoje delo. Analiza dokumentov poteka v okviru frontalne, skupinske ali individualne učne oblike, prav tako pa metoda ni prostorsko omejena.

Vprašalni tehniki temeljita na postavljanju vprašanj, ki se nanašajo na objektivne ali subjektivne informacije. Medtem, ko se **anketa** nanaša na zbiranje podatkov, kjer prevladuje pisno odgovarjanje, je pri zgodovinskem raziskovanju pogosteje uporabljen **intervju**, kjer gre za ustno podajanje informacij. Ker je uspeh intervjuja odvisen od dijaka, je le-te potrebno seznaniti o pravilnem pristopu in možnostmi priprave nanj (pripravljena vprašanja, morebitno snemanje, zapisovanje). Omenjena tehnika se uporablja za pridobivanje podatkov o bližnji preteklosti, o nekdanjih običajih, načinu življenja, itd. Intervju se izvaja glede na naravo raziskovalne naloge v **skupinski/dvojiški učni obliki** (npr. skupina dijakov obišče starejšo občanko in ji zastavlja vprašanja o preživljanju prostega časa v njeni mladosti) ali pa **individualno** (dijak zbere podatke s pomočjo intervjuja babice, opravi analizo in pripravi poročilo).

Najpogostejše uporabljena raziskovalna tehnika – **uporaba literature**, se nanaša na uporabo različnih knjig, revij, Interneta, itd. Dijake je potrebno seznaniti z načinom iskanja gradiva, ekonomičnega izpisovanja, navajanja podatkov, itd.

²⁹⁶ Cencič Mi., Cencič Ma. (2002). Priročnik za spoznavno usmerjen pouk, str. 178.

²⁹⁷ Povzeto po: Cencič Mi., Cencič Ma. (2002). Priročnik za spoznavno usmerjen pouk, str. 178-179.

²⁹⁸ Povzeto po: Cencič Mi., Cencič Ma. (2002). Priročnik za spoznavno usmerjen pouk, str. 204–208.

²⁹⁹ Prav tam, str. 204.

Pomemben del raziskovanja predstavlja tudi končni izdelek in njegova predstavitev. Pri izdelavi je učence sistematično potrebno navajati na ustrezno zapisovanje, uporabo terminologije, strukturiranost in standardiziranost teksta.³⁰⁰

Končni izdelek je lahko pripravljen v obliki preglednice, plakata, pisnega poročila, govorne predstavitve oz. v kombinacijah.³⁰¹

4. PRIMER ŠOLSKEGA RAZISKOVANJA PRI PREDMETU ZGODOVINA

SITUACIJA

Dijaki 3. letnika gimnazije pri predmetu zgodovina pripravijo letošnje raziskovalno nalogo, pri kateri morajo izdelati družinsko oz. rodoslovno deblo.

Pred samim raziskovalnim procesom se dijaki v okviru pouka seznanijo z raziskovalnim načrtom in potekom raziskovanja. Učitelj jim poda informacije o raziskovalnih tehnikah, prikaže jim primere izdelanega rodoslovnega debela (npr. računalniški program), jih seznani z navajanjem literature in virov.

RAZISKOVALNI NAČRT

Raziskovalno delo poteka individualno skozi celotno šolsko leto, dijak v predhodnem posvetu z učiteljem sestavi individualen raziskovalni načrt in se omeji na eno stran družine (mama ali oče).

Pri delu uporabijo **tehniko intervjuja**: primerna za pridobitev osnovnih podatkov (letnice, naslovi in priimki); **tehniko analize dokumentov**: dijaki s pomočjo matičnih knjig (rojstna, smrtna, poročna knjiga) poiščejo in izpišejo pravilne podatke; ter **analizo sekundarnih virov**: (npr. v kronikah poiščejo stara imena krajev).

Dijak se v primeru težav (neznana lokacija matičnih knjig) pogovori z učiteljem, ki mu pomaga pri nadaljnjem koraku (npr. poizvednica v Škofijske arhive).

OBDELAVA PODATKOV

Do določenega roka in po opravljenih konzultacijah, dijak odda pisno poročilo, ki vključuje **uvod** (opis raziskovalnih tehnik, namen naloge, potek dela); **shemo družinskega debela**; **zaključek**; **navedeno literaturo in vire**.

VREDNOTENJE DELA

Končni izdelki so ocenjeni po vnaprej določenih ocenjevalnih kriterijih in razstavljeni na razstavi.

ZAKLJUČEK

Šolsko raziskovanje je le ena izmed možnosti, kako aktivirati dijaka pri pouku zgodovine in obenem razvijati in spodbujati njegove intelektualne sposobnosti, miselne procese in

³⁰⁰ Povzeto po: Mosbrucker M. (2001). »Staro« šolsko delo v »novi« šoli? V: Zgodovina v šoli. Letnik X. Št.1, str. 53.

³⁰¹ Cencič Mi., Cencič Ma. (2002). Priročnik za spoznavno usmerjen pouk, str. 208.

hkrati dosegati vrsto pomembnih (predvsem) vzgojnih ciljev, katerih doseženo znanje, je pomembno za življenje v družbi.

Izvajanje šolskega raziskovanja zahteva veliko aktivnosti in predanosti, ne samo s strani dijaka, pač pa tudi s strani učitelja, ki mora izbrati primerno nalogo, primerna navodila, vzbuditi zanimanje, problem približati dijakom in spremljati individualno reševanje. Pestrost opisanega načina učenja, se kaže predvsem v uporabi in kombiniranju različnih učnih oblik, organizacijskega dela, uporabe učnih pripomočkov, itd.

Kljub opisanim pestrostim menim, da je tovrsten način aktivnosti še vedno podrejen didaktičnemu formalizmu, ki zmanjšuje vključevanje tovrstnega načina učenja (pri družboslovnih predmetih). In to kljub vedenju, da lahko z eno samo pravilno in kvalitetno zastavljeno raziskovalno nalogo, pri dijakih vzbudimo zanimanje za nadaljnje znanstveno raziskovanje, razvijamo njihove intelektualne in učne sposobnosti in jih navajamo na nadaljnje življenje.

LITERATURA

- Balkovec B. (1999). Šarm mladinskega raziskovanja. V: Zgodovina v šoli. Letnik VIII. Št. 2, str.31.
- Cencič Mi., Cencič Ma. (2002). Priročnik za spoznavno usmerjen pouk. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Karba P. (2000). Uvajanje sodobnih metod poučevanja zgodovine v osnovni in srednji šoli. Maribor: Magistrsko delo.
- Kobal E. (1989). Raziskovanje je odkrivanje novega znanja. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marentič-Požarnik Ba. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Mosbrucker M. (2001). »Staro« šolsko delo v »novi« šoli? V: Zgodovina v šoli. Letnik X. Št.1, str. 51-54.
- Židan A. (1995). Aktivno učenje mladih v družboslovju. Ljubljana: Scripta.

POVZETEK

Šolsko raziskovanje, ki z uporabo in kombinacijo najrazličnejših učnih oblik in metod, predstavlja način aktivnega učenja, se od znanstvenega raziskovanja razlikuje predvsem v pogledu novih znanstvenih dognanj (inovativnost). Učitelj lahko s pravilnim pristopom in upoštevanjem načrtnosti, sistematičnosti ter s prilagojenimi znanstvenimi metodami doseže pomembne vzgojno-izobraževalne cilje in na ta način razvija otrokove sposobnosti na intelektualnem, tehničnem in socialnem področju, spodbuja ustvarjalnost in znanstveno mišljenje. S pristopom, ki ustreza otrokovi spoznavni stopnji, je pri raziskovanju potrebno sestaviti primeren raziskovalni in didaktični načrt, ki obsega **objektivne** (izbor učne teme in problema proučevanja; učni cilji; učne oblike; čas in kraj raziskovanja; učna sredstva) in **subjektivne pogoje raziskovanja** (usposobljenost učitelja mentorja, značilnosti učencev). Poleg ustreznih motivacijskih tehnik, ki spodbujajo k samostojnemu raziskovanju, je potrebno dijakom predstaviti glavne raziskovalne tehnike (analiza dokumentov, vprašalni tehniki intervjuja ali ankete, uporaba literature) in jih seznaniti s strukturiranostjo, standardiziranostjo zapisa izsledkov in uporabo terminologije.

Miha Kordež: RAZISKOVALNA NALOGA PRI PREDMETU ZGODOVINA

UVOD

Raziskovalno delo je ena izmed najbolj aktivnih oblik učenja, saj je zanj potreben sistematičen pristop, ki spodbuja učenca k lastni aktivnosti. Učencu omogoča drugačen pristop pri pridobivanju oziroma poglobljanju znanja, ob enem pa je nevede prisiljen uporabljati več ravni mišljenja (od znanja do sinteze). Samo znanje je trajnejše, saj je na usvojeno znanje in izkušnje mladi raziskovalec tudi čustveno navezan. Samo delo pa poteka na izrazito individualni ravni.

V nadaljevanju so predstavljene koristne informacije na področju raziskovalnega dela, ki bodo koristile bodočim mentorjem in mladim raziskovalcem. Predstavljene so tudi možne pasti, s katerimi se srečujejo mentorji in učenci. Konkretno pa se informacije nanašajo na predpostavki, da bo raziskovalna naloga sodelovala na tekmovanju mladih raziskovalcev srednji šoli.³⁰²

RAZISKOVALNO DELO PRI POUKU ZGODOVINA

»Raziskovalno delo v srednji šoli je znanstveno raziskovalno delo v malem. To pomeni, da za pripravo raziskovalne naloge veljajo vsa pravila, ki veljajo za znanstveno raziskovalno delo nasploh.«³⁰³

»Pojem dejavnosti z raziskovalnim pristopom zaobseže vse dejavnosti otrok in mladine, v katere je vgrajen osnovni model raziskovanja (potek od problema k rešitvi). Ta je prilagojen dijakovim sposobnostim, motivacijam, navadam, spretnostim, sposobnostim in osebnim ter čustvenim značilnostim. Je izrazito didaktičen, zato se razlikuje kot metodološko urejene dejavnosti pridobivanja in uporabe znanja zlasti v ciljih, usposobljenostih za izvajanje znanja in odkrivanju novega znanja.«³⁰⁴

Sam predmet zgodovina ponuja skoraj neizčrpno mnogo tem, na katerih lahko oblikujemo raziskovalno delo. Pomembno je, da pri izbiri teme postimo mlademu raziskovalcu proste roke. Vloga mentorja je biti »strateg, raziskovalec, načrtovalec, organizator dela, svetovalec, pedagoški terapevt in vzgojitelj mladih«³⁰⁵, ne pa toliko prenašalec znanja, kot pri rednem pouku. Namen raziskovalnega dela je namreč dvigniti stopnjo znanja na višji nivo. Seveda pa se mora mentor vseskozi zavedati, da je samo »raziskovanje za mladostnike velik intelektualni in tudi fizični napor«³⁰⁶, zato je zanj potrebna stalna motivacija.

Učitelj oziroma mentor se mora venomer zavedati individualnih karakteristik mladega raziskovalca, kot so nivo njegovega predznanja, zmožnosti, samokritičnosti, delovnih navad, načina izražanja in druge. Na podlagi tega poizkuša spodbuditi učenca k razmišljanju, ki naj bi se oziralo predvsem v smer »odkrivanja ali prepoznavanja novih

³⁰² Sam sem se namreč že tudi osebno srečal z raziskovalnim delom v srednji šoli, kjer sem v sklopu predmeta zgodovina in slovenski jezik opravljal raziskovalno nalogo na temo *Vpliv prve svetovne vojne na slovensko literaturo*.

³⁰³ Musek Lešnik, K. (1996). Raziskovalna in maturitetna raziskovalna naloga pri Psihologiji. Ljubljana: EDUCY Ljubljana. str. 34.

³⁰⁴ Kobal, E. (1992). Didaktične pobude za naravoslovje v šoli. Ljubljana: Državna založba Slovenije. str. 9.

³⁰⁵ Kobal, E. (1992). Didaktične pobude za naravoslovje v šoli. Ljubljana: Državna založba Slovenije. str. 53

³⁰⁶ Učitelj-mentor mladih raziskovalcev (1993). Ruše: ARAM. str. 14.

problemov, ter možnosti alternativnih rešitev le tega, predvsem slikovno, intuitivno in analogno ne pa zgolj linearno in analitično.«³⁰⁷

NAVODILA IN PRIPRAVA NA DELO

Ključnega pomena pri podajanju navodil in priprave na delo je vloga mentor, zato je potrebno, da je le-ta sam ustrezno strokovno, psihološko in didaktično podkovan, da dobro pozna metodologijo in sistematiko raziskovalnega dela ter da vzpostavi dober odnos med učenci in z učenci.³⁰⁸

Izredno pomemben je izbor teme, saj je od tega odvisen celoten postopek raziskovanja, slabo zastavljena tema namreč velikokrat pripelje do neuspešnega cilja in težav med samim potekom dela. Zato je pomembno da se z dijakom o temi dobro pogovorimo, povemo svoje mnenje in mu predstavimo možne pasti pri izbrani temi, kot so preslabo predznanje dijaka, pomanjkanje strokovne literature, preobsežnost teme in druge. Seveda pa se moramo zavedati, da je odločitev o temi popolnoma prepuščena učencu. Najbolje je, da dijaku svetujemo izbor teme, ki je vezana na okolico, v kateri živi.

Nato skupaj z učencem oblikujemo delovni načrt ter oblikujemo naslov raziskovalne naloge, sam delovni naslov pa nam velikokrat lahko na koncu koristi tudi kot podnaslov.

»Primer delovnega načrta:

1. *opredelitev problema*
2. *dosedanje raziskave*
3. *lastna hipoteza*
4. *material, ki ga potrebujemo*
5. *analiza le-tega*
6. *potrditev hipoteze*
7. *načrt dela, ki ga je treba še opraviti*«³⁰⁹

V samem delavnem načrtu je zelo pomembna opredelitev hipoteze, iz katere nato izhaja večji del raziskave.

Mladega raziskovalca opozorimo tudi na rok oddaje raziskovalne naloge, saj se pogosto zgodi, da dijakom ob koncu primanjkuje časa. Zato je primerno, da z učencem oblikujemo tudi časovni potek dela.

Nadalje učenca poučimo o obliki raziskovalne naloge in o vsebini, ki naj jo naloga zajema. Temu strokovno pravimo *dispozicija* naloge, ki je najpogosteje sestavljena iz naslednji členov:

1. *naslov*
2. *kazalo*
3. *predgovor*
4. *uvod*
5. *glavni del (primeri si sledijo v časovnem zaporedju)*

³⁰⁷ Učitelj-mentor mladih raziskovalcev (1993). Ruše: ARAM. str. 8.

³⁰⁸ Kobal, E. (1989). Raziskovanje je odkrivanje novega znanja. Ljubljana: Državna založba. str. 26.

³⁰⁹ <http://www2.arnes.si/~ljzotks2/gzm/dokumenti/napotki.html> (12. 12. 2003) str. 3.

6. *sklepni del*
7. *povzetek*
8. *zahvala*
9. *literatura in viri*
10. *priloge*

Najpomembnejša naloga mentorja pa je prav gotovo motiviranje učenca za delo, saj je motivacija ključnega pomena za uspešno končno izvedbo.

POTEK DELA

Mlad raziskovalec naj najprej prouči najnovejšo in najkvalitetnejšo literaturo, šele nato naj se zateče še k drugi strokovni in patentni literaturi.³¹⁰ Mnogokrat so viri potrebni za uspešno izpeljavo raziskave globoko zakopani v raznih arhivih, knjižnicah, inštitutih in muzejih. Dijaka usmerjamo in mu svetujemo, kje bi najlažje prišel do zelenih podatkov.

Mnogokrat se pri samem študiju gradiva pokaže, da mladi raziskovalec šele tedaj spozna vso težavnost naloge, ki si jo je zastavil, in svojo nesposobnost za doseg zastavljenega cilja. Tedaj je najbolje, da mu mentor pomaga pri spremembi naslova teme ali zožitvi obsega naloge.³¹¹

Dijaka pri raziskovanju spodbujamo, da uporablja lastne izkušnje in že osvojeno znanje, da na podlagi hipotez poišče povezavo znanega z neznanim in ponovno preveri pridobljene podatke. Mladi raziskovalec naj pri svojem delu upošteva predvsem upoštevanje dejstev, poštenost in objektivnost. Pri raziskovanju naj ima čim bolj proste roke, spodbujajo pa njegovo radovednost in zaupanje v lastne sposobnosti.

Sam potek raziskovanja je za učenca lahko zelo stresno, saj se mnogi srečajo z neljubimi težavami. Najpogostejše težave so »pomanjkljivo znanje in poznavanje raziskovalne metodologije, nesamostojnost in premajhna motivacija in preslaba izdelava hipoteze.«³¹² Mnogokrat pa problem nastane tudi v okolju »slaba opremljenost šol, pomanjkanje literature, premalo finančnih sredstev, prenatrpan učni program, ni podpore pri vodstvu, kolegih, zunanjih institucijah in razne organizacijske težave.«³¹³

PREDSTAVITEV RAZISKOVALNE NALOGE

Sama predstavitev ponavadi poteka na regijskem in državnem srečanju mladih raziskovalcev. Predstavitev in zagovor raziskovalne naloge sta javna. Dijaki imajo na voljo dvajset minut, deset za predstavitev naloge in deset za razpravo, v katero je vključeno tudi občinstvo.³¹⁴

Smo ocenjevanje je občutljiva in zelo pomembna naloga, v ocenjevalni komisiji sedita po dva zunanja člana-recezena iz vrst strokovnjakov, tretji član pa je razrednik.³¹⁵

»Svojo predstavitev pa podamo v treh točkah:

³¹⁰ Kobal, E. (1989). Raziskovanje je odkrivanje novega znanja. Ljubljana: Državna založba. str. 31.

³¹¹ Učitelj-mentor mladih raziskovalcev (1993). Ruše: ARAM. str. 29.

³¹² Učitelj-mentor mladih raziskovalcev (1993). Ruše: ARAM. str. 56.

³¹³ Učitelj-mentor mladih raziskovalcev (1993). Ruše: ARAM. str. 56.

³¹⁴ <http://www2.arnes.si/~ljzotks2/gzm/dokumenti/napotki.html> (12.12. 2003) str. 6.

³¹⁵ <http://www2.arnes.si/~ljzotks2/gzm/dokumenti/napotki.html> (12.12. 2003) str. 6.

1. s kratkim uvodom, kjer opredelimo problem in hipoteze
2. opišemo bistvo eksperimentalnega dela in najpomembnejše metode dela
3. predstavimo sklepe z bistvom raziskovalnega dela.«³¹⁶

Pri predstavitvi pa je potrebna tudi priprava povzetka in posterja.

VREDNOTENJE

Pri evalvaciji dela mladih raziskovalcev je najbolje, da jim mentor po končanem delu poda sestavljeno anketo, s pomočjo katere raziskovalec oceni svoje delo in oceni stopnjo novo pridobljenega znanja.

Primer ankete:

- Zakaj ste izbrali določeno temo?
- Koliko časa ste porabili za celotno delo?
- Koliko časa ste porabili za iskanje virov in literature?
- Kdo vam je pri tem pomagal?
- Ali ste pri svojem delu naleteli na svoje težave?
- Ali ste zadovoljni z globino vsebine vaše naloge?

Vsak raziskovalec se je verjetno že med raziskovanjem srečeval z večjimi ali manjšimi težavami, ki jih je reševal na podlagi že pridobljenih izkušenj, pri tem pa so mu bile v pomoč tudi na novo pridobljene spretnosti, ki so vključene v samoevalvacijo raziskovalca, izvedeno po zaključku raziskovalnega dela.

ZAKLJUČEK

Raziskovalno delo je le ena izmed oblik aktivnega pouka, vendar pa se zanj odloča zgolj manjše število dijakov. Ponavadi gre za dijake, ki še posebej želijo poglobiti ali osvojiti novo znanje. Pri tem razvijajo nove spretnosti, širijo svoja obzorja, postajajo doslednejši in sistematični, poveča se jim stopnja samopodobe, izoblikujejo se jim tudi trdnejše delovne navade. Zato bi bilo potrebno v šolah vpeljati čim večji poudarek na raziskovalno delo kot obliko izkustvenega učenja. Tak način učenja je za dijaka zelo zanimiv, saj mu v veliki meri prepušča proste roke pri pridobivanju znanja, ki ga velikokrat usvojijo nevede. Raziskovalno delo pa jim prav gotovo ostane v spominu celo življenje.

Najpomembnejša naloga mentorja pri tem pa je »navajati mlade na uporabo glave, rok in srca.«³¹⁷

LITERATURA

Kobal, E. (1992). Didaktične pobude za naravoslovje v šoli. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Kobal, E. (1989). Raziskovanje je odkrivanje novega znanja. Ljubljana: Državna založba.

Musek Lešnik, K. (1996). Raziskovalna in maturitetna raziskovalna naloga pri Psihologiji. Ljubljana: EDUCY Ljubljana.

Učitelj–mentor mladih raziskovalcev (1993). Ruše: ARAM.

<http://www2.arnes.si/~ljzotks2/gzm/dokumenti/napotki.html> (12. 12. 2003)

³¹⁶ <http://www2.arnes.si/~ljzotks2/gzm/dokumenti/napotki.html> (12.12. 2003) str. 6.

³¹⁷ Učitelj–mentor mladih raziskovalcev (1993). Ruše: ARAM. str. 8.

POVZETEK

Raziskovalna naloga je ena izmed najpopolnejših oblik aktivno-izkustvenega učenja, saj so mladi raziskovalci pri svojem delu nehote prisiljeni uporabljati višji nivo znanja. Samo raziskovalno delo na srednjih šolah povečini poteka v okviru tekmovanja mladih raziskovalcev. Največja vloga mentorja pri projektu raziskovanja je spodbujati čim večjo motivacijo dijakov za delo. Mladim raziskovalcem se je potrebno najbolj posvetiti v pripravljalni fazi, v kateri jih poučimo o načinu in poteku dela, da lažje izoblikujejo svojo temo. Med samim potekom dela jih usmerjamo ter jim pomagamo prebroditi morebitne težave. Ko je raziskovalna naloga končana, raziskovalce čaka še njena javna predstavitev. Po opravljenem delu je najprimernejša še evalvacija znanja skupaj z učenci. Raziskovalne naloge res da zahtevajo veliko časa in priprav, vendar pa vse to odtehtajo pridobljena znanja in izkušnje mladih raziskovalcev.

Peti del:



PROBLEMSKI POUK

Matej Matija Kavčič: PROBLEMSKI POUK IN NAMEN ZGODOVINE V ŠOLI

UVOD

Vsak čas pred nas postavlja nove izzive. In šola, tako osnovna kot srednja, je pripravljala doba, ki naj bi nas naučila živeti v današnjem svetu – svetu, ki ga vodijo velike osebnosti in gospodarske družbe in hkrati svetu, ki ga ustvarja najmanjša vasica in njeni prebivalci. In prav gotovo ima znotraj šole poseben namen tudi pouk zgodovine. Naša civilizacija je vedno veliko pričakovala od zgodovine. Zgodovina ima nalogo ozaveščati skupnost in spodbujati kritično zavest. Kakšen pa naj bo pouk zgodovine, ki bo k temu spodbujal? Na kakšen način naj učitelj uči, da bo snov za učenca zanimiva in navsezadnje tudi koristna? Ena izmed možnosti je problemski pouk. Zgodovina tako ne ponuja samo naštevanja, ampak prej razumljivo razvrščanje in zato čedalje večjo razumljivost. Zgolj zaporedje dogodkov ni zadostna razlaga. Čemu torej ne bi uporabili tega načina pri pouku zgodovine?

NAMEN PREDMETA ZGODOVINA DANES

Od nekdanj je veljal rek, da je zgodovina učiteljica življenja. Pri tem se poraja vprašanje, ali snov oz. poznanje snovi že samo po sebi oblikuje posameznika. Ni nujno. Kljub temu pa je zgodovina velikanska izkušnja človeških različnosti, dolgo srečevanje med ljudmi. Zato življenje skupnosti ali posameznika lahko samo pridobi, če se srečuje z zgodovino. Zgodovina tako lahko vodi k večji strpnosti in razumevanju. Zgodovinarji pa moramo biti budni in pozorni, da zgodovino res kvalitetno podajamo. Učence je treba pripraviti, da pri pouku aktivno sodelujejo. S tem se jih predhodno navaja na demokratično sodelovanje, ki je dandanes pomembna vrednota družbe.

Za razliko od preteklosti podatki sami niso več tako pomembni, ker so dostopni v enciklopedijah, v elektronski obliki ... Pouk zgodovine naj teži k poglobljenim temam, ki bolj spodbujajo ustvarjalno razmišljanje, učinkovite konkretizacije, globinsko analizo učne vsebine in zagotavljajo problemsko zasnovo.³¹⁸ Zato naj učenci predvsem skušajo preteklost razumeti in poiskati v njej vzroke za sodobne probleme. Nevednost o preteklosti ne škodi le razumevanju sedanjosti, ampak v sedanjosti celo ovira delovanje. Zgodovina naj razvija čut za lokalno, nacionalno in evropsko identiteto in vodi k spoštovanju kulturne dediščine.³¹⁹ Pri čemer je treba upoštevati, da je človek prvenstveno človek in šele potem krajan, Slovenec, Evropejec ... K tej zavesti zagotovo prispeva močnejša umeščenost nacionalne v evropsko in svetovno zgodovino.

Na drugi strani naj bi se učence čimbolj navajalo na zgodovinsko raziskovanje. S tem je mišljeno zbiranje, analiziranje, vrednotenje, ugotavljanje vrednosti in pristranskosti pri različnih virih informacij.³²⁰ Zgodovina naj ne samo našteva, ampak naj ponudi razumljivo razvrščanje in čedalje večjo razumljivost. Pri tem se krepki kritična razlaga zgodovinskih virov, zlasti pa se učence pripravljajo na samostojno raziskovanje. Tak način dela je bolj primeren v srednjih šolah, kjer imajo učenci že več osnovnega znanja. Pri takem delu je

³¹⁸ Trškan D., *Didaktično – metodična struktura sodobnih učnih načrtov za srednješolsko zgodovino v Sloveniji, Franciji, Veliki Britaniji in mednarodnih šolah*, v: *Zgodovinski časopis* 55 (2001), št. 2, str. 266.

³¹⁹ Povzeto: Trškan D., *Nova vloga predmeta zgodovina v sedanji Evropi*, v: *Sodobna pedagogika* 53 (2002), št. 2, str. 64–76.

³²⁰ *Ibid.*, str. 64.

bolj v ospredju razvijanje sposobnosti. Spodbuja naj se samostojno raziskovanje, razmišljanje in izražanje.

Ena najpomembnejših nalog zgodovine, pa je navajati mlade na kritično mišljenje. Od vsakdanjega kritičnega pogleda do novodobnih medijev, do resnejših revij, literature in virov. Vse to pa se ne more razvijati brez temeljnega znanja. Zgodovina, ta veda o ljudeh v družbi v času, naj bi pomagala razumeti čas in prostor. Mladim naj pomaga iskati vzroke in posledice določenih dejanj in dogajanj. Konec koncev preteklost spodbuja k razumevanju sodobnosti in obratno – poznavanje sedanosti nam omogoča boljše razumeti preteklost. Posebno v današnji družbeni ureditvi – demokraciji, kjer imajo ljudje večjo moč kot v drugih ureditvah, je potrebno, da je posameznik družbeno čim bolj ozaveščen in kritičen. K temu prispeva tudi večja vloga gospodarskih in socialnih tem in tem, ki se tičejo vsakdanjega življenja ljudi. Človeka namreč zadeva marsikaj in o vsem naj poskuša spregovoriti tudi zgodovina. Razum skuša namreč že sam razumeti, zakaj so ljudje živeli in ravnali tako kot so. Pouk zgodovine naj zato to lastnost razuma (ki hoče razumeti) koristno uporabi.

Seveda pa je od osebnosti učitelja zelo odvisno, kako bo uspel mladim predstaviti današnje osnovne družbene vrednote kot so svoboda, demokracija, spoštovanje drugih, pravičnost, zaupanje, solidarnost ter primeren odnos do sebe, države in okolja. Pri tem naj izvira iz grško – rimsko – krščanskih, se pravi evropskih temeljev. Očitno je zgodovina ena tistih znanosti, ki se človeka globoko dotika in ga zato vznemirja. Tako se zgodovinska znanost (nehote) izteka v etiko. Zgodovina mora biti resnica; zgodovinar se izpolni kot moralist, kot pravičnik.³²¹

PROBLEMSKI POUK – ENA OD MOŽNOSTI, KI ODGOVARJA

Najprej si je treba odgovoriti, kaj sploh je problem v didaktičnem smislu. Problem je vprašanje, ki je za učence novo in ga zato ne morejo rešiti zgolj na osnovi spomina, osebnih izkušenj, znanja, temveč z miselnimi postopki (hevrizmi).³²² Ob problemu se torej poraja neko neželjeno stanje napetosti, radovednosti, ki je notranje ali zunanje spodbujeno. Nujna je problemska situacija, ki je ni mogoče rešiti takoj, z lahkoto in s trenutno dosegljivim prejšnjim znanjem ter sposobnostmi. Za rešitev je potrebna večja intelektualna koncentracija ter kombiniranje različnih možnosti in prejšnjega znanja.³²³ Problem naj učenca nagovori miselno in čustveno, predstavljen naj bo čimbolj konkretno in življenjsko, poleg tega naj bo primeren njegovi stopnji razvoja. Zastavljen naj bo tako, da v učencu sproži željo po razrešitvi.

Problemski pouk je zato značilen po tem, da razvija mnogo spretnosti. Uporablja pa se ga lahko z vsemi drugimi metodami kot so pogovor, razlaga, demonstracija ... Ker pa je učenec sam pritegnjen k reševanju problema, se s takim poukom pri njem razvija kritičen in ustvarjalen pristop. Značilnost problemskega pouka je, da učenci pridejo do novih spoznanj z razmišljanjem. Pomembna pri tem je tudi domiselnost. Ravno pri družboslovnih predmetih tak način pouka spodbuja k divergentnemu mišljenju. Vsak učenec je povabljen, da razvije svoje domneve in predloge za reševanje problema. Morebitne napake pri iskanju rešitve, se sprejme kot koristen napor in se jih ne odklanja apriori.

³²¹ Bloch M., *Apologija zgodovine ali zgodovinarjev poklic*, ISH, Ljubljana 1996.

³²² Blažič M., *Izbrana poglavja iz didaktike*, Pedagoška obzorja, Novo mesto 1995, str. 101.

³²³ Strmčnik F., *Didaktične paradigme, koncepti in strategije*, v: *Sodobna pedagogika* 54 (2003), št.1, str. 86.

Pri izbiranju problemov učitelj naj ne bo preveč tog, ampak naj upošteva tudi mnenje učencev. Sicer je res, da vsaka snov ni primerna za »problemsko obdelavo«. Kljub temu pa si lahko učenci sami iz načrta izberejo snov, da postavljajo probleme in načrtujejo njihovo reševanje. Izmišljati oz. zastavljati problem je didaktično visoka vrednostna lastnost.³²⁴ Z vključevanjem učencev, ki imajo možnost razgovora in izražanja svojih stališč in mnenj, se poveča motivacija za učenje. Z aktivnostjo pa učenci dosežejo znanje, ki je uporabno, koristno in odporno proti pozabljanju.

Sam problem pa sproži v učencu celo vrsto miselnih postopkov reševanja, ki se potem uporabljajo pri novih podobnih nalogah. V prvi fazi gre predvsem za razčlenitev vsebine na sestavne dele in iskanje elementov. Sicer pa učenec razvija oblike mišljenja kot so: *indukcija* – pri čemer iz posameznih primerov sklepa na splošno, *dedukcija* – sklepanje iz splošnega na konkretno. Učenci lahko nekaj primerjajo z *analogijo* (odnose, ki veljajo na enem področju, prenesejo na drugo področje). Pri tem pa morajo poznati odnose na različnih področjih. Pri pouku zgodovine je mogoče bolj uporabna *transformacija* – ustvarjanje novih oblik in pomenov na osnovi neke danosti. Gre za to, da problem vidimo v novi luči, elemente v novih zvezah. Pri pouku zgodovine se ta način lahko uporablja predvsem pri prestavljanju dogajanja v drugačne razmere – npr. pri posedanjanju. Eden izmed načinov mišljenja je tudi *intuicija* – neposredno spoznavanje brez analitičnega pristopa k stvarnosti.³²⁵ Seveda se oblike mišljenja navezujejo ena na drugo in so le tako čedalje bolj uspešne. Pri vsem tem pa se je dobro vprašati, koliko je zgodovina sploh logična in primerljiva. Zgodovinsko dogajanje je namreč zmeraj tudi nekaj novega, nekaj drugega in svojstvenega.

NEKATERI NAČINI UPORABE PROBLEMSKEGA POUKA

Problemski pouk se lahko uporablja skupaj z različnimi učnimi metodami. Od zahtevnosti problema pa je odvisno ali bomo problem reševali celo uro, več ur, lahko pa postavimo več problemskih vprašanj znotraj ene ure. Lažje probleme, ki so lahko tudi bolj motivacijskega značaja bodo učenci dokaj hitro rešili. Npr. *Katerega leta smo? Zakaj?* Pri problemih težjega kova, pa bodo za rešitev najprej morali problem razčleniti in ga razrešiti po metodologiji, ki se vse bolj bliža znanstveni. Pri tem jim je učitelj lahko sodelavec, ki jim pomaga in jim postavlja vedno bolj podrobna in nazorna problemska vprašanja.

Primer takega vprašanja je npr. *Zakaj je prebivalstvo Evrope po letu 1347 po Kr. tako sunkovito upadlo?* Potem pa se kasneje začne s podvprašanji kot so: *Kako, da se je kuga razširila po celi Evropi? Zakaj je padla odpornost ljudi? Kaj je krivo za slabe letine? Ali je bila razvita zdravniška oskrba, bolnice, higiena, medicina ...? Kakšne so posledice klime na poljedelstvo? Kolikšen je bil donos pšenice? itd.* Podobno bi lahko postavili podvprašanja za probleme kot so npr. *Zakaj so šla sredozemska obalna mesta po letu 1500 v zaton? Zakaj se je industrijska revolucija začela ravno v Angliji? Zakaj je razpadla Jugoslavija? itd.*

Pri kompleksnejših problemih se torej poslužimo že izdelane strategije. Najprej učitelj predstavi nalogo v problemski obliki, potem pa učence spodbudi k razmišljanju (lahko s podvprašanji, odlomki besedil, sliko ...), da predlagajo hipoteze. Sledi členitev problema na delne probleme, na katere pa je že lažje odgovoriti. V naslednji fazi se torej iščejo rešitve delnih problemov. Potem pa spet sledi reševanje osnovnega problema z ugotovitvami in

³²⁴ Tomić A., *Izbrana poglavja iz didaktike*, Center FF za pedagoško izobraževanje, Ljubljana 1997, str. 146.

³²⁵ Povzeto: Blažič M., str. 103–105.

sklepi iz prejšnjih faz. Za utrjevanje pa se lahko rešitve in metode dela prenese še na druge podobne razmere.³²⁶

Problemski pouk se lahko uporablja pri razgovoru, razlagi, skupinskem delu ... Pri razgovoru so učenci povabljeni k aktivnemu sodelovanju in razpravljanju. Tako se pokaže njihovo svobodno in ustvarjalno razmišljanje, s katerim marsikaj odkrijejo tudi samostojno. Osrednja sestavina problemskega razgovora so vprašanja. Od njih je odvisna kvaliteta dialoga. Zaželeno je, da učenci tudi sami postavljajo vprašanja. Učitelj pa se mora z vprašanji približati učencu. Morda je pri tem najtežje izpeljati uvodni razgovor. Učitelju so v veliko pomoč aktualna družbena in politična vprašanja. Pri metodi »problemskega razgovora« je treba biti pozoren na to, da vsi učenci pogovoru sledijo. Kot že zgoraj omenjeno, pa je tudi pri razgovoru potrebna pot, ki postopno razrešuje problem.³²⁷ Na podoben način lahko poteka problemska razlaga – pri tej pa naj učitelj vsebino dokazovanja tako raz-gradi in raz-loži, da izstopi njeno problemsko ogrodje. Reševanje problema pa lahko zmeraj poteka tudi v dvojicah sli skupinsko. Pri čemer pa učenci dobijo povratno informacijo pri poročanju, na koncu pa z vrednotenjem in dopolnjevanjem pridejo do rešitve.

ZAKLJUČEK

Sodobna šola je torej usmerjena k čim večji aktivnosti učencev. Ne zahteva več toliko faktografskega znanja, temveč teži k razvijanju sposobnosti razlikovanja, ocenjevanja ter vrednotenja različnih interpretacij in mnenj. Sodelovanje učencev pri pogovoru je tako vaja za kasnejše delovanje in javno nastopanje v demokratični družbi. Ta vrlina se zlati razvija pri pouku zgodovine, ki je družboslovni predmet. Pri tem je pomembna sposobnost učitelja, da zna problemski pouk pravilno voditi, pa naj ta poteka v kakršnikoli obliki. Problem naj bo učencem izziv, ki ga lahko rešijo samo s samostojnim razmišljanjem. Tak način učence uči uporabljati kritično zavest in jih tako navaja na življenje v družbi. Človeška sposobnost za prihodnost je namreč odvisna od tega, kakšne korenine ima človek, kako more sprejemati vase preteklost in iz vsega tega oblikovati merila ravnanja in presojanja.³²⁸

LITERATURA

- Blažič M., Izbrana poglavja iz didaktike, Pedagoška obzorja, Novo mesto 1995.
Bloch M., Apologija zgodovine sli zgodovinarjev poklic, ISH, Ljubljana 1996.
Strmčnik F., Didaktične paradigme, koncepti in strategije, v: Sodobna pedagogika 54 (2003), št.1, str. 79 – 92.
Strmčnik F., Problemski pouk v teoriji in praksi, Didakta, Ljubljana 1992.
Tomić A., Izbrana poglavja iz didaktike, Center FF za pedagoško izobraževanje, Ljubljana 1997.
Trojar Š., Sodobni pogledi na pouk zgodovine, DZS, Ljubljana 1993.
Trojar Š., Spodbujanje in usmerjanje učnega razgovora, oblikovanje vprašanj pri pouku zgodovine, v: Zgodovina v šoli, IV (1995), št. 1, str.36 – 42.

³²⁶ Povzeto: Tomić A., str. 143-148.

³²⁷ Povzeto: Trojar Š., *Spodbujanje in usmerjanje učnega razgovora, oblikovanje vprašanj pri pouku zgodovine*, v: *Zgodovina v šoli*, IV (1995), št. 1, str. 36 – 42.

³²⁸ Bloch M., *Apologija zgodovine ali zgodovinarjev poklic*, ISH, Ljubljana 1996.

Trškan D., Didaktično – metodična struktura sodobnih učnih načrtov za srednješolsko zgodovino v Sloveniji, Franciji, Veliki Britaniji in mednarodnih šolah, v: Zgodovinski časopis 55 (2001), št. 2, str. 255 –268.

Trškan D., Nova vloga predmeta zgodovina v sedanji Evropi, v: Sodobna pedagogika 53 (2002), št.2, str. 64-76.

POVZETEK

Živimo v svetu demokratične ureditve, kjer je vse bolj pomembno družbenokritično mišljenje ter sposobnost vrednotenja različnih informacij in pojavov. Pri svojem delu pa so uspešni tisti, ki so vajeni ustvarjalnega mišljenja in zato pri vsakem problemu najdejo pot do rešitve. K pravi vzgoji in izobrazbi ljudi pa lahko pripomore tudi pouk zgodovine. Če je ta pouk zasnovan problemsko, se učenci že v šoli navadijo samostojnega dela in razmišljanja. Z vključevanjem učencev v dejavnost se hkrati poveča motivacija za pouk. S tem pa se doseže trajnejše, uporabnejše in koristnejše znanje. Pri metodi problemskega razgovora je zato zaželeno, da vprašanja postavljajo tudi učenci sami. Posebnost problemskega pouka pa je v tem, da problem ni zgolj neko preprosto vprašanje, ampak naloga, ki ni rešljiva z lahkoto in s prejšnjim znanjem. Za rešitev se je treba potruditi – potreben je razmislek. Zato mora biti problem zastavljen tako, da učenca nagovori čimbolj celostno. Le tako v njem sproži željo po razrešitvi.

Šesti del:



KONSTRUKTIVNI POUK

Blaž Torkar: KONSTRUKTIVIZEM PRI POUKU ZGODOVINE

UVOD

Šolski predmet zgodovina ima velik vpliv na razvoj osebnosti učenca in oblikovanje njegovih stališč do minulih dogodkov. Učenci so vsakodnevno zasipani s številnimi informacijami in podatki. »Zgodovina naj bi izobrazila in vzgojila kritičnega, tolerantnega, intelektualno svobodnega in dejavnega državljana, ki je zmožen neodvisne presoje preteklosti in dogajanja okrog sebe.« (Repe 1995a, v Trškan 2002, str. 74)

Velikokrat slišimo, da je v današnjem času zgodovina v krizi. S svojimi spoznanji in dosežki velikokrat ne odgovarja sodobnim zahtevam in pričakovanjem družbe, predvsem pa politike. Velikokrat je zgodovina v javnosti zlorabljena za politiziranja, saj se njena dognanja v politiki in medijih velikokrat posplošujejo in interpretirajo na svoj način. Vsi bi radi slišali, da zgodovina poda sodbo o nečem, kar bi rad slišal določen del družbe ali posamezen narod. Splošno znano je, da zgodovinar ne daje sodb.

Tudi v Sloveniji smo priče različnim zgodovinskim posplošitvam, mitom, ki jim ljudje nasedajo. Dogodki sodobne slovenske zgodovine so velikokrat predmet različnih javnih interpretacij in polemik, tako da je starim in mladim sodobna zgodovina privlačna tematika.

V članku bo opredeljen pomen konstruktivizma za poučevanja zgodovine, predvsem sodobne slovenske zgodovine, ki jo zaradi osebne vpletenosti ne moremo neodvisno presojati. Velikokrat je aktualnih več pogledov na nek zgodovinski dogodek in to sproža v javnosti in družbi številne delitve, ki so opazne tudi v Sloveniji.

Učitelji zgodovine se velikokrat ne zavedajo, kako velik vpliv imajo lahko na svoje učence, predvsem v srednjih šolah. Učitelj zgodovine je lahko v negativnem smislu tisti ključni dejavnik, ki s svojimi osebnimi stališči in interpretacijami, zavestno ali nezavestno manipulira z učenci.

V članku je predstavljen konstruktivizem kot možna rešitev, ki se izogne dajanju sodb in klasični frontalni obliki dela, kjer profesor posreduje svoja stališča in mnenja. Učenec bo s pomočjo konstruktivističnega pristopa oblikoval svoje lastno individualno mnenje o zgodovinskem dogodku.

KONSTRUKTIVIZEM IN POUK ZGODOVINE

Poučevanje po konstruktivističnih načelih je uvedeno v šolski sistem predvsem pri naravoslovnih predmetih, manj pa v družboslovju. Osnovna ideja konstruktivizma je v tem, da znanja ni mogoče preprosto prenesti iz učitelja na učenca, ampak si ga mora vsak posameznik aktivno sam skonstruirati na podlagi predhodnih izkušenj in znanja. (Hozjan 2003, str. 105)

Pri konstruktivističnem pedagoškemu procesu je učitelj tisti, ki kreira izobraževalni proces. Uvaja ga v vse faze izobraževalnega procesa. Učitelj sproža, spodbuja in usmerja učencev aktivnost, tako, da sami iščejo, odkrivajo, oblikujejo znanje in si razvijajo svoja stališča in sposobnosti (Kramar 2003, str. 15).

Cilj tradicionalnih učnih metod je prenesti čim več podatkov, ki naj bi jih učenci memorirali. V konstruktivističnem pristopu so tako prisotne aktivne učne metode, katerih nosilec je učenec. (Cencič, 2003).

Poleg pomena v naravoslovnih predmetih je pomen konstruktivizma tudi pri pouku zgodovine. Zgodovina je lahko zelo občutljiv predmet v šoli. Problem poučevanja zgodovine je ravno v tem, kako učitelj predstavi nekatera zgodovinska dejstva. Učitelj pri tradicionalni učni obliki s posredovanjem znanja kot objektivne resnice manipulira z učenci.

Težko je učitelju posredovati samo zgodovinsko faktografijo brez stališč. Učenci bi si preko konstruktivističnega pristopa lažje ustvarili svoje stališče do nekega zgodovinskega dogodka.

V nadaljevanju bo predstavljena metoda dela z zgodovinskimi besedili, dopolnjena na tarči stališč.

KONSTRUKTIVIZEM KOT REŠITEV

Metoda dela z zgodovinskimi besedili

Pri uveljavljanju konstruktivističnih idej pri pouku zgodovine je metoda dela z zgodovinskimi besedili dober način, da si učenec s pomočjo različnih pisnih virov sam skonstruira znanje in stališča o nekem zgodovinskem dogodku. Pri pouku zgodovine se uporabljajo različna zgodovinska besedila iz učbenikov, strokovne literature ali virov. Zgodovinska besedila lahko uporabljamo na različne načine.

Eden od načinov uporabe zgodovinskih besedil je iskanje podatkov iz virov. Besedila se pri tem uporablja za opis in pripovedno opisovanje ali za razumevanje zgodovinskih dogodkov in različnih interpretacij o zgodovinskem dogajanju. Učenci pri tem berejo, analizirajo, obnavljajo vsebino, izločajo posamezne pomembne dele, primerjajo, ugotavljajo, konkretizirajo posplošitve ali preverjajo vsebino z ostalimi temami. (Trškan 2000, str. 3)

»Metoda dela z zgodovinskimi besedili tako omogoča, da učenci razvijajo sposobnosti kritičnega mišljenja, sposobnost kritične analize, sinteze in vrednotenja različnih zgodovinskih virov.« (Trškan 2000, str. 6)

Učitelj kot klasični frontalni posredovalec znanja, prevzame vlogo mediatorja. Pri metodi dela z zgodovinskimi besedili sta pomembni dve fazi preučevanja. Prva faza je, da se učenci najprej naučijo brati, izluščiti bistvo, primerjati dele vsebine, ugotavljati razlike in podobnosti. Druga faza pa je, da se naučijo spoznavati različne interpretacije prek pisnih virov, ugotavljati pristranskost in različna mnenja o določenem zgodovinskem dogodku. Tako lahko ugotovijo tudi pomembnost pisnih virov. (Trškan 2000, str. 6)

Druga faza pa bo dodatno dopolnjena in ponazorjena še s t.i. tarčo stališč, ki je namenjena vrednotenju različnih mnenj o zgodovinskem dogodku.

Tarča stališč

Tarča stališč je način vrednotenja analiziranih besedil. Učenec loči med tem, kateri argumenti so zanj bolj in kateri manj pomembni. Posamezne poudarke (argumente) določenega besedila izpiše na listke, pripne na tarčo. Bliže je argument središču tarče, bolj je ta poudarek zanj pomemben. Tako si učenec ustvari svojo tarčo stališč, ki jo oblikuje na osnovi prebranih zgodovinskih besedil o določenem dogodku. V nadaljevanju je predstavljen konkreten primer.

Primer: Dolomitska izjava

Dolomitska izjava je eno od dejanj v slovenski sodobni zgodovini, ki je predmet številnih polemik in interpretacij v slovenski družbi. Večina zgodovinskih besedil je enotna glede tega, kaj je in kaj so bile posledice podpisa Dolomitske izjave. Glede vzrokov za njen podpis pa si niso enotna.

S pomočjo konstruktivističnega pristopa bi učenec skušal odgovoriti na problemsko vprašanje: Zakaj je prišlo do podpisa Dolomitske izjave?

Slonimo na načelu, da učitelj organizira pouk tako, da omogoči učencu vpogled v čimveč pisnih virov, kjer je obravnavana Dolomitska izjava. Primeri **štirih zgodovinskih besedil**, ki poročajo o Dolomitski izjavi, so lahko sledeči:

1. Vir 1: Repe, B. (1995). Naša doba. Ljubljana: DZS, str. 214-215.
2. Vir 2: Vipotnik, J. (1979). OF. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 31.
3. Vir 3: Lazarevič, Z., Repe, B. (1997). Slovenska kronika XX. stoletja. Ljubljana: Založba Nova revija, str. 45.
4. Vir 4: Cepič, Z. (1979). Zgodovina Slovencev. Ljubljana: Cankarjeva založba, str. 791.

Iz vsakega vira si lahko učenec **izpiše poudarke**, ki se mu zdijo pomembni glede na zastavljeno vprašanje:

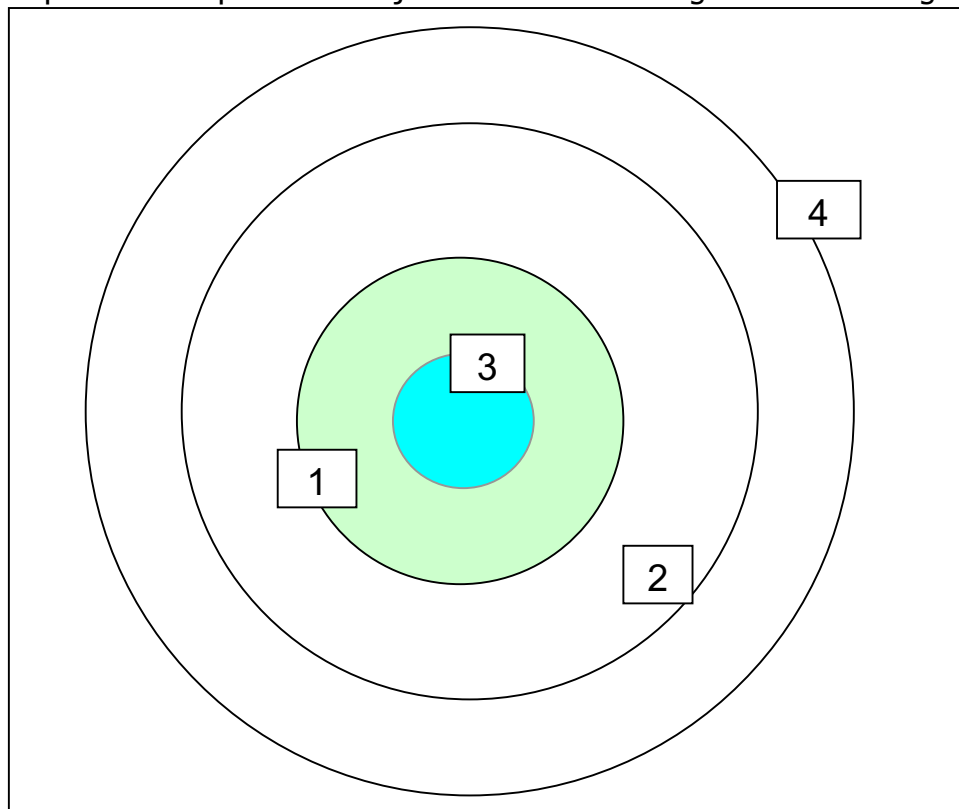
§ Vir št. 1 pravi, da je pričakovani konec vojne in nevarnost nadaljevanja državljskega spopada oz. možnost za izvedbo revolucije po koncu vojne, sprožila težnjo po poenotenju OF. K podpisu jih je verjetno vodila tudi bojazen, da bi prišlo do povezovanja zahodnih zaveznikov s politiki iz nasprotnega tabora.

§ Vir št. 2 pravi, da so v vrhovih OF še vedno ostali nekateri elementi politične zveze in da je to od časa do časa izzvalo medsebojna trenja.

§ Vir št. 3 pravi, da so glavni razlog zahteve osrednjega jugoslovanskega vodstva po poenotenju celovitega osvobodilnega gibanja.

§ Vir št. 4 pravi, da je glavni razlog v poskusih nekaterih nižjih krščansko-socialističnih aktivistov, da bi spremenili OF v neke vrste meščansko koalicijo.

Na tarčo postavimo poudarke. Glede na zgornjo analizo besedil bi osebno najbližje sredini tarče postavil poudarek št. 3, na to pa bi si proti robu tarče sledili besedilo št. 1, nato besedilo št. 2 in nazadnje besedilo št. 4. Na tak način vsak učenec lahko praktično predstavi in ponazori svoja stališča o nekem zgodovinskem dogodku.



Slika: Tarča stališč

ZAKLJUČEK

Poučevanje in učenje zgodovine s konstruktivističnim pristopom je eden od sestavnih delov pouka. Metoda dela z zgodovinskimi besedili in tarča stališč sta sredstvi, s pomočjo katerih učenec lahko sam oblikuje svoja stališča o zgodovinskem dogodku.

Velja omeniti, da so pri konstruktivističnem pristopu tudi nekatere omejitve, kot je socialna klima, ki jo lahko oblikuje učitelj s svojo prisotnostjo. Socialna klima je namreč eden od dejavnikov socializacije, čigar intenca je tudi indoktrinacija. (Hozjan 2003, str. 106)

LITERATURA

Cencič, M. (2003). Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. V: Sodobna pedagogika. Letnik 54. Št. 2, str. 210-212.

Cepič, Z. (1979). Zgodovina Slovencev. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Glaserfeld, E. (2001): Radical Constructivism and Teaching. Dostopno preko:

<http://www.umass.edu/srri/vonGlaserfeld/onlinePapers/html/gener>, 9. 12. 2003.

Hozjan, D. (2003). Možnosti indoktrinacije učencev v polju socialnega konstruktivizma. V: Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev: povzetki prispevkov. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete in Slovensko društvo pedagogov, str. 105-107.

Kramar, M.. (2003). Konstruktivizem in učiteljeva vloga v izobraževalnem procesu. V: Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev: povzetki prispevkov. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete in Slovensko društvo pedagogov, str. 14-15.

Lazarevič, Z., Repe, B. (1997). Slovenska kronika XX. stoletja. Ljubljana: Založba Nova revija.

Repe, B. (1995a). Naša doba. Ljubljana: DZS.

Repe, B. (1995b). Pouk zgodovine in njegovi standardi v Evropi in ZDA. V: Mednarodni simpozij. Raziskovalni dosežki v vzgoji in izobraževanju. Zbornik referatov. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Maribor, str. 288-293.

Trškan, D. (2002). Nova vloga predmeta zgodovine v sedanji Evropi. V: Sodobna pedagogika. Specialne (posebne) didaktike in kurikularna prenova. Letnik 53. Št. 2, str. 64-76.

Trškan, D. (2000). Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik IX. Št. 3-4, str. 3-7.

Vipotnik, J. (1979). OF. Ljubljana: Mladinska knjiga.

POVZETEK

Konstruktivizem pri pouku zgodovine je eden od načinov, da se izognemo klasični frontalni obliki dela v šoli, kjer ima učitelj veliko svobode pri izrekanju sodb in stališč o zgodovinskih dogodkih. Osnovna ideja konstruktivizma je v tem, da si vsak učenec sam aktivno skonstruira znanje in stališča. Učitelj ni več prenašalec zgodovinskih resnic, ampak igra vlogo organizatorja. Pri pouku zgodovine je uveljavljanje konstruktivističnih načel mogoče z metodo dela z zgodovinskimi besedili, kjer učenci razvijajo kritično mišljenje, analizirajo in vrednotijo različne zgodovinske vire. Metoda dela z zgodovinskimi besedili je dopolnjena še s tarčo stališč, ki je namenjena vrednotenju različnih mnenj o zgodovinskem dogodku. V članku je analiziran tudi konkreten primer, ko učenec po analiziranju besedil oblikuje svojo tarčo stališč.

Avtorji prispevkov:

1. Ažman Mateja
2. Brglez Nežka
3. Ceganec Ivan
4. Conradi Sandra
5. Drnovšek Mateja
6. Gorenc Miha
7. Horvat Tomaž
8. Jerina Danijela
9. Kavčič Matej Matija
10. Kordež Miha
11. Krč Petra
12. Marin Katarina
13. Mavrič Irena
14. Meglič Katja
15. Meglič Mateja
16. Nedič Gabriela
17. Petkovšek Branka
18. Porenta Petra
19. Prihavec Lucija
20. Romih Tina
21. Slabe Petra
22. Slabe Sonja
23. Šekoranja Nataša
24. Šepetavc Maja
25. Torkar Blaž
26. Žirovnik Urša

**Naslov: Prispevki k didaktiki zgodovine,
Letnik II, št. 1**

Urednica: Danijela Trškan

Oblikovalka: Danijela Trškan

Razmnožila: Danijela Trškan

Copyright © Oddelek za zgodovino (za potrebe
predmeta Didaktika zgodovine)

Ljubljana

2004

Prispevki k didaktiki
zgodovine

Študentje
4. letnika
zgodovine
pedagoške smeri

