

Letnik III
1/2005

Prispevki
k didaktiki
zgodovine



Prispevki k didaktiki zgodovine

Vsi prispevki so avtorska dela in niso
lektorirani.

Letnik 3, številka 1
2005

Oddelek za zgodovino

Kazalo

<i>Predgovor</i>	4
JUDITA KOTNIK: UČNA NAČRTA ZGODOVINE ZA OSNOVNO ŠOLO	5
SILVESTRA KOTAR: SODOBNI SREDNJEŠOLSKI UČBENIKI ZA ZGODOVINO	10
GREGOR GREIF: METODA RAZGOVORA PRI POUKU ZGODOVINE	15
MAJA BLAŽIČ: METODA SLIKOVNE DEMONSTRACIJE	18
STOJAN MILENKOVIČ: SLIKOVNO GRADIVO KOT POT DO ZNANJA	22
KLAVDIJ PIRIH: UPORABA ZEMLJEVIDOV PRI POUKU ZGODOVINE	27
IZTOK GODEC: METODA DELA S PISNIMI VIRI	32
KRISTINA KODRANOV: NAJ BO ZGODOVINA »ZANIMIVO IN PRAVO DOŽIVETJE«	36
JANJA FURLAN: IZKUSTVENO UČENJE	40
KATARINA KOLAR: METODA DELA Z ZVOČNIMI POSNETKI	43
MATJAŽ VENTA: UPORABA ZVOČNIH POSNETKOV PRI POUKU ZGODOVINE	47
BARBARA ŽNIDARŠIČ: ZGODOVINSKI KROŽEK - RAZVIJANJE RAZISKOVALNEGA DUHA	53
JERNEJ PRIJANOVIČ: ZGODOVINSKE INTERESNE DEJAVNOSTI V OSNOVNI IN SREDNJI ŠOLI	57
TOMAŽ ŠAVLI: ZGODOVINSKI KROŽEK - UČENCEM VŠEČNO DOPOLNILO POUKA	61
JASMINA PAVČIČ: MUZEJ KOT VIR POUČEVANJA V ZGODOVINI	64
VESNA PAJIČ: OBISK NARODNE GALERIJE KOT NADGRADNJA POUKA ZGODOVINE	68
NINA KLISARIČ: EKSKURZIJA PRI POUKU ZGODOVINE V SREDNJI ŠOLI	72
TINA STARE: NAČINI OBRAVNAVE ZGODOVINE DOMAČEGA KRAJA PRI POUKU ZGODOVINE	76
MARJA FILIPČIČ: ZGODOVINA DOMAČEGA KRAJA	80
ANDREJ MATJAN: PROJEKTNI POUK KOT ODPRT PRINCIP CELOSTNEGA RAZVOJA UČENČEVE OSEBNOSTI	83

MONIKA DEŽELAK: PROJEKTNI POUK PRI POUKU ZGODOVINE V OSNOVNI ŠOLI	87
NATAŠA VRHOVNIK JERIČ: PREVERJANJE IN OCENJEVANJE	92
TINA VAUKNER: OSEBNA MAPA KOT DEL ALTERNATIVNEGA OCENJEVANJA	97
MATEJA KOSI: DELO S SLABOVIDNIMI IN GLUHIMI UČENCI PRI POUKU ZGODOVINE V OSNOVNI ŠOLI	102
ERNA PETRAČ: PROCES OPOLNOMOČENJA OTROK PRI OBLIKOVANJU POZITIVNE RAZREDNE KLIME	106
PETRA BERČIČ: BITI DOBER RAZREDNIK	110
BRIGITA KRANJEC: RAZREDNIK KOT POSREDNIK MED ŠOLO IN DOMOM V PRIMERU VZGOJNIH TEŽAV UČENCEV S Poudarkom NA FORMALNIH OBLIKAH SODELOVANJA	113
DRAGICA POLJANEC: ODNOS UČITELJ - UČENCI V KONFLIKTNIH SITUACIJAH	117
MATEJA ISKRA: NEPRIMERNO VEDENJE UČENCEV	120
ROK JANEŽIČ: ŠOLSKA INŠPEKCIJA	124
SANELA SEFIČ: PEDAGOŠKA INŠPEKCIJA	129
ANJA PANJAN: AKCIJSKO RAZISKOVANJE PROFESORJA ZGODOVINE V SREDNJI ŠOLI	132
ANDRA KAVČIČ: IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV	135
MARKO MAVRIČ: OBČUTLJIVE TEME	139
ROK BUKOVŠEK: EVROPSKA DIMENZIJA POUKA ZGODOVINE	143
ROK FLISAR: MULTIPERSPEKTIVNOST PRI POUKU ZGODOVINE V SREDNJI ŠOLI	146
ROMANA ADAM: DRŽAVLJANSKA VZGOJA IN ZGODOVINA	150
MATEJA KUHELJ: DRŽAVLJANSKA VZGOJA PRI POUKU ZGODOVINE	154
ELIZABETA PURGER: DRŽAVLJANSKA VZGOJA IN ZGODOVINA	157
ROK BEČAN: DRŽAVLJANSKA VZGOJA PRI PREDMETU ZGODOVINA V OSNOVNI ŠOLI	162
<i>Avtorji prispevkov</i>	167

Predgovor

Na oddelku za zgodovino Filozofske fakultete so študentje in študentke 4. letnika pedagoške smeri tudi v študijskem letu 2004/05 napisali številne didaktične članke. Njihov rezultat je objavljen v prvi številki III. 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

JUDITA KOTNIK: UČNA NAČRTA ZGODOVINE ZA OSNOVNO ŠOLO

UVOD

Učni načrt (UN) je šolski dokument, ki predpisuje obseg, globino in zaporednost učnih vsebin.¹ Slovenski UN so napisani za posamezni razred oz. letnik. Vsebujejo elemente, kot so opredelitev predmeta, splošni učni cilji predmeta, učne vsebine, navodila za izvajanje UN z učnimi sredstvi. Glavni poudarek je na učni vsebini. Nekateri UN navajajo tudi število ur, potrebnih za obdelavo, konkretne operativne cilje, ki podrobno določajo dejavnosti, ter možne načine preverjanja in ocenjevanja.

Slovenski UN potrebujejo dopolnilo z informacijami o eksternih izpitih ob zaključku (srednjega) šolanja. Ta dopolnila so t. i. izpitni katalogi, ki vsebujejo temeljne cilje in izpitne vsebine.²

V tem didaktičnem članku bo predstavljen UN za zgodovino v osnovni šoli, in sicer primerjava med UN za osemletno osnovno šolo in devetletno osnovno šolo (ali so nastale razlike med učnimi vsebinami, glede na to, da imajo učenci devetletne osnovne šole eno leto več pouka zgodovine in kakšne so, ali imajo učenci devetletne osnovne šole skupno več ur pouka kot so jih imeli učenci osemletne osnovne šole ...). Didaktični članek predstavlja zgodovino kot vedo in kot učni predmet, v nadaljevanju pa bodo opisani še splošni učni cilji predmeta, učna vsebina v UN ter razlike med učnimi vsebinami v UN za osem- in devetletne osnovne šole.

ZGODOVINA KOT VEDA IN KOT UČNI PREDMET

a) Zgodovina kot veda

Engels je vede razdelil v tri skupine, in sicer na vede, ki se ukvarjajo s proučevanjem mrtve (op. p. nežive) narave (npr. fizika, kemija, matematika, astronomija, geologija), biološke vede (npr. botanika, zoologija, anatomija, fiziologija) ter na družbene vede (npr. politična ekonomija, pravo, filozofija, različne veje umetnosti, pedagogika ...). K slednji spada tudi zgodovina, ki proučuje spremembe, ki so se pojavljale v človeški družbi od njenega nastanka. Naloga zgodovine kot vede (če upoštevamo ekonomske, politične, družbene in kulturne činitelje) je pojasniti, kako se pod določenimi pogoji gradi družbeni red, kako se razvije kulturno življenje ljudi, kakšna so njihova pojmovanja in odnosi v procesu dejavnosti v družbeni skupnosti.³

Torej: zgodovina kot veda proučuje zgodovinska dejstva in pojave v medsebojni odvisnosti in povezanosti, pri čemer pojasnjuje vzroke njihovega nastanka in razvoja ter na podlagi zgodovinskih dogodkov odkriva zakone zgodovinskega družbenega razvoja. Omogoča nam s pravičnim proučevanjem preteklosti razumeti sedanost in gledati v razvoj v prihodnosti.⁴

Zgodovina je postala eksaktna veda šele s pojavom Marxa in Engelsa ter njuno dialektično metodo in materialističnim nazorom glede proučevanja narave in družbe. Zgodovino sta

¹ Poljak, V. (1974). Didaktika. Ljubljana: DZS, str. 41. V: Trškan, D. (2001). Didaktično-metodična struktura sodobnih učnih načrtov za srednješolsko zgodovino v Sloveniji, Franciji, Veliki Britaniji in mednarodnih šolah. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije. Zgodovinski časopis. Letnik 55. Številka 2, str. 255.

² Povzeto po: Trškan, D. (2001). Didaktično-metodična struktura sodobnih učnih načrtov za srednješolsko zgodovino v Sloveniji, Franciji, Veliki Britaniji in mednarodnih šolah. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije. Zgodovinski časopis. Letnik 55. Številka 2, str. 256.

³ Povzeto po: Demarin, J. (1964). Pouk zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS, str. 5.

⁴ Ibid.

imenovala edinstveno vedo v smislu, da brez zgodovinske prilagoditve stvarnosti ni mogoče proučevati narave in družbe.⁵

Temeljna in tudi glavna naloga zgodovine kot vede je, da kritično proučuje zgodovinska dejstva in pojave v določenih razdobjih pod vplivom ekonomskih in družbeno-političnih činiteljev na temeljih marksistične znanosti.

b) Zgodovina kot učni predmet

Zgodovina kot učni predmet omogoča učencem, da v učnem procesu pridobivajo in presojujejo znana zgodovinska dejstva in pojave. Pouk zgodovine ne more zajeti vse širine in globine zgodovinskega gradiva, zato pri obdelavi le-tega uporabljamo učne metode. Čeprav se je treba pri pouku ozirati na zanimanje in nagnjenje učencev, se morajo le-ti učiti tudi takega zgodovinskega gradiva, ki jih morda ne zanima, a je sestavni del UN. V učnem postopku je treba pri učencih razvijati razen zanimanja, ki ga imajo, še zanimanje za nove stvari, da tako razširijo svoje zgodovinsko znanje in poglobijo smisel za razumevanje in kritično presojanje zgodovinskih dogodkov. Pri pouku zgodovine je važen in odločujoč vzgojni faktor.

Učitelj mora čim več in čim bolje vzpodbujati učence k delu, tako k usvajanju novega gradiva kot tudi k navajanju na samostojno raziskovanje. Učenci morajo do neke mere in glede na stopnjo razvoja doživljati na zgodovinskem gradivu znanstveno-študijsko obdelavo in obvladanje zgodovinskih problemov. V učni dejavnosti se morajo navaditi, da se z aktivnim in raziskovalnim delom samostojno poglobljajo v zgodovinske dogodke in kritično presojujejo zgodovinska dejstva in pojave.

V ta namen so primerne organizirane zgodovinske ekskurzije v arhive, muzeje ...⁶

SPLOŠNI CILJI PREDMETA ZGODOVINA

Pri zgodovini učenci »spoznavajo najpomembnejše dogodke iz obče in nacionalne zgodovine; ob spoznavanju slovenske zgodovine razvijajo zavest o narodni identiteti in državni pripadnosti; seznanjajo se z življenjem, delom in miselnostjo ljudi v posameznih zgodovinskih obdobjih in vzrokih za njihovo spreminjanje; spoznavajo in razvijajo razumevanje in spoštovanje različnih kultur, ver, ras in skupnosti; pridobivajo vedenja o kulturni dediščini v splošnem in nacionalnem okviru in dojemljivost za evropske kulturne in civilizacijske življenjske vrednote ter se na primerih iz krajevne zgodovine ozaveščajo o pomenu ohranjanja slovenskih kulturnih tradicij; razvijajo zgodovinsko mišljenje kot sredstvo razumevanja sodobnega sveta; pridobivajo sposobnost zgodovinskih prostorskih in časovnih predstav in se učijo pravilne rabe osnovne zgodovinske terminologije; seznanjajo se z vlogo virov in literature pri pojasnjevanju preteklosti in se usposabljujejo za preprosto uporabo zgodovinskih kart, slikovnega gradiva in besedil ter razvijajo sposobnost uporabe preprostih metod zgodovinskega preučevanja; v povezavi s šolsko knjižnico pridobivajo osnovna knjižnična informacijska znanja, potrebna pri iskanju zgodovinske in poljudnozgodovinske literature; spoznavajo pomen arhivov in muzejev; učijo se kritične presoje zgodovinskih dogajanj, raznovrstnih sporočil in aktualnih dogodkov; pridobivajo večšine ustnega, pisnega in ilustrativnega sporočanja zgodovinskih informacij; ob zgodovinskih primerih razvijajo dojemljivost za vrednote, pomembne za avtonomno skupinsko delo in za življenje v pluralni ter demokratični družbi (strpnost, odprtost, miroljubnost, strpno poslušanje tujega in argumentiranje svojega mnenja, medsebojno sodelovanje, spoštovanje temeljnih človekovih pravic in dostojanstva); pridobivajo delovne navade: natančnost, sistematičnost, vztrajnost.«⁷

⁵ Povzeto po: Demarin, J. (1964). Pouk zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS, str. 5-6.

⁶ Ibid., str. 6-7.

⁷ Učni načrt: <http://www.mszs.si/slo/ministrstvo/organi/solstvo/viprogrami/os/>. (12. 12. 2004).

UČNA VSEBINA

Pri vsebinskem načrtovanju UN je največji poudarek pri učni vsebini, kjer je potrebno upoštevati sporočilnost, obseg, poglobljenost, starostno stopnjo učencev, težavnost, redukcijo, izbor ...⁸

UN vsebujejo vzgojne in izobraževalne vsebine.⁹ Učno vsebino delimo na izobraževalno (kognitivno), vzgojno-socializacijsko (afektivno) in praktično (pragmatično).¹⁰ Pri vsebini je treba paziti tako na količinsko (kvantitativno) kot na kakovostno (kvalitativno) razsežnost učne vsebine. Pri učni vsebini sta zelo pomembna obseg in globina, ki sta med seboj povezana, saj ju ni mogoče ločiti. Z obsegom raste globina in obratno. Zato sestavljavci UN za določeno šolsko stopnjo določijo najbolj optimalno obče razmerje med obsegom in globino neke učne vsebine. Učitelji so dolžni to razmerje konkretizirati in ga prilagoditi individualnim učnim posebnostim učencev.¹¹

Pri učni vsebini je potrebno upoštevati starostno stopnjo učencev in vpliv učne vsebine na njihov razvoj. Učna vsebina mora biti zanimiva, aktualna in privlačna ter mora vzpodbujati razmišljanje in raziskovanje ter abstraktno, logično in divergentno mišljenje. Glavni kriteriji za izbor učne snovi so (tudi) življenjskost, uporabnost, vzgojnost, sistematičnost in usklajenost z drugimi predmetnimi področji.¹²

Pri učni vsebini se lahko ugotavlja kriterij težavnosti ter strukturo in abstraktnost učne snovi.

Zato je treba znanstveno zasnovan predmet didaktično preoblikovati, tj. skržiti učno vsebino, izločiti strokovne probleme in pojme ter poenostaviti sisteme in strukture. Za šolsko zgodovino je pomembna didaktična redukcija, ki preoblikuje obširno znanstveno vsebino v za učence poenostavljeno in razumljivo učno vsebino. Zelo obsežna je še posebej pri sodobni zgodovini.¹³

Izbor učne snovi se mora osredotočiti na nekatere zgodovinske primere, situacije, osebnosti ter omejiti zgodovinsko polje dogajanja. Pri izboru vsebine je potrebno upoštevati tri vidike (stvarni oz. obči, splošni didaktični, posebno izobraževalno-vzgojni), ki so izpostavljeni preko operativnih učnih ciljev. Slovenski UN upoštevajo vse tri vidike, vendar prevladujeta prva dva. Pri izboru vsebine naj bi se upoštevalo tudi načelo aktualizacije.¹⁴

⁸ Povzeto po: Trškan, D. (2001). Didaktično-metodična struktura sodobnih učnih načrtov za srednješolsko zgodovino v Sloveniji, Franciji, Veliki Britaniji in mednarodnih šolah. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije. Zgodovinski časopis. Letnik 55. Številka 2, str. 261.

⁹ Ivanuš Grmek, M. (1997). Kurikularno načrtovanje na višji stopnji obvezne osnovne šole. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 62. V: Trškan, D. (2001). Didaktično-metodična struktura sodobnih učnih načrtov za srednješolsko zgodovino v Sloveniji, Franciji, Veliki Britaniji in mednarodnih šolah. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije. Zgodovinski časopis. Letnik 55. Številka 2, str. 261.

¹⁰ Strmčnik, F. (1997). Učna vsebina. V: Kongres pedagoških delavcev Slovenije. Programska prenova naše osnovne in srednje šole. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, str. 55; in Strmčnik, F. (1997). Znanstvenost učne vsebine v luči didaktične transformacije. V: Sodobna pedagogika. Letnik 48. Številka 5-6, str. 243. V: Trškan, D. (2001). Didaktično-metodična struktura sodobnih učnih načrtov za srednješolsko zgodovino v Sloveniji, Franciji, Veliki Britaniji in mednarodnih šolah. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije. Zgodovinski časopis. Letnik 55. Številka 2, str. 261.

¹¹ Povzeto po: Trškan, D. (2001). Didaktično-metodična struktura sodobnih učnih načrtov za srednješolsko zgodovino v Sloveniji, Franciji, Veliki Britaniji in mednarodnih šolah. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije. Zgodovinski časopis. Letnik 55. Številka 2, str. 261.

¹² Ibid., str. 262.

¹³ Ibid.

¹⁴ Povzeto po: Trškan, D. (2001). Didaktično-metodična struktura sodobnih učnih načrtov za srednješolsko zgodovino v Sloveniji, Franciji, Veliki Britaniji in mednarodnih šolah. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije. Zgodovinski časopis. Letnik 55. Številka 2, str. 262-263.

Pri razporeditvi učne vsebine so znani trije principi: linearni, koncentrični in spiralni. Za slovenske UN je značilen linearni princip (bolj upošteva znanstveno sistematičnost in kontinuiteto povezanosti učne vsebine), če pa upoštevamo razporeditev osnovnošolske in srednješolske snovi, pa je značilen tudi koncentrični princip (razvršča učno vsebino na posamezne dele in se postopno vrača k njim na višji ravni), saj se srednješolska vsebina povezuje z osnovnošolsko.¹⁵

Razvrstitev zgodovinske učne vsebine je lahko kronološkoprogresivna, regresivna, monografska in koncentrična.¹⁶ Za slovenske UN je značilna kronološkoprogresivna razvrstitev.

Tematizacija vsebine v UN zgodovine je pomembna, saj je učna vsebina ponavadi tematsko razporejena.¹⁷

Učna vsebina v UN je lahko razvrščena v poglavja, ki so najprej razčlenjena v teme, le-te pa so naprej razčlenjene na podteme.¹⁸

Sodobna didaktika pouka zgodovine se zavzema tudi za problemsko zasnovano pouka. Le-ta razvija samostojno, ustvarjalno, kritično mišljenje učencev ter spodbuja aktivne učne oblike in metode. Problemski pouk je usmerjen na usposabljanje učencev za družbeno-kritično mišljenje. Učenci naj bi pri takem pouku prišli do spoznanj in zaključkov samostojno, ob manjši pomoči učitelja. Problemska vprašanja so vključena tudi v slovenski UN za srednješolsko zgodovino.¹⁹

RAZLIKE MED UČNIMI VSEBINAMI UN ZA OSEMLETNE IN DEVETLETNE OSNOVNE ŠOLE

Razlike se kažejo že v posodobitvi UN iz leta 1994. Predmetna kurikularna komisija je opravila nekatere redukcije vsebin, predvsem pri tematskih sklopih povojne zgodovine v 8. razredu. Učne teme iz povojne zgodovine so bolj povezane in razporejene po enakem načelu kot v predhodnih tematskih sklopih. Najprej se obravnava občja, nato pa narodna zgodovina. Tak pristop omogoča boljše razumevanje vplivov evropskih dogajanj na dogajanja v slovenskem prostoru in medsebojno povezanost dogodkov in procesov. Z združitvijo tem so odpravili prepodrobno členitev učnih vsebin, kar je imelo za posledico tudi prepodrobno obravnavo povojne zgodovine v učbeniku »20. stoletje« in v šolski praksi.²⁰

Razlike med osem- in devetletno osnovno šolo se kažejo tudi v skupnem številu ur (prej 200: 70, 66, 64, sedaj 239: 35, 70, 70, 64) pouka zgodovine. To pa pomeni tudi majhne spremembe v UN. Gre za v celoti dodana poglavja Človek ustvarja, razmišlja; Začetki znanosti; Način življenja ter Kulturna dediščina, šege in navade, ki so se prej obravnavala v poglavju Ostanke preteklosti. Na splošno pa velikih razlik ni, kar je lepo razvidno iz UN za osnovno šolo iz leta 1994, nato iz leta 1998 in navsezadnje tudi iz UN za devetletno osnovno šolo iz leta 1998.

¹⁵ Ibid., str. 264.

¹⁶ Demarin, J. (1964). Pouk zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS, str. 101-103. V: Trškan, D. (2001). Didaktično-metodična struktura sodobnih učnih načrtov za srednješolsko zgodovino v Sloveniji, Franciji, Veliki Britaniji in mednarodnih šolah. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije. Zgodovinski časopis. Letnik 55. Številka 2, str. 264.

¹⁷ Trškan, D. (2001). Didaktično-metodična struktura sodobnih učnih načrtov za srednješolsko zgodovino v Sloveniji, Franciji, Veliki Britaniji in mednarodnih šolah. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije. Zgodovinski časopis. Letnik 55. Številka 2, str. 265.

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Ibid.

²⁰ Učni načrt: <http://www.mszs.si/slo/ministrstvo/organi/solstvo/viprogrami/os/>. (12. 12. 2004).

ZAKLJUČEK

Za zgodovino v Sloveniji je značilno, da teži k zgoščenim temam, ki težje dopuščajo metode dela z zgodovinskimi viri in poglobljenost učnih tem. Sodobni UN pa so manj enciklopedično zasnovani.²¹

UN so namenjeni učiteljem. Pomagali naj bi jim izdelati podrobne letne načrte. Zaradi hitrega razvoja znanosti in tehnologije bi morali učitelji uvajati v učno delo tudi številne spremembe, konkretizirati vsebino in uporabljati sodobne oblike poučevanja (npr. projektno delo, delo z učnimi listi ...) ter uresničevati tudi vzgojne cilje z različnimi estetsko-umetniškimi dejavnostmi.²²

LITERATURA

Demarin, J. (1964). Pouk zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS.

Trškan, D. (2001). Didaktično-metodična struktura sodobnih učnih načrtov za srednješolsko zgodovino v Sloveniji, Franciji, Veliki Britaniji in mednarodnih šolah. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije. Zgodovinski časopis. Letnik 55. Številka 2, str. 255-268.

Trškan, D. (2004). Gradivo za predavanja in vaje. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Učni načrt za zgodovino v devetletni osnovni šoli. (1998). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Učni načrt za zgodovino v osnovni šoli. (1994). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

www.mszs.si/slo, 18. 12. 2004.²³

www.mszs.si/slo/solstvo/razvoj_solstva/viprogrami/os/pdf/zgodovin.pdf, 18. 12. 2004.²⁴

www.mszs.si/slo/solstvo/razvoj_solstva/viprogrami/os/9letna/ucni_nacrti/pdf/zg.pdf, 18. 12. 2004.²⁵

www.mszs.si/slo/solstvo/razvoj_solstva/viprogrami/os/default.asp#8, 18.12. 04.²⁶

POVZETEK

Učni načrt (UN) je šolski dokument, ki predpisuje obseg, globino in zaporednost učnih vsebin. V zvezi z UN me je zanimalo kaj je zgodovina kot veda oz. kot učni predmet, kateri so splošni cilji predmeta zgodovina, vsebinsko načrtovanje UN ter razlike med učnimi vsebinami UN za osem- in devetletne osnovne šole (OŠ).

Prišla sem do naslednjih ugotovitev: Zgodovina kot veda proučuje zgodovinska dejstva in pojave v medsebojni odvisnosti in povezanosti, pri čemer pojasnjuje vzroke njihovega nastanka in razvoja ter na podlagi zgodovinskih dogodkov odkriva zakone zgodovinskega družbenega razvoja. Sodi med družbene vede, njena pglavitna naloga pa je kritično proučevanje zgodovinskih dejstev in pojavov v določenih obdobjih pod vplivom ekonomskih in družbeno-političnih faktorjev. Kot učni predmet omogoča učencem, da v učnem procesu pridobivajo in presojajo znana zgodovinska dejstva in pojave. Pri učencih moramo zbuditi zanimanje za nove stvari, saj tako poglobljajo znanje zgodovine. Z različnimi metodami jih moramo spodbuditi k obdelovanju gradiva, ki jih morda ne zanima, a je sestavni del UN, prav tako pa se morajo naučiti samostojnega raziskovanja in kritičnega presojanja zgodovinskih dejstev in pojavov. Pri vsebinskem načrtovanju UN je največji poudarek na učni vsebini. Upoštevati moramo starostno stopnjo učencev, težavnost, obseg ... Učna

²¹ Povzeto po: Trškan, D. (2001). Didaktično-metodična struktura sodobnih učnih načrtov za srednješolsko zgodovino v Sloveniji, Franciji, Veliki Britaniji in mednarodnih šolah. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije. Zgodovinski časopis. Letnik 55. Številka 2, str. 266.

²² Ibid.

²³ Domača stran Ministrstva za šolstvo, znanost in šport Republike Slovenije.

²⁴ Posodobitev sedaj veljavnega učnega načrta za zgodovino - priloga k sedaj veljavnemu učnemu načrtu. (1998). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

²⁵ Učni načrt za zgodovino v osnovni šoli.

²⁶ Stran vsebuje splošne podatke v zvezi z osnovnim šolstvom, učne načrte za vse predmete ...

vsebina mora biti zanimiva ter učence vzpodbujati k (abstraktnemu, logičnemu in divergentnemu) mišljenju, razmišljanju in (samostojnemu) raziskovanju. Učno vsebino je potrebno skržiti in poenostaviti. Pri tem je pomembna tudi tematizacija vsebine (poglavja - teme - podteme). Sodobna didaktika pouka zgodovine se zavzema tudi za problemsko zasnovo pouka, pri katerem naj bi učenci samostojno, ob manjši pomoči učitelja, prišli do spoznanj in zaključkov. Problemska vprašanja so vključena v slovenski UN za srednješolsko zgodovino.

Pri razlikah med učnimi vsebinami sem ugotovila, da imajo učenci osemletne OŠ 39 ur pouka zgodovine manj kakor učenci devetletne OŠ, in sicer 8-letka: 6. r. = 70 ur, 7. r. = 66 ur, 8. r. = 64 ur (skupno = 200 ur); 9-letka: 6. r. = 35 ur, 7. r. = 70 ur, 8. r. = 70 ur in 9. r. = 64 ur (skupno = 239 ur). To pomeni tudi spremembe v UN, ki pa niso tako vlike, kot sem pričakovala. Prišlo je predvsem do razdelitve učnih vsebin na več tem, ki so nekoliko bolj poglobljene kakor v osemletnih OŠ.

Slovenski UN potrebujejo dopolnilo z informacijami o eksternih izpitih ob zaključku (srednjega) šolanja. Ta dopolnila so t. i. izpitni katalogi, ki vsebujejo temeljne cilje in izpitne vsebine. UN so namenjeni učiteljem, pomagali pa naj bi jim izdelati podrobne letne načrte.

Silvestra Kotar: Sodobni srednješolski učbeniki za zgodovino

UVOD

Ne glede kateri predmet se poučuje, je pripadajoči učbenik temeljna šolska knjiga. V njem so »znanstvene in strokovne vsebine predelane po določenih programskih, pedagoških, psiholoških in didaktično-metodičnih načelih. Učbenik mora biti usklajen z učnim načrtom, prilagojen za določeno starost učencev ter didaktično-metodično in vizualno ustrezno oblikovan.«²⁷

V praksi smo priča različnim mnenjem o metodični vlogi učbenika zgodovine. Nekateri so mnenja, da naj bi učbenik služil učencu predvsem pri samostojnem domačem delu (domače utrjevanje, ponavljanje in smiselno sintetiziranje v šoli predelanih učnih tem), spet drugi pa »utemeljujejo potrebo po aktivni uporabi učbenika med poukom v razredu in vključevanje njegovih besednih, slikovnih in delovnih elementov v učni proces v šoli.«²⁸ Od učiteljev samih pa je odvisno, koliko ga bodo učenci uporabljali kot osnovni vir znanja in kako se bodo iz njega učili. »Sodobna didaktika se zaveda, da je kvaliteten učbenik tudi v moderni šoli najosnovnejše učilo in da lahko odločujoče vpliva na racionalizacijo učnega procesa.«²⁹ Kljub razvoju tehničnih pripomočkov se njegova vloga ni zmanjšala, moral pa se je v svoji zasnovi temu prilagoditi - z drugo strokovno literaturo, z avdio-vizualnimi viri znanja in s spodbujanjem aktivnih ter ustvarjalnih metod pouka.

Na podlagi sodobnega pojmovanja učbenika, sem tudi sama poskušala analizirati učbenik Zgodovina 4, avtorjev Ervina Dolenca in Aleša Gabriča, ter ugotoviti, v kolikšni meri je le-ta ustrezen oz. primeren ciljni skupini.

VRSTE UČBENIKOV

Poznamo klasične, podelovne in delovne učbenike. *Klasični učbenik* »vsebuje besedilo, slikovno ali pisno gradivo pa je le ilustracija ali poglobitev besedila v učbeniku. Klasični učbenik vsebuje sistematični pregled učnih tem, zato nakazuje tudi norme za preverjanje znanja in za samopreverjanje znanja učencev.«³⁰

²⁷ Malić, J. (1992). Vloga učbenika pri pouku. V: Učbeniki danes in jutri. Prispevki s srečanja avtorjev učbenikov 11. septembra 1991, Ljubljana: DZS, str. 34.

²⁸ Trojar, Š. (1994). Vloga delovnega učbenika zgodovine v učnem procesu. Zgodovina v šoli. Letnik III, št. 1, str. 43-48.

²⁹ Prav tam.

³⁰ Trškan, D. (2002). Metodična struktura sodobnih srednješolskih učbenikov za zgodovino. Zgodovinski časopis, letnik 56, št. 3-4 (126), str. 465.

Poldelovni učbenik vsebuje tako besedilo, slikovno gradivo kot tudi naloge. Vprašanja (postavljena na koncu poglavja ali med besedilom) so namenjena utrjevanju in ponavljanju vsebine, motivaciji učencev, dodatnemu razmišljanju, tudi analizi slikovnega gradiva. Tovrsten učbenik vključuje tudi napotke za delo npr. z atlasom, delovnim zvezkom ...

Delovni učbenik pa spodbuja produktivni učni slog in samostojnejše delo učencev. Vsebuje namreč učbeniško besedilo, pisne in slikovne vire ter številne naloge. Takšen učbenik omogoča aktivno poučevanje in učenje; lahko se uporablja pri obravnavanju učne snovi, pri preverjalnem in ponavljalnem razgovoru, pri urjenju in tudi pri samopreverjanju znanja. »Učbenik vsebuje veliko nalog, ki se nanašajo na različne zgodovinske vire, kjer lahko učenci pojasnjujejo, poglobljajo, širijo in konkretizirajo zgodovinsko besedilo v učbeniku ali pa spodbujajo razvijanje predmetnih sposobnosti, kot npr. analizo, interpretacijo in vrednotenje pisnih in vizualnih virov. Naloge so lahko objektivne naloge pojasnjevanja in interpretiranja, naloge s kratkim odgovorom ter krajše esejske naloge.«³¹ »Sodobni pouk zgodovine naj bi uresničeval hkrati več vrst izobraževalnih, spoznavno-logičnih, vzgojnih in operativnih nalog. Med poukom naj bi si učenci pridobili metode družbeno-kritičnega razmišljanja, odpiranja raznih družbenih problemov, primerjave zgodovinskih pojavov s sodobnimi itd.«³² Ob začetku šolskega leta je zato treba preučiti globalno strukturo učbenika in metodično vlogo njegovih glavnih učnih sestavin, pri čemer ima glavno pobudo pedagog.

Učbenik Zgodovina 4 je kombinacija klasičnega in poldelovnega učbenika. Nedvomno je močno poudarjena vsebina, vendar je tudi veliko slikovnega gradiva, ki ne le da služi poglobitvi besedila, ampak se nanj nanašajo tudi nekatera vprašanja. Učbenik torej vsebuje naloge (med besedilom, na koncu), ki so namenjena utrjevanju, ponavljanju in dodatnemu razmišljanju. Lahko pa bi bilo še več nalog, ki bi spodbujale aktivnost učencev, s tem bi učbenik omogočal, da učenci z njegovo pomočjo pridobijo znanje in delovne sposobnosti.

DIDAKTIČNO-METODIČNA ZASNOVA

Pri oblikovanju učbenika je potrebno upoštevati učni načrt in predmetnik. Ločimo zunanjo strukturo (format, vezava, obseg, vrsta papirja, pisava, jezik in stil ter likovna oprema) in notranjo strukturo učbenika (besedilo, slikovno gradivo, pisni viri, slovar pojmov in naloge). »Osnova notranje strukture je besedilo, ki predstavlja znanje določenega predmeta. Na osnovi tega avtor strukturira in sistematizira vsebino v poglavja oz. široke teme, te pa na teme, ki vsebujejo podteme oz. didaktične poudarke. Avtor izbere tudi naslove za poglavja in teme ter vključi podnaslove za didaktične poudarke. Tako didaktično dodelani učbeniki že nakazujejo obseg in globino učne vsebine za posamezno učno uro.

Posebno mesto ima v učbeniku slikovno gradivo, saj je brez njega učbenik informativno manj učinkovit, enoličen in kompozicijsko siromašen. Med najpogostejše ilustrativno gradivo spadajo fotografije, umetniške slike, plakati, karikature, skice, grafi, statistične tabele in zemljevidi. Posebno vizualno predstavitev pa predstavljajo besedne sheme oz. grafične predstavitve podatkov ter tudi časovne preglednice /.../.

Učbenik vsebuje tudi pisne vire oz. odlomke iz primarnih virov (pričevanja, govori, uradni dokumenti, pogodbe ipd.) in odlomke iz sekundarnih zgodovinskih pisnih virov (literarnih del, znanstvenih monografij). Didaktično-metodična vloga pisnih virov je precejšnja, saj omogočajo konkretno predstavo zgodovinskega dogajanja in so lahko tudi osnova za samostojno delo.

³¹ Prav tam, str. 466.

³² Trojar, Š. (1994). Vloga delovnega učbenika zgodovine v učnem procesu. Zgodovina v šoli. Letnik III, št. 1, str. 43-48.

Sodobni učbeniki posvečajo več pozornosti tudi razlagi pojmov, ki olajšujejo učencem branje in razumevanje učbeniškega besedila. Pojmi so lahko predstavljeni na koncu učne teme ali na koncu učbenika v obliki slovarčka pojmov.

Poleg vsebine pa so pomembne tudi naloge. Sodobni učbeniki vsebujejo naloge že na začetku besedila, da uvajajo učence v branje vsebine učbenika. Med besedilom so ponavadi naloge postavljene na slikovno gradivo ali na pisne vire.«³³

- *Zunanja struktura učbenika Zgodovina 4*

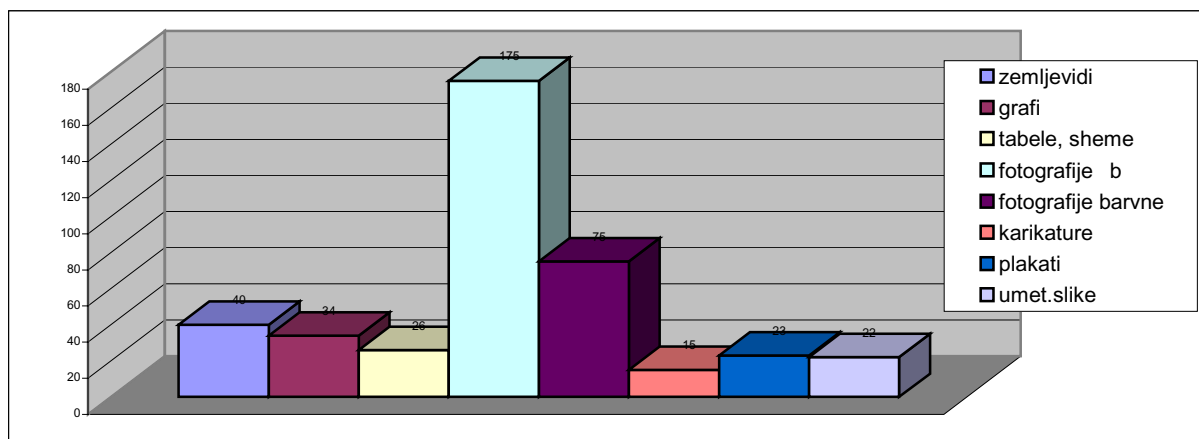
Format učbenika je malo manjši kot A4 in obsega 248 strani. Vezava je mehka, sicer pa gre za kvaliteten papir (povoskan, dokaj debel). Barvno je učbenik zelo pester in zato tudi privlačen - vsako poglavje ima svojo barvo. Avtorja sta pripomogla učencem za lažje ponavljanje tako, da sta v besedilu določene besede označila s krepkim tiskom. Tako je učencem omogočeno, da takoj vidijo ključne pojme obravnavane snovi in kasneje pri ponavljanju lažje ločijo bistvo od nebistva. Slog teksta je jasn, logičen, izogiba se pretirano zapletenih stavkov in je primeren tej stopnji učencev. Lahko pa bi bil malo bolj opisno slikovit in s tem dramatičen, kar bi bistveno bolj pritegnilo bralca. Kot že rečeno sta avtorja dva, in sicer Ervin Dolenc ter Aleš Gabrič. Rokopis so strokovno pregledali dr. Žarko Lazarević, Bojan Končan in Zlat Pastar, jezikovni pregled pa je opravila Maja Kraigher.

- *Notranja struktura učbenika Zgodovina 4*

BESEDILO: v učbeniku je večinski način tematizacije s kronološko razporeditvijo široke teme, teme in nato podteme. Vendar se marsikje ta sistem podre, npr. v začetku, ko so samo tema in podteme, ni pa široke teme. Tudi vse teme niso razdelane na podteme. V učbeniku smo priča sedmim širokim temam, katere imajo različno število tem in podtem. Presenetljivo pa je, da je široka tema Druga svetovna vojna razdelana skoraj izključno samo na teme (le ena tema ima eno podtemo).

Bogato slikovno gradivo, ki nedvomno deluje privlačno, hkrati pa je tudi poučno. Ob slikah dobijo učenci bolj realno predstavo zgodovinskih dogajanj; včasih suhoparno besedilo (ki vsebuje več vojaško-politične in družbeno-gospodarske zgodovine) tako slikovno gradivo popestri. Pozitivnost učbenika so grafične predstavitve podatkov oz. besedne sheme v preglednicah ali v barvnih kvadratih ter časovne preglednice.

SLIKOVNO GRADIVO: spodnji graf prikazuje vrste slikovnega gradiva v dotičnem učbeniku



³³ Trškan, D. (2002). Metodična struktura sodobnih srednješolskih učbenikov za zgodovino. Zgodovinski časopis, letnik 56, št. 3-4 (126), str. 467-468.

PISNI VIRI: učbenik vključuje odlomke iz primarnih virov - izjave različnih javnih oseb, atlantska listina, odlomek iz pisma Nikite Hruščeva predsedniku Kennedyju ...) in iz sekundarnih virov (pesem Karla Destovnika-Kajuha). Slednjih je manj kot prvih, toda menim, da ima učbenik dokaj zadostno ponudbo dodatnih pisnih virov.

POJMI: učbenik žal nima nikjer razloženih nobenih pojmov, kar je njegova velika pomanjkljivost. Po drugi strani pa učence na nek način »prisili«, da znajo sami poiskati pomen določenih pojmov v različnih slovarjih, enciklopedijah ipd.

NALOGE: skozi celoten učbenik se pojavlja konstantna rubrika *križišče mnenj* - to so vprašanja za soočenje različnih mnenj in strpno debato (omogoča torej uporabo metode razgovora - diskusija). Rubrika se navadno pojavlja na sredi teme ali na koncu, in sicer v posebnem okvirčku v poglavju pripadajoči barvi. Določene teme pa tovrstne naloge nimajo. Ta vprašanja dosegajo po Bloomu tudi najvišje stopnje. So torej zahtevna in od učencev pričakujejo, da znajo kritično presoditi sporočilo, samostojno in pravilno predstaviti podatke/dogodke, argumente/protiargumente. Pri tem učenci črpajo iz učbenika in tudi iz svojega že osvojenega znanja, iz svojih sposobnosti argumentiranja, izražanja mnenja. Odgovori so tako daljši, odpira se možnost odprte debate, s tem pa tudi možnost bolj samostojnega dela - razdelitev v skupine, pro/kontra debate. S takšnimi nalogami imamo lahko problemsko zasnovanost pouka, za kar se zavzema tudi sodobna didaktika zgodovine. »Problemsko vprašanje izziva pri učencih začudenost, protislovnost, presenečenje in hkrati spoznavni interes. Problemski sistem usmerja ustvarjalno, produktivno razmišljanje učencev. /.../ Problemski pouk ni osredotočen na pomnenje zgodovinskih vsebin, marveč na usposabljanje učencev za družbenokritično mišljenje tudi v sodobnih razmerah.«³⁴

Pri določenih temah pa smo priča še obrobim vprašanjem, ki so manj zahtevna; nanašajo se bolj na učbeniško vsebino (tako besedilo, kot tudi slikovno gradivo). Zahtevajo predvsem sposobnost učencev za poznavanje in razumevanje teh vsebin, da znajo analizirati določen vir in izluščiti bistvene informacije.

ZAKLJUČEK

»Učbenik ne predstavlja edini vir znanja, ki ga je potrebno uporabljati in reproducirati, ker poenostavlja znanstveno vsebino in uvaja učence v svet znanosti in stroke, ampak postaja tudi knjiga, ki omogoča produktivno delo, učenje in izobraževanje ter tako omogoča spoznavanje, razmišljanje, opazovanje, sklepanje in samostojno delo. Učbenik je torej postal knjiga, ki uči učiti se.«³⁵ Kvaliteten učbenik tako ostaja tudi v šoli modernega časa (ko je v polnem razmahu razvoj raznovrstne tehnologije, pripomočkov) najosnovnejše učilo.

Učbenik Zgodovina 4 mi deluje vizualno zelo privlačen, saj s svojo barvitostjo in zapolnjenostjo s slikovnim gradivom razbija monotonost. Toda to še ni dovolj, da bi ga kvalificiralo kot kvaliteten sodoben učbenik, saj ima kar nekaj pomanjkljivosti. Še vedno je prevelik poudarek na količini snovi, pri tem pa bistveno premalo vprašanj, dodatnih nalog, ki bi usmerjale učence v samostojno delo, v možnost medpredmetnih povezav. V veliko slabost mu štejem popolno odsotnost obrazložitve pojmov, terminologije. Pohvalna pa se mi zdi zasnovanost nalog v rubriki križišče mnenj, saj ponuja možnost odprtih diskusij in s tem lahko učenci izražajo lastna mnenja, so torej aktivni in slišani. Učbenik torej je pedagoško posodobljen, vendar ostajajo stvari, ki jih je potrebno še dodelati - zlasti na ravni nalog, čim večji aktivnosti učencev, večji kreativnosti.

³⁴ Trojar, Š. (1993). Sodobni pogledi na pouk zgodovine. Ljubljana: DZS, str. 79-80.

³⁵ Trškan, D. (2002). Metodična struktura sodobnih srednješolskih učbenikov za zgodovino. Zgodovinski časopis, letnik 56, št. 3-4 (126), str. 465.

LITERATURA

Dolenc, E., Gabrič, A. (2002). *Zgodovina 4: učbenik za četrti letnik gimnazije*. Ljubljana: DZS.

Malič, J. (1992). *Vloga učbenika pri pouku*. V: Učbeniki danes in jutri. Prispevki s srečanja avtorjev učbenikov 11. septembra 1991. Ljubljana: DZS.

Trškan, D. (2002). *Metodična struktura sodobnih srednješolskih učbenikov za zgodovino*. Zgodovinski časopis, letnik 56, št. 3-4 (126), str. 465-478.

Trojar, Š. (1994). *Vloga delovnega učbenika zgodovine v učnem procesu*. Zgodovina v šoli. Letnik III, št. 1, str. 43-48.

Trojar, Š. (1993). *Sodobni pogledi na pouk zgodovine*. Ljubljana: DZS.

POVZETEK

Kot pravi Malič, je učbenik temeljna šolska knjiga, v kateri so znanstvene in strokovne vsebine predelane po določenih programskih, pedagoških, psiholoških in didaktično-metodičnih načelih. Učbenik mora biti usklajen z učnim načrtom, prilagojen za določeno starost učencev ter didaktično-metodično in vizualno ustrezno oblikovan. Nekateri pedagogi posebej poudarjajo potrebo po aktivni uporabi učbenika med poukom v razredu in vključevanju njegovih besednih, slikovnih in delovnih elementov v učni proces v šoli.

Poznamo tri vrste učbenikov, in sicer klasične, podelovne in delovne učbenike. Od teh še vedno prevladujejo klasični, čeprav gredo tendence razvoja v smeri čim bolj delovnega učbenika. Avtorji sodobnih učbenikov si namreč prizadevajo, da bi njihova knjiga spodbujala in usmerjala učni proces na osnovi sodobnih pojmovanj pouka - tu naj bi si učenci pridobili metode družbeno-kritičnega razmišljanja, odpiranja raznih družbenih problemov, primerjave zgodovinskih pojavov s sodobnimi itd.

Pri didaktični zasnovanosti učbenika ločimo zunanjo (format, vezava, obseg, vrsta papirja, pisava, jezik in stil pisanja ter likovna oprema) in notranjo strukturo; elementi slednje so besedilo, slikovno gradivo, pisni viri, slovar pojmov in naloge. Analiza učbenika Zgodovina 4: učbenik za četrti letnik gimnazije je pokazala, da je vizualno zelo atraktiven, saj s svojo barvitostjo in zapolnjenostjo s slikovnim gradivom razbija monotonost. Kljub temu to ni dovolj, da bi bil kvaliteten sodoben učbenik. Še vedno je prevelik poudarek na količini snovi, pri tem pa je bistveno premalo vprašanj, dodatnih nalog, ki bi usmerjale učence v samostojno delo, v možnost medpredmetnih povezav. Velika slabost učbenika je tudi popolna odsotnost obrazložitve pojmov (terminologije), pohvalna pa je zasnovanost nalog v rubriki križišče mnenj, saj ponuja možnost odprtih diskusij. Ostajajo torej stvari, ki jih je potrebno še dodelati - zlasti na ravni nalog za čim večjo aktivnost učencev

Gregor Greif: METODA RAZGOVORA PRI POUKU ZGODOVINE

UVOD

V preteklosti je bila pri pouku zgodovine najprimernejša metoda razlage. Za tradicionalni pouk je najpogostejši posredovalni način podajanja učne snovi. V slovenskem prostoru se premalo uporablja metoda razgovora pri pouku zgodovine. Ta didaktična metoda je imela ves čas stransko vlogo pri pouku zgodovine. V naših šolah se je metoda razgovora v večji meri uporabljala le na začetku ure kot uvajanje in na koncu ure kot ponavljanje nove učne snovi. Pokazali so se tudi premiki k postopnemu uvajanju razgovora kot možen način pridobivanja, poglobljanja in utrjevanja znanja pri pouku zgodovine. Na ta način bi vzpostavili most med posredovanjem nove učne snovi in njene miselne predelave, ki omogoča učencem najvišjo stopnjo miselne in govorne aktivnosti.

V nadaljevanju je prikazan teoretični vidik metode razgovora in primer načrtovanja učne ure pri pouku zgodovine, ki prikazuje kako bi lahko razgovor uporabili za pridobivanje in utrjevanje nove učne snovi.

FUNKCIJE IN VRSTE RAZGOVORA

Metoda razgovora vključuje govorno aktivnost učitelja in učencev. Učenci odgovarjajo na vprašanja v obliki razgovora oz. pogovora. Lahko je razredno iskanje odgovorov, individualno iskanje odgovorov ali iskanje v krogu, kjer pove vsak učenec svoje stališče. Uporablja se lahko motivacijski razgovor kot uvodna diskusija učne ure. Od spodbujevalnih vprašanj na začetku ure je močno odvisen potek celotne učne ure. Preverjalni razgovor lahko uporabimo pri utrjevanju učne snovi. Preverjalni razgovori so zelo pomembni za sprotno stabilizacijo na novo pridobljenih znanj in spoznanj.³⁶ Pomembno je, da se ti razgovori pojavljajo večkrat med uro. Razgovor lahko uporabimo tudi v vlogi ponavljanja učne snovi. Ponavljanja so namenjena obsežnejšim učnim vsebinam. Z metodo razgovora učenci tudi razvijajo učne in osebne lastnosti: poglobljanje, osmišljanje, razmišljanje, motiviranje, izboljšanje koncentracije, miselne komunikacije.

Poznamo različne vrste razgovorov:

Vodeni, usmerjeni razgovor (razgovor vodi učitelj).

Prosti razgovor oz. diskusija (učitelj vodi diskusijo, kjer so podana različna stališča in mnenja).

Debatni razgovor (učitelj izpostavi problem oz. trditev; v razredu govorijo napadalci in branilci ter publika; na koncu vodja sprejme ali zavrne predlog z glasovanjem).

KVALITETE RAZGOVOROV

Pri razgovornih situacijah se vzpostavlja neposredni miselni, govorni in čustveni kontakt med učencem in učiteljem. Za kvalitetne, sproščene in dinamične razgovora je zelo pomembna organizacijska stran razgovora. Že dobra razlaga, ki je problemsko zasnovana, odpira možnost metodi razgovora. Potrebna je komunikativnost pedagoga, da spodbuja komunikacije znotraj razreda. Še pomembnejše so vsebinske kvalitete vprašanj. Notranja kvaliteta je še pomembnejša in posebej vpliva na življenjskost pouka, zlasti pa na samostojno iskanje vzročno - posledičnih zgodovinskih odnosov, za interpretacijo in aktualizacijo raznih družbenih procesov.³⁷ Potrebno je jasno in zanimivo postavljanje

³⁶ Trojar, Š. (1994). Vloga razgovora pri učnih urah zgodovine, nekatere njegove značilnosti in metodične variante. V: Zgodovina v šoli. Letnik III. Št. 4, str. 40.

³⁷ Trojar, Š. (1994). Vloga razgovora pri učnih urah zgodovine, nekatere njegove značilnosti in metodične variante. V: Zgodovina v šoli. Letnik III. Št. 4, str. 39.

vprašanj, ter logična povezanost med razlago in diskusijo. Vprašanja se lahko nanašajo na aktualne probleme, na zadnjo učno snov, na slikovno gradivo in drugo.

Učni razgovor pa ni vedno didaktično koristen. Kadar so vprašanja nejasna, tavajoča, improvizirana in brezciljna, ne more privedi do spoznanj in učnih rezultatov. Takrat nastane v razredu nered, klepet in anarhija. Tak neurejen učni razgovor ni delovno ustvarjalen in nima tiste didaktične vloge kot druge učne metode.³⁸

NAČRT UČNE URE

Za obravnavo in utrjevanje nove učni snovi lahko uporabimo metodo razgovora. Za primer razgovora izberemo učno enoto Življenje v rimskem cesarstvu.³⁹ Glavni učni cilj je, da učenci znajo pojasniti in si predstavljati, kako je potekalo življenje v rimskem cesarstvu. Če želimo, da razgovor zavzame osrednje mesto v učni uri, je koristno, da ga dopolnimo oz. kombiniramo s kakšno drugo metodo (slike, video odlomek, dodatna pojasnila ali razlaga ...). Med vsako učno uro je pomembno, kako začnemo razgovor. Zanimiv razgovor v uvodu lahko nastane, če zgodovinsko učno temo povežemo z aktualnimi vprašanji na zanimiv način. Razgovor lahko podkrepimo s križanko ali slikovnim gradivom. Npr. slike iz Pompejev, ki imajo pomembno vlogo pri preučevanju življenja Rimljanov. *Katero mesto je na sliki? Kaj se je z njim zgodilo? Ali je danes ohranjeno?* Sledi pogovor o pomenu Pompejev, uvod je končan, lahko se preide na obravnavo učne snovi. Pomembno je, da začetna vprašanja postavimo celemu razredu. Učni razgovor začnemo pri lažjih (reproduktivnih) vprašanjih, nato pa stopnjujemo njegovo zahtevnost s težjimi vprašanji. Vprašanja postavljamo po Bloomovi taksonomiji, ki zahtevajo vedno višje spoznavne cilje. Kajti vsebinski cilji so najpogosteje povezani z miselno procesnimi cilji. Na ta način Bloomova taksonomija prispeva k usmerjanju načrtovanja in izvajanja pouka.

Obravnavo začnemo z izborom video odlomka in postavimo lažja vprašanja: *Katero je bilo največje mesto cesarstva? Kakšen je bil izgled antičnega Rima?* Nato skupaj ponovimo vzroke za naraščanje razlik med prebivalci, učenec pa prebere odlomek iz literature. *Kako so se razlikovali prebivalci mest? Ali veš v kakšnih zgradbah so živeli bogati in v kakšnih ravni Rimljani?* Koristno je, da postavljamo več vprašanj, da pogovor steče, ali da postavimo glavno vprašanje, ki mu dodamo dopolnilna vprašanja. Nato postavimo nekoliko zahtevnejša vprašanja: *S katerim delom sodobnega mesta bi lahko primerjal rimski forum? Primerjaj takratno mestno življenje Rimljanov z življenjem v mestih danes. Ugotovi razlike in podobnost.* Če je potrebno učitelj dopolnjuje razgovor z dodatnimi informacijam, npr. o insulah, forumu.

Na didaktični poudarek zabava in prosti čas učitelj na tablo napiše vprašanje: *Kakšne oblike zabave v Rimu poznaš?* Učenci naštevajo oblike, ki jih učitelj zapiše.

Na podnaslov o sužnjih učitelj postavi glavni problem *vloga sužnjev*, ki ga dopolni z dodatnimi vprašanji: *Kdo so bili sužnji? Kako si postal suženj? Kdo so bili galjoti? Katere poklice so opravljali sužnji? Kateri so najbolj poznani rimski sužnji? Kaj veš o njih?* Še boljše je, da razgovor ni popolnoma usmerjen, da odgovori niso takojšnji, ampak da postavimo problemska vprašanja, ki odpirajo vrsto novih vprašanj. Ta vprašanja ne smejo biti preprosta in potrebujejo čas za razmislek.

Proti koncu ure lahko postavimo miselno zahtevnejša vprašanja in naredimo tabelski zapis v obliki miselnega vzorca ali delovnega lista. *Primer vprašanj: Primerjaj življenje v rimskem cesarstvu in življenje v antični Grčiji. Razčleni položaj ženske ("Kakšno vlogo ima ženska v današnji družbi? Primerjaj jo s preteklostjo"⁴⁰ Kakšna je bila vloga matere v družini? S čim se je ukvarjala? Kaj kaže na podrejeno vlogo žene v rimski družbi?*

³⁸ Trojar, Š. (1995). Spodbujanje in usmerjanje učnega razgovora, oblikovanje vprašanj pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik IV. Št. 1, str. 42.

³⁹ Brodnik V., Jernejčič R., Radonjič Z., Urankar - Dornik T. (1997). Zgodovina 1. Učbenik za prvi letnik gimnazije. Ljubljana: DZS.

⁴⁰ Brodnik V., Jernejčič R., Radonjič Z., Urankar - Dornik T. (1997). Zgodovina 1. Učbenik za prvi letnik gimnazije. Ljubljana: DZS, str. 173.

Ali so imele ženske v Rimu več političnih pravic kot ženske v grški družbi? Pojasni.). Kaj pomeni geslo »kruha in iger«? Zakaj se je pojavilo? Kaj je hotela z njim rimska država doseči? Ali je bila to ustrezna politika? Ovrednoti življenje Rimljanov. Ali se je kriza rimske države odražala v življenju Rimljanov? Utemelji.

ZAKLJUČEK

Metoda razgovora je primer aktivnega učenja in prikazuje možen način kako motivirati in spodbujati učence med učnim procesom, ter kako napraviti pouk zgodovine zanimiv in učinkovit. Glavni cilj je, da bi učenci s pomočjo razgovora razpravljali o določeni snovi in tako tudi samostojno osvojili del učne snovi. S tem razgovor ne bi imel samo obrobne vloge uvajanja in ponavljanja. Večja miselna aktivnost in samostojno razmišljanje omogočata trajnejše in kvalitetnejše znanje. Kvaliteten razgovor je dobro vnaprej pripraviti in načrtovati, saj zahteva fleksibilnost in vztrajnost učitelja in ne preveč splošna vprašanja. Popolnega neznanja ni, zato ne smemo podcenjevati vloge učencev pri razgovoru (mediji, literatura). Didaktični pomen razgovora je, da učencem damo možnost za lastno razmišljanje, da izražajo lastno mnenje in razvijajo govorne spretnosti. Dvosmerna komunikacija pri pouku zgodovine omogoča, da se dopolnjujeta govorna aktivnost učencev in konkreten odgovor posameznega učenca, kar pušča trajnejše sledove v učencih pri pouku zgodovine.

LITERATURA

Brodnik V., Jernejčič R., Radonjič Z., Urankar - Dornik T. (1997). Zgodovina 1. Učbenik za prvi letnik gimnazije. Ljubljana: DZS.

Trojar, Š. (1994). Vloga razgovora pri učnih urah zgodovine, nekatere njegove značilnosti in metodične variante. V: Zgodovina v šoli. Letnik III. Št. 4, str. 37 - 41.

Trojar, Š. (1995). Spodbujanje in usmerjanje učnega razgovora, oblikovanje vprašanj pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik IV. Št. 1, str. 36 - 42.

Trškan, D. (2004). Didaktika zgodovine. Gradivo za predavanja in vaje. Oddelek za zgodovino, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

POVZETEK

Tradicionalni pouk zgodovine je poudarjal osrednjo vlogo učitelja in transmisijo učne snovi na učence. Najpogosteje se je uporabljala metoda razlage. Razgovor je imel stransko vlogo, saj se je večinoma uporabljal na začetku in koncu ure. Sodobna didaktika teži k temu, da bi metoda razgovora imela večji pomen pri pouku zgodovine, tudi pri obravnavi in utrjevanju učne snovi. Razgovor lahko uporabljamo kot motivacijo, uvajanje, ponavljanje, utrjevanje in preverjanje znanja. Z njim lahko ugotavljamo predznanje, poglobljamo znanje, motiviramo učence, razmišljamo o učni snovi, izboljšamo koncentracijo učencev. V razredu lahko uporabimo vodeni razgovor, diskusijo ali debatni razgovor. Dvosmerna komunikacija v razredu omogoča neposredni kontakt med učenci in učiteljem. Zelo pomembna je organizacijska stran razgovora, na razgovor se je potrebno pripraviti. Najpomembnejša je vsebinska kvaliteta vprašanj. Kot primer uporabe razgovora za obravnavo in utrjevanje učne snovi lahko uporabimo učno enoto Življenje v rimskem cesarstvu, kjer učenci preko vprašanj in pogovora spoznajo in si predstavljajo življenje v rimskem cesarstvu. Metoda razgovora predstavlja aktivno obliko poučevanja in učenja. Glavni pomen razgovora je, da učenci del učne snovi osvojijo sami, saj večja miselna aktivnost in samostojno razmišljanje omogočata trajnejše in kvalitetnejše znanje pri pouku zgodovine.

Maja Blažič: Metoda slikovne demonstracije

UVOD

Slikovna demonstracija je nepogrešljivi del aktivnega sodobnega pouka zgodovine, ker jo lahko uporabljamo v kombinaciji z različnimi učnimi metodami, kar bistveno poživljuje pouk. Preden pa učitelji izvajajo te vrste metode, morajo vedeti, kakšen je namen metode, kako se je treba pripraviti nanjo ter kako njena uporaba učinkuje na aktivnost učenca in učitelja. Vse to je v nadaljevanju predstavljeno na konkretnem primeru slikovne demonstracije, na temo Izvrševanje državne oblasti v starem Egiptu. Glavni namen je prikazati, kako slikovna demonstracija v kombinaciji z drugimi učnimi metodami pozitivno vpliva na razvoj mišljenja učencev in boljšo zapornitev učne snovi.

METODA SLIKOVNE DEMONSTRACIJE

Metoda demonstracije se vrši med poukom takrat, ko se učenci pri pouku učijo tako, da opazujejo predmete in pojave.⁴¹ Metoda je zelo učinkovita, ker sta tako učitelj kot učenec aktivna. Učitelj demonstrira in z navodili usmerja učenčev opazovanje, učenec pa opazuje in zaznava nove pojave, predmete. Poznamo besedno in slikovno demonstracijo. Slednja je pri aktivnem pouku zelo uporabna, saj ima učitelj na voljo veliko slikovnega materiala, s katerim lahko demonstrira in popestri veliko večino učne snovi. Cilj demonstriranja ni samo, da učenci vidijo nov predmet, ga otipajo, okušajo, vonjajo, ampak da se z vsemi temi procesi intelektualno aktivirajo in s pomočjo miselne obdelave pridejo do bistva spoznavne stvarnosti, do bistva procesov in dogodkov.⁴² Tomičeva pravi: »Funkcija demonstriranja je miselna aktivizacija učencev.«⁴³ Učiteljeva naloga je, da zaposli čim več učenčevih čutov (VAKOG)⁴⁴ in jim tako zagotovi popolno spoznavanje objektov in procesov, ki jih demonstrira. Pri tem mora paziti, da učenecem ne kaže stvari, ki jih že poznajo, saj jim tako lahko škoduje, ker zadržuje njihovo spoznavanje le na empirični ravni.⁴⁵ Prav zaradi tega pri metodi demonstracije uporabljamo le neznane ali manj znane objekte in procese, s katerimi učenci še nimajo popolnih in zanesljivih čutnih izkušenj. To so predvsem pojavi, objekti in procesi iz časa, ko učenci še niso živeli in zato se niso imeli priložnosti srečati z njimi in jih na tak način spoznati.⁴⁶ Na primer teme iz prazgodovine, srednjega in novega veka, čas 1. in 2. svetovne vojne. Učitelji s pomočjo te metode razvijajo naslednje učne spretnosti: gledanje, opazovanje in analiziranje slikovnega gradiva, predmetov.⁴⁷ Z njo dosežemo, da je pouk bolj zanimiv, učna vsebina bolj razumljiva, da je učitelj aktiven in da si učenci lažje zapomnijo učno snov.

KDAJ UPORABIMO SLIKOVNO DEMONSTRACIJO

Poznamo različne vrste slikovnega gradiva, s pomočjo katerega lahko izvajamo metodo slikovne demonstracije, in sicer: fotografije, ponarejene fotografije, plakati, letaki,

⁴¹ Tomić, A. (1997). Izbrana poglavja iz didaktike. Študijsko gradivo za pedagoško andragoško izobraževanje. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje, str. 98.

⁴² Prav tam.

⁴³ Prav tam.

⁴⁴ VAKOG je kratica za zaznavni sistem učencev, in sicer: vizualnost, avditivnost, kinestetičnost, olfaktornost, gustatornost. Po Trškan, D. (2004). Gradivo za predavanja in vaje. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za zgodovino. Str. 30

⁴⁵ Tomić, A. (1997). Izbrana poglavja iz didaktike. Študijsko gradivo za pedagoško andragoško izobraževanje. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje, str. 98.

⁴⁶ Tomić, A. (1997). Izbrana poglavja iz didaktike. Študijsko gradivo za pedagoško andragoško izobraževanje. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje, str. 98.

⁴⁷ Trškan, D. (2004). Gradivo za predavanja in vaje. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za zgodovino, str. 28.

karikature, umetniške slike, zemljevidi, karte, statistične tabele, grafi, gibljive slike, različne vrste skic (realistične, besedne ali slikovne sheme, kronološke sheme).⁴⁸

Uporabljajo se lahko v vseh etapah učnega procesa, in sicer za opazovanje, za ilustracijo učne snovi, za poglobitev učne vsebine ali pa za komunikacijo učencev.⁴⁹ Tomić poudarja, da je pomembno, da se demonstriranje opravi pred posploševanjem, kajti prav demonstriranje omogoča učencem, da skupaj z učiteljem opravijo posplošitev oziroma generalizacijo.

Vključevanje slikovne demonstracije prispeva k metodični pestrosti pouka, kajti kombiniramo in vključujemo jih v takšne metode, da se med seboj logično povezujejo in dopolnjujejo skozi učni proces. Tako jo lahko uporabljamo v povezavi z različnimi različicami metode ustne razlage, usmerjenim učnim razgovorom v razredu, z tekstualnimi metodami, z opazovanjem slik in njihovo primerjavo, pri primerjavi slikovnih in besednih informacij.

KAKO IZVAJAMO METODO SLIKOVNE DEMONSTRACIJE

Učitelj lahko sam demonstrira, tako da slikovno demonstracijo vključi v metodo razlage ali v razgovor. Pomaga si z grafoskopom, zemljevidom ali z računalniško tehnologijo. Lahko demonstrira samo en učenec, tako, da stoji pred tablo in nariše primer bojne ladje oziroma na zemljevidu pokaže potek bitke ali pa to počne več učencev, če so na primer razdeljeni v skupine in vsaka skupina predstavlja temo, ki so jo morali obdelati ter si pri tem pomaga s slikovnim gradivom. Poznamo pa tudi tak način, da vsak učenec demonstrira en stavek ali odstavek, tako, da posamično hodijo k tabli ali grafoskopu in rišejo posamezne pojme, pojave ali pa s pomočjo grafoskopa prikazujejo slike na obravnavano temo.

Najbolj učinkovito je, da naravne pojave in predmete demonstriramo v naravnem okolju. Ker pa tega pri pouku ne moremo vedno izvesti, si pomagamo s skicami, filmi, videoposnetki, modeli, ilustracijami, slikami ...⁵⁰ S njihovo pomočjo učitelj spodbuja mišljenje učencev, ki na slikah, modelih, skicah opazijo to, kar je bistveno. Učitelj lahko posamezne predmete in pojave, če so premajhni, poveča tako, da učenci lahko brez večjih težav opazujejo notranjo zgradbo, delovanje raznih organov, organizacij, strojev ...⁵¹ Pri tem ne smemo pozabiti, da mora učitelj demonstriranje in ilustriranje dobro pripraviti in napisati navodila, ki ji da učencem, bodisi v ustni bodisi v pisni obliki.

POZITIVNI UČINKI METODE NA POTEK UČNEGA PROCESA

Metoda slikovne demonstracije v smislu metodično-didaktičnih učinkov pozitivno vpliva na potek učnega procesa. Ker je pouk, kjer se pojavlja metoda slikovne demonstracije prijeten, zanimiv, pester, motivira učence in tudi sprošča učitelja. Zaradi uporabe te metode, se razvijejo tudi spontani stiki med učiteljem in učenci, zato slednji radi obiskujejo tako vrsto pouka, aktivno sodelujejo pri razgovoru in se že pri samem pouku veliko naučijo in zapomnijo. Ker učitelji ponavadi uporabljajo jasne in zanimive slike, kot na primer oblačila starih Rimljanov, prvi računalnik ali pa kot v našem konkretnem primeru izvrševanje državne oblasti v Egiptu, tako vzbudijo veliko zanimanje in radovednost med učenci, ki jih to motivira, da se še nadalje zanimajo za nek pojav in ga mogoče tudi sami s pomočjo referenčne literature v knjižnicah (atlasi, leksikoni) malce raziščejo.

Za pouk zgodovine, kjer se morajo učenci naučiti obsežno učno snov z mnogimi podatki je pomembno, da učitelj uporablja slikovno demonstracijo, ker prispeva k boljši zapornitvi

⁴⁸ Prav tam, str. 38.

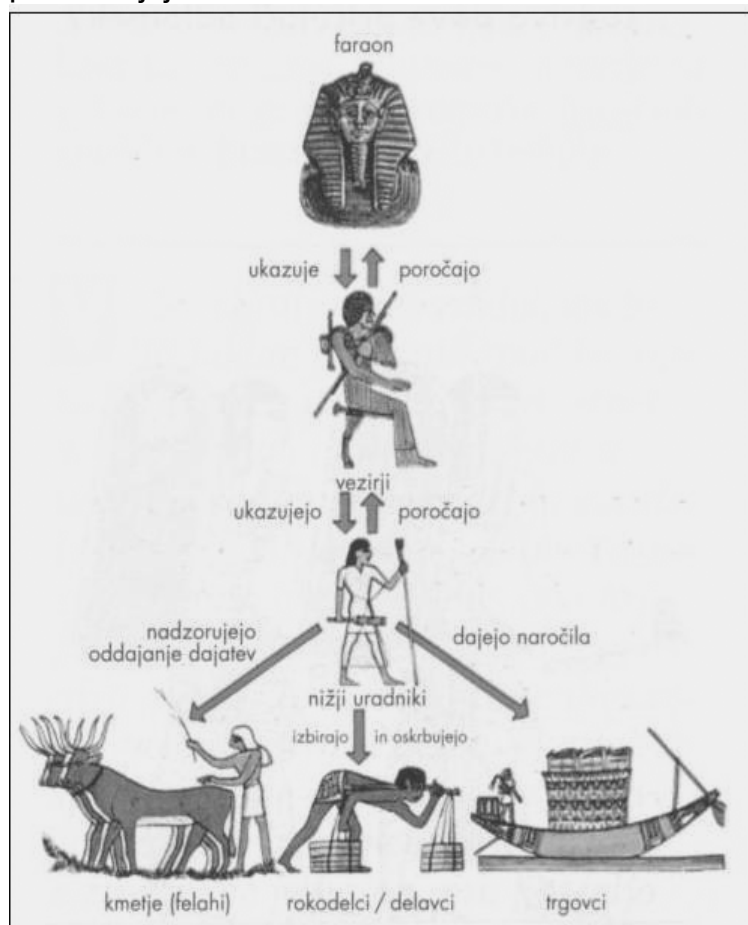
⁴⁹ Prav tam.

⁵⁰ Tomić, A. (1997). Izbrana poglavja iz didaktike. Študijsko gradivo za pedagoško andragoško izobraževanje. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje, str. 98.

⁵¹ Prav tam.

učne snovi. Kajti raziskave kažejo, da si učenci bolje zapomnijo informacije, kadar so te posredovane preko več čutil (VAKOG).⁵²

Pomembno je, da učitelji uporabljajo tudi sistematične karte, skice in slike, saj tako omogočijo učencem, da se s pomočjo vizualne rekonstrukcije nekega pojava, procesa bolj hitro, sistematično in postopno seznanijo z novo učno snovjo in si nek pojav, sistem bolje predstavljajo.⁵³



Slika: Izvrševanje državne oblasti v Egiptu

Tako lahko učitelj pri obravnavanju Zgradbe družbe in državne oblasti v starem Egiptu, uporabi naslednji slikovni material s katerim vizualno predstavi, kar govori.⁵⁴ S kombinacijo metode razgovora in razlage učitelj učencem razloži, kako se je razvila državna organizacija v Egiptu. Pri tem na grafoskopu prikaže skico in s njeno pomočjo prikaže razvejan sistem egipčanske državne oblasti. Ker je pričujoča skica v obliki piramide (slednja je precej značilna za Egipt, kar tudi pripomore k temu, da si jo učenci lažje zapomnijo) je jasno vidno, kdo je bil na vrhu piramide in s tem tudi na vrhu družbe, torej despot oz. faraon, ki je imel vso oblast v svojih rokah; pod njim so vezirji, ki so bili kraljevski sinovi in so faraonu poročali o vseh državnih zadevah. Iz skice se lepo vidi, da so bili vezirjem podrejeni nižji uradniki (predstojniki kraljevih uradov, predstojniki okrožij, župani mest, predstojniki kraljevih žitnic, živine, kraljevi pisarji). Na dnu piramide so

kmetje, rokodelci, delavci in trgovci. Tu je piramida najširša, kar pomeni, da je bilo teh ljudi največ v egipčanski družbi največ in da niso imeli mnogo državnih pravic.⁵⁵

Učitelj s takšno kombinacijo učnih metod doseže, da si učenci bolje in za dalj časa zapomnijo učno snov. Kajti, ko se učenci učijo zgradbo družbene in državne oblasti v starem Egiptu, takoj dobijo asociacijo na zgornjo skico v obliki piramide in nato pri preverjanju znanja tudi lažje razložijo, kdo je imel največ oblasti, kdo je izvrševal čigave ukaze in podobno. Ker so slikice v skici zanimive in jasne, to pozitivno vpliva na motivacijo učencev, ki jih slikovna demonstracija vzpodbudi, da učitelja kaj dodatnega vprašajo, na primer: kje je živel faraon, ali je tudi potoval, kaj in kje je gradil, ali so ga ljudje imeli radi ipd. Učitelj lahko konkretno sliko izrabi tudi za razgovor o tem, katera stara civilizacija je imela podobno strukturo državne oblasti. Ob skici lahko postavlja vprašanja višje taksonomske stopnje po Bloom-u in aktualizira učno snov, in sicer, kako se tedanja struktura državne oblasti razlikuje od današnje. Skico lahko uporabimo tudi za ponavljanje

⁵² Trojar, Š. (1996). Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega slikovnega prikazovanja. 1.del. V: Zgodovina v šoli. Letnik V. Št. 3, str. 34.

⁵³ Tomić, A. (1997). Izbrana poglavja iz didaktike. Študijsko gradivo za pedagoško andragoško izobraževanje. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje, str. 98.

⁵⁴ Slika je iz: ZGODOVINA 1. učbenik za prvi letnik gimnazije (1997). Ljubljana: DZS, str. 53.

⁵⁵ ZGODOVINA 1. učbenik za prvi letnik gimnazije (1997). Ljubljana: DZS, str. 53-55.

učne snovi, na primer na koncu ure, kjer bi tekst zakrili in bi morali učenci s samo pomočjo slik ponoviti obravnavano učno snov.

SKLEP

Metoda slikovne demonstracije je zelo uporabna in zanimiva metoda, ki spodbudi aktivnost učencev in učitelja. Ker je primerna za vse etape učnega procesa in ker se lahko kombinira z mnogimi drugimi učnimi metodami, jo pri pouku lahko pogosto uporabljamo in tako usposabljammo učence, da si pridobijo veliko neposrednih čutnih izkušenj.⁵⁶ Z njeno pomočjo predstavimo učno snov v učencem prijaznejši obliki, kar povzroči večjo stopnjo kvalitetne zapomnitve nove učne snovi, še posebej pri učencih, ki sporočila najlažje sprejemajo po vizualnih kanalih (slike, fotografije, grafični prikazi, video, film ...) . Brez uporabe te metode bi verbalno-tekstualne metode vodile v verbalizem.⁵⁷

LITERATURA

- Tomić, A. (1997). Izbrana poglavja iz didaktike. Študijsko gradivo za pedagoško andragoško izobraževanje. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje.
- Trojar, Š. (1996). Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega slikovnega prikazovanja. 2. del. V: Zgodovina v šoli. Letnik V. Št. 4, str. 25-31.
- Trojar, Š. (1996). Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega slikovnega prikazovanja. 1. del. V: Zgodovina v šoli. Letnik V. Št. 3, str. 32-38.
- Trškan, D. (2001). Metoda dela s slikovnim gradivom pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik X. Št. 1. str. 3-6.
- Trškan, D. (2004). Gradivo za predavanja in vaje. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za zgodovino.
- ZGODOVINA 1. učbenik za prvi letnik gimnazije (1997). Ljubljana: DZS.

POVZETEK

Metoda slikovne demonstracije postaja vedno bolj pomembna pri pouku zgodovine, ker jo lahko kombiniramo z različnimi učnimi metodami in oblikami dela. To povzroči da sta učitelj, ki demonstrira in daje navodila in učenec, ki opazuje in razmišlja o opazovanem in slišnem, aktivno vključena v učni proces. Slikovna demonstracija se uporablja za opazovanje, za ilustracijo in konkretizacijo učne vsebine, za poglobitev učne vsebine ali pa za komunikacijo učencev. Njen namen je zaposliti čim več učenčevih čutov (VAKOG). Pomembno je, da slikovno demonstracijo redno in sistematično vključujemo v pouk, saj tako učence navajamo na opazovanje slik in jih učimo, kako jim določena slika (npr. Izvrševanje državne oblasti v Egiptu) lahko pomaga priklicati neko učno snov, ki so jo že osvojili. Z njeno pomočjo motiviramo učence, da aktivno sodelujejo pri pouku in učno snov poglobijo in si jo za dalj časa zapomnijo.

⁵⁶ Tomić, A. (1997). Izbrana poglavja iz didaktike. Študijsko gradivo za pedagoško andragoško izobraževanje. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje, str. 98.

⁵⁷ Prav tam, str. 99.

Stojan Milenković: Slikovno gradivo kot pot do znanja

Uvod

Veliko je učencev, ki nam bodo v nekaj trenutkih argumentirali, kako je zgodovina nekaj neuporabnega, nepotrebna ali celo dolgočasna. Najpogosteje pa se za temi izjavami skriva zelo dobro prikrit pojem, ki se ga niti ne zavedamo. Ta pojem je nepredstavljenost. Snov, ki se podaja preveč enolično in abstraktno je za učence zagotovo težko razumljiva in nepredstavljenost. Učenci si bodo pomembne dogodke, letnice, voditelje, orožja, orodja preprosto lažje zapomnili, če bodo imeli vizualno predstavo o tem, o čemer se učijo. Razloge za takšne težave pri učenju zgodovine bi lahko iskali v tradicionalnem načinu učenja, za katerega je značilna suhoparna razlaga iz učbenika, ki velikokrat ni primerna za starostno skupino otrok, kateri je namenjena. Vendar se stanje glede učbenikov že izboljšuje. Sedaj so na vrsti bodoči, in tudi sedanji učitelji zgodovine, da poskušajo izboljšati učenje zgodovine tudi v razredu. Če je v učbenikih vedno več slikovnega materiala, se bodo morali učitelji to naučiti profesionalno uporabljati in vedno biti pripravljeni poiskati nove slikovne materiale, ki bodo učencem pomagali pri učenju. Pri tem pa moramo vedeti, da slikovno prikazovanje pri pouku zgodovine ni samo nazorno informiranje, temveč s tem bogati tudi globinsko obravnavo snovi.⁵⁸

Vrste in raznolikost slikovnih gradiv⁵⁹

V Sloveniji se v zadnjem času pojavlja vedno več že omenjenih lepo ilustriranih učbenikov, leksikonov in številnih učil, ki vsebujejo veliko število slikovnega gradiva. Med najpogostejše slikovno gradivo spadajo zemljevidi, karikature, grafi, plakati, skice, fotografije, umetniške slike, statistične tabele in še bi se dalo naštevati.

Zemljevidi

Zemljevid oziroma zgodovinska karta je nepogrešljiv pripomoček pri pouku zgodovine pri razlagi katerega koli zgodovinskega obdobja. Zgodovinske karte so različno oblikovane. Najpogostejša je delitev na tematske in dograditvene zemljevide. Tematske so predvsem politične, gospodarske in demografske karte, medtem ko so dograditvene karte zemljevidi, ki jih morajo učenci dopolnjevati. Na primer neme karte v delovnih zvezkih.

Karikature

Karikatura je podoba, ki napada ali smeši človeške lastnosti in dejanja. Dosežena je s spreminjanjem telesnih značilnosti ali razmerji med človekom in okoljem.⁶⁰ Učenci morajo ob opazovanju karikatur predvsem ugotoviti glavni problem, dogodek s slike in zgodovinsko ozadje, v katerem je karikatura nastala. Pri tem karikature prikažejo tudi čustveno povezanost in pristranskost ali usmerjenost avtorja.

Grafi in statistične tabele

Grafi in statistične tabele so podobna oblika slikovnega gradiva. Pri obeh gre za ponazoritev in primerjavo določenih podatkov, ki so nam na voljo. Pri zgodovini predvsem primerjamo določene podatke v različnih časovnih obdobjih. Na primer rast mest, števila

⁵⁸ Povzeto po: Trojar, Š. (1996). Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega slikovnega prikazovanja. 2.del. V: Zgodovina v šoli. Letnik V. Št. 4, str 25.

⁵⁹ Vrste slikovnega gradiva, ki so predstavljene v nadaljevanju, so povzete po: Trškan D. (2001). Metode dela s slikovnim gradivom pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik X. Št. 1, str. 3-6.

⁶⁰ Povzeto po: Leksikon Cankarjeve založbe, (1998). Dopolnjena tretja izdaja, str. 466.

prebivalcev ipd., na določenem časovnem intervalu. Učenci bi morali ob tem gradivu ugotoviti predvsem naslov, uporabljene enote, opisati graf ali statistično tabelo in jo oziroma ga znati razložiti.

Plakati

Plakati so odlično slikovno gradivo, ki je izredno uporabno (podobno kot večji zemljevidi) pri okraševanju učilnice. Učenci jih lahko izdelujejo sami na določeno zgodovinsko tematiko ali pa pregledujejo že narejene plakate oziroma zgodovinske plakate, ki so jih v preteklosti uporabljali v razne namene. Ob slednjih morajo podobno kot pri karikaturah ugotoviti temo in avtorja, opisati kaj predstavlja, čemu ali komu je namenjen, ter ugotoviti njegovo sporočilo. Podobno kot pri karikaturi lahko ugotovijo politično naravnost avtorja, ki je izdelal plakat.

Skice

Skica je risarski ali slikarski osnutek, ki lahko pri poučevanju zgodovine veliko pove. Skice so lahko realistične, shematske ali kronološke. Kronološke prikazujejo časovni prikaz dogodkov, shematske vsebujejo preproste risbe in besedila, ki ponazarjajo zveze med osebami, idejami, vzroki, posledicami ipd., realistične pa predstavljajo zgodovinske predmete, objekte ali dejanje.

Fotografije in umetniške slike

Umetniške slike uporabljamo pri pouku zgodovine kot vir starejše ali novejše zgodovine, medtem ko fotografije zaznamujejo predvsem novejšo zgodovino dvajsetega stoletja, saj se je fotografija takrat šele pričela razvijati. Pri fotografiji je potrebno ugotoviti čas in kraj nastanka, medtem ko je pri umetniški sliki bolj pomembno obdobje, ki ga je avtor prikazal in ne toliko čas v katerem je slika nastajala. Umetniške slike ponavadi izražajo čustva in osebnost avtorja, pričajo o velikih dogodkih in spremembah določenega obdobja, ter so neprecenljive vrednosti. Pri fotografiji pa je pomembno, kaj točno prikazuje, kdo je avtor, kakšne velikosti je in tudi kolikšno vrednost ima.

Slikovno gradivo kot vir znanja

Slikovno gradivo lahko uporabimo kot motivacijsko sredstvo ali kot pomoč za pridobitev nove učne snovi oziroma kot vir znanja. Dokazano je, da med mladimi prevladuje vizualni tip, kar pomeni da je priporočljivo veliko informacij posredovati vizualno. Danes imamo na razpolago množico slikovnih gradiv, ki jih Tomaž Weber v svojem članku imenuje kot »slikovna poplava«⁶¹. Taka poplava slikovnih informacij brez zadostne analize, pogosto vodi učitelja k površnosti opazovanja in interpretiranje slikovnega gradiva. Da bi lahko uporabili slikovno gradivo kot vir znanja, ga moramo v učni proces vključiti pravilno. Slike naj bi bile vključene v učno uro tako, da ilustrirajo tiste vidike in zgodovinske situacije, ki smo jih izpostavili v tematskih ciljih.⁶² Učitelji morajo govoriti ali postavljati vprašanja, ki se nanašajo na prostor, kraj, čas, osebe, vzroke in posledice dogodka, vsebino in podrobnosti slike ter primerjavo in povezavo z drugimi dogodki in obdobji.⁶³ Pedagoška vrednost slike je odvisna od njene vsebine in od delovnih impulzov, ki jih povzroča. Slika bo prinesla ustrezne rezultate samo, če bo cilj, ki ga želimo z njo doseči, jasen, kar seveda od učitelja

⁶¹ Weber T. (1997). Statična in dinamična slika pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli, Ljubljana. Letnik VI. Št. 1, str. 41.

⁶² Povzeto po: Trojar, Š. (1996). Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega slikovnega prikazovanja. 2.del. V: Zgodovina v šoli. Letnik V. Št.4, str. 28.

⁶³ Povzeto po: Trškan D. (2001). Metode dela s slikovnim gradivom pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik X. Št. 1, str. 3

zgodovine zahteva opredelitev, kaj daje pomembnost sliki in njeni vlogi v celotni učni enoti. Opredeliti je potrebno ali bo imela zadostne predstavne možnost in koliko bo sproščala domišljajske asociacije učencev.⁶⁴ Vendar Tomaž Weber opozarja, da moramo pri posredovanju vizualnih informacij paziti, da ne zamenjamo pojma videti je vedeti, s pojmom videti je vedeti šele, ko smo sposobni razčitatati videno informacijo, jo razčleniti in nato sintetizirati.⁶⁵

Preučevanje slikovnih gradiv

Pri preučevanju slikovnih gradiv oziroma pri metodi dela s slikovnimi gradivi se pretežno uporablja induktivna pot spoznavanja slike in njene interpretacije. To poteka po različnih fazah dela. Dr. Štefan Trojar je faze razdelil na šest delov.

1. Predstavitve slike in delovni napotki učencem.
2. Spodbujanje in zbiranje spontanov vtisov učencev o sliki.
3. Celovit opis vsebine slike v obliki usmerjenega razgovora.
4. Analitično preučevanje vsebinskih elementov slike in postopno spoznavanje njenega zgodovinskega sporočila.
5. Celovito preučevanje vsebine slike in spoznavanje njenega pomena za zgodovinske razmere določenega obdobja.
6. Sintetična ocenitev slike v vlogi zgodovinskega vira.⁶⁶

Pri delu s slikovnim gradivom prevladujejo tri osnovne stopnje preučevanje gradiva. Danijela Trškan jih opiše. »Prva stopnja je branje slikovnega gradiva, to je branje informacij, ki jih podaja slikovno gradivo o avtorju, naslovu, kraju, datumu izdaje, prepoznavanju vrste slikovnega gradiva (plakat, fotografija, umetniška slika ...), prepoznavanju vrst vsebine, ki jo prikazuje slikovno gradivo (npr. gospodarska, družbena, verska, politična tema, ...). Druga stopnja je podroben opis elementov slikovnega gradiva, uporabljenih barv in geometrije. Tretja stopnja je razlaga slikovnega gradiva, kjer se poudari zgodovinski, literarni ali umetniški kontekst, zgodovinska ali umetniška vrednost slikovnega gradiva ter vloga in stališče avtorja.«⁶⁷

Pri metodi dela s slikovnim gradivom je potrebno učence predvsem opozoriti na podrobno opazovanje, ter jih naučiti analizirati in vrednotiti opazovano slikovno gradivo.

Primer učenja s slikovnimi gradivom pri predmetu zgodovina

Učenje s slikovnim gradivom bomo izvajali v četrtem letniku gimnazije. Na voljo imamo eno učno enoto. Učna tema ure je prva svetovna vojna, učna enota je Soška fronta. Cilji, ki jih bomo skušali doseči so, da bodo učenci poskušali s pomočjo slikovnega materiala ugotoviti razloge za nastanek soške fronte, skušali bodo poiskati frontno črto in njen potek z ofenzivami, ter poskušali ugotoviti kakšne so bile razmere na fronti, na kakšen način so se bojevali, kakšno orožje je bilo uporabljeno. Pri tem se bo učitelj posluževal metode razgovora, razlage in slikovne demonstracije. Učna oblika bo frontalna in uporabili bomo delo v dvojicah. Pomoč pri delu bodo naslednja učila in učni pripomočki:

- zemljevid;
- grafoskop;

⁶⁴ Povzeto po: Weber T. (1997). Statična in dinamična slika pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli, Ljubljana. Letnik VI. Št. 1, str. 43.

⁶⁵ Weber T. (1997). Statična in dinamična slika pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli, Ljubljana. Letnik VI. Št. 1, str. 38.

⁶⁶ V celoti vzeto iz: Trojar, Š. (1996). Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega slikovnega prikazovanja. 2.del. V: Zgodovina v šoli. Letnik V. Št.4, str. 31.

⁶⁷ Trškan D. (2001). Metode dela s slikovnim gradivom pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik X. Št. 1, str. 3.

- Božo Repe, (1998), Sodobna zgodovina, Zgodovina za 4. letnik gimnazij, Ljubljana: Modrijan;
- delovni list - nema karta;
- Goriški muzej, katalog razstave, (1989). Soška Fronta 1915 - 1917, Ljubljana: Goriški muzej, tabela: izgube v posameznih ofenzivah, str. 9;
- štiri do pet izbranih fotografij.

Dijaki na začetku ponovijo vzroke za pričetek prve svetovne vojne in jih povežejo z razlago profesorja o vstopu Italije v vojno. Ob tem si ogledajo karikaturu v učbeniku na strani 30, ki prikazuje odnos med Avstrijo in Italijo ob odprtju soške fronte. Uvod s ponovitvijo traja 10 minut. Nato se dijaki razporedijo po parih, profesor jim razdeli neme karte, na katere morajo s pomočjo zemljevida in teksta, ki je v učbeniku na strani 32 narisati potek Soške fronte. Na voljo imajo 10 minut. Profesor ob veliki stenski karti preveri ali so učenci pravilno narisali fronto, ter jo še enkrat oriše. To opravi v manj kot petih minutah. Naslednjih deset minut je posvečeno razgovoru ob slikah fronte po učiteljevem izboru, ki prikazujejo vojake, rove, orožje in opremo vojakov. Pri tem si lahko profesor pomaga z grafoskopom ali z računalnikom. Slikovno gradivo je na voljo na internetu ali v šolski, domači ali drugi knjižnici. Nekatero sliko so tudi v učbeniku. Ob slikah učitelj postavlja vprašanja kot so: 1. Kakšne so razmere za vojskovanje?, 2. Kakšno orožje, orodje in opremo uporabljajo?, 3. Kje se skrivajo in na kakšen način se bojujejo? ...⁶⁸ Učenci si vsak zase ustvarjajo folijski zapis. Ob tem lahko profesor postavlja še vprašanja, ob katerih morajo učenci pokazati znanje in samostojno sklepanje iz predhodnih učnih ur. Primer: 1. Koliko ofenziv je bilo v Posočju?, Katera je najpomembnejša?, Kakšna je nacionalna sestava vojske na območju Soške fronte? ...⁶⁹ Pri tem profesor naredi nekakšen uvod v zaključek učne ure. V zaključku kot zanimivost pokaže na grafoskopu tabelo žrtev enajstih italijanskih ofenziv. Ob tabeli z nekaj vprašanji ponovijo vse, kar so se naučili v tej uri. Učitelj zaključi uro z domačo nalogo, da naj učenci s pomočjo učbenika, interneta, knjig, ki jih imajo doma, in leksikonov razmislijo, o posledicah Soške fronte, saj bodo o tem govorili prihodnjic.

Primer tabele: Izgube v posameznih ofenzivah⁷⁰:

Ofenziva	Trajanje	Italijani	Avstrijci	Skupaj
1.	23. 6.-7. 7.1915	15.000	10.000	25.000
2.	18. 7.-10. 8.1915	50.000	46.000	96.000
3.	18. 10.-4. 11.1915	68.000	42.000	110.000
4.	10. 11.-14. 12.1915	50.000	30.000	80.000
5.	11.-16. 3.1916	1.900	2.000	3.900
6.	4.-17. 8.1916	74.000	41.000	115.000
7.	14.-17. 9.1916	18.000	15.000	33.000
8.	9.-12. 10.1916	25.000	20.000	45.000
9.	1.-4. 11.1916	37.000	29.000	66.000

⁶⁸ Predvideni odgovori so: 1. slabe razmere, strm hribovit teren, slabi življenjski pogoji, hude zime. 2. uporabljajo puške, mitraljeze, konje, topove in kot posebnost soške in zahodne fronte, da je bilo kot prvič v zgodovini vojskovanja uporabljeno kemično orožje. Niso še imeli tankov in dobrih avtomobilov za tako hribovit teren. 3. skrivajo se v rovih, klesajo kaverne, kopljejo jarke in se bojujejo še vedno frontalno, kot zadnji primer v zgodovini frontalnega bojevanja.

⁶⁹ Predvideni odgovori so: 1. enajst italijanskih in ena (dvanajsta) nemško avstrijska. 2. dvanajsta, ki se imenuje tudi čudež pri Kobaridu in je edina, ki je prebila fronto. 3. vsi narodi v monarhiji, Slovenci, Avstrijci, Čehi, Slovaki, Madžari, Bosanci, Nemci, Italijani, bilo pa je tudi nekaj Romunov in Ukrajincev. Posebnost, da so se Slovenci borili na obeh straneh, saj je fronta potekala po slovenskem ozemlju, kjer Slovenci živijo na obeh bregovih Soče.

⁷⁰ Goriški muzej, katalog razstave, (1989), Soška Fronta 1915 - 1917, Ljubljana: Goriški muzej, tabela: izgube v posameznih ofenzivah, str. 9.

10.	12. 5.-8. 6.1917	159.000	77.000	236.000
11.	17. 8.-12. 9.1917	168.000	100.000	268.000
Skupaj:		665.000	412.000	1.077.900

Zaključek

Učitelj je tisti, ki mora prvi pokazati ogromno željo in vloženega truda za to, da bo njegovo delo uspešno, z veseljem sprejeto in zanimivo.

Z veseljem lahko ugotovljamo, da je postala slikovna demonstracija v zadnjih letih v šolah bolj prisotna, kljub temu pa s sedanjim stanjem še ne moremo biti povsem zadovoljni. Zlasti na srednjih šolah se profesorji še vedno premalo zavedajo koristnosti in motivacijske vloge slike pri pouku zgodovine, ugotavlja dr. Štefan Trojar.⁷¹ S pomočjo slike in predvsem, nepogrešljivega pripomočka pri pouku zgodovine, zemljevida, si dijaki razvijejo njeno prostorsko predstavo in si naučeno tudi hitreje priključijo iz spomina. Kar pomeni, da si ob slikovni predstavi učenci in dijaki stvari, dogodke ali letnice lažje zapomnijo, predstavljajo in naučijo. Tako učna ura zgodovine postane zanimivo učenje in ne zgolj naštevanje dogodkov, letnic, oseb, držav, ki si jih je potrebno zapomniti. Slikovno gradivo postane tako vir znanja, saj se s njegovo pomočjo učenci spomnijo učne vsebine, ki bi jo drugače hitro pozabili.

Viri in literatura

Božo Repe, (1998), *Sodobna zgodovina, Zgodovina za 4. letnik gimnazij*, Ljubljana: Modrijan.

Glasser, W. (1994) *Učitelj v dobri šoli*, Radovljica: Regionalni Izobraževalni Center Radovljica.

Goriški muzej, katalog razstave, (1989), *Soška Fronta 1915-1917*, Ljubljana: Goriški muzej.

Leksikon Cankarjeve založbe, (1998). Dopolnjena tretja izdaja.

Prihavec, L. (2004). *Aktivna uporaba zemljevidov pri predmetu zgodovina za gimnazijo*. V: Elektronski priročnik didaktike zgodovine. Prispevki II-1. str. 70-74.

Trojar, Š. (1996). *Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega slikovnega prikazovanja*. 2.del. V: Zgodovina v šoli. Letnik V. Št. 4, str. 25-31.

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

Weber T. (1997). *Statična in dinamična slika pri pouku zgodovine*. V: Zgodovina v šoli, Ljubljana. Letnik VI. Št. 1, str. 38-48.

Weber T. (1997). *Statistični podatki (številke) pri pouku zgodovine*. V: Zgodovina v šoli, Ljubljana. Letnik VI. Št. 3, str. 40-44.

Povzetek

Učitelj se mora zavedati, da je slikovno gradivo pri pouku zgodovine zelo pomembno. Marsikomu slika pove, predstavi in oriše veliko več kot knjiga ali učbenik. Zato bi se morali vsi učitelji naučiti profesionalno uporabljati slikovno gradivo, ne glede na njihovo stroko. Pod slikovno gradivo spadajo zemljevidi, skice, fotografije, umetniške slike, grafi, tabele, plakati, karikature. Vsaka od naštetih slikovnih gradiv nam lahko pove veliko o času in kraju v katerem je nastajala, o zgodovinskem prostoru, načinu življenja, odnosu takratnih prebivalcev do dogodkov, o mednarodnih odnosih ... Vendar je kot predpogoj potrebno vedeti, katera vprašanja je potrebno zastavljati. Slika bo prinesla ustrezne rezultate samo, če bo cilj, ki ga želimo z njo doseči jasen, kar pa je izredno zahtevna naloga za profesorja. Dr. Štefan Trojar je razdeleil delo s slikovnim

⁷¹ Trojar, Š. (1996). Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega slikovnega prikazovanja. 2.del. V: Zgodovina v šoli. Letnik V. Št. 4, str 26.

gradivom na šest faz, ki spremljajo slikovno gradivo od predstavitve do sintetične ocenitve. Pri tem je potrebno zelo dobro razviti opazovanje. Predvsem se je potrebno osredotočiti na vprašanja o avtorju, naslovu, kraju, datumu izdaje, prepoznavanju vrste slikovnega gradiva, podrobnem opisu elementov slikovnega gradiva, uporabljenih barvah, geometriji in razlagi slikovnega gradiva. Učitelji lahko v svoji uči uri kombinirajo samosvoje načine uporabe slikovnega gradiva in s tem pomagajo učencem, da bodo po lažji poti prišli do najkompleksnejšega znanja. Slikovno gradivo lahko profesorji uporabijo na tisoče različnih načinov. Zakaj bi pot do znanja oteževali, če jo lahko naredimo prijetno in zanimivo za vse, predvsem pa za učečo mladino.

Klavdij Pirih: Uporaba zemljevidov pri pouku zgodovine

UVOD

Zgodovinski dogodki potekajo v določenem času pa tudi v določenem prostoru. Če hočemo, da bo doseženo znanje kvalitetno, moramo poleg verbalnih predstavitev uporabiti tudi zgodovinske karte. Le te so nujno potrebne za ustrezne prostorske predstave učencev. S kartami se začnejo učenci soočati že zelo zgodaj. Cilj dela z različnimi kartami je delo s pravo zgodovinsko karto, pri tem pa moramo upoštevati načelo postopnega osvajanja prostorskih predstav. Karte so izhodišče spoznanj, skoraj vedno pa je delo s karto v funkciji osvajanja novega učiva bolj učinkovita v povezavi z drugimi učnimi sredstvi.⁷²

VRSTE KART IN NJIHOVA DELITEV

Obstajajo različni kriteriji delitve zgodovinskih kart. Glede na didaktični pomen jih delimo na:

- prostoročna zgodovinska skica na šolski tabli ali plakatu;
- kartovna priloga v zgodovinskih učbenikih in delovnih zvezkih;
- kronološko in tematsko urejene zgodovinske karte v zgodovinskih atlasih;
- stenska zgodovinska karta, ki se tematsko in vsebinsko navezuje na zgodovinski atlas;
- grafoskopska zgodovinska karta na katero nalagamo posamezne elemente in jo postopno izgrajujejo;
- karte, ki s pomočjo filmske dinamike povzročajo žive predstavitve prostorskih predstav.⁷³

Glede na vsebino jih delimo na:

- makrokarte, ki zajemajo širši prostor in
- mikrokarte, ki pojasnjujejo delček vsebine makrokarte.

Najpogostejša je delitev na:

- tematske karte (gospodarske, politične, demografske);
- dograditvene karte, ki jih učenci sami izpolnijo.

Glede na stopnjo šolanja se karte razlikujejo po zahtevnosti, strukturi in grafični opremi. Seveda pa je cilj vseh stopenjskih zvrsti zgodovinskih kart delo s pravo politično ali tematsko zgodovinsko karto. To naj bi učenci znali uporabljati do konca obvezne osnovne šole.

⁷² Weber, T. 1995; Zgodovinska karta pri pouku zgodovine v razredu. Vir: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik IV. Št. 1, str. 47.

⁷³ Weber, T. 1995; Zgodovinska karta pri pouku zgodovine v razredu. Vir: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik IV. Št. 1, str. 43.



SLIKA: Makrokarta prve svetovne vojne z mikrokarto francosko-belgijskega bojišča.⁷⁴

DELO S KARTAMI PRI POUKU ZGODOVINE

Zgodovinske karte pospešijo in olajšajo spoznanja, ki se navezujejo na določen prostor. Seveda pa moramo biti pri delu s kartami previdni. Predvsem v osnovni šoli velja upoštevati načelo postopnega osvajanja prostorskih predstav.⁷⁵ Pomembno je, da karto vključimo tam, kjer brez njene prisotnosti ni možna dovolj kvalitetna predstava nekega zgodovinskega dogodka. Takoj, ko opravi svojo vlogo jo izključimo iz obravnave in uporabimo druga, primernejša učna sredstva. Pri osvajanju novega učnega gradiva uporabljamo postopek takoimenovane dvodelne ponazoritve.⁷⁶ Snov usvajamo

⁷⁴ Parker, 1995; Ilustrirana zgodovina sveta. Ljubljana: Cankarjeva založba, str. 262.

⁷⁵ Weber, T. 1995; Zgodovinska karta pri pouku zgodovine v razredu. Vir: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik IV. Št. 1, str. 46.

⁷⁶ Weber, T. 1995; Zgodovinska karta pri pouku zgodovine v razredu. Vir: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik IV. Št. 1, str. 46.

postopoma, od posameznosti k celoti in šele, ko je celota zgrajena, nazaj k posameznosti.⁷⁷ Pred seboj imamo zemljevid. Najprej opredelimo prostor (do kam sega področje na severu, na jugu, na vzhodu, na zahodu), sledi ugotovitev situacije (s pomočjo barv), branje legende po elementih in na koncu ugotovimo neposredno dogajanje (znaki, puščice, simboli). Prav na koncu ugotovimo poglobljeno vsebino karte. Dvodelnost ponazoritve je v tem, da pridobivamo nove vednosti s pomočjo preprostejših kart: učiteljeva ročna skica, močno generalizirana zgodovinska karta v učbeniku, skica v delovnem zvezku, zgodovinska prosojnica. Vsako novo vednost pa učenci ugotovijo v svoji pravi zgodovinski karti - bodisi ročni ali karti v zgodovinskem atlasu. Cilj dvodelne ponazoritve je razumevanje posameznih elementov v pravi zgodovinski karti. Pomembno je poudariti, da je dvodelno ponazoritev treba upoštevati v fazi osvajanja novega učiva, v fazi ponavljanja pa mora nastopiti prava zgodovinska karta. Treba je namreč vedeti, da karta učencu predstavlja prehod iz trodimenzionalnega v dvodimenzionalen prostor. To pomeni iz neposrednega opazovanja v posredno, kar pa zahteva postopno osvajanje.

Opozoriti je treba še na en vidik uporabe zgodovinskih kart. Ob dejstvu, da temeljna zgodovinska tema ni dogodek ampak zgodovinski razvoj je zelo primerna in priporočljiva primerjava dveh kart iz različnih časovnih obdobj. Če primerjamo karti Evropa pred Napoleonom in Evropa po Napoleonu je potrebno najprej obe karti odčitati, nato ugotoviti v čem se razlikujeta in končno kakšne so bile posledice Napoleonove ekspanzije. Svojo polno vrednost dobi karta šele v primerjavi z drugo tematsko podobno karto.

KJE NASTOPIJO TEŽAVE?

Zgodovinske karte nam omogočajo ustrezno prostorsko predstavo nekega zgodovinskega dogodka. Pri njihovi uporabi pa se učitelj srečuje s kopico težav.

- Prva težava je v pomanjkanju ustreznih zgodovinskih kart.
- Četudi jih učitelj ima pa so le te izdelane po strokovno zgodovinskih merilih in so večkrat učencem nerazumljive. Preden učitelj prične z uporabo karte, mora pojasniti in obdelati nove abstraktne pojme, ki jih karta vsebuje.
- Stenske karte so mnogokrat grafično prenatrpane in odvrčajo učenčevo pozornost od bistvenih elementov.
- Težava nastopi tudi, ko je pouk zgodovine neusklajen s poukom geografije. Učitelj namreč pri pojasnjevanju dogodkov v prostoru, bodisi bitk ali ozemeljskih pridobitev oz. izgub, prehaja v ta prostor, ki pa ga učenci pri pouku geografije še niso obdelali. Njihove prostorske predstave so zaradi tega otežene. Sožitje obeh predmetov je dokaj lahko ohranjati na razredni stopnji, na predmetni stopnji pa večkrat nastopijo težave.⁷⁸
- Pogosto učenci pred zemljevidom nimajo prave orientacije. Učenec ne vidi celotnega področja nekega zgodovinskega dogajanja ampak se osredotoči na iskanje mest, rek ali krajev, kjer so se dogajale pomembne bitke. Pomembno je, da učenec snov osvoji vizualno, da vidi področje zgodovinskega dogajanja tudi brez zemljevida ali pred zemljevidom drugačnega merila. Pomembno je, da mest in konkretnih zgodovinskih dogodkov ne izoliramo, temveč iščemo povezave s širšo okolico. Primer: Nesmiselno bi bilo učenje najpomembnejših bitk Aleksandra Velikega na pamet. Opazujemo širše področje med Grčijo in Indijo, dobimo vizualno predstavo o legi večjih pokrajin, morij, gorovij, puščav itd. V ta prostor vnesemo pot Aleksandra Velikega iz osrednje Grčije prek Helesponta, male Azije, prednje Azije,

⁷⁷ Weber, T. 1995; Zgodovinska karta pri pouku zgodovine v razredu. Vir: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik IV. Št. 1, str. 44.

⁷⁸ Weber, T. 1995; Zgodovinska karta pri pouku zgodovine v razredu. Vir: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik IV. Št. 1, str. 45.

Egipta, prek Mezopotamije in Medije naprej proti Baktriji vzdolž Tarske puščave naprej proti Arabskemu morju in nazaj proti Mezopotamiji. Ko si učenec vizualno predstavlja potek poti, bo lažje našel mesta pomembnih bitk, njegovo znanje pa bo bolj poglobljeno in trajnejše.⁷⁹

Pomembno je, da se pri delu z zgodovinsko karto zavedamo njene vloge v učnem procesu. Le ta ob učiteljevi razlagi nevsiljivo prihaja v učni proces na tistih mestih, kjer bi bila brez nje zgodovinska predstavnost okrnjena ali celo nemogoča in se umika iz spoznavnega procesa tedaj, ko je s svojo predstavno funkcijo opravila. Zgodovinska karta nikoli ne sme biti sama sebi namen, ampak del kompleksne učne učinkovitosti.

KAKŠNA NAJ BO ZGODOVINSKA KARTA?

Karta naj bo čista, kar pomeni, da mora biti čitljiva in ne prenatrpana. Biti mora estetsko učinkujoča, barvno in slogovno enostavna in jasna. Zaradi čistosti kart na robovih kart v atlasih dodajamo dodatke, podatke, slike, sheme ali tekste, ki jih pojasnjujejo in bogatijo. Z razvojem zgodovinske znanosti od politične zgodovine k univerzalni zgodovini se širi tudi paleta različnih kart. Pretežno politično obarvanim kartam so se pri pouku zgodovine pridružile gospodarske, naselbinske, demografske, sociološke in kulturno zgodovinske karte.⁸⁰

POJMOVNI ZEMLJEVID PRI POUKU ZGODOVINE

Pojmovni zemljevid ni zemljevid v pravem pomenu zadeve. Zelo preprosto bi pojmovne zemljevide lahko opisali kot grafične prikaze povezav med pojmi, ki sestavljajo širši sklop znanja.⁸¹ Leta 1984 sta ta ustvarjalen in fleksibilen postopek za uspešno učenje predstavila Novak in Gowin. Pojmovni zemljevid omogoča učencu, da se nauči, kako naj se uči, učitelju pa olajša spremljanje učenčevega učenja.⁸² S pojmovnega zemljevida učitelj razbere smer učenčevih miselnih procesov. Tehnika pojmovnih zemljevidov je uporabna tudi za mlajše učence (od osem let naprej).

Kako oblikujemo pojmovni zemljevid? Predstavljajmo si otočke (pojmi), ki so med seboj povezani z mostovi (povezave med pojmi). Pogoji za prehod iz enega otočka na drugega je, da znamo poimenovati most, kar pomeni da razumemo zvezo med pojmovoma.

Primer pojmovnega zemljevida pri pouku zgodovine:

Gre za pretvorbo kratkega eseja o zgodovini tiskanja knjig, ki ga je napisal 12 letni učenec, v pojmovni zemljevid.

»Umetnost tiskanja knjig so izumili Kitajci, čeprav mnogi menijo, da je tiskanje knjig izumil Gutenberg. V resnici so Kitajci izumili umetnost tiskanja knjig in gibljive črke iz lesa, Gutenberg pa je izumil gibljive črke iz svinca, črnilo, ki je primerno za kovinski tip in obliko, ki je primerna za gibljivi tip. Iznajdba je bila pomembna, ker so pred tem knjige razmnoževali menihi in nune, ki so živeli v samostanih. Knjige so bile zato redke. Zaradi Gutenbergove iznajdbe so knjige postale bolj pogoste.«⁸³

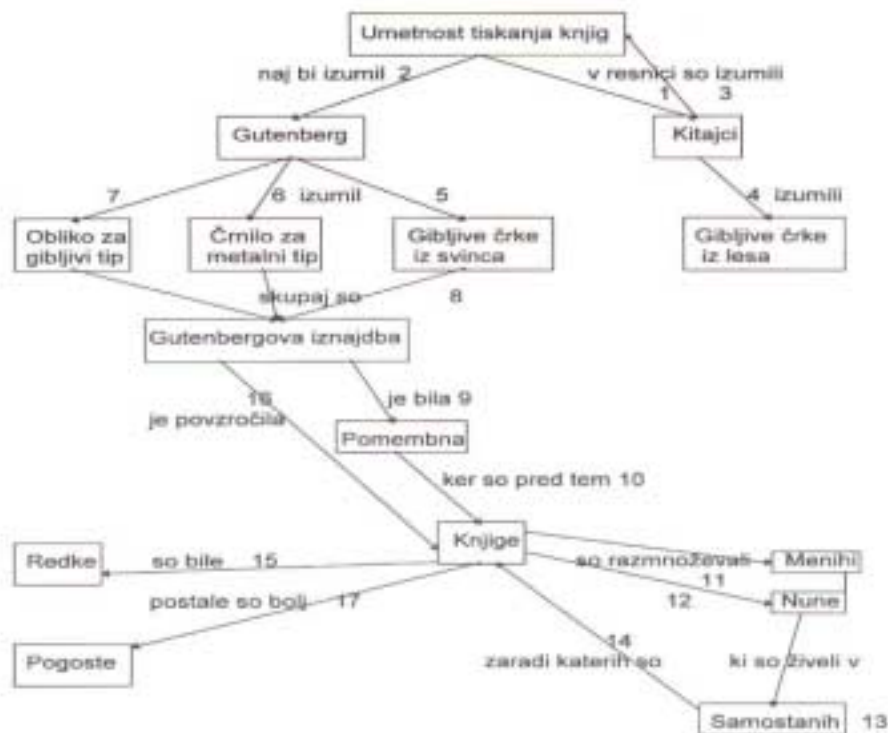
⁷⁹ Zgonik, 1964; Nazornost v geografiji, Ljubljana. str. 153, 154, 155.

⁸⁰ Weber, T. 1995; Zgodovinska karta pri pouku zgodovine v razredu. Vir: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik IV. Št. 1, str. 45.

⁸¹ Justin, Kopal-Palčič, Štrajn, Zupančič, Žagar, 1997; Etika, družba, država (II). Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 208.

⁸² Justin, Kopal-Palčič, Štrajn, Zupančič, Žagar, 1997; Etika, družba, država (II). Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 209.

⁸³ Justin, Kopal-Palčič, Štrajn, Zupančič, Žagar, 1997; Etika, družba, država (II). Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 214.



Pojmovni zemljevid pri učenju zgodovine (prirejeno po Ahlberg, 1991)⁸⁴

Središčni pojem je knjiga, ki je povezana z drugimi pojmi preko sedmih puščic. Takoj za njim je pojem Gutenbergova iznajdba povezan s petimi puščicami. Izhodiščni pojem je umetnost tiskanja knjig.

ZAKLJUČEK

Glavni namen uporabe zemljevidov je poglobiti in nazorno predstaviti učno snov, jo približati učencem in zagotoviti, da bo njihovo znanje kvalitetnejše. Za uvodno motivacijo uporabljamo prave zgodovinske karte z namenom, da učenci odkrijejo bistvene elemente zgodovinske karte. Tudi izdelava pojmovnega zemljevida je odlično motivacijsko sredstvo. Pomembno je, da učenci razumejo tekst in navodila za izdelavo pojmovnega zemljevida. V uvajanju učencev v delo s kartami lahko s pridom uporabljamo grafoskop, saj zadošča didaktičnemu principu dinamičnega osvajanja prostorskega znanja. Karte so nepogrešljivo učno sredstvo v funkciji osvajanja novega znanja, povezava z drugimi učnimi sredstvi (delovni zvezek, učbenik, prosojnica) pa zanimanje učencev za zgodovino še poveča, rezultati dela pa so boljši.

LITERATURA

Justin, Kopal-Palčič, Štrajn, Zupančič, Žagar, 1997; Etika, družba, država (II). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Parker, 1995; Ilustrirana zgodovina sveta. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Trškan, 2001; Metoda dela s slikovnim gradivom pri pouku zgodovine. Zgodovina v šoli. Letnik X. Št. 1, str. 3-6.

⁸⁴ Justin, Kopal-Palčič, Štrajn, Zupančič, Žagar, 1997; Etika, družba, država (II). Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 215.

Weber, 1995; Zgodovinska karta pri pouku zgodovine v razredu. Vir: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik IV. Št. 1, str. 43-47.

Zgonik, 1964; Nazornost v geografiji. Ljubljana.

Klavdij Pirih: Uporaba zemljevidov pri pouku zgodovine

POVZETEK

Zgodovinska karta je močno abstraktna oblika slikovnega zgodovinskega sporočila. Poznamo različne vrste zgodovinskih kart, ki se delijo po različnih kriterijih. Z uporabo karte izboljšamo prostorsko predstavo in s tem kakovost osvojenega znanja. Da se izognemo težavam, pa moramo pri delu s kartami upoštevati načelo postopnosti. Naš končni cilj je delo s pravo zgodovinsko karto. Preden pa ta cilj dosežemo uporabljamo metodo dvodelne ponazoritve (na začetku uporabljamo preprostejše karte, vsako novo vednost pa učenci ugotovijo v svoji pravi zgodovinski karti). Najpogostejša težava učencev pri delu s pravo zgodovinsko karto je pomanjkanje orientacije, ki nastopi kot posledica izoliranega učenja. Da bo karta dosegla svoj namen (izboljšala razumevanje učne snovi in kvaliteto znanja) mora ustrezati določenim standardom: biti mora čitljiva in ne prenatrpana, estetsko učinkujoča, enostavna in jasna.

Pojmovni zemljevidi nimajo s pravimi zemljevidi nobene povezave. Učencem pomagajo naučiti se učiti, učitelju pa omogočajo spremljanje učenčevega učenja. Morebitne težave ugotavljata in odpravljata skupaj. Grafično so primerljivi z miselnimi vzorci. Predpogoj za oblikovanje pojmovnega zemljevida je dobro razumevanje teksta in poznavanje pravil za oblikovanje pojmovnega zemljevida.

Iztok Godec: METODA DELA S PISNIMI VIRI

UVOD

Pisni viri so eni najpomembnejših virov za zgodovino, torej je delo s pisnimi viri ena temeljnih metod dela pri zgodovini, tako pri pouku zgodovine, kot tudi pri raziskovalnem delu na področju zgodovine. Samo pridobivanje spretnosti dela z besedili pa je koristno tudi na drugih področjih pridobivanja znanja skozi vse življenje.

Zgodovinski pisni viri nam služijo kot oris zgodovinskega dogajanja. Vendar nam Štefan Trojar sporoča, da nam ne smejo služiti le kot to, marveč je treba vire uporabljati tudi za globinsko spoznavanje, problematizacijo, osmišljanje ali analizo političnih, gospodarskih in drugih sistemov ali političnih programov.⁸⁵

Članek se nanaša na pomen samih zgodovinskih pisnih virov, predstavitev metode dela s pisnimi viri pri zgodovini in njeni uporabi.

ZGODOVINSKI PISNI VIRI

Zgodovinski pisni viri so za materialnimi zgodovinskimi viri drugo največja skupina zgodovinskih virov, zato predstavljajo tako pomemben vir znanja o zgodovini. Najlažje bi jih klasificirali kot: »... pisni viri, na primer staroegipčanski napisi, besedila starogrških in rimskih piscev, srednjeveške listine in kronike, pisma, dnevniki in spomini posameznikov, časopisje, zakoni itd.«⁸⁶

Podrobnejša razdelitev je na primarne in sekundarne vire, tako da so primarni viri ti, ki so nastali z avtorjevo udeležbo v dogodku, pri sekundarnih pa mu je bila informacija podana s strani drugega vira ali več virov.

Delimo jih lahko še na zgodovinske vire iz:

⁸⁵ Trojar, Š. (1995). Pomen in metodične značilnosti samostojnega dela učencev s pisnimi zgodovinskimi viri. V: Zgodovina v šoli, letnik IV, št. 4, str. 51.

⁸⁶ Janša Zorn, O., Kastelic, A., Škraba, G. (2004). Spoznavajmo zgodovino: Zgodovina za 6. razred devetletne osnovne šole. Ljubljana, Modrijan, str. 10.

- "pričevanj ali sporočil (npr. govori, intervjuji, spomini, pisma, biografije, kronike, dnevniki, letaki, častniki, časopisi ipd.);
- pravnih dokumentov (npr. zakoniki, pogodbe, uradni listi, ustave ipd.);
- literarno-zgodovinskih del (npr. romani, novele, pesmi z zgodovinsko vsebino);
- znanstvenih monografij oz. strokovne literature (npr. knjige, enciklopedije, slovarji, ipd.)".⁸⁷

DELO S PISNIMI VIRI PRI POUKU ZGODOVINE

Delo s pisnimi viri pri pouku zgodovine je, glede na prej ugotovljeno, da so pisni viri eden glavnih virov za zgodovino, pomembna metoda pri pouku zgodovine. Uporablja se lahko v vseh fazah pouka: motivaciji, obravnavi, urjenju, ponavljanju, preverjanju in ocenjevanju. Zaradi statičnosti besedila (lahko ga večkrat preberemo, se vračamo nazaj) je pomembna tudi pri drugih predmetih in uri spretnost dela z besedili, ki je pomembna tudi po končani šoli, kar ugotavlja tudi Vladimir Poljak v svoji Didaktiki:

Delo z besedilom je olajšano s tem, da je besedilo vedno pred učenci, je statično; na besedilu se učenci lahko zadržijo, kolikor potrebujejo in želijo, lahko se tudi vrnejo na njegove posamezne dele. Pisana beseda ostane, kar ni značilno za ostale vire znanja.⁸⁸

Metoda dela z zgodovinskimi besedili poteka po več stopnjah:

1. stopnja: Učenci se naučijo brati besedilo, ga opazovati in iskati podatke, ki se navezujejo na vprašanja.
 2. stopnja: Ugotavljanje vrste pisnega vira (primarni, sekundarni) in vrsto tematike (uradna, verska, osebno mnenje ipd.).
 3. stopnja: Iskanje podatkov o avtorju oz. njegovi bibliografiji.
 4. stopnja: Ugotavljanje ozadja dogodkov.
 5. stopnja: Analiza oz. opis glavnih idej in dogodkov v besedilu.
 6. stopnja: Razlaga idej in opisov z lastnimi besedami, razlaga avtorjevega prikaza ali prikritja resnice, avtorjeve povezave z vsebino ter njegovih namenov.
 7. stopnja: Ugotavljanje posebnosti sporočila in vsebine besedila za takratni čas in za sedanji čas.
 8. stopnja: Kritična primerjava vsebine z drugimi viri in osebno mnenje.⁸⁹
- Sposobnosti se urijo preko nalog ob besedilu.

PRIMERI DELA S PISNIMI ZGODOVINSKIMI VIRI

V tem delu je predstavljen primer metode dela s pisnimi viri. Učenci so razdeljeni na štiri skupine, vsaka skupina ima del besedila iz učbenika, ki ga prebere. Besedilo se nanaša na življenje v Evropi v srednjem veku. V besedilu poišče določene podatke, ki so rešitve na naloge, nato pa se skupaj posvetuje o nalogah, katerih rešitve niso neposredno v besedilih. Vse štiri skupine nato predstavijo svoje delo, ki skupaj dajo primerjavo med graščakovem in kmečkem življenju.⁹⁰

1. skupina: Kmečko prebivališče

»Kmečka bivališča so bile preproste, nizke hiše iz priročnega materiala, ki je bil na razpolago v bližini: iz prepleteneh vej, lesa, gline, kamenja. Tla so bila iz zbite ilovice.

V hiši je bil sprva le en prostor, v katerem je bilo na sredini ognjišče in kasneje peč. Bil je hkrati kuhinjski in spalni prostor, pozimi so našle v njem svojo mesto tudi manjše živali, ki

⁸⁷ Trškan, D. (2004). Didaktika zgodovine. Gradivo za predavanja in vaje. Ljubljana: Oddelek za zgodovino, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, str. 79.

⁸⁸ Poljak, V. (1990). Didaktika. Zagreb: Školska knjiga, str. 96.

⁸⁹ Povzeto po: Trškan, D. (2000). Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli IX, št. ¾, str. 3.

⁹⁰ Vsa štiri besedila so iz Janša Zorn, O., Mihelič, D. (1995). Stari in srednji vek: zgodovina za 6. razred osnovne šole. Ljubljana: DZS, str. 118-120.

so s svojo telesno toploto prispevala k ogrevanju prostora. Od pohištva so v tedanjem kmečkem domu poznali mizo, klopi, skrinje, postelj pa ne. Spali so na klopi ali na tleh, ki so jih pogrnili s slamo. Pozneje je hiša dobila vsaj dva prostora, živini pa je bil namenjen hlev ob hiši.

Svetloba je prihajala v hišo skozi majhna okna, ki so jih namesto stekel zastirale tanke živalske kože. V temi so si svetili s smolnatimi baklami. Vodo za hišne in osebne potrebe so prinašali k hiši iz vodnjaka.«

Naloge:

1. Naštej glavne značilnosti pri gradnji kmečkih hiš.
2. Opiši življenjske razmere v kmečkih hišah.
3. Primerjaj značilnosti srednjeveških kmečkih hiš z značilnostmi današnjih hiš. V katerih bi raje živeli?

2. skupina: Graščakovo prebivališče:

»Gradovi so bili zgrajeni iz kamnja in lesa. Obdani so bili z obzidjem. Znotraj obzidja je bilo gosposko poslopje, okrog pa druga gospodarska in obrtna poslopja. Vsak grad je imel tudi kapelo. Okna gradov so bila majhna, zato je bila notranjost gradov mračna, čeprav so si v njih svetili s smolenicami in lojenkami.

Notranjost gradov je bila hladna, zato so tla pokrili s slamo ali preprogami. Stranišča so bila v nišah nad prepadi ali nad jarkom, ki je obdajal grad. Gradovi so se preskrbovali z vodo iz lastnega vodnjaka. V primeru vojaške nevarnosti so morali biti oskrbljeni s hrano, smolo, oljem, kamenjem, apnom, svincem.«

Naloge:

1. Naštej glavne značilnosti pri gradnji gradov.
2. Opiši življenjske razmere v gradovih.
3. Primerjaj značilnosti srednjeveških gradov z značilnostmi današnjih hiš. Kje bi raje živeli?

3. skupina: Kmečka obleka in hrana

»Kmetje so bili oblečeni v temna sukneni oblačila: Suknjič do kolen, dokolenske hlače ali namesto njih dve sukneni nogavici, na glavi so imeli pokrivalo. Preoblačili so se redko, ker so imeli malo oblačil. Poleti so hodili bos, pozimi v lesenih obuvalih ali v obuvalih iz govejega usnja.

Jedli so tri obroke, ki so jih sestavljali: zelje, močnik, kaša, stročnice in mlečne jedi, redko meso. Pri jedi so si pomagali z leseno žlico in nožem.

Kadar je bila letina slaba, ali kadar je deželo opustošila vojska, je na podeželju zavladata lakota. Tedaj so bili ljudje prisiljeni jesti drevesno skorjo, želod, koprive, regrat, plevel, žabe in vrabce.«

Naloge:

1. Opiši kmečko oblačilo v srednjem veku.
2. Opiši prehrabene navade kmečkega prebivalstva v srednjem veku.
3. Pomisli katera nadomestna živila v času lakote se uporabljajo za prehrano še danes.

4. skupina: Grajski jedilnik in zabava

»Graščaki so jedli podobne jedi kot kmetje, le da je bilo na njihovem jedilniku dosti več mesa, rib in sira. Njihove mize so bile vedno polne, medtem, ko je kmet ob slabih letinah trpel lakoto. Na graščakovi mizi so se vrstile prosena in ovsena kaša, kruh, zelenjava, sir in ribe. Pri jedi so uporabljali kovinske žlice in nože. Pili so jabolčni mošt, medico in vino.

Življenje na gradu je bilo pozimi bolj dolgočasno kot v drugih letnih časih, ko so prirejali lov in viteške turnirje. Gradove so obiskovali tudi potujoči pevci, igralci in kramarji.«

Naloge:

1. Opiši prehrabene navade graščakov.
2. Opiši življenjske navade graščakov.
3. Razmisli, zakaj med lakoto graščaki niso stradali in ali se to dogaja še danes.

ZAKLJUČEK

Članek nam prikazuje različnost zgodovinskih virov in pomembnost dela z njimi v šoli za razvijanje spretnosti, ki se lahko, potem ko so osvojene, uporabljajo tudi na drugih področjih v času šolanja in kasneje v življenju. Zraven je podan tudi primer takšnega dela s pisnimi viri, ki od učencev zahteva več kot le luščenje podatkov in s tem višjo stopnjo spretnosti dela s pisnimi viri. Vendar pa je ta metoda še uspešnejša in bolj zanimiva, če je kombinirana z drugimi metodami.

LITERATURA

Janša Zorn, O., Kastelic, A., Škraba, G. (2004). Spoznavajmo zgodovino: zgodovina za 6. razred devetletne osnovne šole. Ljubljana: Modrijan.

Janša Zorn, O., Mihelič, D. (1995). Stari in srednji vek: zgodovina za 6. razred osnovne šole. Ljubljana: DZS.

Poljak, V. (1990). Didaktika. Zagreb: Školjska knjiga.

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. (2000). Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli IX, št. ¾, str. 3-7.

Trškan, D. (2004).). Didaktika zgodovine. Gradivo za predavanja in vaje. Ljubljana: Oddelek za zgodovino, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

POVZETEK

Pisni viri so eni temeljnih zgodovinskih virov, saj se pojavili s pojavom pisave. Ti zgodovinski viri so različni, zato jih delimo po vključenosti avtorja v zgodovinski dogodek (primarni, sekundarni) in po njihovi obliki (pričanja, dokumenti, zgodovinsko-literarna dela, znanstvena dela). Zaradi velike količine in vrednosti pisnih zgodovinskih virov je metoda dela z njimi nujna in se lahko uporablja v vseh fazah pouka (motivaciji, obravnavi, urjenju, ponavljanju, preverjanju in ocenjevanju). Ob delu s pisnimi viri se učenci lahko urijo v raznih spretnostih, ki jih to prinaša, tako se urijo v branju, iskanju podatkov in ugotavljanju vrste vira, iskanju podatkov o avtorju in ozadju dogodkov, opisu in razlagi avtorjevih idej ter njegovi povezavi z vsebino, ugotavljanje posebnosti sporočila za takratni čas ter kritično primerjanje z drugimi viri in lastno mnenje. Vse te spretnosti pa jim koristijo tudi na drugih področjih življenja.

Kristina Kodranov: NAJ BO ZGODOVINA »ZANIMIVO IN PRAVO DOŽIVETJE«

UVOD

V Sloveniji se še vedno v številnih srednjih učitelji prepogosto zatekajo k suhoparni metodi razlage. Učenci tako izgubljajo motivacijo in voljo do samega predmeta. Prav zato v zadnjem času stopajo v ospredje številne pobude, kako napraviti pouk prijetnejši, zanimivejši, učinkovitejši ter seveda aktivnejši.

V nadaljevanju bo predstavljena ena izmed takih pobud in sicer igra vlog, ki jo uvrščamo med metode izkustvenega učenja. Namen članka je predstaviti glavne prednosti te metode, predvsem aktivno vlogo in razvoj kritičnega ter samostojnega mišljenja učencev. Predstavljen pa bo tudi konkreten primer uporabe igre vlog pri pouku zgodovine in sicer na primeru julijske krize v Avstro-Ogrski po atentatu na prestolonaslednika Franca Ferdinanda leta 1914.

ZGODOVINA »PRAVO IN ZANIMIVO DOŽIVETJE« - KAKO? Z IGRO VLOG!

O IGRI VLOG

Igra vlog spada med osrednje metode izkustvenega učenja. Pri tem učenju je bistveno, da se moramo znati učiti iz izkušnje in jo ob tem povezovati z že obstoječim znanjem.⁹¹ Izkustveno učenje je po Davidu Kolbu krožno-ciklično prehajanje med neposredno izkušnjo, razmišljajočim opazovanjem, abstraktno konceptualizacijo (kognicija) in aktivnim eksperimentiranjem (pri zgodovini s pomočjo zgodovinskih virov, besedil, slikovnega gradiva, igre vlog in simulacij ...) v neločljivo celoto.⁹²

Pri igri vlog poznamo štiri faze, ki se nanašajo na Kolbovo pojmovanje izkustvenega učenja. Prva faza je tako imenovana **faza priprave**, v kateri učitelj učence seznanja s cilji, vsebino in okvirnim potekom igre vlog in učencem omogoči, da si izberejo vloge in se v skladu z navodili nanje pripravijo. V tej fazi je tudi pomembno delo z viri (pri zgodovini dijakom lahko ponudimo številne vrste virov) in sodelovalno učenje.⁹³

Nato sledi faza **izvedbe igre vlog**, ki sovпада s Kolbovo fazo konkretne izkušnje. Učenci v tej fazi odigrajo določeno situacijo. Najbolj učinkovite igre metod so kratke in trajajo približno od 10 - 15 minut, saj nam tako ostane še čas za analizo po igri. Ostali učenci (opazovalci) spremljajo različne vidike igre vlog,⁹⁴ da lažje sodelujejo pri analizi.

V fazi **analize** učenec razmišlja o dogajanju v igri vlog. Igralci izražajo lastna razmišljanja, doživljanja in ravnanja v določeni vlogi, opazovalci pa poročajo o svojih opažanjih.⁹⁵ V tej fazi je pomembna vloga učitelja, ki usmerja učence z različnimi vprašanji in prebuja uporabo različnih miselnih procesov.

Faza **teoretskega uokvirjanja dogajanja**⁹⁶ sovпада s Kolbovo fazo abstraktne konceptualizacije. V tej fazi učenci izpeljejo splošne sklepe, povežejo dogajanje s teorijo, hipotetizirajo, odpirajo nove dileme ...

⁹¹ Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS, str. 124.

⁹² Prav tam, str. 125.

⁹³ Rupnik Vec, T. (2002). Igra vlog - je zgolj igra ali miselni izziv? Vzgoja in izobraževanje, letnik XXXIII, št. 5, str. 12.

⁹⁴ Prav tam, str. 13.

⁹⁵ 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. 18.

⁹⁶ Prav tam, str. 19.

IGRA VLOG PRI POUKU ZGODOVINE? SEVEDA!

Prav pri pouku zgodovine nam metoda igre vlog lahko zelo popestri uvodni ali ponovitveni del učne ure (utrjevanje, preverjanje ali sinteza predelane učne snovi), lahko pa jo tudi uporabimo med metodo razlage za popestritev in sprostitvev.⁹⁷

V nadaljevanju bodo predstavljene tri že odigrane igre vlog in odzivi učencev na uporabo te metode kot dokaz za njeno učinkovitost.

V članku Vilme Brodnik »Primer uporabe metode igre vlog in simulacije pri pouku zgodovine«, je avtorica opisala potek simulacije zasedanja otvoritvene seje državnega sveta Marije Terezije 26. januarja 1761. Učenci so na koncu posebej izpostavili, da so se snov na takšen način naučili z dosti večjim veseljem kot po navadi.⁹⁸

Karmen Simončič Mervic je v članku »Uporaba metode dramatizacije pri pouku zgodovine«, opisala dramsko igro, ki jo je izvedla v šestem razredu osnovne šole o življenju v starem Egiptu. Avtorica je poudarila, da sta se z uporabo metode igre vlog učna snov in učitelj približala otrokom ter da so učenci (ponovno!) izrazili navdušenje nad takim načinom dela in da si ga še želijo.⁹⁹

Zelo zanimiv način dela pa si je izbrala Pavla Karba, ki je v metodičnem priročniku za učitelje opisala uporabo pantomime pri pouku zgodovine. Avtorica je poudarila, da so učenci s takim načinom dela znanje obogatili z lastno ustvarjalnostjo in ga prenesli sošolcem, presenetili so jo tudi besedno šibkejši učenci, ki so se v tej igri izkazali. Tudi v tem primeru so bili učenci navdušeni in so izrazili željo, da bi še imeli takšne ure.¹⁰⁰

ILUSTARCIJA METODE IGRE VLOG

Ilustracija igre vlog bo predstavljena na zgodovinski temi - julijska kriza v Avstro-Ogrski po atentatu na prestolonaslednika Franca Ferdinanda leta 1914. Učenci odigrajo sestanek avstro-ogrskega ministrskega sveta 7. 7. 1914, kjer so sodelovali vsi pomembni možje julijske krize (avstrijski premier Sturgh, madžarski premier Tisza, minister za finance von Bilinski, avstrijski zunanji minister Berchtold) in določili krivdo za atentat Srbiji ter sprejeli ultimat za to državo.

Igra vlog na zgoraj omenjeno temo poteka na začetku šolske ure kot ponovitev in utrditev predelane učne snovi.

Najprej nastopi faza priprave, v kateri učitelj dijake seznanja in motivira za igro vlog in jim razloži kaj od njih pričakuje ter jih seznanja s cilji igre vlog, saj bodo le tako učenci lahko spremljali svoj napredek in uspešnost zastavljenih ciljev. Nato učitelj izbere nekaj dijakov in jim ponudi raznovrstne vire za obravnavano obdobje. Nato sledi skupinsko načrtovanje in oblikovanje besedila vlog pri čemer mora učitelj zagotoviti pomoč dijaku in seveda čas za pripravo na igro, vendar pa je priporočljivo, da učenci med izvajanjem tudi improvizirajo in se prilagajajo situaciji.¹⁰¹ Zelo dobro je, če lahko priskrbimo kostume, saj na ta način še bolj pričaramo duh tistega časa.

Sledi izvedba igre vlog. Igro začne dijak, ki bi predstavljal Franca Jožefa, ki piše pismo nemškemu cesarju Viljemu II., v katerem mu sporoča o smrti prestolonaslednika ter mu izraža hvaležnost za podporo. V ozadju sledi otožna glasba, ki prikazuje žalost Franca Jožefa ob izgubi svojega nečaka Franca Ferdinanda. Franc Jožef bi sedel v svoji delovni sobi v dvorcu Shönbrunn, katerega bi skušali prikazati z rekviziti in ustreznim ozadjem.

⁹⁷ Brodnik, V. (1998). Primer uporabe metode igre vlog in simulacije pri pouku zgodovine. Zgodovina v šoli, letnik VII, št. 4, str. 62.

⁹⁸ Prav tam, str. 64.

⁹⁹ Simončič Mervic, K. (1996). Uporaba metode dramatizacije pri pouku zgodovine. Zgodovina v šoli, letnik V, št. 1, str. 33.

¹⁰⁰ Karba, P. (1996). Zgodovina v šoli drugače. Ljubljana: DZS, str. 15.

¹⁰¹ Brodnik, V. (1998). Primer uporabe metode igre vlog in simulacije pri pouku zgodovine. Zgodovina v šoli, letnik VII, št. 4, str. 63.

Nato se odigra sestanek avstro-ogrskega ministrskega sveta ... Igralci sedijo okrog mize in razpravljajo o krivdi za atentat. Vsi prisotni izražajo mnenje o takojšnjem napadu na Srbijo, le madžarski zunanji minister Tisza jih skuša zaustavljati. Prikazan bi bil tudi vpliv nemškega cesarja Viljema II. in kanclerja Hollwega - eden izmed ministrov, prebere pismo Viljema II., ki poudarja podporo Nemčije Avstriji ob morebitnem izbruhu vojne. Na koncu seje sprejmejo sklep o ultimatu Srbiji ter preberejo glavne točke ultimata.

Dijak nato prinese tablico z napisom 23. 7. 1914 in pove, da je Srbiji bil predan ultimat in da mora le ta odgovoriti v 48-ih urah. Na koncu vstopi Berchtold z ukazom, da naj vojska napade Srbijo, tudi če Srbi pristanejo na vse točke ultimata.

Pri metodi igre vlog morajo biti aktivni vsi dijaki in ne le igralci. Nekateri so zadolženi za glasbo, drugi za pripravo scene, tretji pa so opazovalci igre vlog. Le - ti morajo natančno opazovati dogajanje in si ga zapisovati. Po igri namreč sledi faza analiza in abstraktne konceptualizacije, v kateri učitelj zastavlja vprašanja, s katerimi pri dijakih sproža uporabo različnih miselnih procesov kot na primer:

- kaj se je dogajalo v igri vlog?, zakaj?, kako? (indukcija);
- kako so (ste) se v tok vključevali posamezni igralci? (dedukcija);¹⁰²
- kaj bi se zgodilo ČE Nemčija ne bi podprla Avstrije pa atentatu na Franca Ferdinanda? (hipotetično spremenjeni tok dogodkov)? (hipotetiziranje, preiskovanje);
- ali je to, kar se je zgodilo v igri podobno še kakšnemu drugemu dogodku iz zgodovine? (primerjanje) itd.¹⁰³

Učni cilji

Glavni cilji, ki bi jih uresničili z opisano igro vlog pa bi bili: dijaki bi analizirali, presojali in se vživeli v določeno zgodovinsko osebnost (zavedanje emocionalnega doživljanja drugih)¹⁰⁴ ter v obdobje pred prvo svetovno vojno in ga izkustveno spoznali ter tako že razvijali njihov zgodovinski način mišljenja. Poleg tega bi dijaki prakticirali naučeno teoretično snov¹⁰⁵ (julijska kriza 1914), zbujali učno motivacijo, naučeno snov bi ponovili. S pripovedovanjem ob glasbi pa bi dijake miselno in doživljajsko popeljali¹⁰⁶ v čas julijske krize v Avstro-Ogrski. Pomembni cilji, ki bi jih dosegli, pa bi bil tudi preverjanje razumevanja vsebine julijske krize leta 1914, spoštovanje mnenj drugih, zmanjševanje enoličnosti, spodbujanje ustvarjalnosti, argumentiranje in utemeljevanje mnenj, boljša komunikacija ...¹⁰⁷

ZAKLJUČEK

Kot smo že v uvodu nakazali je ena izmed velikih težav v današnjem šolstvu prav pretirana uporaba metode razlage in pozabljanje na aktivno udeležbo učenca.

Igra metod je tista, ki omogoča aktivno vlogo učenca in zvišuje motivacijo za predmet. In zakaj ne bi popestrili učne ure z igro vlog, v kateri bi tudi dijaki začutili nekaj novega, drugačnega in dinamičnega? Ali ni prav razvoj samostojnega in kritičnega mišljenja dijakov tisto, kar si vsak dober profesor najbolj želi? Z uporabo igre metod bomo dosegli vse to in zgodovino prikazali kot »pravo in zanimivo doživetje«.

¹⁰² 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. 19.

¹⁰³ Prav tam, str. 19 in 20.

¹⁰⁴ Rupnik Vec, T. (1998). Igranje vlog in simulacija. Vzgoja in izobraževanje, letnik XXIX, št. 3, str. 47.

¹⁰⁵ Prav tam.

¹⁰⁶ Karba, P. (1996). Zgodovina v šoli drugače. Metodični priročnik za učitelje. Ljubljana: DZS, str. 40.

¹⁰⁷ Brodnik, V. (1998). Primer uporabe metode igre vlog in simulacije pri pouku zgodovine. Zgodovina v šoli, letnik VII, št. 4, str. 63.

Bistvo članka pa najlepše povzema kitajski pregovor, ki se glasi: »*Kar slišim, pozabim, kar vidim, si zapomnim, kar naredim, razumem in znam.*«¹⁰⁸

LITERATURA

- Brodnik, V. (2001). Izkustveno učenje in aktivno poučevanje zgodovine s pomočjo igre vlog in simulacije. *Zgodovina v šoli*, letnik I, številka 1, str. od 7 do 9.
- Brodnik, V. (1998). Primer uporabe metode igre vlog in simulacije pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik VII, številka 4, str. od 62 do 64.
- <http://www.firstworldwar.com/source/austriancouncilmeeting.htm>, 12. 12. 2004.
- Karba, P. (1996). *Zgodovina v šoli drugače. Metodični priročnik za učitelje*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Repe, B. (1998). *Sodobna zgodovina: zgodovina za 4. letnik gimnazij*. Ljubljana: Modrijan.
- 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. od 10 do 45.
- Rupnik Vec, T. (2002). Igra vlog - je zgolj igra ali miselni izziv? *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXXIII, številka 5, str. od 11 do 17.
- Rupnik Vec, T. (1998). *Igranje vlog in simulacije. Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXIX, številka 3, str. od 47 do 49.
- Simončič Mervic, K. (1996). *Uporaba metode dramatizacije pri pouku zgodovine. Zgodovina v šoli*, letnik V, številka 1, str. od 30 do 33.
- Svetovna zgodovina*. (1978). Ljubljana: CZ.
- Zapiski s predavanj »Obča zgodovina - 19. stoletje« pri dr. Walterju Lukanu, Oddelek za zgodovino, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, študijsko leto 2003/2004.

POVZETEK

Veliko učiteljev se še vedno zateka k dolgočasni metodi razlage in pozablja na aktivnost učencev pri pouku. Ena izmed izredno uspešnih metod aktivnega učenja je prav gotovo igra vlog, ki spada med metode izkustvenega učenja. Pomembno je, da učitelj učence motivira in jasno izrazi cilje, ki jih bodo učenci dosegli po koncu igre vlog. Prav pouk zgodovine lahko popestrimo s številnimi igrami vlog (npr. julijska kriza v Avstro-Ogrski leta 1914), ki uresničujejo naslednje cilje: vživljanje v zgodovinske osebnosti in zgodovinski čas, boljše razumevanje učne vsebine, povečanje motivacije, razvoj kritičnega mišljenja, razvijanje komunikacijskih spretnosti, uporabo ustvarjalnosti itd. Po igri mora vedno slediti faza analize, v kateri učitelj z vprašanji pri učencih (opazovalcih in igralcih) sproža uporabo različnih miselnih procesov (indukcija, dedukcija, primerjanje ...). Z igro metod vnašamo v pouk »zanimiva in prava doživetja«, ki naredijo pouk zgodovine še bolj atraktiven in dinamičen.

¹⁰⁸ Povzeto po: Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS. V: 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.

Janja Furlan: Izkustveno učenje

UVOD

V današnjem času se vse bolj zavedamo problema, da je znanje učencev preveč površinsko, kratkotrajno, premalo izkustveno, vse bolj abstraktno in odmaknjeno od življenja (Mijoč, 1999). Pri pouku zgodovine je še vedno najbolj v uporabi frontalna učna oblika, najpogostejša učna metoda pa je razlaga. Pomanjkljivost teh metod je, da so pri pouku aktivni le učitelji, učenci pa zelo malo. Premalo je konkretnih izkušenj, kot so ekskurzije, obisk muzejev, različne učne metode, ki poudarjajo izkustveno učenje. Torej izkustveno pridobljena spoznanja, ki jih preizkusimo v praksi ali pa jih oblikujemo na osnovi prakse, ob tem pa smo miselno, čustveno in aktivnostjo angažirani (Mijoč, 1995, str. 18). Ob tem se vprašamo, ali so razlog za neuporabo izkustvenega učenja pomanjkljivo izobraženi učitelji. Potrebno bi bilo, da se učne metode izkustvenega učenja večkrat poudarjajo na seminarjih ter različnih izobraževanjih učiteljev.

DEFINICIJA IZKUSTVENEGA UČENJA

Po Walterju in Marksu je izkustveno učenje »zaporedje dogodkov z enim ali več učnih ciljev, ki terja aktivno vpletenost udeležencev na eni ali več točkah tega zaporedja ... Osrednja postavka izkustvenega učenja, je da se učimo najbolje, čae nekaj sami naredimo.« (Walter, Marks v Marentič- Požarnik, 2000, str. 123). Izkustveno učenje je oblika učenja, ki skuša povezati neposredno izkušnjo (doživljanje), opazovanje (percepcijo), spoznavanje (kognicijo) in ravnanje (akcijo) (Marentič- Požarnik, 2000, str. 124).

VRSTE IZKUSTVENEGA UČENJA

Z vidika izkustvenega učenja delimo učne metode na osrednje in podporne (po Walterju in Marksu 1981 v Marentič-Požarnik, 2000, str. 125). Med osrednje metode izkustvenega učenja štejemo: simulacije, igranje vlog in socialne igre, strukturirane naloge (npr. brainstorming), skupinsko interakcijo in telesno gibanje ter sproščanje. Podporne metode izkustvenega učenja pa so: opazovanje procesa, čas za razmislek, fantaziranje in vizualizacija, terenske izkušnje, ekskurzije, metoda primerov, metoda projektov in uporaba audiovizualnih sredstev.

UPORABA METOD IZKUSTVENEGA UČENJA PRI POUKU ZGODOVINE

Izkustvene metode, ki jih učitelji že uporabljajo pri pouku zgodovine so: nevihta možganov ali Brainstorming, skupinska interakcija in sodelovalno učenje, uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije, zgodovinska ekskurzija (terensko delo), obisk muzeja, projektno učno delo, delo z zgodovinskimi viri (Bernard M., 2002, str. 16). Pri nevihti možganov učenci ob problemu, odlomku ali sliki, ki so povezani z vsebino učne ure, nizajo ideje, a jih ne vrednotijo. Vse ideje zberejo, o njih razpravljajo, jih razčlenijo in razvrstijo. Pri sodelovalnem učenju učenci na primer delajo skupni projekt, esej, model, poročilo. Učenci lahko za pouk zgodovine uporabljajo tudi internet, zgoščenke (CD-ROM) in elektronsko pošto. Učenci danes prav tako dobro poznajo obisk muzejev in drugo terensko delo (zgodovinska ekskurzija).

IGRA VLOG IN SIMULACIJA

V igri vlog učenec začasno prevzame predpisano perspektivo oz. identiteto in s tem razmišljanje, čustvovanje in vedenje nekoga drugega. Cilj igralca je dobra predstavitev in imitacija vloge, za vedenje v njej pa ni osebno odgovoren (vloga ni on sam). Lahko pa

igralec ohrani lastno identiteto ter odigra namišljeno situacijo na način, kot bi ravnal, če bi bila resnična. V tem primeru se aktivnost imenuje simulacija (Jones, 1997 v Rupnik Vec, 2003, str. 10).

Poznamo več vrst igre vlog. Najbolj tipične so okrogla miza, radijska oddaja, pro et con, kongres oz. posvet, promocija knjige in delovna skupina (Rupnik Vec, 2003, str. 23).

Pri okrogli mizi skupina razpravljavcev sooči svoja stališča, znanja in izkušnje o določeni problematiki. Predpostavlja pripravo na igro in je najprimernejša za uresničitev razširjanja in poglobljanja poznavanja učne snovi ali integracijo znanj različnih poglavij v učnem načrtu. (Rupnik Vec, 2003, str. 23)

Pro et contra je igra primerna za obravnavo raznovrstnih socialnih ali osebnih dilem: njen namen je, da učenci do tematike, dileme, problema ... zavzamejo širšo perspektivo ter širijo uvid v več plastnost in kompleksnost družbenih in individualnih pojavov, dogodkov in situacij. (Rupnik Vec, 2003, str. 23)

Pri radijski oddaji »misel tedna« morajo učenci igrati vloge moderatorja oddaje, poslušalce ter opazovalce. Približno polovica razreda nastopi v vlogi poslušalcev oddaje, ki se bodo aktivno vključili v oddajo ter komentirali idejo. Druga polovica učencev so opazovalci, ki opazujejo dogajanje načrtovano in diferencirano in imajo aktivnejšo vlogo v fazi analize igre vlog (Rupnik Vec, 2003).

Pri kongresu sodelujejo učenci v vlogi strokovnjakov, ki se z aktivnim prispevkom udeležijo srečanja, da bi izmenjali svoja znanja, predstavili svoje delo. Aktivni so vsi učenci, ki se vnaprej pripravijo na kongres (Rupnik Vec, 2003, str. 23).

Promocija knjige je igra, v kateri se avtor uspešnice sooči s svojim občinstvom, strokovnim ali laičnim. Igra vlog nima moderatorja, javnost pa se mora na soočenje z avtorjem knjige vnaprej pripraviti (Rupnik Vec, 2003, str. 25).

V delovni skupini učenci uporabljajo svoje znanje, za reševanje konkretnega problema. Največkrat se odvija v manjših skupinah, zato tudi traja dalj časa od običajnih iger vlog. Rezultat igre vlog je konkretna rešitev ter izdelek, ki ga skupina predstavi drugim učencem v razredu (Rupnik Vec, 2003, str. 25).

Demonstracija principa, je vrsta igre vlog, katere temeljni namen je v scenariju uporabiti in demonstrirati neki princip. Učenci v igri »oživijo« naučeno snov ter eksperimentirajo z njo v namišljenih situacijah (Rupnik Vec, 2003, str. 25).

Faze izvedbe igre vlog so: priprava, izvedba, analiza, abstraktna konceptualizacija, načrtovanje aktivnosti (Rupnik Vec, 2003, str. 15).

Pri pripravi učitelj seznanja učence s cilji igre vlog. Napove vsebino in okvirni potek igre vlog oz. Simulacije ter učencem omogoči, da si izberejo vloge in se v skladu z navodili nanje pripravijo. Učenec ustvarja vlogo tako, da si odgovori na vprašanja, kot so npr.: kakšno osebo bo igral, katera stališča bo izražal, za kaj se bo zavzemal, kako se bo vedel in ravnal, kakšne bodo njegove temperamentne in druge osebnostne značilnosti, kako bo vstopal v razpravo, kakšen bo njegov odnos do drugih itd. (Rupnik Vec, 2003, str. 17).

Učinkovite igre vlog so kratke in trajajo približno 15 minut. To omogoča preglednost ter čas za analizo neposredno po igri vlog. Lahko pa tudi igra vlog traja daljši čas in se izvaja po delih. Učenci igralci odigrajo situacijo, opazovalci pa jih opazujejo. Opazovanje je lahko enotno ali diferencirano, osredinjeno ali razpršeno, sistematično ali nesistematično (Rupnik Vec, 2003, str. 17).

Pri analizi igre vlog učenec razmišlja o dogajanju v igri vlog ter o lastni udeležbi in prispevku v procesu. Svoja opažanja, interpretacije, doživljanja sooči z opažanji, interpretacijami in doživljanji drugih udeležencev, tako igralcev, kot opazovalcev. Igralci reflektirajo lastno razmišljanje, doživljanje in ravnanje v vlogi (Rupnik Vec, 2003, str. 18).

Pri abstraktni konceptualizaciji učenec izkušnjo v igri vlog s svojimi preteklimi izkušnjami ter lastno izkušnjo primerja z izkušnjami sošolcev. Dogajanje v igri vlog interpretira skozi optiko že obravnavanih pojmov in izvaja posplošitve ter oblikuje teorije (Rupnik Vec, 2003, str. 19).

V fazi načrtovanja aktivnosti učenec razmišlja o lastnem učenju v igri vlog. Z metaperspektive pogleda nazaj na učni proces in razmisli, kako in kaj se je v aktivnosti naučil (Rupnik Vec, 2003, str. 20).

IGRA VLOG IN SIMULACIJA PRI POUKU ZGODOVINE

Igra vlog in simulacija pri pouku zgodovine predstavljata model, ki se prizadeva oponašati ali ponovno ustvariti okoliščine, ki so obstajali v neki določeni situaciji, dogodku ali procesu (Bernard, 2002, str. 28). Učenci se morajo vživeti v drugo osebo in druge okoliščine. Pomembno je, da so učenci aktivni, saj si bodo tako več zapomnili.

Učitelj lahko uporabi metodo igre vlog v katerem koli delu pouka.

Če uporabi npr. demonstracijo principa na začetku, lahko učence s tem motivira in naredi uvod v novo učno snov (Bernard, 2002, str. 35). Npr: učenci bi lahko pri zgodovinski temi Marija Terezija in njene reforme, uprizorili dvor Marije Terezije. Učenci bi dobili vloge: Marije Terezije, njenih pomočnikov, služabnikov in ostalih prebivalcev dvora. Tako bi si ob nadaljnjem obravnavanju učne snovi lažje predstavljali dogodke in tedanji čas.

Prav tako lahko uporabimo igro vlog med obravnavanjem učne snovi (Bernard, 2002, str. 35). Če učitelj uporabi igro vlog kot predstavitev knjige, določi učenca, ki npr. knjigo z naslovom Kreta temeljito preuči, ostali učenci pa se pripravijo in ga sprašujejo o vsebini te knjige. Učenci tako poglobljeno spoznajo novo snov in jo preko vprašanj, ki jih sami zastavljajo, utrdijo.

Pri ponavljanju učne snovi ob koncu učne ure bi lahko učitelj uporabil metodo okrogla miza (Bernard, 2002, str. 35). Če so učenci obravnavali učno snov Ilirske province, bi potem na okrogli mizi soočili svoja razmišljanja, ugotovitve, stališča ...

SKLEP

V današnjem času nas obkroža veliko informacij. Težko si je zapomniti vse pomembne stvari, zato je pomembno, da novo znanje pridobimo preko izkušenj in ga povežemo s predhodnim znanjem. Tako novo pridobljeno znanje ohranimo dlje časa. Izkusveno učenje je ne le učinkovito, temveč tudi zanimivo in dinamično. Otroci so polni energije zato jih je težko obvladovati. Potrebno jim je predstaviti učno snov tako, da je zanje zanimiva in da se v pouk vključujejo celostno. Prav to jim omogoča izkusveno učenje. Res je, da so za to potrebne velike priprave, a ko uporaba metod izkusvenega učenja postane del vsakdana, jih sčasoma bolj hitro, učinkovito ter kvalitetno izpeljemo. Potrebno bi bilo, da se oblika izkusvenega učenja večkrat pojavlja pri pouku. Da pa bi to dosegli, pa moramo izobraževati učitelje v tej smeri in jih s tem prepričati v uporabnost in kvaliteto izkusvenega učenja.

LITERATURA

Bernard M. (Ljubljana, Filozofska fakulteta 2002). Izkusveno učenje: Igra vlog in simulacija pri pouku zgodovine. Diplomsko delo, Filozofska fakulteta.

Kraft, R. J, Kielsmeier, J. (Boulder, Association for experiential education 2000). Experiential learning - In schools and Higher Education. Marentič Požarnik B. (DZS, Ljubljana 2000). Psihologija učenja in pouka.

Mijoč N. (Ljubljana, Filozofska fakulteta 1995). Izkusveno učenje odraslih in sociokulturni sloj. Doktorska disertacija.

Mijoč N. (1999). Znanje, pridobljeno z izkusvenim učenjem. Andragoška spoznanja, št. 1, str. 44-51.

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

POVZETEK

Eno od vrst učenja je tudi izkustveno učenje, kjer se dopolnjujejo izkušnja, opazovanje, spoznavanje in akcija. To nam pripomore, da si pomembne informacije lažje vtisnemo v spomin za daljši čas.

Izkustveno učenje s svojimi učnimi metodami (igranje vlog, nevihta možganov, terenske izkušnje, ekskurzije, metoda primerov) pritegne učenca, da se aktivno vključi v pouk in učenje.

Pri igri vlog dobijo učenci različne vloge, ki jih morajo zaigrati v določeni namišljeni situaciji. Učenci se pri metodah igre vlog (okrogla miza, radijska oddaja, promocija knjige, demonstracija principa) vključujejo v pouk celostno in tudi sami sprejemajo del soodločanja, kako bo pouk potekal.

Učitelj mora pri pouku poudariti pomembne vsebine in jih s pomočjo različnih učnih metod vtisniti učencem v dolgotrajen spomin. Zato je pomembno, da pri pouku uporablja metode izkustvenega učenja, saj so dinamične, učenec je pri pouku aktiven in celostno vključen v proces učenja.

Katarina Kolar: Metoda dela z zvočnimi posnetki

UVOD

Tehnologijo, uporabljeno v izobraževalne namene, imenujemo izobraževalna tehnologija. Družba se tehnološko neprestano razvija, kar zahteva prilagajanje na področju vzgoje in izobraževanja. S tem prihaja do sprememb na področju učnih ciljev in vsebine pouka.¹⁰⁹

*Sporočila, ki prihajajo v človekove možgane, torej tudi sporočila, podana z izobraževalno tehnologijo, možgani sprejmejo preko enega od petih čutov (vid, sluh, vonj, okus in tip). 35 % ljudi sporočila najlaže sprejema po vizualnih kanalih (slike, fotografije, grafični prikazi, video, film ...). Slušnih tipov ljudi je 25 %, 40 % pa ljudi pa se najlaže uči s čustveno gibalno metodo (zapiski, demonstracija, vaje ...)*¹¹⁰.

Zgornji podatki kažejo, da 25 % ljudi sporočila najlaže sprejema po avditivni poti. Zato je pomembno avditivne vire vključevati v vzgojno - izobraževalni proces. V nadaljevanju je predstavljena uporaba zvočnih posnetkov pri pouku in nekaj praktičnih primerov z osrednjim primerom uporabe te metode pri pouku zgodovine.

UPORABA METODE DELA Z ZVOČNIMI POSNETKI PRI POUKU

*Zvočni posnetki obogatijo pouk zgodovine.*¹¹¹ Po Matijeviću izbiro avditivnega vira pogojujejo naslednji dejavniki:

- cilji učnega procesa;
 - narava učne vsebine;
 - psihofizične lastnosti učencev (motivacija, učljivost, zbranost, razvitost inteligenc);
 - izkušnje učencev;
 - narava vzgojne komunikacije;
 - sposobnosti in stališča učitelja;
 - ekonomski pogoji (opremljenost učilnice...).
- ¹¹²

Na podlagi omenjenih dejavnikov učitelj izbere zvočni posnetek. Učence mora za poslušanje motivirati, v njih vzbuditi interes. S tem jih pripravi do aktivnega poslušanja, njihova pozornost je v poslušanje usmerjena dlje.

*Učitelj mora izbrani material preučiti, analizirati in oceniti njegovo uporabnost pred potekom učne ure. Posnetek mora biti zanimiv (učitelj se mora o zanimivosti posnetka prepričati), vsebina mora biti verodostojna, ustrezati mora razvojni stopnji učencev.*¹¹³

¹⁰⁹ Blažič, M. (1993). Uvod v izobraževalno tehnologijo. Novo mesto: Pedagoška obzorja, str. 5.

¹¹⁰ <http://www.pfmb.uni-mb.si/didgradiva/diplome/uranic/s11.htm>

¹¹¹ Blažič, M. (1993). Uvod v izobraževalno tehnologijo. Novo mesto: Pedagoška obzorja, str. 84.

¹¹² Vir: http://www.pfmb.uni-mb.si/mm1/pdf/mm1_1.pdf (citirano 29. 12. 2004)

¹¹³ Blažič, M. (1993). Uvod v izobraževalno tehnologijo. Novo mesto: Pedagoška obzorja, str. 85.

Prav tako je nujno preprečiti zunanje vplive, ki bi lahko poslušanje ovirali. Koncentracijo učencev lahko močno zmoti npr. trkanje (mogoče ni napačna ideja na vrata obesiti list »ne moti«), učenci pozornost usmerijo drugam. Ponavadi je v takem primeru zvočni posnetek najbolje vrniti na začetek (ali na neko smiselno poglavje), za kar pa v natančno časovno načrtovani uri ponavadi ni časa. Poslušanje lahko ovira tudi nerazločen posnetek ali šumi, ki se pogosto pojavljajo na gramofonskih ploščah in kasetah. Zbranost in koncentracijo učencev moti tudi nerazumevanje podane vsebine.

Učitelj se lahko posluži različnih tehnik reproduciranja posnetkov. Le-to lahko opravi učitelj sam, lahko en ali več učencev. Slišano lahko služi kot predstavitev v naslednji uri (ki jo lahko učenci pripravijo individualno, v dvojicah ali timsko). Učenci si lahko med poslušanjem izpisujejo bistvene informacije, lahko pa učitelj v smiselnih presledkih posnetek ustavlja, ponavlja zanimive dele posnetka.¹¹⁴

V učni uri, v kateri je vključen zvočni posnetek, mora biti nujno izvedeno zaključno vrednotenje, analiza. Z analizo učencem pomagamo pri boljšem razumevanju. Če so bila na začetku navodila jasno podana, učenci lažje ločijo bistvene informacije od nebistvenih in se lažje vključujejo v analizo in evalvacijo.¹¹⁵

Metodo dela z zvočnimi posnetki lahko uspešno kombiniramo z velikim številom metod (z metodo razlage, metodo razgovora, metodo slikovne demonstracije, metodo dela z gibljivimi slikami...). Uspešna pa je tudi korelacija z drugimi področji (glasba).

VRSTE ZVOČNE IZOBRAŽEVALNE TEHNOLOGIJE

Tehnologijo, s katero podajamo zvočne posnetke, lahko štejemo med medije. Poznamo več kategorizacij medijev. Glede na modaliteto sprejemanja/oddajanja informacij v članku obravnavano tehnologijo štejemo med avditivne medije (radio, magnetofonski trak, gramofonska plošča, CD). Glede na vrsto didaktično-metodične uporabe lahko avditivne medije uporabimo v motivacijske ali predstavitvene namene. Omenjeni mediji so lahko mehanskega (kasete, CD) ali elektronskega (CD-ROM) tipa.¹¹⁶

Radio (kasete, CD)

Radijski sprejemnik prenaša zvok s pomočjo elektromagnetnega delovanja. Spada med najpomembnejša sodobna sredstva za zabavo, vzgojo in javno obveščanje.¹¹⁷ Čeprav sta vloga radijskega sprejemnika v zadnjih desetletjih močno zmanjšala televizija in računalnik, je njegova vloga v nekaterih delih sveta nepogrešljiva (izobraževanje na daljavo v Avstraliji).

Preko radia so lahko v številnih različicah podane tudi zgodovinske teme (intervju, zgodba, radijske igre...). Uporaba radia pri pouku zgodovine ni nepogrešljiva, lahko pa zgodovinske ure zelo popestri (kakor vsi v nadaljevanju omenjeni avditivni viri) in s tem motivira in aktivira učence.

Blažič navaja, da so za uspešno uporabo radijske oddaje pri učni uri potrebne naslednje zakonitosti:

- radijske oddaje, namenjene izobraževanju, navajajo učence k analitičnemu in kritičnemu poslušanju. Le-to je uspešno, če so učenci ob poslušanju miselno aktivni;
- glas, šumi, ki jih posreduje radijski zvok, morajo pri učenci vzbuditi čustva (npr. poki na bojnem polju);
- skoncentrirano poslušanje budi učenčev domišljijo (predstavlja si okolje zgodovinskega dogajanja, videz zgodovinskih oseb ...);

¹¹⁴ Blažič, M. (2003). Didaktika. Novo mesto: Visokošolsko središče Novo mesto. Inštitut za raziskovalno in razvojno delo, str. 282.

¹¹⁵ Blažič, M. (1993). Uvod v izobraževalno tehnologijo. Novo mesto: Pedagoška obzorja, str. 87.

¹¹⁶ Blažič, M. (2003). Didaktika. Novo mesto: Visokošolsko središče Novo mesto. Inštitut za raziskovalno in razvojno delo, str. 294, 295.

¹¹⁷ Leksikon Cankarjeve založbe, tretja izdaja. (1994). Ljubljana: Cankarjeva založba, str. 876.

- ni nujno, da je komunikacija samo enosmerna. Lahko pride tudi do komunikacije med učenci in učiteljem ter med učenci samimi (skupinsko delo, delo v dvojicah);
- radijski zvok je mogoče kombinirati s vizualnimi gradivi.¹¹⁸

Radio ne služi samo za prenašanje zvoka z elektromagnetnim delovanjem, ampak lahko s pomočjo radia predvajamo zvočni zapis na kaseti (gre za magnetofonsko reprodukcijo) ali CD-ju (s pomočjo CD predvajalnika). Kasete in CD lahko ure zgodovine popestrita z glasbenimi vložki (marsejeza pri Francoski revoluciji; Ipavčeve, Slomškove in uglasbene Prešernove pesmi pri obravnavi »pomladi narodov« 1848 in prebujanju slovenske narodne zavesti ...).

Gramofon (CD)

Gramofon je priprava za reprodukcijo zvoka, ki je posnet na gramofonski plošči. Gramofon sestavlja ročica z odjemalnikom in ploščni podstavek. Danes so pogostejše laserske gramofonske plošče, znane kot CD (»compact disk«), kjer so prenosni signali preoblikovani v digitalni zapis, ki ga odčitava laserski žarek.¹¹⁹

Uporaba gramofona (če odmislimo CD), je sama po sebi dokaj zastarela metoda, vendar lahko ravno zaradi tega na učenci napravi močan vtis. Starejši gramofoni zaradi zanimivega izgleda na učence delujejo po vizualni plati, ob poslušanju gramofonske plošče pa se jih dotaknemo tudi slušno. Gramofon bi lahko vključili v obravnavo vsakdanjega življenja med obema vojnoma, v razstavo,...

CD-ROM

Brez CD-ROM enote si dela z računalnikom ne predstavljamo. CD-ROM je kratica za lasersko ploščo s pomnilnikom (Compact Disc Read-Only Memory). Samo ime pove, da lahko s CD-ROMa podatke samo beremo. To je tudi najpomembnejša razlika med CD-ROMom in trdim diskom ali disketo: svoje podatke lahko shranimo na disk ali disketo, ne pa na CD-ROM. Prednost CD-ROMa je količina podatkov, ki jih lahko hranijo. Nanj lahko shranimo približno 650MB in nadomestimo instalacijske diskete ali pa CD uporabimo kot nosilec medijskih datotek (video, glasba, animacije, fotografije).¹²⁰

Zvočni zapis, prebran z diskom CD-ROM, ne moremo poslušati brez zvočne kartice, ki omogoča predvajanje zvočnih datotek. Zvočne kartice lahko predvajajo zelo kvaliteten zvok, ki ne zaostaja za kvaliteto zvoka predvajanega z laserskim gramofonom.¹²¹

S CD-ROMom lahko pri pouku zgodovine predvajamo kvalitetne zvočne posnetke tako pri uvajanju v učno uro, kot pri obravnavi, vadenju, ponavljanju in celo preverjanju. Vendar je za to potrebna opremljenost zgodovinske učilnice z računalnikom.

PRIMER UPORABE ZVOČNEGA POSNETKA PRI POUKU ZGODOVINE

Za prikaz uporabe zvočnih posnetkov pri pouku zgodovine sem se odločila za temo »kmečki upori«. Zaradi močnega čustvenega naboja uporniških kmetov so v času uporov nastale pesmi, ki so se ohranile do danes. Poleg tega je tema še v 20. stoletju bila navdih glasbenim ustvarjalcem.

Napev iz časov kmečkih uporov je ohranjen v »Puntarski pesmi«, zapisan pa je tako v notnem zapisu kot na magnetofonskem traku in CD- zgoščenki. Gre za vokalno zasedbo moškega pevskega zbora s solistom.¹²²

¹¹⁸ Blažič, M. (1993). Uvod v izobraževalno tehnologijo. Novo mesto: Pedagoška obzorja, str. 88.

¹¹⁹ Leksikon Cankarjeve založbe, tretja izdaja (1994). Ljubljana: Cankarjeva založba, str. 342.

¹²⁰ <http://www.pfmb.uni-mb.si/didgradiva/diplome/uranic/s11.htm> (citirano 29. 12. 2004)

¹²¹ Prav tam.

¹²² Z glasbo doma in v sosednjih deželah. Program poslušanja za 5. razred osnovne šole. DZS.

*Le vkup, le vkup, uboga gmajna!
He - ja, he - jo!
Za staro pravdo zdaj bo drajna.
He - ja, he - jo!
Zimzelen za klobuk!
Punt naj reši nas tlačanskih muk!*¹²³
1. kitica Punrarske pesmi

V notnem zapisu, na magnetofonskem traku in na CD- zgoščenki je dosegljiva tudi rock opera Gubec-beg.¹²⁴ Omenjena opera pripada stilu rock glasbe. Opero je napisal Karlo Metikoš, besedilo pa je po romanu »Seljačka buna« (Kmečki punt) oblikoval Ivica Krajač. Delo opeva stiske in grozote, ki jih je Tahy s svojo vojsko prizadejal kmetom v Stubici in okolici. Veliki hrvaško - slovenski upor kmetov 1572/73 je vodil Matija Gubec, vendar se je zanj tragično končalo. V Zagrebu je bil kronan z žarečo krono in razčetrverjen. Izbrani odlomek je presunljiva molitev Jane (Josipa Lisac) v stubiški cerkvi. Molitev prekinejo Tahyjevi napadalci. Arija je izvajana na latinsko besedilo Ave Maria.¹²⁵

Pri predvajanju posnetkov lahko uporabimo radio ali CD-ROM (odvisno, ali imamo posnetek na voljo na kaseti ali CD-ju). Oba odlomka sta primerna za ilustracijo obravnavane teme, saj sta čustveno močno nabita in s tem vzbudita čustva tudi v poslušalcih (učencih). Učenci občutijo močno voljo in odločenost, ki je kmete vodila v upor ter stiske, ki so jih plemiške vojske prizadejale upornikom.

Pred vključitvijo posnetka v učno uro je potrebno učence vpeljati v temo, razložiti zgodovinski okvir dogajanj, po poslušanju je potrebno slišano analizirati.

Metodo je mogoče (in je tudi priporočljivo) kombinirati z drugimi metodami, npr. metodo razgovora, metodo kazanja na zemljevid ali metoda slikovne demonstracije, saj na obravnavano temo obstaja več slik.

Pri omenjenem primeru se vrši tudi korelacija z glasbeno vzgojo, slovenskim jezikom (lik Matije Gubca in tema kmečkih uporov se pojavlja tudi v literaturi), geografijo (območje dogajanja upora) in likovno vzgojo.

ZAKLJUČEK

Današnja šola (in s tem pouk zgodovine) naj bi upoštevala individualne značilnosti učencev, zato je prav, da se v pouk zgodovine vključi tudi avditivne vire. S tem slušnim tipom ljudi omogočimo lažjo zapornitev. Le-ta je z uporabo te metode zagotovljena tudi za ostale učence, saj je metoda zanimiva, popestri pouk in služi k enkratni ilustraciji obravnavane učne vsebine. Učitelj zgodovine ima na voljo veliko možnosti za vključevanje avditivnih virov v učne ure. Menim, da je večina zgodovinskih tem možnosti popestriti na tak način. Z glasbo, radijskim intervjujem, oddajami na temo zgodovina, celo z radijskimi poročili. Učitelj mora vsekakor biti iznajdljiv in pri iskanju ustreznega posnetka uporabiti domišljijo.

LITERATURA

Blažič, M. (2003). Didaktika. Novo mesto: Visokošolsko središče Novo mesto. Inštitut za raziskovalno in razvojno delo, str. 282.

Blažič, M. (1993). Uvod v izobraževalno tehnologijo. Novo mesto: Pedagoška obzorja
<http://www.pfmb.uni-mb.si/didgradiva/diplome/uranic/s11.htm> (citirano 30. 12. 2004)

<http://www2.arnes.si/~ssplbele/projekt/kmec-v-pret.html> (citirano 30. 12. 2004)

Kokol, M. (1989). Ljubljana: DZS.

¹²³ Kokol, M. (1989). Ljubljana: DZS, str. 421.

¹²⁴ Z glasbo doma in v sosednjih deželah. Program poslušanja za 5. razred osnovne šole. DZS.

¹²⁵ <http://www2.arnes.si/~ssplbele/projekt/kmec-v-pret.html> (citirano 30. 12. 2004)

Leksikon Cankarjeve založbe, tretja izdaja. (1994). Ljubljana: Cankarjeva založba.
Z glasbo doma in v sosednjih deželah. Program poslušanja za 5. razred osnovne šole.
DZS.

POVZETEK

Didaktične inovacije na področju izobraževanja sledijo splošnemu razvoju tehnike. Ker je po opravljenih raziskavah četrtnina ljudi slušnih tipov, informacije si zapomnijo bolje, če so sprejete po slušnih kanalih, je uporaba zvočnih posnetkov pri pouku zgodovine zelo pomembna. Učitelju je na voljo radio, gramofon, CD-ROM, CD, kasete. Z uporabo avditivnih virov lahko učence motiviramo za delo, obogatimo pouk in na učencem priljubljen način približamo učno vsebino. Vendar je uporabo zvočnih posnetkov potrebno skrbno načrtovati, na metodo pa se mora učitelj pripraviti. Na izbor zvočnega posnetka vpliva več dejavnikov, od ciljev učnega procesa do sposobnosti in stališč učitelja. Ne smemo pozabiti na materialne pogoje, ki morajo biti zadovoljeni, da je uporaba avditivnih virov v zgodovinski učilnici sploh možna. Zanimariti pa ni učiteljevih spretnosti in sposobnosti za ideje in učencem zanimivo predstavitev zvočnega posnetka.

Matjaž Venta: UPORABA ZVOČNIH POSNETKOV PRI POUKU ZGODOVINE

UVOD

Za učence bolj privlačen, a hkrati tudi bolj vsestransko aktiven pouk zgodovine, je prav gotovo pomembna kombinacija različnih učnih metod. Dandanes sodobna informacijsko-komunikacijska tehnologija omogoča veliko pomoč učitelju pri motivaciji učencev in tudi njihovi boljši predstavljenosti o določeni zgodovinski temi. Naj ostane vprašanje o opremljenosti šol s sodobno tehnologijo ob strani in prevlada upanje, da bodo šole sčasoma vse bolj opremljene.

Različni predvajaniki omogočajo učencem, da slišijo tudi zvoke, šume, govor, glasbo, ki bi jih brez njih nikoli ne slišali. Pri uporabi te metode gre za opazovanje, ki ima določen cilj. Cilj opazovanja je spodbujanje mišljenja, tj. take čutne izkušnje, ki omogoča, da se z miselno obdelavo pride do jedra, bistva procesov in dogodkov.¹²⁶

Ena izmed metod dela z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo je tudi metoda dela z zvočnimi posnetki oziroma avditivnimi viri. V nadaljevanju je predstavljen njen glavni temelj, to so zgodovinski ustni viri, razdelitev zvočnih posnetkov in uporaba omenjene metode. Prikazan je tudi primer učno-delovnega lista, ki ga lahko učitelj uporabi ob predvajanju zvočnega posnetka.

ZGODOVINSKI USTNI VIRI

Velik del zvočnih posnetkov temelji na zgodovinskih ustnih virih. Bistvo zgodovinskih ustnih virov je zapisovanje in analiziranje ustnih pričevanj. Učitelji zgodovine pa zaradi obsežnega učnega načrta o preučevanju zgodovinskih ustnih virov pogosto razmišljajo kot o dodatni aktivnosti. Med zgodovinske ustne vire po Stradlingu spadajo ustna tradicija (iz roda v rod), ustna biografija, osebni spomini iz preteklosti in ustna poročila očitidcev.¹²⁷

¹²⁶ Povzeto po: Tomić, A. (1997). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center za pedagoško usposabljanje Filozofske fakultete, str. 99.

¹²⁷ Povzeto po / več o tem: Stradling, R. (2004). Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 216.

V zadnjih petdesetih letih se je preučevanje zgodovinskih ustnih virov razvilo v specializirano področje s svojimi lastnimi časopisi in bazami podatkov. Zdaj ima že veliko muzejev arhive ustnih pričevanj: obstajajo CD-ROM-i, ki temeljijo na zbirkah ustnih pričevanj in so na voljo v različnih jezikih, o različnih plateh družbenega življenja, obstajajo spletne strani, ki ponujajo zapise poročil očitvidcev o najpomembnejših dogodkih predvsem v 20. stoletju, obstajajo pa tudi avdiovizualni arhivi ustnih pričevanj, ki jih hranijo univerze, arhivi ter radijske in televizijske hiše. Kljub razvoju pa številni zgodovinarji dvomijo v zanesljivost in verodostojnost ustnih dokazov v primerjavi z dokazi, ki so rezultat analize dokumentov. Obstajajo pomisleki glede spomina ljudi in težav, povezanih z uporabo nepotrjenih dokazov in govoric. Poleg tega je dokument običajno mogoče primerjati in tudi obstaja v nizu dokumentov, medtem ko ustni vir dostikrat ni mogoče primerjati.¹²⁸

ZVOČNI POSNETKI

Glede na način zapisa poznamo posnetke na voščeni valjih, na gramofonskih ploščah, na magnetofonskih trakovih, na kasetah, na digitalnih zvočnih kasetah (DAT) in na zgoščenkah.

Zvočne zapise, ki jih lahko uporabimo pri zgodovini, delimo na:

1. govorne zvočne zapise:

- zvočni posnetek javnega govora določene osebe (npr. govor politika);
- posnetek na katerem oseba govori o spominih in dogodkih iz preteklosti (npr. intervju, pogovor z vojakom o spopadih iz I. svetovne vojne);
- posneto pripovedovanje o nekem preteklem zgodovinskem dogodku, dogajanju ali osebi (kadar oseba ali organizacija objavi izdajo s katero predstavi zgodovinski dogodek ali osebo, vendar avtor ne pripoveduje iz lastne izkušnje, temveč iz že zapisanih oz. posnetih sporočil);
- posneto literarno gradivo (npr. recitacije), ki lahko na drugačen način predstavi zgodovinsko ozadje;

2. glasbene posnetke (npr. pesmi, ki so značilne za nek narod);

3. ostale zvoke (npr. korakanje vojakov, bojni klic bobnov, vzlet rakete ...).

UPORABA ZVOČNIH POSNETKOV PRI POUKU ZGODOVINE

Učni cilji

Učenci spoznajo pomen zvočnih posnetkov pri preučevanju zgodovine, usposablajo se za pozorno in zbrano poslušanje, sočasno zapisujejo dejstva na delovni list, po predvajanju razberejo bistvo in oblikujejo povzetek vsebine posnetka. Hkrati se naučijo uporabljati sodobno informacijsko-komunikacijsko tehnologijo in poglobijo ter razširijo znanje o določeni zgodovinski temi.

Potek učnega dela

Metoda dela z zvočnimi posnetki se lahko uporabi pri vseh etapah učnega procesa. Uporabljamo pa jo običajno le v povezavi z raznimi različicami metode ustne razlage, pogovora, metodo slikovne ali metodo besedne demonstracije ter metodo dela z delovnimi listi (metoda grafičnih izdelkov). Pred demonstracijo morajo biti učenci seznanjeni z navodili, ki jih dobijo ustno v pogovoru, najpogosteje pa jih damo učencem v pisni obliki.

¹²⁸Povzeto po: Stradling, R. (2004). Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 215-216.

Uporabljamo lahko zvočne (avdio) kasete, posnete radijske oddaje, zvočne posnetke z interneta ali CD-ROM-a in televizijske intervjuje.¹²⁹ Učitelj najprej poišče zvočno gradivo, bolj verjetno pa je, da učitelj najprej dobi posnetek in ga nato, ko preveri njegovo zanesljivost, vključi v učno pripravo. Danes obstajajo že zbirke izdane na CD-ROM-ih, še vedno pa tudi obstajajo posnetki na »starih« avdio kasetah. Nato pripravi zvočni posnetek za predvajanje, hkrati pa ugotovi, s katero drugo metodo bi lahko najuspešneje kombiniral (npr. z metodo slikovne demonstracije: ob sliki predvaja v ozadju glasbo ali druge zvoke). Prav tako lahko krajši posnetki dopolnijo že obdelano snov. Učitelj lahko uporabi tudi več različnih posnetkov za eno učno enoto (npr. kombinacija govora in glasbe, če je govornik tudi avtor pesmi). Pred začetkom predvajanja učitelj razloži učencem navodila. Medtem ko učenci poslušajo posnetek, učitelj preverja kako izpolnjujejo navodila.

Vprašanja pri delu z zvočnimi posnetki

Z metodo dela z zvočnimi posnetki lahko učitelj bolje ilustrira učencem učno vsebino. Vprašanja, ki jih pripravi učitelj se lahko nanašajo na vsebino oz. podatke, ki jih vsebuje zvočni posnetek (in so specifična za vsako temo) ali pa se nanašajo na govore in intervjuje (tj. na osebe).¹³⁰ V nadaljevanju so predstavljena metodična vprašanja za primer govora in intervjuja.

Metodična vprašanja za primer govora:

- Kakšna oseba govori?
- Kaj izjavlja? Kako odgovarja? Ali pripoveduje, opisuje, zagovarja sebe ali zagovarja druge?
- Ali odgovarja resno, ali je v zadregi, ali je zadržan v odgovorih?
- Ali se lahko ugotovi negativni ali pozitiven odnos govorca do koga ali nečesa?
- Ali se lahko ugotovi osebno mnenje govorca?¹³¹

Metodična vprašanja za intervju:

- Kakšen odnos je med intervjuvancem in novinarjem?
- Ali je intervju dober?
- Na kakšen način bi bil lahko intervju boljši?
- Ali novinar posluša intervjuvanca in odgovarja intervjuvancu?
- Ali novinar prekinja in popravlja intervjuvanca?
- Kako koristen je intervju kot zgodovinski dokaz?
- Kako lahko ugotovimo, da so dani podatki točni?¹³²

Lahko pa učence vključimo tako, da sami posnamejo intervju, pogovor z ljudmi o določenem dogodku ali življenjski izkušnji. Tako se lahko preizkusijo sami kot novinarji in raziskovalci. Analiza je lahko prepuščena vsakemu učencu, skupini ali pa razred v celoti opravi analizo intervjuja. Učenci lahko npr. predvajajo posnetke in primerjajo dobljene rezultate. Vendar zaradi velikega obsega učne snovi, tako možnost učitelji običajno ne izkoristijo ali pa jo predstavijo kot nekaj izbirnega.

¹²⁹ Trškan, D. (2003) Didaktika zgodovine. Priročnik za študente 4. letnika pedagoške smeri. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino, str. 47.

¹³⁰ Trškan, D. (2003) Didaktika zgodovine. Priročnik za študente 4. letnika pedagoške smeri. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino, str. 47.

¹³¹ Vprašanja so vzeta iz: Stradling, R. (2004). Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 220 in Trškan, D. (2003) Didaktika zgodovine. Priročnik za študente 4. letnika pedagoške smeri. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino, str. 47.

¹³² Vprašanja so vzeta iz: Stradling, R. (2004). Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 220 in Trškan, D. (2003) Didaktika zgodovine. Priročnik za študente 4. letnika pedagoške smeri. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino, str. 47.

Primer učno-delovnega lista: Anton Martin Slomšek

Na začetku kot uvodno motivacijo ali na koncu kot sprostitev učitelj predvaja prvo kitico pesmi En hribček bom kupil ali katero drugo, ki jo je napisal Anton Martin Slomšek. V uvodu torej lahko učitelj vpraša učence, če poznajo avtorja te znane in priljubljene pesmi. Nato takoj preide na delo Antona Martina Slomška in se tako naveže na učno enoto Politično mrtvilo na Slovenskem v času Bachovega absolutizma. Potem ko učitelj začne predvajati pripravljeni posnetek, preverja ali učenci individualno izpolnjujejo učno-delovni list. Po koncu skupaj z učenci s pomočjo metode razgovora preveri ali so učenci zapisali pravilne odgovore in jih po potrebi dopolnijo.

ANTON MARTIN SLOMŠEK

»Sredi med Celjem in Poljčanami, blizu železniške postaje Ponikva nad potokom Slomščico, na kateri sta bila svoj čas mlin in žaga, stoji mogočna vsaj 200 let stara kmečka hiša s spominsko ploščo na pročelju. Na njej je zapisano: V tem domu so se rodili Anton Martin Slomšek, knez in škof lavantinski 26. novembra 1800. Umrli v Mariboru 24. septembra 1862. Slomšek se je rodil točno teden dni pred velikim sodobnikom in svojim sošolcem dr. Francetom Prešernom. Čimbolj se poglobimo v obe osebnosti teh dveh kulturnih velikanov našega naroda, tembolj spoznamo čudovito naključje že ob njunem rojstvu. Oba, Prešeren v Vrbi na Gorenjskem kakor Slomšek na Slomu pri Ponikvi, sta imela delavne in pobožne starše, ki so si po tedanji navadi želeli videti svoje sinove kot duhovnike pred oltarjem. Toda Prešeren je čutil v sebi živ in žgoč pesniški ogenj, ki tej pobožni želji staršev ni mogel ustreči. Zato pa nam je s svojo pesmijo utrl pot v svet poezije. Slomšek pa je rad sledil pobožni želji svoje matere in nam je kasneje s knjigami Mohorjeve družbe, s slovensko šolo, posebno pa s prestavitvijo škofijskega sedeža v Maribor, mnogo koristil v pogledu omike in narodne samobitnosti. Oba sta pred nami kot dva visoka in mogočna vrhova slovenske kulturne ustvarjalnosti, ki sta opravila v svojem času orjaško buditeljsko delo, Slovincem utrdila narodno zavest ter jima vdahnili smisel za duhovno in narodnostno življenje.

V tistem času je bilo pri nas malo šol in še tiste, ki so bile so bile zasilne. Šola, ki jo je obiskoval Slomšek na Ponikvi je bila v starem cerkvenem stolpu, zgrajenem v turških časih iz obrambnih namenov. Iz gimnazijskega časa je znano Slomšku naslednji dogodek. Ob godu razrednika in profesorja Kütelna so nastopili trije dijaki, vsak s svojo pesmijo: prvi v grščini, drugi v latinščini, tretji pa v nemščini. Taka je bila navada v klasični gimnaziji. Slomšek pa je nepričakovano in nenapovedano nastopil še s četrto pesmijo v domačem, slovenskem jeziku, to je zahtevalo od njega veliko poguma, saj v gimnaziji takrat ni bilo dovoljeno govoriti slovensko.

Po treh letih bogoslovja je bil Slomšek posvečen v duhovnika in sicer 8. septembra 1824, v celovski stolnici. Dobrih štirinajst dni za tem je pel novo mašo pri svojem učitelju in dobrotniku Jakobu Prašnikarju, ki je bil takrat že župnik v Olimju pri Podčetrtku. Kot novomašnik se je posvetil mladini in po zgledu svojega učitelja Prašnikarja je sam ustanovil nedeljsko šolo za otroke. Poznavalci slovenskega šolstva ugotavljajo, da je po Slomškovi zaslugi bilo ustanovljenih v tedanji lavantinski škofiji 155 rednih in 109 nedeljskih ponavljalnih šol, upravičeno priznavajo, da je Slomšek pravzaprav ustanovitelj slovenske ljudske šole. Njegova zasluga je, da je ljudstvo začelo ceniti šolo in knjigo.

19. julija 1846 je bil Slomšek slovesno ustoličen za 54. lavantinskega škofa v Šent Andražu na Koroškem. Takrat je dodal svojemu krstnemu imenu še ime zavetnika svoje krstne župnije in birmanskega botra: Martin. Torej Anton Martin Slomšek. Opravil je tako velika dela za naš narod, da naši strokovnjaki zatrjujejo: Slomšek kot duhovnik in škof zavzema prvo mesto za Cirilom in Metodom. Med vsemi Slomškovimi deli, ki jih je opravil za slovenski narod in cerkev na slovenskem pa so najbolj pomembna ustanovitev Mohorjeve družbe, ustanovitev Ekumenske bratovščine Cirila in Metoda, krona vsega njegovega dela

pa je prenos škofijskega sedeža v Maribor. S svojo 140-letno tradicijo je to najstarejša slovenska književna ustanova in založba. Izdala je 35 milijonov knjig, po njej je prišla slovenska knjiga v vsako vas, v vsako še tako oddaljeno hišo, kar je enkraten primer v evropski kulturni zgodovini.

S premestitvijo škofijskega središča v Maribor je Slomšek zbral skoraj vse Slovence na Spodnjem Štajerskem v novi slovenski škofiji ter jim ohranil vero, jezik, kulturo, narodnost, skratka dom in rod. S tem dejanjem je že takrat zarisal našo severno mejo in postavil njene mejnike tako globoko in močno, da jih nista mogli izruvat ali prestaviti proti jugu niti dve svetovni vojni.«.../

Anton Martin Slomšek. Maribor: RTV Slovenija, založba kaset in plošč.

Učno-delovni list: Anton Martin Slomšek

Navodila: Pozorno poslušaj zvočni posnetek in izpolni Slomškovo izkaznico in njegove dosežke, ki so pomembni za slovensko zgodovino.



Ime in priimek:

Rojen:

Umrli:

Sodobnik:

Moji uspehi:

1.

2.

3.

ZAKLJUČEK

Sodoben pouk zgodovine bi moral vključevati kombinacijo različnih učnih metod. Metoda dela z zvočnimi posnetki omogoča učencu, da se lažje vživi v zgodovinsko dogajanje. Prav zaradi tega metoda deluje motivacijsko in spodbudno. Velik pomen metode je v tem, ker usposablja učence, da si pridobijo veliko neposrednih čutnih izkušenj. Z njo lahko vključimo zaznavni sistem učencev (avditivnost). Učenci pa se ob tem, ko poslušajo o določenem dogodku ali osebi, učijo tudi zbranega poslušanja, koncentracije in kasnejše analize ter povzemanja bistva. Poleg tega so posnetki neredko povezani tudi z drugimi predmeti (npr. kulturna zgodovina se povezuje s slovenščino, pa tudi s tujim jezikom¹³³, če je posnetek v tujem jeziku). Usvajanje učne snovi na takšen način je tako zagotovo zanimivejše in učenca »pritegne«. Potem bo učenec lažje segel tudi po učbeniku.

LITERATURA:

- Tomić, A. (1997). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center za pedagoško usposabljanje Filozofske fakultete.
- Trškan, D. (2003) Didaktika zgodovine. Priročnik za študente 4. letnika pedagoške smeri. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.
- Stradling, R. (2004). Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Zavrnik, B. (1996). Anton Martin Slomšek. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Grobelnik, I. (1997). Zgodovina 3. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Anton Martin Slomšek (avdio kaset). RTV Slovenija, založba kaset in plošč.
- <http://www.rkc.si/slomsek/> (slikovno gradivo, december 2004)

POVZETEK

Sodobna informacijsko-komunikacijska tehnologija nam omogoča, da učitelj zgodovine predstavi zgodovinsko obdobje bolj prepričljivo. Semkaj spada tudi metoda dela z zvočnimi posnetki, ki večinoma temelji na posnetih zgodovinskih ustnih virih. Le-ti morajo biti zanesljivi, da jih učitelj skupaj z učenci v razredu lahko analizira. Učitelj lahko povabi učence k sodelovanju na način, da sami posnamejo intervju oziroma pogovor ter jih nato primerjajo. Zvočne zapise lahko v osnovi razdelimo na govorne, glasbene in ostale zvoke. Pri govorih in intervjujih uporabljamo metodična vprašanja, ki se nanašajo na govorca, sicer pa učitelj pripravi vsebinska vprašanja. Omenjena metoda je najučinkovitejša, če jo kombiniramo z drugimi učnimi metodami. Učenec ob poslušanju razvija zaznavni sistem in se istočasno lahko uri v zapisovanju dejstev ali povzemanju bistva sporočila. Predvajanje zvočnega posnetka je zanimivo dopolnilo obravnavani snovi, zato metodo lahko označimo kot motivacijsko.

¹³³ Predvsem z angleškim jezikom, ki ga npr. učenci 4. letnika gimnazije v večini obvladajo.

Barbara Žnidaršič: ZGODOVINSKI KROŽEK - RAZVIJANJE RAZISKOVALNEGA DUHA

UVOD

Otroci imajo naravno danost za raziskovanje, željo po znanju in odkrivanju novega¹³⁴. Zgodovinski krožek je lahko eden od načinov za uresničevanje učenčeve želje po raziskovanju in odkrivanju novega. Zakaj ga torej ne bi organizirali na vsaki šoli? V nadaljevanju so predstavljeni razlogi za organiziranje zgodovinskega krožka in nekaj idej o dejavnostih, ki se lahko izvajajo v okviru krožka.

Pomembno je, da učitelj vzbudi v učencih interes, zanimanje za zgodovino, da jim omogoči, da obudijo tisto naravno danost za raziskovanje. Učitelj, ki že pri rednem pouku omogoči razvoj raziskovalnih sposobnosti, spodbuja učence, da se vključijo v različne dejavnosti povezane z raziskovanjem, v zgodovinske krožke in da se odločajo za pisanje raziskovalnih nalog.

ZAKAJ ORGANIZIRATI ZGODOVINSKI KROŽEK NA ŠOLI?

Odgovor je preprost: da se ustreže učencem, ki si želijo drugačnega dela, ki jih vodi želja po raziskovanju, ki jih zanima zgodovina, razvoj njihovega okolja v preteklosti. V šoli je raziskovalnih možnosti veliko. Klasična oblika, kjer potekajo raziskovalne dejavnosti, so različne interesne dejavnosti - krožki. Krožki so še vedno najpogostejše okolje, ki goji raziskovalno delo mladih. Krožki omogočajo razvijanje sposobnosti in znanja za kasnejše pravo raziskovalno delo, poleg tega pa učence vzgajajo v raziskovalnem duhu¹³⁵. Raziskovalnega duha se torej lahko razvija tudi v drugih krožkih, vendar raziskovanju zgodovine pa so namenjeni zgodovinski krožki.

Zgodovinski krožek je zunajrazredna dejavnost, v katero so vključeni učenci, ki kažejo zanimanje za preučevanje zgodovine¹³⁶. Seveda pa je naloga učitelja, da jim vzbudi interes, da postanejo radovedni, da jih začne zanimati, kaj se je dogajalo v preteklosti že v razredu. To pa lahko stori le demokratičen učitelj, ki upošteva ideje, interese in želje učencev, ki uporablja aktivne oblike in metode dela in prilagaja delo potrebam učencev. Učitelj se mora truditi, da v krožek pridobi čimveč učencev iz vseh razredov. V krožek je potrebno poskušati pridobiti tudi učence, ki imajo slabši učni uspeh, saj si z delom v krožku lahko pridobijo spretnosti, delovne navade, samozavest, kar nujno potrebujejo za izboljšanje učnega uspeha.

Poleg zadovoljevanja potreb učencev po raziskovanju in preučevanju zgodovine pa organiziranje zgodovinskega krožka lahko služi tudi vzpostavljanju demokratičnih odnosov, navajanju na sodelovanje ter sprejemanje različnih idej, stališč in rešitev¹³⁷. Razvijanje takih odnosov pa je v naši družbi, polni netolerantnosti in konfliktov, še kako potrebno.

Z raziskovanjem učenci sami prihajajo do znanja in s tem se naučijo določenih spretnosti, sposobnosti, ki niso pomembne le za delo v šoli, temveč so pomembne za življenje¹³⁸. Učenci lahko s sodelovanje v zgodovinskem krožku veliko pridobijo, zato je potrebno, učitelje spodbujati in motivirati, da se bodo odločali za organiziranje in vodenje zgodovinskega krožka.

¹³⁴ Kobal, E. (1989). Raziskovanje je odkrivanje novega. Ljubljana: DZS, str. 5.

¹³⁵ Kobal, E. idr. (1992). Didaktične pobude za naravoslovje v šoli. Ljubljana: DZS, str. 30.

¹³⁶ Weber, T. (1977). Praksa zgodovinskega pouka v osnovni šoli. Ljubljana: DZS, str. 27.

¹³⁷ Cencič, M. (2002). Priročnik za spoznavno usmerjen pouk. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 169.

¹³⁸ Cencič, M. (2002). Priročnik za spoznavno usmerjen pouk. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 169.

DEJAVNOSTI ZGODOVINSKEGA KROŽKA

Pri zgodovinskem krožku se lahko izvajajo različne dejavnosti: od prebiranja literature do dejanskega raziskovanja na terenu. Učitelj - mentor in koordinator mora dobro poznati učence, ki sodelujejo. Delo mora izhajati iz učencev, iz njihovih potreb, interesov, želja. Upoštevati pa je treba tudi razvojne značilnosti, sposobnosti ter predznanje učencev. Prilagoditi delo v krožku vsem učencev je zelo težko, saj so vanj vključeni učenci s starostno razliko treh ali štirih let. Zato pa lahko starejšim naložimo zahtevnejše naloge, mlajšim pa bolj enostavne. Najbolje je, da učitelj program dela sestavi skupaj z učenci, skupaj se izberejo dejavnosti krožka ali tema raziskovanja in skupaj se razdelijo tudi naloge med učence.

Najbolj pogoste dejavnosti zgodovinskih krožkov so: izdajanje zgodovinskega glasila, pisanje raziskovalne naloge (ponavadi kot odziv na razpis Zveze prijateljev mladine), organiziranje razstav, raziskovanje domačega kraja (osebnosti, obrti, kmetije, vasi ...), sodelovanje pri zgodovinskih tekmovanjih, izdelovanje pripomočkov za pouk zgodovine ... Člani zgodovinskega krožka kažejo veliko veselje za *zbiranje zgodovinskih gradiv*. To je zelo dobra priložnost za organiziranje razstav. Učenci radi zbirajo star denar, delovna orodja, gradivo o svojem kraju, o šoli, pripomočke za šolo ... Učenci zberejo različne predmete, jih opišejo, ugotovijo iz katerega časa si in čemu služijo. Pripravijo razstavo, ki je lahko na ogled širši javnosti¹³⁹.

Raziskovalne naloge so zelo pogosta dejavnost zgodovinskega krožka. Zveza prijateljev mladine vsako leto razpiše temo za raziskovalno nalogo. Letos je razpisana tema »Tudi to je šola«. Učenci naj bi raziskovali šolske in občolske dejavnosti svojega kraja v preteklosti¹⁴⁰. Tematike raziskovalnih nalog so vedno take, da učenci preučujejo zgodovino svojega kraja. Lahko se osredotočijo na različna področja: domače obrti, osebnosti, kulturno dediščino, vasi, šolo, različne dejavnosti, ki so potekale v kraju itd. Za raziskovalno nalogo pa se učenci in učitelj lahko odločijo tudi sami, na pobudo ravnatelja, občine ali iz lastne radovednosti. Posebnost pri oblikovanju raziskovalne naloge je, da morajo upoštevati metodologijo dela¹⁴¹. Zato je vsako leto organiziran seminar za učitelje - mentorje, kjer se seznanijo z metodologijo, nalogo in cilji raziskovanja in dobijo navodila za delo¹⁴².

Učenci lahko svoje delo, bodisi raziskovalno nalogo, razstavo ter druge dejavnosti predstavijo v lokalnem ali šolskem glasilu. Lahko pa sami izdajajo *zgodovinsko glasilo*, kjer objavljajo rezultate svojih raziskovanj, svoje ugotovitve, analize, intervjuje ipd. Razvoj informacijskih znanosti omogoča, da lahko učenci svoje rezultate objavijo tudi na internetu. Delo v zgodovinskem krožku skoraj vedno zahteva *terensko delo*. Delo na terenu daje učencem največje zadovoljstvo, saj spoznavajo okolje, v katerem živijo. Učenci lahko zbirajo podatke le s pomočjo opazovanja in opisovanja, lahko pa uporabijo različne vprašalne tehnike (intervju, anketa). V učilnici ali doma pa sledi preučevanje dobljenih rezultatov, analiziranje in sintetiziranje podatkov.

Že tematika raziskovalne naloge velikokrat zahteva delo na terenu, *ogled muzeja, arhiva, knjižnic, kulturnih znamenitosti*. Če pa se krožek ne odloči za oblikovanje naloge, lahko učitelj kljub temu organizira take dejavnosti. Za zgodovinarje je namreč zelo pomembno, da vedo, kako in kaj se arhivira, kako se pride do dokumentov v arhivu, da poznajo namen muzejev, da znajo sami poiskati informacije v literaturi.

Ministrstvo za šolstvo vsako leto razpiše temo *zgodovinskega tekmovanja*. Tudi to je ena od možnosti za delo v krožku. Učenci se lahko pripravljajo na tekmovanje. Dobra uvrstitev prinese točke, ki jih učenci zbirajo za vpis v srednje šole, zato se vse več učencev odloča

¹³⁹ Novak, D. (1991). Zgodovinske interesne dejavnosti v naši šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 8, 9.

¹⁴⁰ www.zveza-pms.si/trami_vsi/razisk_glavni.htm (15. 12. 2004)

¹⁴¹ Več o raziskovalni nalogi v: Cencič, M. (2002). Priročnik za spoznavno usmerjen pouk. Ljubljana: MK.

¹⁴² Novak, D. (1991). Zgodovinske interesne dejavnosti v naši šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 10.

za tekmovanje iz zgodovine. Letošnja tema za tekmovanje je: »Slovenci v vrtincu zgodovine 1914 - 1939«. Tema se nanaša na obdobje velikih političnih, vojaških in družbenih sprememb, ki doletijo Slovence v prvi polovici 20. stoletja¹⁴³. Učitelj pripravi literaturo, zbere gradivo, potem pa sledi priprava učencev na tekmovanje. Tekmovanje poteka februarja in marca tako, da še vedno ostane nekaj časa za druge dejavnosti v krožku.

PRIMER DELA ZGODOVINSKEGA KROŽKA: MLINARSTVO V NAŠEM KRAJU



Temkov mlin na Trubarjevi domačiji¹⁴⁴



Skoraj v vsakem kraju, predvsem na podeželju, je včasih stal mlin. Učenci z raziskovanjem mlinov spoznajo mlinarsko dejavnost, ugotovijo vzroke za propad mlinarstva, spoznajo in primerjajo mlinarsko obrt na Slovenskem, razvijajo pozitiven odnos do kulturne dediščine in domačih obrti. To je dober način, da učenci spoznajo del kulturne dediščine domačega kraja.

Aktivnost učencev pri raziskovanju mlinarstva je lahko zelo raznolika. Učenci poiščejo literaturo o mlinarstvu in jo preučijo. Raziskujejo na terenu, izdelajo skice mlinov, se pogovarjajo z nekdanjimi mlinarji. Če je možnost, si lahko ogledajo potek dela v mlinu. Učenci obišejo eno od sodobnih podjetij, ki predelujejo moko in primerjajo proizvodnjo nekoč in danes. Zberejo dobljene podatke, jih uredijo in pripravijo predstavitev na temo mlinarstva. Svoje ugotovitve lahko predstavijo tudi v šolskem ali lokalnem glasilu. V povezavi z računalniškim krožkom lahko oblikujejo spletno stran, kjer predstavijo svoje delo. Na spletni strani pa lahko o delu zgodovinskega krožka poročajo tudi v prihodnje.

ZAKLJUČEK

Učencem je potrebno dati možnost za razvoj potencialov in sposobnosti, ki jih imajo. Če imajo v sebi raziskovalno žilico in jih zanima preučevanje zgodovine, jim morajo učitelji to omogočiti.

Pri zgodovinskemu krožku, kjer se izvajajo raznovrstne dejavnosti, si učenci pridobijo veščine, ki so potrebne za samostojno in kritično poglobljanje v reševanje problemov. Uvajajo se v raziskovanje, ki spodbuja znanstveno razmišljanje, dojemljivost, kritičnost ter presojanje, kar je pri današnjem hitrem razvoju znanosti in ogromne količine informacij, zelo pomembno.

Zaradi vseh zgoraj opisanih pozitivnih učinkov, ki jih pusti na učencih sodelovanje v zgodovinskemu krožku, je vredno organizirati zgodovinski krožek prav na vsaki šoli. Učitelji bi morali večkrat pomisliti na to, kaj tako delo pomeni za učence in kmalu ne bi imeli nobenih pomislekov več. Pomembno je razvijati raziskovalnega duha učencev, saj se lahko iz njih kasneje razvijejo pravi znanstveni raziskovalci.

¹⁴³ www.zrss.si/doc/ZGO_razpis%20september%202004%20tekm.zgo.doc (15. 12. 2004)

¹⁴⁴ www2.arnes.si/~kmeden/Revija/potep/potep-01.htm (4. 1. 2005)

LITERATURA

- Bevc, N. (2004). Telesna vzgoja v preteklosti, raziskovalna naloga. Gorica pri Slivnici: Osnovna šola Slivnica pri Celju.
- Cencič, M. (2002). Priročnik za spoznavno usmerjen pouk. Ljubljana: Mladinska knjiga,.
- Kobal, E. idr. (1992). Didaktične pobude za naravoslovje v šoli. Ljubljana: DZS.
- Kobal, E. (1989). Raziskovanje je odkrivanje novega znanja. Ljubljana: DZS.
- Novak, D. (1991). Zgodovinske interesne dejavnosti v naši šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Turk, P. idr. (1999). 30 let mladih zgodovinarjev 1969 - 1999. Ljubljana: ZPM.
- Weber, T. (1977). Praksa zgodovinskega pouka v osnovni šoli. Ljubljana: DZS.
- www.zrss.si/doc/ZGO_razpis%20september%202004%20tekm.zgo.doc (15. 12. 2004)
- www2.arnes.si/~kmeden/Revija/potep/potep-01.htm (4. 1. 2005)
- www.zveza-pms.si/trami_vsi/razisk_glavni.htm (15. 12. 2004)

POVZETEK

Zgodovinski krožek daje učencem možnost, da potešijo svojo radovednost. Učenci, ki imajo interes za preučevanje zgodovine, lahko ta interes razvijajo v zgodovinskem krožku. Učitelj mora biti pazljiv pri izboru dejavnosti, saj mora upoštevati značilnosti, interes, želje in sposobnosti učencev ter njihovo predznanje. Najbolje je, da se krožek loti raziskovanja na pobudo učencev. Učitelj mora poskušati motivirati čimveč učencev za delo v krožku in jim vzbuditi interes za preteklost. V zgodovinskem krožku se lahko odvijajo različne dejavnosti. Najbolj pogoste so: oblikovanje raziskovalnih nalog, raziskovanje domačega kraja, obrti, turizma, navad ljudi, priprava razstav na različne tematike, izdajanje zgodovinskega glasila, priprava na zgodovinsko tekmovanje. Učenci s takim delom veliko pridobijo. Spoznajo raziskovalno delo, metode raziskovanja, naučijo se preučevati vire in zbirati literaturo, Pridobijo pa tudi socialne veščine, navajajo se na sodelovanje ter upoštevanje različnih mnenj in idej. Učitelji bi morali spodbujati učence k raziskovanju in se potruditi, da bi na vsaki šoli organizirali zgodovinski krožek, saj je velika možnost, da se iz mladega raziskovalca razvije pravi znanstveni raziskovalec.



Jernej Prijanovič: Zgodovinske interesne dejavnosti v osnovni in srednji šoli

Uvod

Zgodovinski krožek v katerikoli šoli učence spodbuja k raziskovanju preteklosti. Takšna dejavnost povzroči, da učenci ali dijaki pridejo v stik z zgodovino na način, ki je zelo drugačen od tistega, ki poteka med poukom zgodovine. Med poukom samim gre v glavnem za brezpogojno sprejemanje nauka, bodisi iz strani učitelja, ali pa kakšnega drugega učila. Pri raziskovanju zgodovine pa mladi raziskovalci do rezultatov prihajajo bolj ali manj samostojno. Predvsem od njih samih je odvisno, do kakšnega rezultata se bodo dokopali. Seveda tukaj ne smemo pozabiti vloge mentorja, ki mlade raziskovalce usmerja, jim pomaga. Poleg spoznavanja zgodovine na drugačen način, pa učenci spoznajo tudi pomen in vsebino raziskovanja samega. Tako bolj v polnosti dojamajo pomen zgodovine.

Cilji in namen zgodovinskega krožka

Najosnovnejši cilj pri zgodovinskem krožku je zadovoljitev posebnih nagnjenj in posebnega zanimanja učencev za zgodovino.¹⁴⁵ Iz tega sledijo naprej naslednji cilji. Splošna cilja pri raziskovanju zgodovine v šoli sta predvsem vzgojna. Če je raziskovalna tema povezana s preteklostjo domačega kraja, učenci s pomočjo teh spoznanj lažje razumejo širše dogajanje, znajo dogodke primerjati in predvideti posledice. Dogodki iz preteklosti postanejo manj abstraktni in bolj razumljivi. Podobe preteklosti dobijo jasnejšo obliko, saj se bolj neposredno dotikajo vsakega mladega raziskovalca. Drugi pomemben cilj pa je želja vzbuditi pozitiven odnos do slovenstva, da bi bili učenci ponosni na svoj narod ter da bi spoznali njegovo mesto v družbi drugih narodov.¹⁴⁶

V interesni dejavnosti iz zgodovine pa se ne pričakuje samo odličnih učencev. Takšna stvar mora biti odprta za vse učence, ki jih to področje zanima. Z delovanjem v krožku manj uspešni učenci dobijo možnost, da si krepijo samozavest. Z dejavnostmi je povezano veliko stvari, ki so zelo koristne tudi na drugih področjih tekom izobraževanja in kasneje. Učenci ali dijaki se učijo natančnosti opazovanja, spoznajo način anketiranja, naučijo se izvesti uspešen intervju, znajo poiskati zapise v literaturi. Naučijo se sklepanja, povezovanja konkretnega s širšimi problemi, primerjanja. Z raziskovanjem navežejo stike z ljudmi. Spoznajo, kako se je treba pogovarjati, kako ravnati, če te kdo odkloni, kako biti prijazen. Ob zbiranju slikovnega in drugega pisnega gradiva spoznajo, da jim ljudje zaupajo, če so dosledni in držijo besedo. Preteklost spoznavaajo z razumom in srcem. Podoživijo usodo krajanov, se z njimi veselijo in sočustvujejo.¹⁴⁷

Dejavnosti zgodovinskega krožka v osnovni šoli

Vrsta dejavnosti, tako kot njihov obseg sta pri zgodovinskem krožku odvisna predvsem od učitelja, pogojev dela in lokacije šole.¹⁴⁸ Če gre za šolo, katere okolica je v zgodovinski literaturi slabo opisana, bo temu morala biti prilagojena tudi izbrana tema. Mnogo lažje je to tam, kjer je literature veliko in kjer so viri dostopni.¹⁴⁹ Sicer pa ni nujno, da je tematika

¹⁴⁵ Novak, D. (1991). Zgodovinske interesne dejavnosti na naši šoli: Zgodovinski krožki. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo, str. 5.

¹⁴⁶ Modrijan, L. (1993). Krožek mladih zgodovinarjev na osnovni šoli Bratov Letonje Šmartno ob Paki. Zgodovina v šoli, letnik 2, številka 1, str. 46.

¹⁴⁷ Modrijan, L. (1993). Krožek mladih zgodovinarjev na osnovni šoli Bratov Letonje Šmartno ob Paki. Zgodovina v šoli, letnik 2, številka 1, str. 47.

¹⁴⁸ Novak, D. (1991). Zgodovinske interesne dejavnosti na naši šoli: Zgodovinski krožki. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo, str. 7.

¹⁴⁹ Modrijan, L. (1993). Krožek mladih zgodovinarjev na osnovni šoli Bratov Letonje Šmartno ob Paki. Zgodovina v šoli, letnik 2, številka 1, str. 47.

raziskovanja vedno omejena na domači kraj. Snovi, ki jo je mladim užitek raziskovati, je veliko.

Možne dejavnosti zgodovinskega krožka so različne glede na kraj izvajanja:

1. Šolske dejavnosti

Skozi leto se krožkarji največ zadržujejo v zgodovinski učilnici, ki naj bi jo imela vsaka šola. To je prostor, ki je primerno opremljen - ima kar največ učnih pripomočkov in učil, ki se uporabljajo pri pouku zgodovine. Tukaj poteka proces preučevalne dejavnosti, ki je večji projekt, katerega tema je vsako leto drugačna ter v naprej razpisana. Če se krožek odloči in sodeluje na državni ravni pod organizacijo Zveza Prijateljev Mladine, lahko skozi leto izdelava raziskovalno nalogo, ki se ob koncu leta na državnem srečanju tudi oceni. Takšne naloge se sicer ne da narediti v celoti v učilnici, ker so tukaj vključene stvari, ki jih morajo učenci opravljati na terenu.¹⁵⁰

Učenci lahko v okviru krožka kadarkoli, predvsem pa je to koristno ob zaključku raziskovanja, skupaj z mentorjem pripravijo razstavo. S tem se krožek sam na nek način predstavi, tako njegovim člani, kot tudi njihov izdelek.

Poleg razstave je izdajanje internega zgodovinskega glasila prav tako odlična priložnost za ustvarjanje pozitivne samopodobe krožka, mladih novinarjev in s tem tudi celotne šole. Ni nujno, da izhaja vsak mesec, odvisno je od tega, kako zagreti so učenci in od količine materiala. V krožku se določi učence, ki si to želijo, za delo pri časopisu. Nato se je treba dogovoriti o načinu dela, zbiranju prispevkov, razdelitvi nalog, o nakladi. Učenci lahko pišejo o delovanju krožka, o zgodovini kraja, nastanku šole, cerkve, gradu. Opišejo lahko razgovor ali intervju s kakšno znano osebnostjo, doživetja na ekskurziji, v muzeju, arhivu ipd.¹⁵¹ Aktivno izdajanje časopisa lahko zavzame celotno delovanje krožka. Vse je odvisno od možnosti in želja. Časopis je lahko glavna dejavnost, lahko je edina, lahko pa je tudi le spremljajoča, ali pa se izda samo ob koncu leta, ko povzame celoletno delo v krožku.

2. Dejavnosti zunaj šolskih prostorov

Aktivnosti, ki se ne dogajajo v prostorih šole, so največkrat povezane s temo in načinom dela v krožku. Če za raziskovalno nalogo učenci potrebujejo arhivske vire, je zaželen predhodni skupinski obisk v arhivu. Za takšen obisk mora mentor učence prej pripraviti, priporočljivo pa je tudi, da arhiv prej obiše sam. Po obisku arhiva se je potrebno z učenci pomeniti o vsem, kar so videli, o praktični vrednosti dokumentov, njihovi uporabi in načinu hranjenja arhivskih dokumentov.

Naslednja stvar, ki je vredna ogleda, še posebej, če se tematike pokrivajo, je obisk muzeja. Tudi pri ogledu muzeja mora biti učitelj dobro seznanjen z razstavo, zaželeno je, da muzej prej obiše in da se z učenci o zbirki prej pogovori. Pomembno je, da jim snov iz muzeja približa snovi iz pouka. Tako bo snov, pridobljena v šoli, dobila nov pomen.

Glede na to, da arhiva in muzeja ni moč najti v vsakem kraju, je obiska možno združiti v enodnevni ekskurziji. Le-ta služi za poglobitev in razširitev snovi. Ekskurzija mora biti temeljito pripravljena, da lahko nudi možnost praktičnega pridobivanja znanja, da omogoči izkustveno učenje. Pri tem se učenec uči sam, učitelj le organizira.¹⁵² Poleg obiska arhiva oziroma muzeja je v ekskurzijo vključen še ogled znamenitosti kraja, kamor se odpravimo. Učence se vnaprej seznaniti z zgodovino mesta, nato dobe pred ogledom slepo karto, v

¹⁵⁰ Novak, D. (1991). Zgodovinske interesne dejavnosti na naši šoli: Zgodovinski krožki. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo, str. 8-11.

¹⁵¹ Novak, D. (1991). Zgodovinske interesne dejavnosti na naši šoli: Zgodovinski krožki. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo, str. 8-11.

¹⁵² Bezjak, J. (1999). Didaktični model strokovne ekskurzije za naravoslovje in tehniko; Obvezne izbirne vsebine in interesne dejavnosti. Ljubljana: Državna Založba Slovenije, str. 5-6.

kateri v včrtana pot ogleda, oni pa vpisujejo manjkajoča gesla. Po ekskurziji se od učencev pričakuje, da napišejo poročilo o tem, kaj so videli.¹⁵³

Dejavnosti zgodovinskega krožka v srednji šoli

Krožek lahko v srednji šoli deluje po istih načelih kot v osnovni. Sam program raziskovalnega dela pa je lahko veliko bolj razgiban, prilagodi se lahko glede na namen, čas in kraj. Lahko se ga posamezna šola loti samostojno, v povezavi z drugimi dejavnostmi na šoli, lahko se pridruži kakšni širši akciji, lahko deluje tudi na državni ravni. Tudi čas delovanja je bolj ali manj odvisen od namena in obsega raziskovalne naloge. Bolj je od šole odvisno, kako se bo krožka lotila.

Večina akcij je lokalnega značaja, v letu 1998/99 pa se je pojavilo tudi srečanje na državni ravni. Srečanja osnovnošolcev in nekatera srednješolska srečanja na državni ravni imajo vnaprej določeno temo, na nekaterih srednješolskih akcijah pa si temo izbirajo dijaki sami. Po dosedanjih izkušnjah so raziskovalne naloge, pri katerih je tema vnaprej določena, boljše.¹⁵⁴

Lep primer za srednješolski tip raziskovanja preteklosti je skupek raziskovalnih nalog pod skupnim naslovom »Dih kovaškega meha«. Gre za projekt, ki je bil vključen v širšo akcijo »Mladi za napredek Maribora« in je potekal med letoma 1995 in 1998 na Srednji gradbeni šoli Maribor. Dijaki so se ukvarjali s polpreteklo zgodovino življenja in dela vaškega in mestnega kovača ter s trenutnim stanjem tradicionalnega in sodobnega obrtnega kovaštva na sorazmerno velikem območju severovzhodne Slovenije. V raziskovalno akcijo je bilo vključeno dokumentiranje starih kovačij, opreme in orodja ter kovaških izdelkov. Pri zbiranju gradiva so obiskali v Mariboru Zavod za varstvo naravne in kulturne dediščine, Zavod za urbanizem, Pokrajinski arhiv, Pokrajinski muzej, Škofijsko knjižnico, Frančiškansko cerkev in Univerzitetno knjižnico, v Slovenski Bistrici pa Zavod za kulturo. Dijaki so se srečali z metodami dela z viri, zbirali so staro dokumentacijo, analizirali vire za dotično tematiko. Opravljali so tudi intervjuje in izdelovali risarsko ter fotografsko dokumentacijo. Poleg publikacije sta bili v okviru krožka organizirani tudi razstava in zgibanka, da so bili lahko rezultati še bolj neposredno in transparentno prikazani javnosti.¹⁵⁵

Klub temu, da raziskovalna akcija ni bila pravoverno zgodovinska, poudarjena je bila predvsem tehnična plat dokumentacije in računalniško obdelovanje, niti čisto običajna, saj je trajala tri šolska leta, lahko služi za lep primer srednješolske zgodovinske interesne dejavnosti.

Zaključek

Dejavnosti pri krožku zgodovine je veliko. So zelo raznolike in dopuščajo veliko svobodne izbire pri njihovi uporabi. Od zastavljenega programa dela je odvisno, kakšno vlogo po imela posamezna dejavnost. Sploh ni nujno, da so na vsak način vključene vse v celoti. Izbiramo jih pač odvisno od načina dela, potrebno je le, da so vse usmerjene k enemu končnemu letnemu cilju, ki je mladim prikazati delo zgodovinarja, jih navdušiti z samostojno odkrivanje preteklosti ter jih vzgojiti v razgledane osebe.

¹⁵³ Novak, D. (1991). Zgodovinske interesne dejavnosti na naši šoli: Zgodovinski krožki. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo, str. 15-18.

¹⁵⁴ Balkovec, B. (1999). Šarm mladinskega raziskovanja. Zgodovina v šoli, letnik 8, številka 2, str. 31.

¹⁵⁵ Guštin, M. (1999). Bomo ohranili kovačije? Raziskave mariborskih dijakov. Maribor: Pokrajinski arhiv, str. 5-6.

Literatura

- Balkovec, B. (1999). Šarm mladinskega raziskovanja. *Zgodovina v šoli*, letnik 8, številka 2, str. 31.
- Bezjak, J. (1999). Didaktični model strokovne ekskurzije za naravoslovje in tehniko Obvezne izbirne vsebine in interesne dejavnosti. Ljubljana: Državna Založba Slovenije, str. 5-16.
- Guštin, M. (1999). Bomo ohranili kovačije? Raziskave mariborskih dijakov. Maribor: Pokrajinski arhiv.
- Modrijan, L. (1993). Krožek mladih zgodovinarjev na osnovni šoli Bratov Letonje Šmartno ob Paki. *Zgodovina v šoli*, letnik 2, številka 1, str. 46-47.
- Novak, D. (1991). Zgodovinske interesne dejavnosti na naši šoli: Zgodovinski krožki. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Trškan, D. (2002). Učiteljeva priprava na pouk zgodovine. Metodni priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri in učitelje - začetnike. *Didaktika zgodovine*. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.

Povzetek

Zgodovinski krožek prinaša mladim raziskovalcem poglobljeno spoznavanje zgodovine. Učenci spoznavajo stvari iz preteklosti, hkrati pa ustvarjajo prve stike z zgodovinsko znanostjo. Gre torej za zadovoljitev osebnih nagnjenj in posebnega zanimanja učencev za zgodovino. S tem, ko spoznavajo zgodovino domačega okolja, lažje dojamejo širše dogajanje. Pri delu v krožku se učijo veliko stvari, ki jim bodo v pomoč pri nadaljnjem šolanju. Dejavnosti, ki se jih lahko lotijo, je veliko. Lahko se ukvarjajo s celoletno raziskovalno nalogo, lahko pripravijo razstavo, lahko izdajajo interno zgodovinsko glasilo. Od dejavnosti zunaj šolskih prostorov je še posebej koristna ekskurzija, ki lahko vključuje ogled po muzeju, obisk arhiva ter ogled zgodovinskih znamenitosti. Tudi v srednji šoli lahko deluje krožek zgodovinarjev po istih načelih. Vendar je zgodovinska raziskovalna dejavnost v srednji šoli večkrat lokalne, individualne narave. Kljub temu obstajajo izjeme, ki so iz znanstvenega vidika vredne vse pozornosti.

Tomaž Šavli: Zgodovinski krožek - učencem vsečno dopolnilo pouka

Uvod

V naših osnovnih, srednjih strokovnih in poklicnih šolah ter v gimnazijah imajo učenci in dijaki navadno poleg rednega pouka na voljo tudi nekatere šolske, izvenšolske oziroma obšolske (interesne) dejavnosti, med temi različne krožke. Vendar je njihova ponudba pogosto pogojena z usmeritvijo oziroma politiko posamezne šole, s prizadevnostjo posameznih učiteljev, profesorjev ali mentorjev in z zanimanjem samih učencev oziroma dijakov. Zaradi različnih razlogov se dogaja, da imajo mnoge šole med svojo ponudbo krožke, povezane z naravoslovnimi¹⁵⁶ in tehničnimi predmeti, poleg teh morda še kakšen slovenistični ali tujejezični krožek, športne in šahovske¹⁵⁷ skupine, družboslovje pa neredko ostane zapostavljeno. Tudi zgodovinski krožki niso ena najpogostejših oblik šolskih interesnih dejavnosti.¹⁵⁸

Ta predstavitev skuša ugotoviti, kako lahko učencem v osnovnih šolah oziroma dijakom v srednjih in poklicnih šolah njihov redni pouk dopolnimo z zgodovinskimi krožki, v katerih imajo možnost sodelovati, in ki lahko postanejo prijetno dopolnilo pouka za prenekatere učence in dijake, tudi za tiste, ki sprva ne kažejo prevelikega zanimanja za predmete, povezane z zgodovino - po uvedbi krožka bi jim lahko z zanimivimi pristopi tudi našo snov približali in morda celo dosegli, da jim bo naš predmet postal eden bolj priljubljenih.

Kaj je zgodovinski krožek

Zgodovinski krožek bi lahko deloval na vsaki šoli, na kateri je za to usposobljen učitelj oziroma profesor zgodovine. Ker imamo po programu osem- in devetletke predmet zgodovina na vseh osnovnih šolah, bi lahko tak krožek deloval prav na vsaki šoli in bi lahko vanj vključili znaten delež učencev od vključno 6. razreda dalje. Prav tako bi lahko vključili učence 4. in 5. razreda, saj imajo ti predmet Družba oziroma Spoznavanje družbe, le da bi za te morali pripraviti nekoliko drugačen krožek. V poklicnih srednjih šolah bi morda bilo bolje pripraviti bolj splošen, družboslovni, krožek, ki bi zajemal poleg zgodovine še druga področja, mdr. geografijo¹⁵⁹. Če je za krožek v osnovni šoli majhno zanimanje, se lahko formira kot enoten krožek, v katerega so vključeni otroci različnih starosti, v nasprotnem primeru pa je bolje in lažje ustvariti več skupin, v katere se otroci vključujejo glede na starost (temu primerno priredimo tudi načine dela in vsebino krožkov in zahtevnost). Mentorji bi morali svoje znanje izpopolnjevati in dopolnjevati na dodatnih delavnicah in tečajih, ki so jim na voljo.

¹⁵⁶ Večina večjih osnovnih šol ima naravoslovne ali biološke krožke. Imajo bogato zgodovino in marsikoga so mentorji prav v teh krožkih navdušili za nadaljnje šolanje ali študij v tej smeri - morda bi podoben »recept« lahko veljal za zgodovinske krožke. Glej: Bioindikacija prizemnega ozona - Interdisciplinarni pristop (Priročnik za naravoslovne krožke) (1999). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

¹⁵⁷ Šahovski krožki so na osnovnih in srednjih šolah zelo razširjeni in priljubljeni ter dobro organizirani. V zvezi s slednjim bi se lahko pri njih zgledovali tudi mentorji zgodovinskih krožkov. Glej: Šah v osnovni šoli (Gradivo za mentorje šahovskih krožkov) (1986). Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

¹⁵⁸ O mnogih interesnih dejavnostih na naših šolah sem se prepričal ob pregledovanju spletnih strani nekaterih osnovnih in srednjih šol. Pri tem sem našel le malo šol, na katerih delujejo zgodovinski krožki (za iskanje sem uporabil predvsem splošne slovenske iskalnike).

¹⁵⁹ Pri pregledovanju predmetnikov in učnih načrtov sem se poslužil podatkov s spletne strani Ministrstva za šolstvo Republike Slovenije.

Krožek kot dopolnilo, motivacija in razvedrilo

Učenci in dijaki se v krožek vključujejo iz različnih razlogov, večina pa vendar zato, ker jih dotično področje posebej zanima. Na njihovo zanimanje in angažiranost pa vpliva več psiholoških dejavnikov, kot so sposobnosti, motivacija ter navade, spretnosti in osebnostne ter čustvene značilnosti.¹⁶⁰ Zgodovinski krožek lahko deluje tudi kot neke vrste dopolnilni pouk (ta je zelo razširjen pri nekaterih »temeljnih« predmetih), pri katerem učenci poglobljajo svoje znanje. Učenci, ki so vključeni v zgodovinski krožek, so lahko tudi bolj motivirani in zainteresirani za delo pri samem pouku zgodovine. Motivacijo dosežemo tudi z nagrajevanjem za delo v krožku (priznanja, pohvale).¹⁶¹ Svoje, pri krožku poglobljeno in specializirano, znanje bodo s pridom uporabili pri pouku in s tem morda navdušili tudi druge (sošolce), boljše znanje pa bi moralo biti opazno tudi na samih preverjanjih znanj, tekmovanjih in pri nadaljnjem šolanju. Če se pri krožku ukvarjamo z različnimi, manj obremenjujočimi temami, bodo morda učenci krožek sprejeli kot kratkočasno prostočasno dejavnost ali celo kot razvedrilo.

Konkretne dejavnosti in delo učencev

Učence ali dijake lahko za sodelovanje pri krožku in delo v njem spodbudimo z drugačnim načinom dela, kot so ga vajeni pri pouku. Vsem članom lahko omogočimo ogled kakšnega muzeja, jih popeljemo na voden ogled domačih zanimivosti, jih navajamo k samostojnemu delu z viri ipd. »Obseg dejavnosti zgodovinskega krožka je odvisen od učitelja, pogojev dela in lokacije šole.«¹⁶² Učenci lahko pri zgodovinskem krožku raziskujejo zgodovino kraja ali šole, zbirajo star denar, znamke, članke, fotografije, sami fotografirajo, izdelujejo pripomočke za delo pri pouku (plakati, časovni trak ...), pišejo komentarje na ogledane filme ali razstave ipd.¹⁶³ Zagnan in energičen mlad učitelj zgodovine, ki ga veselijo sprehodi, in najde zaposlitev na majhni šoli, locirani pod ruševinami trdnjave, bo hitro zagrabil priložnost in organiziral krožek, v okviru katerega bi učence popeljal k ruševinam in jim ob njih približal njihovo lokalno zgodovino ter razjasnil napačna mnenja o, npr. nekem »grofovem« gradu. Profesor na srednji šoli bi lahko svoje dijake, vključene v zgodovinski krožek, popeljal na bolj oddaljen izlet, npr. iz notranjosti države na Obalo, na katerem bi dijaki predstavili svoje prispevke o zgodovini krajev in njihovih znamenitih osebnostih.¹⁶⁴ V okvir zgodovinskega krožka se tako vplete še druge, izvenšolske interesne dejavnosti, kot so ekskurzija, ogled muzeja, obisk arhiva ipd. Posebej je pomembno, da se učenci naučijo samostojnega dela, predstavljanja in argumentiranja - s tem jih navajamo na načine dela, ki se jih bodo morali posluževati v prihodnosti ter jih vzgajamo. Dobro je, če imajo za nalogo neko raziskovanje, katerega izsledke nato predstavijo drugim članom krožka, s katerimi nato argumentirano razpravljajo in zagovarjajo svoje ugotovitve.¹⁶⁵ Pri tem se zgodovinski krožki že povezujejo z drugimi področji, npr. z argumentacijo in retoriko.

¹⁶⁰ Kopal, E. (1990). Dejavniki mladinskega raziskovalnega dela. V: Mladinsko raziskovalno delo (1990). Zbirka Pedagoška obzorja; Serija Ljudje in znanost 2. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

¹⁶¹ Novak, D. (1991). Zgodovinske interesne dejavnosti v naši šoli (Zgodovinski krožki). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 21.

¹⁶² Novak, D. (1991). Zgodovinske interesne dejavnosti v naši šoli (Zgodovinski krožki). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 7.

¹⁶³ Trškan, D. (2002). Učiteljeva priprava na pouk zgodovine. Metodični priručnik za študente zgodovine pedagoške smeri in učitelje - začetnike. Didaktika zgodovine. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za zgodovino, str. 66.

¹⁶⁴ Ta primer opisujem iz lastnih izkušenj - kot dijak sem namreč sodeloval v tovrstnem krožku in na taki ekskurziji.

¹⁶⁵ Pri delu v zgodovinskem krožku bi morali poskušati aktivirati čimveč učenčevih sposobnosti, znanj in veščin, ter doseči zahtevnejše učne cilje kot pri samem pouku zgodovine. Po Bloomovi taksonomiji skušamo doseči najzahtevnejše cilje, tudi vrednotenje; zastaviti pa bi si morali čimveč ciljev po Marzanovi taksonomiji.

Krožek se lahko poveže tudi s fotokrožkom ali kakšnim drugim, s katerim si lahko deli podobne metode dela in zanimanje.¹⁶⁶

Zgodovinski krožki imajo nalogo svoje delo in rezultate predstaviti tudi drugim, zato se lahko poslužimo tudi šolskega glasila (lahko pa se lotimo celo izdajanja internega zgodovinskega glasila¹⁶⁷), v katerem se objavljajo izsledki dela krožka; še boljše je, če lahko kakšen prispevek objavimo v lokalnem, regionalnem ali celo nacionalnem časopisu. Priporočljive so postavitve razstav, manjše muzejske zbirke, predstavitve na šoli v obliki »predavanj« ipd. Mladi zgodovinarji pa se srečujejo tudi na medsebojnih srečanjih na državni ravni, na katerih predstavljajo svoje delo in ga primerjajo, prispevke pa so večkrat zbrali v posebnem zborniku.¹⁶⁸ Na regionalni ali širši ravni so organizirana tekmovanja, ki so zelo priljubljena in pomenijo širjenje dejavnosti krožka (učenci iz ene šole spoznavajo posebnosti okolja druge šole ipd.; tako si izmenjujejo in širijo znanje).¹⁶⁹

Zaključek

Zgodovinski krožki bi morali postati zanimivo dopolnilo rednega pouka zgodovine na naših šolah. Vanj bi se lahko vključili predvsem tisti učenci, ki jih to področje posebej zanima (obstoj in številčnost članstva krožka sta najbolj odvisna prav od njih), naloga učitelja pa bi morala biti, da skuša zainteresirati čimveč učencev. S pravilnim pristopom, z zanimivimi dejavnostmi in tematikami, ki bi se jih lotevali, bi to lahko dosegli. In ker želimo, da je šola po meri učencem (»otrokom prijazna šola«), jo lahko tako naredimo tudi z dobrim sodelovanjem med učitelji in učenci - v krožkih je to gotovo lahko doseči. Dejstvo je, da »[...] zvedav, radoveden odnos do sveta, do okolja, razkazuje vsak zdrav otrok«¹⁷⁰, zato bi bilo škoda, ko te njihove zvedavosti in radovednosti ne bi izkoristili in jo usmerjali - tudi v zgodovinskih krožkih.

Literatura:

- Bertoncej, Ivan (1969). Metoda dela s teksti pri pouku in v razpravi (Priročnik). Ljubljana: Delavska univerza Boris Kidrič Ljubljana; Mestni sindikalni svet Ljubljana.
- Bioindikacija prizemnega ozona - Interdisciplinarni pristop (1999). Priročnik za naravoslovne krožke. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kulturni spomeniki in njihov pomen (1993). Zbornik - XXIV. srečanje mladih raziskovalcev zgodovine in I. srečanje mladih geologov. Informacije ZPMS, št. 3 / 1993. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Mladinsko raziskovalno delo (1990). Zbirka Pedagoška obzorja; Serija Ljudje in znanost 2. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Novak, Drago (1991). Zgodovinske interesne dejavnosti v naši šoli (Zgodovinski krožki). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Šah v osnovni šoli (1986). Gradivo za mentorje šahovskih krožkov. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta
- Trškan, Danijela (2004). Didaktika zgodovine. Gradivo za predavanje in vaje. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za zgodovino.

¹⁶⁶ Novak, D. (1991). Zgodovinske interesne dejavnosti v naši šoli (Zgodovinski krožki). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 7.

¹⁶⁷ Novak, D. (1991). Zgodovinske interesne dejavnosti v naši šoli (Zgodovinski krožki). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 11.

¹⁶⁸ Kulturni spomeniki in njihov pomen (1993): Zbornik - XXIV. srečanje mladih raziskovalcev zgodovine in I. srečanje mladih geologov. Informacije ZPMS, št. 3 / 1993. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.

¹⁶⁹ Novak, D. (1991). Zgodovinske interesne dejavnosti v naši šoli (Zgodovinski krožki). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 19.

¹⁷⁰ Kirn, A. (1990). Od radovednosti do širitve kulture raziskovalnega duha. V: Mladinsko raziskovalno delo (1990). Zbirka Pedagoška obzorja; Serija Ljudje in znanost 2. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

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

Povzetek

V slovenskih šolah imajo učenci na voljo mnoge interesne dejavnosti, med temi veliko krožkov. Prevladujejo naravoslovno-tehnični in jezikovni krožki ter še nekatere druge dejavnosti, zgodovinski krožki pa so na mnogih šolah »odsotni«. Kljub temu, ni ovir, da zgodovinski krožek ne bi mogel delovati na vsaki šoli, saj imajo vse predmet zgodovina (ali z njo povezane predmete) v predmetniku. Zato je potrebna le zagnanost mentorja, ki krožek vodi, in volja učence, ki bi se v krožek vključili. Krožek lahko postane dopolnilo rednemu pouku zgodovine, ali celo prostočasna dejavnost učencev. Tematike in načini dela so lahko zelo različni in idej mentorjem in učencem ne bi smelo zmanjkati. Ker je v vsakem učencu vsaj malo radovednosti, je to smiselno izkoristiti ter v krožke vključiti čimvečje število učencev, ki bodo s sodelovanjem širili znanja, veščine in hkrati koristno preživeli svoj čas po pouku.

Jasmina Pavčič: MUZEJ KOT VIR POUČEVANJA V ZGODOVINI

Uvod

Ena od možnosti, da bi pouk zgodovine postal bogatejši in zanimivejši, je tudi z obiskom muzeja. Muzej obiščemo s šolsko skupino zato je na strani učitelja, da poskrbi za tehnični in vsebinski vidik takšnega dela. Pri tem mu je v veliko pomoč kustos pedagog, ki je specializiran za delo s šolsko mladino. Zavedati se moramo, da obisk muzeja ne predstavlja nadomestne učne ure, temveč le dopolnilno izobraževanje. Vendar pa je takšno izobraževanje tudi nujno potrebno, če želimo učencem približati zgodovinske dogodke v današnjem času. Ta vidik aktualnosti lepo izpolnjuje tudi Kobariški muzej s svojim protivojnim sporočilom, ki je podrobneje predstavljen v nadaljevanju.

Osnovne karakteristike muzeja

Muzej je ustanova, ki zbira, hrani, ureja in strokovno obdeluje zbirke umetnin, zgodovinske spomenike in predmete. Vse to z namenom, da se predmeti preučijo, razložijo in razstavijo. Razstavljeni predmeti naj bi se čimbolj približali obiskovalcem, tako da bi ti lahko med preteklostjo in sedanostjo našli neko vzporednico in z namenom, da bi se ohranjal naš zgodovinski spomin. Muzej je tako institucija v službi človeške družbe in njenega razvoja.¹⁷¹

Muzej kot vzgojno izobraževalna ustanova

Ob vsem tem nam mora biti jasno, da predstavlja muzej tudi vzgojno izobraževalno ustanovo, ki je lahko, oz. bi morala biti, tesno povezana s šolami.¹⁷² Predvsem v evropskem prostoru je močno prisotna in poudarjena zavest o pomembnosti povezave med šolami in muzeji.¹⁷³ »Bogat zgodovinski material je pri posredovanju zgodovinskih

¹⁷¹ Potočnik, D. (2004). Muzej kot vir za poučevanje zgodovine. Zgodovinski časopis, letnik 58, številka 1/2, str. 194.

¹⁷² Prav tako, str. 194.

¹⁷³ Valič Zupan, A. (1997). Muzej kot vir poučevanje zgodovine. Zgodovina v šoli, letnik 6, številka 4, str. 74.

spoznanj tudi izredno uspešno učno sredstvo. Koristi za pouk so tako didaktične kakor tudi pedagoške in psihološke.«¹⁷⁴

Obisk muzeja je najbolj uspešen takrat, ko šolska skupina pride s konkretnim ciljem in ne le, da bi zadovoljili formalne zahteve šolskih avtoritet. Obisk v muzeju naj bi pri učencih zbudil domišljijo in občutek za preteklost. Vse povedano pa lažje, kot s klasičnim vodstvom, dosežemo z aktivnim sodelovanjem. Delovni listi, ki jih učenci dobijo v muzeju in se navezujejo na konkretne razstave, so gotovo ena izmed uspešnejših oblik aktivnega sodelovanja, ki poleg klasičnega vodstva predstavljajo tudi ključni del učne ure v muzeju.¹⁷⁵ Ta oblika vsebuje predhodno seznanjanje učencev z vsebino muzejskih zbirk. Učence navaja k zaznavanju, opazovanju, primerjanju in razmišljanju. Je zahtevna do vsakega učenca posebej.¹⁷⁶ Pomemben uspeh pri tej obliki je tudi, da se šolarji radi zadržujejo v muzeju, so zaposleni in ne tavajo okrog.

Ogledi muzejskih razstav pa učiteljem ne smejo predstavljati nadomestnih šolskih ur, ampak dopolnilno izobraževanje v šoli. Kajti muzej ni niti slaba šola, niti prestižna ustanova.¹⁷⁷ Pouk zgodovine postane s tovrstno izvenšolsko dejavnostjo bolj pester in zanimiv in kot tak širi učenčevo obzorje o poznavanju zgodovine. Navsezadnje pa takšno delo bistveno prispeva k trajnejšemu zanimanju učencev za preteklost.¹⁷⁸

Naloge kustosa pedagoga

Pogoj za boljše sodelovanje med šolami in muzeji pa je povezava med učitelji zgodovine in kustosi muzeja. Ko s šolsko skupino pridemo v muzej, nas sprejme kustos pedagog. On(a) poskuša z različnimi aktivnostmi učencu, dijaku ali študentu približati razstavljeni eksponat, razstavo ali zbirko.¹⁷⁹ Glede na potrebe pripravljajo programe, ki bi pritegnili čim širši krog obiskovalcev. Sproti spremljajo spremembe izobraževalnih programov in se zato lažje vključujejo v nove, ki jih s svojo dejavnostjo v muzeju še dopolnjujejo in nadgrajujejo. Kustos pedagog predstavlja šolski mladini navzven vse kar je sicer očem in ušesom skrito.¹⁸⁰

Priprava učne ure v muzeju

»Kako uspešno bo potekala učna ura pa je odvisno tudi od učitelja, ki šolsko skupino pripelje v muzej.«¹⁸¹ Da bo obisk muzeja zanimiv in da bi učenci ostali aktivni je potrebno obisk muzeja načrtovati.¹⁸²

Pri načrtovanju mora učitelj upoštevati zunanjo ali širšo pripravo, ki naj vsebuje predhodno pripravo, ogled muzeja in pregled opravljenega dela ter notranjo ali ožjo pripravo, ki jo sestavljata tehnična in vsebinska priprava. Kar se tiče tehnične priprave se moramo odločiti koliko učencev bomo peljali v muzej, katera razvojna stopnja je vezana na razumevanje določene teme. Nadalje se moramo odločiti ali bo ogled potekal v blok uri, v sklopu kulturnega dne ali ekskurzije. Seveda se je na ogled v muzeju potrebno najaviti saj si tako zagotovimo strokovno vodstvo pod okriljem kustusa pedagoga. Sedaj pridemo do vsebinskih vprašanj, ki zahtevajo od učitelja določitev vsebinskih ciljev in delovnih nalog za učence.¹⁸³ Učenci morajo biti z našo namero seznanjeni. Najpomembnejši del je seveda

¹⁷⁴ Potočnik, D. (2004). Muzej kot vir za poučevanje zgodovine. Zgodovinski časopis, letnik 58, številka 1/2, str. 194.

¹⁷⁵ Kocuvan, E. (1992). Muzejska pedagogika, šolarji in - Narodni muzej. Didakta, številka 5, str. 42.

¹⁷⁶ Kalan, M. (1992). Nekaj o pedagoški dejavnosti v Loškem muzeju. Didakta, številka 5, str. 41.

¹⁷⁷ Kocuvan, E. (1992). Muzejska pedagogika, šolarji in - Narodni muzej. Didakta, številka 5, str. 43, 44.

¹⁷⁸ Trampuž, C. (1992). Pouk zgodovine v Narodnem muzeju. Didakta, številka 5, str. 45, 47.

¹⁷⁹ Roženberger, T. (1992). Otroški muzeji. Didakta, številka 5, str. 39.

¹⁸⁰ Čokl, M. (1992). Muzeji in šola družno z roko v roki. Didakta, številka 5, str. 60.

¹⁸¹ Kocuvan, E. (1992). Muzejska pedagogika, šolarji in - Narodni muzej. Didakta, številka 5, str. 45.

¹⁸² Trampuž, C. (1992). Pouk zgodovine v Narodnem muzeju. Didakta, številka 5, str. 45.

¹⁸³ Potočnik, D. (2004). Muzej kot vir za poučevanje zgodovine. Zgodovinski časopis, letnik 58, številka 1/2, str. 194.

motivacija učencev pred odhodom. Pravilna motivacija predstavlja že polovico uspeha. Učencem povemo, kaj potrebujejo za ogled in jih seznanimo z načinom dela v muzeju. S koncem ogleda razstave pa delo učitelja še ni končano. Pripravimo se na delo v šoli in sicer na povratne informacije. Gre za obnovo tega kar smo novega videli in spoznali v muzeju. Te obnove so lahko ustne ali pisne. Najboljše lahko v razredu preberemo in primerno nagradimo z oceno ali pa objavo v šolskem časopisu.¹⁸⁴

Kobariški muzej

Naslov zadnje učne ure v tretjem letniku gimnazij je Slovenci in prva svetovna vojna. Med drugim se v tej temi dotaknemo tudi soške fronte in grozot, ki so se tam dogajale. Ker pa je v kratkem času težko ponazoriti vse kar se tiče pomena soške fronte in vseh vojnih grozot, ki so jih trpeli tako vojaki kot civilno prebivalstvo v zaledju, se odločimo za obisk Kobariškega muzeja.

Če je naša startna pozicija Ljubljana, bi si morali za ogled te razstave vzeti kar cel dan. V muzej bi peljali čimveč dijakov tretjih letnikov. Vstopnine ni, če je skupina najavljena in ima več kot petnajst članov. Organizirati je potrebno tudi avtobusni prevoz v obe smeri in primerno vodstvo v samem muzeju.

Dijake lahko pri zadnji učni uri, pred odhodom, vprašamo kaj vse vedo o muzeju in njegovem poslanstvu. Ta uvod v obliki razgovora bi služil za motivacijo. Pred odhodom v muzej naj bi vsi sodelujoči spoznali, da Kobariški muzej spada med zgodovinske muzeje s protivojno tematiko. Večji del stalne postavitve pa je namenjen dogajanju na soški fronti od maja 1915 do novembra 1917. Podrobnejše je predstavljena 12. soška bitka, imenovana tudi čudež pri Kobaridu. Že v šoli moramo dijakom razdeliti delovne naloge, lahko v obliki delovnih listov, ki jih sestavi učitelj. Razložimo, da bodo delovne liste spolnjevali sproti ob razlagi kustosa in s pomočjo razstavljenih artefaktov in da jih bomo kasneje pri pouku pregledali. S pomočjo delovnih listov bi dijaki dosegli nekatere vsebinske in delovne cilje.

Že v vhodni veži Kobariškega muzeja bi dijaki s pomočjo razstavljenih zemljevidov spoznali in zapisali glavne fronte v prvi svetovni vojni. Opisali in primerjali bi tudi meje slovenskega ozemlja pred in po vojni. V Krnski sobi bi dijaki preko razlage kustosa spoznali in zapisali, kdaj in zakaj je Italija vstopila v vojno ter kakšne so bile dolgoročne posledice tega vstopa. Preko analize razstavljenih maket bojev za Krno bi poskušali ugotoviti, kakšne so bistvene značilnosti bojev v visokogorju. V Beli sobi bi preko razstavljenega slikovnega gradiva poskušali razumeti trpljenje vojakov na fronti. Preko razlage kustosa bi spoznali in si zapisali vse tegobe, ki so pestile vojaštvo tako v samih bitkah kot v zaledju. V Črni sobi bi dijaki preko analize slikovnega gradiva in razlage kustosa spoznali in opisali osnovne značilnosti pozicijskega bojevanja. V naslednji sobi, ki govori o zadnji soški bitki, bi dijaki, preko razstavljene makete in zemljevidov o premikih vojaških enot, sklepali na obsežnost priprav, ki jih je morala avstro - ogrska vojska opraviti pred 12. soško bitko. Razložili in zapisali bi zakaj se ta bitka imenuje tudi čudež pri Kobaridu. Podrobnejši opis te bitke pa v muzeju predstavijo tudi na dvajsetminutni televizijski projekciji, kateri je dodan tudi zvočni zapis vojakovega pisma očetu v »italijanski kaverni«. Njegova izpoved in primerno zvočno ozadje se naj bi dotaknila čustev dijakov in jih spodbudila k razmišljanju o človeških stiskah in trpljenju, ki so ga izkusili vojaki na obeh straneh fronte.¹⁸⁵

Po končanem obisku v Kobariškem muzeju naj bi dijaki znali vrednotiti slovensko preteklost in našo kulturno dediščino. Okrepil se naj bi njihov pozitiven odnos do narodne zgodovine. Pridobili bi tudi razumevanje pojma svobode in pomen solidarnosti med narodi. Analizo vsega videnega lahko opravimo že v muzeju ali pa na avtobusu na poti domov, saj so dijaki delovne liste reševali sproti in so novi vtisi še sveži. Pri tej zaključni fazi bi obnovili bistvene vsebinske poudarke kot npr., da poznamo dvanajst soških bitk, od katerih sta

¹⁸⁴Trampuž, C. (1992). Pouk zgodovine v narodnem muzeju. Didakta, številka 5, str. 45, 47.

¹⁸⁵<http://www.kobariski-muzej.si/>

najpomembnejši bitka za Doberdob in zadnja, čudež pri Kobaridu. Da je soška fronta pomenila za Slovence sinonim za vojno, kjer so čutili, da branijo svoje ozemlje nasproti Italijanom. Primerjali bi obseg slovenskega ozemlja pred vojno in po njej. Ponovili bi karakteristike pozicijskega bojevanja in tegob, ki so pestile vojake. Učitelj bi moral poudariti nesmiselnost vsake vojne ter razložiti, da tudi po koncu vojne ostanejo posledice in to ne le v ozemeljskem smislu in mednarodni odnosih, pač pa tudi na ljudeh. Po vojni je bila množica invalidnih, duševno strtih ljudi za katere se vojna ni zares nikoli končala. Če bi dopuščal čas, bi lahko vsak dijak, ki bi to želel, povedal kaj se ga je najbolj dotaknilo. Dijaki bi se učili spoštovati in upoštevati mnenja drugih.

Sklep

»Ob zaključku velja ugotovitev, da je ena od možnosti, da sledimo zahtevam sodobnega pouka zgodovine tudi ta, da obiščemo muzej.«¹⁸⁶ Prednosti sodelovanja z muzeji so številne. Učence preko muzejskega dela navajamo na samostojno delo in ustvarjalno razmišljanje. V praksi spoznavajo način življenja nekoč in ga lahko primerjajo z današnjim.

Literatura:

- Čokl Mirjana (1999). Muzeji in šola družno z roko v roki. Zgodovina v šoli, letnik 8, št. 3/4, str. 60-64
- <http://www.kobariski-muzej.si/> (december 2004)
- Kalan Mira (1992). Nekaj o pedagoški dejavnosti v Loškem muzeju. Didakta, št. 5, str. 40-42
- Kocuvan Eva (1992). Muzejska pedagogika, šolarji in - Narodni muzej. Didakta, št. 5, str. 42-45
- Potočnik Dragan (2004). Muzej kot vir za poučevanje zgodovine. Zgodovinski časopis, letnik 58, št. 1/2, str. 187-196
- Roženberger Tanja (1992). Otroški muzeji. Didakta, št. 5, str. 37-39
- Trampuž Cirila (1992). Pouk zgodovine v narodnem muzeju. Didakta, številka 5, str. 45-47
- Valič Zupan Andreja (1997). Muzej kot vir poučevanje zgodovine. Zgodovina v šoli, letnik 6, številka 4, str. 74-75

Povzetek

Pouk zgodovine lahko naredimo bogatejši in raznovrstnejši z obiskovanjem muzejev. Posebno zgodovinski muzeji imajo tudi vzgojno izobraževalno funkcijo in so zato zlasti pomembni za šolske skupine. Tem so pri posredovanju zgodovinskih spoznanj v pomoč predvsem kustosi pedagogi, ki so specializirani za pedagoško delo v muzejih. Njihova naloga je med drugim, da šolsko skupino pripravijo k aktivnemu sodelovanju s pomočjo razlage in delovnih listov. Pomembno vlogo igra tudi učitelj zgodovine, ki mora poskrbeti za tehnični vidik obiska in mora svojo učno skupino tudi vsebinsko pripraviti na obisk muzeja. Tako naj bi šolska skupina od obiska Kobariškega muzeja pridobila nova spoznanja, ki se tičejo poteka bitk soške fronte, značilnosti pozicijskega bojevanja v visokogorju, razumevanja stisk in trpljenja vojakov na fronti itd. Pomembnejša pridobitve pa so med drugim tudi spoštovanje narodove zgodovine, pozitiven odnos do preteklosti, pomen svobode in razumevanja med narodi. Preko stalnega sodelovanja med šolami in muzeji želimo doseči, da bi mladini na zanimiv in aktiven način približali zgodovinske dogodke in spoznanja.

¹⁸⁶ Potočnik, D. (2004). Muzej kot vir za poučevanje zgodovine. Zgodovinski časopis, letnik 58, številka 1/2, str. 195.

Vesna Pajić: Obisk Narodne galerije kot nadgradnja pouka zgodovine

UVOD

Kot galerijska animatorka se dnevno srečujem z učenci oziroma dijaki. Opažam, da jih same umetnine tembolj pritegnejo, če v svoje vodstvo vnašam tudi zgodovinske podatke, anekdote, mitološke zgodbe itd. Skratka karkoli, kar lahko kasneje kot okus po magdalenici, pomočeni v lipov čaj privabi na plan različne vtise, ki jih posameznik pridobi ob pogledu na umetnino.

Umetnost ni sklop podatkov, letnic, materialov, slogov. Je del neke zgodbe, tako kot zgodovina.

Galerija tako ni le kraj, kjer občudujemo umetnine, je kraj, ki ima svojo pričevalno vrednost, je kraj, ki posreduje zgodbo.

V nadaljevanju vam bom predstavila poskus postavitve novega programa v Narodni galeriji, za dijake 2. letnika srednje šole. In sicer bom zajela širšo učno temo - osemnajsto stoletje. Namen obiska Narodne galerije, bi bila tako poglobitev in nadgradnja znanja pridobljenega pri pouku zgodovine.

OBISK NARODNE GALERIJE ali SPOZNAJMO 18. STOLETJE MALO DRUGAČE

Zakaj & kako lahko obisk umetniške galerije pripomore k pouku zgodovine.

Umetnost je tisti del človeškega toka življenja, ki odraža duh časa, filozofijo življenja, navade, modo, načine življenja. Hkrati (in prav zaradi slednjega) lahko umetnost samo uporabimo tudi kot zgodovinski vir. V bližnji preteklosti tako poznamo mnoge študije, predvsem etnološke, ki so bile narejene na podlagi slikovnega gradiva. Tudi učenci in dijaki lahko spoznajo duh časa na podlagi umetniških del (slik, kipov), ki so hranjeni v galeriji. Tak način učenja, oz. spoznavanja neke učne enote je morda za nekatere nov, za večino slovenskih šol pa že dobro poznana "drugačna učna ura". Ob spoznavanju umetnosti oz. njenega razvoja skozi čas, pa bi učence/dijaki v galeriji zagotovo pridobili tudi širše zgodovinsko znanje.

V Narodni galeriji tega sicer še nismo poskusili, vendar bi to lahko bil nov izziv in razširitev ponudbe.

Naloga muzejske pedagogike je, da ob pogledu na eksponate vzpodbuja diskusijo, ki bo odgovorila na vprašanja Kdo smo? Od kod prihajamo?¹⁸⁷

Predmeti razstavljeni v galeriji so tako lahko tisti, ki bodo vzpodbujali razvoj kolektivne identitete.

Narodna galerija kot učna ustanova

Kot vsaka galerija ali muzej ima Narodna galerija poleg ohranjanja in prezentiranja neke kulturne tradicije tudi izobraževalno vlogo. Tako galerija nudi različna vodstva, ki so prilagojena različnim starostim, programom in željam obiskovalcev. Že vrsto let zaposluje galerijske animatorke, katerih delo je pravzaprav komunikacija s skupinami učencev/dijakov, ki prihajajo na obisk v Narodno galerijo. Obiskovalci s pomočjo vodenih ogledov (prirejenih starosti skupine) pridobijo novo znanje na aktiven način. Seveda se galerijske animatorke pri svojem delu oziramo tudi na to, da so naša vodstva čim bolj zanimiva, usmerjena v dvosmerno komunikacijo, da vključujejo čim več obiskovalčevega

¹⁸⁷ Lidija TAVČAR, Otroci, mladostniki in odrasli v galeriji, Ljubljana 2001, str. 26.

aktivnega sodelovanja, in da vključujejo tudi informacije z drugih področij znanosti, ne samo umetnostne zgodovine. Pri tem so nam najbolj v pomoč zgodovina, etnologija, filozofija in pa sam razvoj tehnične znanosti.

POSKUS VZPOSTAVITVE UČNEGA PROGRAMA V NARODNI GALERIJ - OBDOBJE BAROKA OZIROMA OD PROTIREFORMACIJE DO FRANCOSKE REVOLUCIJE

Učni cilji

Učenci z aktivnim in izkustvenim načinom učenja spoznajo obdobje baroka, razumejo zakaj je baročna umetnost tako bogata in na podlagi slikovnega gradiva, pohištva, oblačil, anekdot in zgodovinskih dejstev sklepajo, kakšno je bilo življenje posameznika v tem obdobju in lahko hkrati ovrednotijo vpliv Cerkve na politične dogodke v tem obdobju. Stik z avtentičnimi pričevalci svojega časa (muzealijami), pa jim pravzaprav predstavlja zgodovinski vir. Torej lahko raziskujejo.

Kaj učenci spoznajo?

Dijake, ki bi prišli v Narodno galerijo, bi seveda najprej spoznali umetnost v času baroka. Tako bi jih v veliki dvorani Narodnega doma najprej popeljala pred sliko Valentina Metzingerja¹⁸⁸ *Poveličanje svetega Frančiška Saleškega iz leta 1753*¹⁸⁹. Sliko impozantnih mer v galerijski postavitvi obrobujata dve tipični baročni skulpturi (*Brezmadežna*¹⁹⁰ in *Sveti Janez Nepomuk*¹⁹¹). Na podlagi teh primerov, bi jim poskušala razložiti pomen, ki ga je umetnost pridobila s protireformacijo in odločbami Tridentinskega koncila¹⁹². Baročna umetnost je imela nalogo pritegniti vernike, brez dvoma pa jo lahko v tej vlogi uporabimo tudi danes - kaj lahko bolje pritegne dijakovo pozornost, kot pa impozantna razgibana draperija, sijoča v svoji pozlati in kronana s patetičnimi pogledi upodobljencev.

Seveda bi jih hkrati opozorila tudi na to, da umetnost v tem času ne zadeva več zgolj religiozних prostorov, in da ne gre več zgolj za sakralne upodobitve. Kajti tudi graščaki so v tem obdobju začeli okraševati svoje reprezentacijske in prav tako bivalne prostore. V tem obdobju se dokončno uveljavi reprezentativni portret¹⁹³. Dijaki bi v prostoru zlahka našli steno nanizano z več reprezentativnimi portreti slikarja Fortunata Berganta¹⁹⁴: *Kostanjeviški opat Leopold Busset*¹⁹⁵, *Volbenk Daniel baron Erberg*¹⁹⁶, *Ana Marija baronica Erberg*¹⁹⁷, *Terezija baronica Erberg*¹⁹⁸, *Jožef Anton baron Codelli*¹⁹⁹, *Elizabeta baronica Codelli*²⁰⁰ itd.. Pred temi portreti bi v galerijskem prostoru stal tudi obešalnik, na katerem bi bili razprostrti različni kostumi (najmanj dva moška kostuma in dva ženska) in nekaj primerkov lasulj, sposojeni iz Opere, ki bi spadali v obdobje 18. stoletja. Ob ogledu kostumov bi dijaki tako spoznali, kako so bili v tem obdobju pravzaprav oblečeni, kakšne pričeske so se nosile, kakšno je bilo ličenje v tem času, zagotovo bi se spomnili na dvor Ludvika XIV, na čas absolutizma. Da bi bila zadeva bolj pestra, bi lahko tudi pomerili

¹⁸⁸ Živel med leti 1699 in 1759, znan predvsem kot slikar nabožnih, religiozних podob.

¹⁸⁹ O. pl., 300x400 cm, NG S 279.

¹⁹⁰ Veit Koniger, sredina 18. stol., les, 165x85x58 cm, NG P 205.

¹⁹¹ Veit Koniger, sredina 18. stol., 130x72x34 cm, NG P 192.

¹⁹² 1545-1563.

¹⁹³ Pokazati se v vsej svoji slavi in bogastvu.

¹⁹⁴ Živel med leti 1721 in 1769, baročni slikar, znan predvsem po portretih immanentnih naročnikov, predvsem plemičev.

¹⁹⁵ NG S 9.

¹⁹⁶ O. pl., 110x85 cm, NG S 6.

¹⁹⁷ O. pl., 110x85 cm, NG S 7.

¹⁹⁸ O. pl., 110x85 cm, posojilo mestni muzej Ljubljana.

¹⁹⁹ 1762, O. pl., 100x78 cm, NG S 14.

²⁰⁰ O. pl., 73,5x59,5 cm, NG S 13.

kostume in lasulje, če bi želeli bi se postavljali v identične poze portretirancev. Dijaki bi tako s pomočjo slikovnega materiala (portreti Fortunata Berganta) in s pomočjo dotika, bližnjega srečanja s kostumi, lahko spoznali, kakšna je bila oblačilna kultura v tem stoletju. Da pa ne bi spoznali samo oblačilne kulture plemičev, bi lahko ob parih reprodukcijah spoznali tudi, kaj je v tistem času nosil "slovenski" kmet.²⁰¹

Tako bi spoznali, da je bilo oblačilo v 18. stoletju predvsem najboljše sredstvo za zunanje poudarjanje danega ali želenega položaja v družbi.²⁰²

Naslednja postaja na sprehodu skozi 18. stoletje bi bila slika *Leopold grof Lamberg*²⁰³, tudi na tej sliki bi dijaki prepoznali značilna plemiška oblačila, prav tako bi videli del interierja. Za boljšo demonstracijo, kako so takrat živeli bi pred to sliko v Narodni galeriji postavili stol in mizo iz obdobja baroka. Na tem mestu bi spregovorili o bivanjski kulturi tedanjega časa; na kakšnih gradovih so živeli, kako so ogrevali, kje so spali. Okoli mize bi bile razprostrte blazine za sedenje, na katere bi se dijaki posedli, nato bi jih animatorka opozorila na detajl slike, ki je bil prisoten že na prejšnjih portretih - na grb. Tako bi dijaki zvedeli nekaj zanimivosti o sami heraldiki; kako in zakaj so grbi nastali, kako so sestavljeni grbi, katere barve so najbolj pogoste, kaj so sestavni deli grba itd. Za boljšo slikovno predstavo bi med pogovorom pogledali tudi par strani Grboslovne knjige Janeza Vajkarda Valvasorja²⁰⁴.

V 18. stoletje segajo začetki moderne industrije.²⁰⁵ Razvoj industrije je prinesel nov kapital in s tem nov sloj prebivalstva.

Ker bi nas čas na zgodovinski poti že priganjal, bi dijake povprašala: *Kaj se zgodi leta 1787?* Odgovor bi bil seveda Francoska revolucija.

Da bi lažje razumeli čas, ki se je začel, bi si najprej ogledali Kavčičevo²⁰⁶ sliko *Fokion z ženo in bogato Jonko*. Na tej sliki je slikar predstavil pomembne meščanske vrednote, kot so spoštovanje med zakoncema, premoženje pridobljeno z umom in delom lastnih rok²⁰⁷. Nato bi si ogledali še nekaj bidermajerskih portretov, ki sicer že presegajo časovni okvir 18. stoletja, vendar še kažejo tendence tedanjega meščanstva - postati podoben, živeti tako, kot so živeli plemiči. Biti bogat.

To bi najbolje ponazoril *portret Luize Pesjakove*²⁰⁸, ki bi ga lahko primerjali s plemiškimi reprezentativnimi portreti 18. stoletja.

Kaj učenci pridobijo?

Sprehod skozi osemnajsto stoletje bi se tako končal, dijaki pa bi zagotovo odnesli veliko informacij, ki bi jim pripomogle k boljšemu razumevanju in pomnjenju učne snovi.

Kajti učna ura v Narodni galeriji jim lahko s pomočjo slik, avtentičnega pohištva, avtentičnih kostumov itd. na zanimiv način pričaramo čas nekega obdobja (v tem primeru baroka).

ZAKLJUČEK (UGOTOVITVE IN DOSEŽKI)

Svojega programa na žalost nisem mogla preizkusiti, vendar po izkušnjah s "klasičnimi"²⁰⁹ vodstvi po galeriji vem, da so tako predšolski, kot osnovnošolski in srednješolski otroci

²⁰¹ Angelos BAŠ, *Oblačilna Kultura na Slovenskem v 17. in 18. stoletju*, Ljubljana 1992.

²⁰² Angelos BAŠ, *Oblačilna Kultura na Slovenskem v 17. in 18. stoletju*, Ljubljana 1992, str. 242.

²⁰³ Valentin Metzinger, 1746, o. pl., 67x58 cm, NG S 277.

²⁰⁴ Faksimile.

²⁰⁵ Andrej HOZJAN, Dragan POTOČNIK, *Zgodovina 2*, Ljubljana 2002, str. 239.

²⁰⁶ Franc Kavčič, 1755-1828, neoklasicistični slikar, profesor na dunajski Akademiji.

²⁰⁷ V nasprotju s premoženjem, ki ti je bilo položeno v zibelko, če si bil rojen v plemiški družini.

²⁰⁸ Mihael Stroj, o. pl., 97x74 cm, NG S 376.

²⁰⁹ Kot že omenjeno imamo v Narodni galeriji več različnih vodstev, ki so prilagojeni različnim starostim, zanimanjem in zahtevnosti obiskovalcev. Besedo klasičen na tem mestu uporabljam v smislu umetnostno zgodovinskih vodstev.

navdušeni nad takšnimi učnimi urami. Tako menim, da bi učna ura ponavljanja, ki bi zajemala celotno zgodovinsko obdobje, v Narodni galeriji lahko pripomogla k utrjevanju znanja, raznolikemu učenju, lažjemu pomnjenju, dojemanju zgodovine kot zabavnega predmeta iz katerega se lahko veliko naučimo in nenazadnje tudi utrditev nacionalne zavesti.

Protireformacija in barok nista odsevala samo v umetniškem delovanju in oblikovanju novega okusa, temveč sta zaznamovala celotno duhovno ozračje.²¹⁰

LITERATURA

- Angelos BAŠ; *Oblačilna kultura na Slovenskem v 17. in 18. stoletju*, Ljubljana 1992.
- Ivan GROBELNIK, Ignacij VOJE, *Zgodovina 2*, Ljubljana 1999.
- Andrej HOZJAN, Dragan POTOČNIK, *Zgodovina 2*, Ljubljana 2002.
- Barbara JAKI (urednica); Narodna galerija, Vodnik po stalni zbirki Slikarstva in kiparstva v Sloveniji od 13. do 20. stoletja, Ljubljana 1998.
- Carl KOHLER; *A History of Costume*, New York.
- Marko ŠTUHEC; *Krvavo rdeča postelja, ščurki in solze vdove Prešeren*, Ljubljana 1995.
- Lidija TAVČAR, *Otroci, mladostniki in odrasli v galeriji, (Priročnik za kustose pedagoge, učitelje, vzgojitelje in starše)*, Ljubljana 2001.
- Andreja VRIŠER; *Noša v baroku na Slovenskem*, Ljubljana 1993.
- Več avtorjev; *ČLOVEK IN ČAS (7), Absolutizem, Napoleonova doba*, Ljubljana 1998.
- Več avtorjev; *Ilustrirana zgodovina sveta*, Ljubljana 1996.

Povzetek

Obisk Narodne galerije, kot nadgradnja pouka zgodovine? Zakaj pa ne. V pričujočem članku sem se osredotočila na to, kako lahko muzej, galerijo približamo mladim. Jim pokažemo, da galerija ni mrtva ustanova, kjer bi visele dolgočasne slike. Galerija je prostor, kjer slike zaživijo. Slike pa niso zgolj pričevalci umetnosti, so tudi neke vrste zgodovinski vir.

In kako to uporabiti pri pouku zgodovine? Učenci bi ob obisku Narodne galerije pravzaprav aktivno sodelovali pri dejavnosti, saj ne samo, da bi poslušali in gledali, vendar bi bili tudi vključeni v razgovor, pomerjali bi kostume, pohištvo, krožili po samem prostoru (bili bi dinamični). Tak način učenja je primeren za ponavljanje. Če bi to učitelj vzel za ponavljanje pred šolsko nalogo, bi se učenci zagotovo sprostili in poglobili svoje znanje.

Takšna učna ura je precej drugačna, predvsem pa popestritev vsakdanje enoličnosti, saj je lahko že sprehod od šole do Narodne galerije na lep pomladni dan doživetje.

²¹⁰ Ivan GROBELNIK, Ignacij VOJE, *Zgodovina 2*, Ljubljana 1999, str.122.

Nina Klisarič: Ekскурzija pri pouku zgodovine v srednji šoli

UVOD

V današnjem času poplav informacij in velikih količin učne snovi postaja izkustveno učenje vedno bolj pomembno. Na tak način učenci poglobijo in razširijo v šoli osvojeno znanje. (Koltaj, Fojkar, 1997, str. 43) Ker tako učenje poteka navadno izven učilnice in prostorov šole, v naravi ali muzeju, že sprememba učnega okolja daje dodatno spodbudo za delo. Ena takih oblik dela je tudi ekскурzija. Pričujoči članek prinaša pripravo učiteljev in učencev na ekскурzijo, izvedbo in zaključek le te ter predlog interdisciplinarne ekскурzije na Gorenjsko.

VLOGA IN POMEN EKSKURZIJE PRI POUKU ZGODOVINE

»Ekскурzija s terenskim delom je posebna oblika vzgojno - izobraževalnega dela na krajih, ki so različno oddaljeni od šole. Namen ekскурzije je neposredno preučevanje vzgojno - izobraževalnih vsebin na primarnih virih, ki jih ne moremo prenesti v učilnico.« (Mosbrucker, 1999, str. 54)

Ekскурzija je pomembna praktična dopolnitev teoretičnega dela pouka (Klasinc, 1996, str. 53). Pri učencih ekскурzije spodbujajo izkustveno učenje s katerim poglobljajo teoretično znanje predhodno pridobljeno v šoli. Učenec se tako na terenu uči sam (Jan Faletič, 2003, str. 21), uči sebe. Zato je aktivnost učencev in njihova samostojnost bistveno večja kot pri pouku v razredu. (Klasinc, 1996, str. 53)

Tak način pouka poteka v naravi, v muzeju, v arhivu, v galeriji, na arheoloških najdiščih, na sprehodih skozi naselja, v cerkvah. Ti različni kraji poteka ekскурzije in terenskega dela omogočajo, da ekскурzije izvedemo v povezavi z drugimi predmeti.

Ekскурzija je trajnejša naložba v zakladnico učenčevih spoznanj in znanj, iz katere bo v nadaljnjem procesu šolanja in kasneje v življenju črpal izkustva. Zato je ekскурzija tudi del pouka za življenje in pridobivanje znanj na terenu tudi med drugimi ljudmi. Z ekскурzijo dosegamo boljše rezultate dela, šola postane privlačnejša in zanimivejša, učenci pa dobijo več novih in drugačnih spoznanj z različnih področij (geografija, zgodovina, umetnost ...), ki se medsebojno dopolnjujejo. (Klasinc, 1996, str. 53)

NAČRTOVANJE EKSKURZIJE TER PRIPRAVA NANJO

Prva priprava na ekскурzijo se začne že pred pričetkom šolskega leta, ko učitelj v podrobnem letnem učnem načrtu predvidi čas in kraj izvedbe ekскурzije. (Jan Faletič, 2003, str. 29)

Že ob samem načrtovanju ekскурzije se moramo zavedati, da moramo **z ekскурzijo izpolniti tudi določene cilje**. Ti cilji morajo voditi k razvijanju mišljenja preko opazovanja, primerjanja, sklepanja ipd., k razvijanju orientacije v prostoru, k razvijanju sposobnosti samostojnega učenja in raziskovanja, k navajanju na delo v skupini in spoštovanju mnenja drugih ter preko tega k spoznavanju pokrajine ter naravnih in kulturno-zgodovinski danosti v njen (Mosbrucker, 1999, str. 55).

Hkrati pa moramo biti pozorni tudi na učne vsebine, ki jih bo ekскурzija zajela, in učne oblike in metode s katerimi jo bomo podali. Pozornost moramo posvetiti tudi časovni razporeditvi ekскурzije in izvedbi dela na terenu. (Jan Faletič, 2003, str. 29)

Priprava ekskurzije obsega več vidikov. In sicer:

- **Organizacijska priprava:** Čas, pot, okvirni vidik dela na ekskurziji in s tem povezavo učnih vsebin našega predmeta z ostalimi predmeti, so še vedno osnovni podatki, na katerih določamo cilje in ostale podrobnosti ekskurzije. Interdisciplinarnost ekskurzije pa pomeni, da bodo z nami na ekskurzijo odšli tudi učitelji drugih predmetov. S posameznim učiteljem moramo opredeliti, uskladiti in določiti naloge, ki jih bomo izvajali v fazi priprav, na ekskurziji in v sklepnem delu. (Mosbrucker, 1999, str. 56) Pri izbiri poti in točk ogledov moramo paziti tudi na učence s posebnimi potrebami zdravstvenimi in drugimi težavami. Pri tem je nujno sodelovanje staršev učencev in učiteljev. (Mosbrucker, 1999, str. 55)
- **Priprava programa:** V tej fazi priprav določimo cilje in smotre ekskurzije. V povezavi z itinerarjem in cilji izberemo vsebine dela, katerim moramo določiti teoretično osnovo in metodično izvedbo (izbor učnih oblik in metod). Ne smemo težiti le k izvrševanju kognitivnih ciljev (poznavanje pojmov, dejstev) temveč moramo pri učencih spodbuditi razumevanje, uporabo znanj, analizo in sintezo podatkov in primerov, ki jih bodo videli na ekskurziji. Poudariti moramo samostojnost in aktivnost učencev.
- **Priprava učencev:** Približno mesec pred odhodom na ekskurzijo učence pri pouku seznanimo s potjo in cilji ekskurzije, s časovnimi roki oddaje poročil in drugimi podrobnostmi. Z njimi se moramo dogovoriti tudi o poteku dela na terenu in disciplini, ki je nujna za varno izvedbo ekskurzije. Pomembno je, da učence opozorimo tudi na primerno obutve in oblačil ter opozorimo na potrebščine, ki jih bodo potrebovali na terenu.
Pred odhodom razdelimo delo za samostojno pripravo učencev. Seznaniti se morajo s kraji ob poti, zato ta del priprave zahteva tudi njihov vložek (brskanje po literaturi, svetovnem spletu, zbiranje materiala). Glede na vrsto dela na terenu lahko učence razdelimo v skupine. (Mosbrucker, 1999, str. 56)
- **Priprava staršev:** Starše moramo seznaniti s pomenom in smotrnostjo takega načina izvajanja pouka. Informirati jih moramo o namenu, cilju, okvirnih stroških, itinerarijem in časovnim potekom ekskurzije, nalogami učencev pred, na in po ekskurziji ter opremo (obutev in šolske potrebščine), ki jih bodo učenci potrebovali na ekskurziji. (Mosbrucker, 1999, str. 56)

Izvedba ekskurzije: Delo na terenu mora poleg visoke strokovnosti zadovoljiti še *načelo psihofizične sposobnosti udeležencev ekskurzije* (pomembna je časovno enakomerna razporejenost dela, odmorov, vožnje), *načelo aktualnosti* (teoretični del, uporabo znanja, raziskovalne ter druge oblike in tehnike dela moramo prilagoditi predznanju učencev, saj tako ohranjamo njihov interes in aktivnost), *načelo sočasnosti* (govorimo ali preučujemo le stvar pred katero stojimo), *načelo smotrnosti* (zagotoviti moramo temeljno motiviranost za delo s tem, da učenci v delu na ekskurziji vidijo uporabno znanje). (Mosbrucker, 1999, str. 56 - 57)

Zaključek ekskurzije: Po končani ekskurziji mora slediti njena sinteza. Učenci nam morajo prinesiti izpolnjene delovne liste, dodajo lahko fotografije, vstopnice, zemljevide ... zahtevamo pa tudi estetski izgled vrnjenih izdelkov. Izdelke ovrednotimo z ocenami pri kateri upoštevamo tudi sodelovanje na ekskurziji (aktivnost oziroma pasivnost). Naloge lahko oblikujejo v obliki popotniškega dnevnika. Z učenci se tudi pogovorimo o tem, kaj so od ekskurzije pričakovali in kaj so dejansko pridobili na ekskurziji, kaj jim je bilo všeč in kaj ne. (Bukovec, 1999, str. 17) Sintezo ekskurzije pa mora narediti tudi učitelj sam in v njej

oceniti ustreznost programa, organizacijo, vodenje, analizirati vzroke morebitnih težav, predlagati izboljšave itd. (Mosburker, 1999, str. 57)

PRIMER MEDPREDMETNE ESKURZIJE V SREDNJI ŠOLI

Ekskurzija na Gorenjsko je primerna za dijake prvega letnika gimnazije in je zasnovana interdisciplinarno (zgodovina, geografija, slovenščina). Na ekskurzijo bi odšla dva oddelka (približno 45 učencev), izvedli bi jo v začetku meseca oktobra. Vodja ekskurzije je učitelj zgodovine, njegova spremljevalca sta še učitelj slovenščine in učitelj geografije.

Operativno vzgojno - izobraževalni cilji ekskurzije:

Učenci:

spoznavajo pokrajino ob poti in ugotavljajo posledice poledenitve v pokrajini, spoznajo rojstno hišo Franceta Prešerna, seznanijo se z gradnjo, obliko, razporeditvijo prostorov v hiši, na Blejskem gradu se seznanijo z zgodovino Bleda in njegove okolice, razvijajo sposobnosti uporabe zemljevida, ugotavljajo nastanek Blejskega jezera in vintgarja ter njun pomen za turizem, spoznavajo in ugotavljajo primernosti obeh oblik reliefa z vidika naselitve, turizma v preteklosti in sedanjosti, spoznavajo delo v skupini in drug drugega v drugačni luči.

Učne oblike: frontalna, individualna, delo v dvojicah.

Učne metode: razlage, razgovora, igre vlog, opazovanja.

Učna načela: nazornost, sistematičnost, kompleksnost, postopnost, aktualnost, varnost, sočasnost.

Učni pripomočki: zemljevid Slovenije, delovni list, zvezek, svinčnik, barvice.

Itinerarij:

Relacija	Čas	Razdalja	Delo učencev
Domžale	7:30	0 km	Preverjanje prisitnosti.
			Razdelitev delovnih listov in zemljevidov.
Vrba	9:00	55 km	Ogled Prešernove rojstne hiše in cerkvice sv. Marka. Reševanje delovnega lista.
	10:00		Malica.
	10:30		Odhod iz Vrbe.
Bled	11:00	10 km	Ogled gradu, izpolnjevanje delovnih listov na grajski terasi, opazovanje pokrajine in orientiranje z zemljevidom.
	13:30		Malica in prosto na Bledu.
Blejski Vintgar	14:15	4 km	Ogled kanjona, izpolnjevanje delovnih listov.
	16:15		Odhod proti domu.
Domžale	17:15	50 km	Prihod v Domžale.

Priprava učencev na ekskurzijo: učence seznanimo s potjo, časovnim potekom poti, njihovimi zadolžitvami (opazovanje pokrajine, izpolnjevanj delovnega lista) in jih opozorimo na primerno obutev in oblačila ter posebej poudarimo primernost obnašanja. Sami si izberejo par.

Zaključek ekskurzije: Učenci imajo na voljo en teden, da izpolnijo delovne liste in ostale zadalžitve. Izdelke nato učitelj pregleda in jih tudi oceni, pri čemer upošteva tudi sodelovanje na ekskurziji.

Z učenci se pogovori o izvedbi in poti ekskurzije, kaj jim je bilo všeč in kaj ne.

Sintezo ekskurzije izvedejo tudi učitelji. V njej ocenijo primernost in zahtevnost programa, organizacijo in vodenje, analizirajo morebitne težave.

ZAKLJUČEK

Ekskurzija postaja nepogrešljiva oblika šolskega dela. Njen namen je povečana aktivnost učencev, ki jo dosežemo preko neposrednih opazovanj v okolju izven šole. Zelo pomembna je priprava na ekskurzijo, ki mora zajemati cilje, teoretične in metodične komponente ter vključevati učence in starše.

Stalno pa moramo imeti pred očmi osnovni cilj ekskurzije: poglobljanje in dopolnjevanje že osvojenega znanja.

LITERATURA

Bukovec, D. (1999). Interdisciplinarna ekskurzija za učence 5. razredov osnovne šole v alpsko Slovenijo. Geografija v šoli, letnik VIII, št. 3, str. 13-18.

Dorofejev, V. (1959). Šolske ekskurzije po Jugoslaviji (10 izbranih ekskurzij), Zagreb: Šolska knjiga.

Fojkar, H., Koltaj, M. (1997). Ekskurzija za učence v Prekmurje. Geografija v šoli, letnik VI, št. 2-3, str. 43-49.

Jan Faletič, N. (2003). Ekskurzija in terensko delo pri zgodovini v osnovni šoli: diplomsko delo, Ljubljana.

Klasinc, R. (1996). Kaj pa ekskurzije?. Geografija v šoli, letnik V, št. 3, str. 53-56.

Mosbrucker, M. (1999). Ekskurzije v luči sodobnih konceptov izobraževanja. Vzgoja in izobraževanje, letnik XXX, št. 3, str. 54-58.

Mosbrucker, M. (2000). Ekskurzije - oblikovanje aktivnega odnosa do okolja. Didakta, letnik 10, št. 54 - 55, str. 39-42.

POVZETEK

Ekskurzija kot drugačen način pridobivanja znanja v zadnjih letih pridobiva na pomenu. Že to, da pouk poteka izven šole deluje spodbudno na učence in njihovo miselno aktivnost in udejstvovanje pri pouku. Kljub vsebinski razliki med predmeti je izvedba interdisciplinarne ekskurzije zelo dobrodošla.

Pri pripravi ekskurzije se moramo zavedati vzgojno izobraževalnih ciljev, ki jih bomo dosegli z ekskurzijo. Poleg izbire poti, njene časovne razporejenosti, teoretične priprave na ekskurzijo in metodičnih sredstev za izvedbo ekskurzije, je važno tudi obveščanje učencev in njihovih staršev o ciljih, smislu in delu na ekskurziji.

Končani ekskurziji mora slediti njena sinteza. Sintezo izvedemo z učenci (da ugotovimo kaj jim je bilo všeč, kaj so pogrešali) in tudi sami (pretehtamo primernost ekskurzije, ugotavljamo morebitne probleme, dajemo predloge, kaj bi lahko naredili drugače itd.). Taki sklepi sinteze nam lahko pomagajo pri boljši pripravi in izvedbi naslednji ekskurzij.

Tina Stare: NAČINI OBRAVNAVE ZGODOVINE DOMAČEGA KRAJA PRI POUKU ZGODOVINE

UVOD

Vsako zgodovinsko dogajanje poteka v določenem času in v določenem prostoru. To sta bistvena pogoja za njegovo udejanjanje. Zgodovinsko proučevanje lahko zajame celotno zgodovino sveta, zgodovino naroda, lahko pa tudi manjše krajevne enote in mesta. V tem primeru govorimo o **krajevni** in **regionalni** zgodovini. (Otič, 1999, str. 9)

»Za razumevanje sedanosti in za razumevanje vseh življenjskih tokov določenega kraja je nujno, da spoznamo preteklost kraja, pretekle dogodke, da lažje dojamemo pomen teh dogodkov za današnje življenje.« (Otič, 1999, str. 10)

V nadaljevanju je predstavljenih nekaj idej, kako bi se pri pouku zgodovine lahko obravnavalo zgodovino domačega kraja. Namen članka je predstaviti možnosti tovrstne obravnave, hkrati pa opozoriti na njihove prednosti oz. pomanjkljivosti. Pokazati pa želimo tudi na povezavo lokalne zgodovine s širšim prostorom.

KAJ POMENI SPOZNAVANJE LOKALNE ZGODOVINE?

Pri proučevanju domačega kraja moramo upoštevati različne elemente:

»Slika zgodovine domačega kraja ni le politična zgodovina, ampak zgodovina ekonomskega, družbenega razvoja in kulturnega delovanja kraja.« (Otič, 1999, str. 10)

Poleg tega je pomembno vedeti, da je tudi lokalna zgodovina povezana s širšim prostorom– je namreč košček nekega občega mozaika in zahteva tudi poznavanje le-tega.

»Zgodovinskega prostora ni moč spoznati zgolj po pripovedovanju.« (Otič, 1999, str. 9)
Potrebujemo torej več zgodovinskih virov, saj le-ti nudijo učitelju zgodovine dokaj različno metodično uporabnost. (Trojar, 1995, str. 51)

Poslužujemo se pisanih, ustnih, materialnih in avdiovizuelnih virov. Za šolsko uporabo jih izbiramo predvsem z didaktično-metodičnih vidikov. (Trojar, 1995, str. 50)

Vedeti moramo tudi kje iskati glavne podatke o zgodovini kraja (župnijske knjige, matični uradi, pokrajinski arhivi ...). Zanimariti pa ne smemo niti dejstva, da spadajo med pomembne vire tudi razni originalni zapisniki in poročila nekdanjih vaških, okrajnih in okrožnih organizacij. (Šuligoj, 1993, Uvod)

Upoštevati moramo tudi pomembne zgodovinske osebnosti, ki so v preteklosti vplivale na razvoj kraja, kulturno-zgodovinske spomenike in dosežke na področju znanosti in umetnosti. (Otič, 1999, str. 11)

Da pa bo naš sprehod po preteklosti uspešen, nazoren in jasen, je treba najprej razumeti periodizacijo zgodovine. Poznati moramo glavna zgodovinska obdobja ter pomembne časovne mejnike.

Dejstvo je, da prihaja zgodovinska znanost neprenehoma do novih spoznanj, ki jih vnašamo v zgodovino že znanega o kraju ali regiji. (Otič, 1999, str. 10)

Zato je pomembno, da naša slika preteklosti ni zamegljena. Le tako bomo znali gledati tudi *naprej*.

KRATKA PREDSTAVITEV DOMAČEGA KRAJA

Čepovan je majhna vas, a z bogato zgodovino. Bil je pomemben partizanski kraj iz narodnoosvobodilne borbe. Partizani so ga nazivali kot »drugo glavno mesto na Primorskem«, takoj za Cerknim. (Šuligoj, 1993, str. 1)

Čepovanska dolina je globoko vrezana v dve kraški planoti (Banjško in Trnovsko) in leži nad dolino reke Idrijce in Soče. Domnevajo, da jo je izdolbla Sočina prednica. Je lep primer suhe kraške doline brez vodnega toka. (Šuligoj, 1993, str. 9. V: Bolčina, 2003, str. 103) Ime »Čepovan« je staroslovanskega izvora. Tako so kraj začeli imenovati naši predniki ob naselitvi. Domnevajo da zato, ker je bilo tu obilo pitne vode (daleč naokrog pa nič), beseda »čepovati« pa je pomenila točiti (še danes ohranjeno v češčini). (Šuligoj, 1993, str. 5) Čepovanska »župa« je omenjena že v listinah goriških grofov, h katerim so Čepovanci hodili na tlako. Sodelovali so tudi v drugem delu tolminskega kmečkega upora (1713). Med prvo sv. vojno je Čepovanska dolina postala vojaški tabor. Z vzhodne fronte so pripeljali ruske ujetnike, ki so danes zaslužni za številne cestne povezave. Leta 1917 je v spremstvu generalpolkovnika Borojeviča Čepovan obiskal sam cesar Karel I. Med 2. sv. vojno je Čepovan veljal za partizansko prestolnico, tu so bili terenski odbor OF, partizansko okrevališče, štabi brigad, enote divizij itd. Na to ozemlje so Nemci sprožili devet ofenziv. Vas je bila trikrat požgana. (Bolčina, 2003, str. 133-136) Po vojni se je začela obnova vasi, ki danes šteje (skupaj z zaselki) nekaj manj kot 400 prebivalcev. Čepovan ima kar nekaj zanimivosti, kot npr. vaški praznik Grandov sejem, tu pa je bila ustanovljena tudi prva slovenska mornariška četa partizanov.

UČNA ENOTA: ČEPOVAN

Navedla bom nekaj praktičnih primerov obravnave te učne enote za OŠ.

1. PRIMER

- **Učni cilji:** učenci s pomočjo predmetov in asociacij ugotovijo glavne dogodke v zgodovini Čepovana in jih kronološko uvrstijo. Spoznajo tudi njihov pomen za sedanost.
- **Potek učne ure:** učitelj prinese v razred košaro s predmeti, ki so vsi tako ali drugače povezani z zgodovino Čepovana. To so npr. steklenica vode, češko-slovenski slovar, moka (nekoč je bil ČP poznan po mlinih), titovka, mornarska kapa, slika reke Soče, povoji itd. Učitelj pozove učence k aktivnemu sodelovanju.

Postopoma odkrivajo predmete in okrog njih počasi spletajo dejstva. Uporabljena je frontalna učna oblika in metodi razlage ter razgovora. Nato ugotovljena dejstva uvrstijo še kronološko. Kot učni pripomoček se uporabi časovni trak, ki je nalepljen na tablo. Predmete se lahko postavlja podenj.

Takšno delo s predmeti bi bilo zanimivo tudi zato, ker je čepovanski praznik »Grandov sejem« dogodek, ko mladi fantje tekom noči »pokradejo« okoli hiš vse predmete, ki jih dobijo (orodje, klopi, lestve ...), ter jih znesejo na sredo vasi. Zato bi za didaktično etapo uvajanja lahko uporabili branje anekdote o nastanku tega šegavega praznika (besedilo Franca Mlekuža *Grandov sejem* iz leta 1964). Anekdoto bi prebral izbran učenec. Verjetno bi bila to odlična motivacija za razred. Po glavni obravnavi bi učitelj odkril tabelsko folijsko sliko, na kateri bi bili jasno in pregledno zapisani glavni poudarki iz zgodovine Čepovana. Učenci bi skupaj z učiteljem ponovili snov in si jo sproti zapisali.

Primer prvih dveh točk zapisa:

Prvo naseljevanje doline ☐☐ v času slovanskega naseljevanja Z meje
 Pitna voda ☐☐«čepovati» (točiti) ☐☐Čepovan

- D. N.: Povprašaj svoje stare starše oz. katerega drugega starostnika iz vasi o njegovem otroštvu - kakšno je bilo takrat življenje, s čim so se otroci takrat igrali, kako so preživljali proste urice, kakšen je bil pouk itd. Zapiši si zanimive odgovore. Premisli, kaj vse je danes drugače od takrat. Ne pozabi se vljudno zahvaliti za sodelovanje.

2. PRIMER

- **Učni cilji:** učenci s pomočjo metode dela z besedilom in metode slikovne demonstracije ugotovijo/spoznajo zgodovino domačega kraja.
- **Potek učne ure:** v uvodnem delu šolske ure učitelj predstavi (metoda razlage in metoda razgovora) nekaj geografskih dejstev o Čepovanu (lega, prometne povezave, klima ...). Nato se začne sprehod po preteklosti. Razlaga je kombinirana z metodo dela z besedilom in slikovno demonstracijo.

Uporabljena učila:

- odlomek iz urbarja leta 1523;
- fotografija bolnišnice za časa 2. sv. vojne;
- fotografija spominske plošče pesniku Emilu Hojaku;
- fotografija panoramskega posnetka doline;
- graf gibanja števila prebivalstva skozi stoletja;
- slika mlina, narisana po spominu;
- časopisni odlomek iz »Partizanske zakladnice«;
- slika gotske plastike Madone z Jezusom (s cerkve);

Učitelj bi učencem tekom obravnave zastavljal raznovrstna vprašanja, npr:

- ∨ *Ali veš, kdaj se prvič omenja Čepovan? Primerjaj s soslednjimi kraji.*
- ∨ *Ali poznaš kako znano osebnost, ki izhaja iz tvojega kraja? Po čem je znana?*
- ∨ *Zakaj so se ljudje izseljevali iz Čepovana in kam?*
- ∨ *Ali ti je všeč živeti v Čepovanu? Kaj bi spremenil, če bi lahko? Zakaj?*
- ∨ *Primerjaj življenje v vasi pred drugo svetovno vojno in takoj po njej;*
- ∨ *ali poznaš legendo o nastanku čepovanske cerkve? Kdo je njen cerkveni patron?*

Učenci bi dobili zapis učne snovi v obliki miselnega vzorca, ki bi ga vstavili v zvezek. Nekaj črt bi bilo praznih, izpolniti bi jih morali za domačo nalogo. Miselni vzorec bi bil naslednjo uro pregledan.

Še nekaj primerov za D. N.:

- Nekje v vasi stoji spominska plošča bratom Podgornik. Poišči jo, preberi in pojasni, zakaj so bili ti bratje pomembni za zgodovino Čepovana. V čem je njihov prispevek (tudi v širšem smislu)?
- Napiši spis z naslovom MOJA VAS SPREGOVORI. Vživi se v čas vojne. Si poosebljena vas Čepovan. Napiši, kaj se dogaja s teboj, kakšni so ob tem tvoji občutki.

ŠE NEKAJ IDEJ ZA POSAMEZNE ETAPE UČNE ENOTE:

- § SPREHOD PO VASI Z OGLEDOM GLAVNIH TOČK (vzgojni dodatek: k spomeniku padlim partizanom bi nesli še šopek rož ali svečko);
- § UČENCE BI NAUČILI ZAPETI ŽE POZABLJENO PESEM, SPESNJENO V ČAST ČEPOVANCEM; ZAPELI BI JO POTEM NPR. NA ZAKLJUČNI PROSLAVI;
- § UČENCE BI SPODBUDILI K OŽIVLJANJU STARIH OBIČAJEV;
- § IGRA VLOG (družina iz Čepovana pripoveduje neki drugi družini v begunstvu, kako so Nemci požgali vas);

ZAKLJUČEK

Spoznavanje zgodovine domačega kraja bi morala biti snov, kjer motivacija učencev ne bi smela biti vprašljiva. Vseeno moramo kot dobri učitelji poskrbeti za zanimivo in pestro, kot tudi učinkovito obravnavo. Zakaj učinkovito? Odgovor na to je preprost: biti dober krajan nekega kraja, pomeni med drugim tudi poznati njegovo zgodovino in skrbeti za njegovo vizijo. Eno z drugim pa je močno prepleteno.

Obravnave se lahko lotimo na različne načine. V pomoč nam znajo biti zgodovinski viri, njihova neštevilčnost pa bi v tem primeru znala biti glavna pomanjkljivost.

Pomembno je tudi, da uporabljamo raznolike učne metode in oblike ter da v delo čim bolj vključujemo učence. Njihova aktivnost je tu temeljnega pomena.

Če se le da, se čim več navezujemo na aktualnost in na obči prostor.

Bodimo (skupaj z učenci) ustvarjalni in jih spodbujajmo za delo v dobrobit kraja. Tudi to bi *moral*a biti naloga šole.

LITERATURA

Bolčina, R., M. (2003). ČEPOVAN SKOZI STOLETJA. OB STOLETNICI GASILSTVA. ČEPOVAN: PGD. 154 str.

Otič, M. (1999). DRUŽBOSLOVJE. ZGODOVINA. LJUBLJANA: MK.

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.

Šuligoj, M. (1993). KRONIKA KRAJEVNE SKUPNOSTI ČEPOVAN. NOVA GORICA.

Pastar, Sobotkiewicz (1998). DELOVNI ZVEZEK ZA ZGODOVINO. ZGODOVINA 1. LJUBLJANA: DZS.

POVZETEK

Za zgodovino velja, da jo spoznavamo v prostoru in času. Če zgodovinsko proučevanje zajame manjše krajevne enote in mesta, tedaj govorimo o krajevni in regionalni zgodovini.

Za razumevanje sedanosti in tudi pravilno načrtovanje prihodnosti je nujno, da spoznamo preteklost kraja. Vedeti moramo tudi, da slika zgodovine domačega kraja ni le politična zgodovina, temveč tudi zgodovina ekonomskega, družbenega razvoja in kulturnega delovanja kraja.

V članku je predstavljenih nekaj idej, kako bi se zgodovina domačega kraja (konkretno Čepovana) lahko obravnavala pri pouku zgodovine. Skupni imenovalec vsem primerom je težnja po čim večji aktivnosti učencev in čim bolj raznolikemu delu v razredu. Zaželenih je veliko učil, različne učne oblike in metode, čim več korelacij, elementov aktualnosti ter vzgojnih elementov. Poskrbeti je treba za dobro motivacijo in jo stalno vzdrževati. V učencih je potrebno vzbuditi zanimanje za domači kraj, navsezadnje je prihodnost le-tega v veliki meri odvisna prav od njih.

Marja Filipčič: Zgodovina domačega kraja

I. UVOD

V didaktičnem članku na temo Zgodovina domačega kraja se bom ukvarjala z vključevanjem tega segmenta zgodovine v pouk zgodovine v osnovni šoli. Glavni namen je, da učenci postanejo bolj pozorni na okolico (na domačo in širšo) in se naučijo povezovati domačo zgodovino s širšimi, tudi globalnimi zgodovinskimi tokovi in obratno, saj je "za uspešno subjektivizacijo učenca v osnovni šoli zelo pomembna zveza med krajevnim zgodovinskim okoljem in poukom zgodovine. Gre za vprašanje, kako krajevna zgodovina prispeva k umevanju širših zgodovinskih pojavov, kako vpliva na začetek razvoja dispozicij za raziskovalno delo učenca in kako proučevanje krajevne zgodovine prispeva k vrednotenju preteklosti zaradi umevanja problemov sodobnega sveta."²¹¹

Za obravnavo te snovi bi bilo potrebno načrtovati več ur, po mojem mnenju vsaj štiri, odvisno predvsem od tega, koliko je bilo zgodovinsko dogajanje pestro. Vključila pa bi tudi sprehod po domačem kraju, ki je lahko organiziran kot manjša ekskurzija, da bi učenci imeli neposreden stik z učno snovjo.

Za konkretne primere bom v članku uporabila svoj domači kraj Branik.

II. UČNA ENOTA: VKLJUČEVANJE ZGODOVINE DOMAČEGA KRAJA V POUK ZGODOVINE

1. GEOGRAFSKE ZNAČILNOSTI KRAJA

Eden od pomembnejših elementov pouka je medpredmetno povezovanje, na kar je smiselno navajati učence. Tako pri zgodovini veliko pripomore tudi znanje geografije, zato učence najprej seznanimo, kje kraj leži, kakšne so njegove naravne posebnosti ter pri tem obrazložimo pomen geografskih značilnosti za zgodovinsko dogajanje. Bolj učinkovito je, če učenci sami s pomočjo učitelja, ki jih vodi, ugotovijo, kako posamezna naravna danost vpliva na priseljevanje ljudi in dogajanje zgodovine. Podnebje, rodovitnost tal, prehodnost, bližina rek in prometnih tokov so pomembni dejavniki, ki so jih ljudje že od začetka upoštevali pri naselitvi, saj vplivajo tudi na razvoj kmetijstva, trgovine... in s tem na razvoj družbe.

□ Primer: Območje Branika (prej Rihemberka) je bilo v rimski dobi blizu tedanjih prometnih tokov in sicer v bližini rimske ceste Aquileia - Emona - Celeia - Poetovio (povezava Furlanske nižine z vzhodom) ter še pomembnejše za to območje t.i. obvozne ceste k tej cesti, ki je vodila iz Ronk prek Krasa do Komna, mimo Branika in dalje do Ajdovščine (Castrum ad fluvium frigidum). Zanesljivo sta obe vplivali na naseljenost in pretok blaga v tem okolišu. Rimljani naj bi imeli postojanko prav ob tej obvozni cesti na mestu sedanjega gradu Rihemberk.²¹²

2. KRAJ SKOZI ČAS

Nato poskušamo učencem na zanimiv način predstaviti zgodovino njihovega domačega kraja skozi različna obdobja. Začnemo z naseljevanjem in prvimi omembami, nadaljujemo pa z razvojem družbe, kulture, gospodarstva ... skozi različne zgodovinske dobe in poudarimo pomembnejše dogodke in ljudi ter kaj iz posameznih obdobj se je ohranilo.

□ V primeru Branika lahko spet naredimo medpredmetno povezavo s slovenščino s književnostjo in sicer tako, da kot eno izmed pomembnih osebnosti omenimo pesnika Simona Gregorčiča, ki je tu živel nekaj let in preberemo kako njegovo pesem. (npr. Nazaj v

²¹¹ Weber, T. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine. Ljubljana: DZS, str. 12.

²¹² Povzeto po Kronika Rihemberka - Branika (1994). Nova Gorica: Grafika Soča, str. 70-71.

planinski raj: Pod trto bivam zdaj,/ v deželi rajsko mili,/ srce pa gor mi sili,/ nazaj v planinski raj.)

Uporabimo čim več slikovnega gradiva in jih čimbolj spodbujamo k temu, da se spomnijo na kake posebne dogodke, ki so jih slišali od svojih dedkov in babic. Le-ti bodo najverjetneje iz 20. stol., predvsem iz časa 2. svetovne vojne in po njej. Nekaj učencev, ki se lahko javijo sami ali pa jih določi učitelj, dobi nalogo, da starejše ljudi povprašajo po zanimivostih iz vsakdanjega življenja v preteklosti ter da te zgodbe zapišejo, saj jih bojo ob zaključku učne enote predstavili sošolcem.

▫ Ob kronološkem pregledu lokalne zgodovine uporabimo čim več različnih virov, preberemo npr. zgodbo iz obdobja protireformacije:

“To je bilo leta sedemdesetprvega,” začne kovač in si pogladi viseče brke, “ko ti prikolovrati tista trlica, tisti Porcia z vsem svojim spremstvom v Rifemberk. Mi Rifemberžani smo pa zasedli in obkolili našo cerkev in smo z gorjačami v rokah pokazali vizitaški gospodi, kod drži pot iz doline nazaj. Sredi nas je stal istih misli naš župnik Gašpar Bavčar, tisti iz Kanala. Da bi jih tedaj videl papeževce, kako so prebledeli in jo pocedili po klancu navzdol! Smeh pa tak! Škof Porcia je moral prenočiti daleč doli ob cesti v krčmi kruljavega Mihe.” /.../ “Da bi tedaj slišali, kako moško se je zagovarjal naš župnik. S trdim korakom je stopil pred škofa, ki ga vpraša: “Katero vero oznanjuješ?” Gospod Gašpar se ponosno vzravna in odvrne: “Evangelijsko!” - “Pod katerimi podobami obhajaš ljudstvo?” zopet škof. In gospod Gašpar: “Pod podobami kruha in vina, kakor je to ustanovil in zaukazal naš Gospod Jezus Kristus!” - “Ti si v zmoti!” zagrmí škof, “očitno je, da si krivoverec, luteranec!”²¹³

3. MATERIALNE IN DUHOVNE OSTALINE

Predezen začnemo z opazovanjem in proučevanjem tega, kar je zgodovina zapustila, kar lahko vidimo, občutimo in je na žalost ponavadi preveč samoumeven del našega vsakdanjega življenja, učence spodbudimo, da naštejejo te kulturne znamenitosti in dediščino (npr. grad, cerkev, samostan, železnica, vodnjaki ...), povprašamo pa jih tudi o navadah in običajih, ki so se obdržali. Posamezni učenci, lahko tudi dvojice ali trojice, dobijo domačo nalogo, da kratko in jedrnato opišejo določeno znamenitost ali običaj. S tem bodo na sprehodu po kraju seznanili še ostale. Pri pouku pa spoznamo zgodovino pomembnejših znamenitosti, kot so npr. grad, cerkev ... Razlago in razgovor podkrepimo s slikami, ne le v zvezi s točno določenim spomenikom, ampak z njimi ponazorimo tudi širše družbeno dogajanje, učence spodbujamo, da tudi sami povezujejo obravnavano snov s tistim, kar že vejo. Pri gradovih predvsem o srednjeveških rodbinah in tlačanstvu ter splošnih značilnostih obdobja, pri cerkvah z religijo na splošno in njenim razvojem ...

Glede nalog, ki jih učenci dobijo, morajo imeti neke teoretične osnove. Če česa ne vejo, morajo sami poiskati pojasnilo po knjigah, priročnikih in drugod, kadar jim tega ne pojasni učitelj. V nobenem primeru pa ne sme učenec samo delati in ostati brez teoretične razlage, ker tako početje ne bi bilo didaktično upravičeno.²¹⁴ Potrebno je sodelovanje učitelja oziroma mora le-ta dati vsaj povratno informacijo.

4. SPREHOD PO KRAJU

Pri pouku ima učno načelo nazornosti velik pomen. “To učno načelo je izpeljano iz psiholoških in spoznavnoteoretskih ugotovitev, ki pravijo, da si pridobiva človek osnovne vednosti in znanja preko čutov. /.../ Za učno prakso obstoje tri glavne možnosti, da se doseže nazornost. Na prvem mestu je resničnost, ki jo lahko učitelj z učenci obiše v obliki učne ekskurzije ter je ali naravna ali kulturna; ali pa jo prinese v razred ...”²¹⁵ Pri spoznavanju lastnega kraja in njegove zgodovine je organizacija aktivnega sprehoda po

²¹³ Kleinmayr, F. (1927),. Zadnji lutrovci na Vipavskem. Gorica, V: Kronika Rihemberka - Branika (1994). Nova Gorica: Grafika Soča, str. 85.

²¹⁴ Povzeto po Andoljšek, I. (1973). Osnove didaktike. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 30.

²¹⁵ Šilih, G. (1970). Didaktika. Ljubljana: DZS, str. 31-32.

njem ključnega pomena. Učencem smo že razdelili naloge, da zberejo in uredijo gradivo o posebnostih, znamenitostih kraja, ki jih bodo predstavili drugim. Primerno je, da učitelj izdelke učencev pregleda, da ne posredujejo napačnih informacij. Učitelj ima na sprehodu bolj vlogo organizatorja in koordinatorja kot pa učitelja, saj se bolj poučujejo učenci med sabo. Učenci se morajo poslušati in upoštevati, k temu jih bolj spodbudi tudi to, da jim za naslednjo uro zgodovine pripravimo učno-delovne liste, ki jih izpolnijo z znanjem, ki so ga pridobili tekom cele učne enote. Na sprehodu poskušamo opozoriti tudi na manjše posebnosti kraja, ki so drugače prezrte, in poskušamo popestriti tudi s kakšno nenavadno dogodivščino, da ekskurzija ne le kopiči golih podatkov. Učenci, ki so imeli nalogo zbrati različne zgodbe, le-te predstavijo pri naslednji uri zgodovine, ko se zaokroži učna enota zgodovine domačega kraja.

“Pridobivanje znanja se ne izčrpa zgolj s sprejemanjem dejstev s pomočjo nazornosti, marveč moramo učence na podlagi sprejetih dejstev z miselno aktivnostjo pripeljati do posplošitev, to pa pomeni do formiranja pojmov zakonov, načel, pravil, kategorij, teorij, sistemov ...”²¹⁶

5. ZAKLJUČNA URA UČNE ENOTE IN EVALVACIJA SPREHODA PO DOMAČEM KRAJU TER INDIVIDUALNEGA OZIROMA SKUPINSKEGA DELA

Sprehod gotovo popestri običajen pouk, prinese pa tudi dodatna znanja, saj se drugače učenci ne veliko ukvarjajo z zgodovino lastnega kraja. Predvsem je pomembno, da so pri tem aktivni učenci, ki so morali poiskati, urediti gradivo in ga predstaviti, saj se pri tem veliko naučijo, več si zapomnijo, pridobijo pa tudi druge spretnosti (iskanje gradiva, povzemanje, luščenje bistva, predstavljanje pred sošolci ...). Pri zaključku učne enote ohranimo aktivnost učencev. Nekateri imajo še nalogo predstaviti zgodbe iz vsakdanjega življenja v preteklosti, ki so jih zbrali, drugi pa jih morajo pozorno poslušati, spodbudimo jih tudi k komentiranju, pogovoru. Drugi del zadnje učne ure namenjene tej temi uporabimo za skupno izpolnjevanje učno-delovnih listov, ki sintetizirajo celotno znanje. S tem tudi učitelj dobi povratno informacijo o pridobljenem znanju učencev.

III. ZAKLJUČEK

Spoznavanje zgodovine domačega kraja in sprehod po njem je pri pouku zgodovine ena od najbolj konkretnih učnih enot, za učence je na splošno zanimiva, ker se jih neposredno dotika, zato menim, da jih je tudi lažje aktivno vključiti v pouk ter jim tako priučiti tudi druge spretnosti, predvsem raziskovalno delo, sodelovanje z drugimi, predstavljanje. Konkretnost domačega kraja je (navadno) pokazatelj širšega dogajanja v zgodovini, učenci se tako naučijo sklepati iz posamičnega na splošno in tudi iz splošnega na posamično.

VIRI IN LITERATURA

Andoljšek, I. (1973). Osnove didaktike. Ljubljana: Zavod za šolstvo SRS.

Kronika Rihemberka - Branika (1994). Nova Gorica: Grafika Soča.

Šilih, G. (1970). Didaktika. Ljubljana: DZS.

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

POVZETEK

Pri pouku zgodovine v osnovni šoli je vključitev zgodovine domačega kraja vanjo obvezna, ker je pomembno, da učenci ne poznajo le širše zgodovine, ampak tudi lokalno. Pri tej učni enoti je v ospredju načelo nazornosti, saj učenci preko konkretnega spoznavajo tudi splošno, ravno nazornost in stik s konkretnim pa sta navadno ena od pogojev za uspešno učenje. Pri tej temi so tudi učenci aktivno vključeni in razvijajo spretnosti kot je raziskovalno delo, za katero mislim, da je pri zgodovini velikega pomena. Pa tudi drugače se naučijo biti pozorni na okolico, pa naj bo domača ali povsem nova. Naučijo se tudi sklepati iz posameznega na splošno (indukcija) in obratno (dedukcija), kar je pozitivna sposobnost tudi za druga področja, navajajo pa se tudi na povezovanje različnih znanj med sabo.

²¹⁶ Poljak, V. (1974). didaktika. Ljubljana: DZS, str. 239.

Andrej Matjan: PROJEKTNI POUK KOT ODPRT PRINCIP CELOSTNEGA RAZVOJA UČENČEVE OSEBNOSTI

UVOD

Dosedanje reforme našega šolstva so bile prvenstveno organizacijskega značaja. Spreminjale in uravnavale so zlasti globalna razmerja med šolo in družbo, družbeno ekonomske odnose, načine upravljanja v šolstvu in druga sistemska obeležja vzgojno-izobraževalne dejavnosti.

Zelo malo pa so dosednji šolskoreformni posegi bogatili notranjo pedagoško podobo in delovni utrip naše šole²¹⁷.

Marsikateri učitelj si je pogosto zastavil vprašanje: Kako razgibati ustaljeno, včasih že monotono delo; kako odkriti in povečevati zanimanje in nagnjenje učencev ter kako spodbujati samostojno učno aktivnost²¹⁸.

V učni praksi pogosto prevladuje spoznavna (kognitivna) komponenta učenja, z reproduciranjem znanja pa se učenje zožuje na nižje oblike refleksnega učenja, s tem pa ga odtujimo njegovemu človeškemu bistvu²¹⁹. Posledica takšnega učenja oz. izobraževanja je hitro pozabljanje, majhna motivacija, slab prenos znanja med predmeti, skratka znanje je neživljenjsko²²⁰.

Kot protiutež taki tradicionalni naravnosti šole se v praksi uveljavljajo različni načini, ki bistveno prispevajo k posodabljanju in prenovi naše šole. Eden takšnih je projektni pouk²²¹.

Poudarek se iz poučevanja prenese na usposabljanje učencev za samostojno pridobivanje novih znanj za reševanje problemov v novih situacijah. Zahteva namreč aktiviranje vseh učenčevih zmožnosti (spoznavnih, čustvenih in telesnih) - to pa omogoča le reševanje življenjsko oz. eksistenčno pomembnih vprašanj²²². Avtorji takega pojmovanja posebej poudarjajo sproščen odnos med učiteljem in učenci. Gre za socialno učenje in partnerski odnos v medsebojnem sodelovanju in iskanju rešitev.

Nadaljnji tekst bo poskušal osvetliti vse prednosti, ki jih projektni pouk nudi v vzgojno-izobraževalnem procesu.

PROJEKTNI POUK KOT ODPRT PRINCIP CELOSTNEGA RAZVOJA UČENČE OSEBNOSTI

Projektni pouk je odprt in fleksibilen didaktičen sistem, ki temelji na principu celostnega razvoja učenčeve osebnosti. Učitelj se pojavlja v funkciji pobudnika in usmerjevalca učenčeve učne aktivnosti. Na drugi strani pa je učenec popolnoma avtonomen nosilec učnega dela in je skupaj z učiteljem odgovoren za uspeh svojega dela. Tako ustvarjen odnos spodbuja oba k medsebojnemu sodelovanju, ki je prevladujoč način njune interakcije²²³. Pouk naj bo čim bolj problemski in življenjski, kjer učenci prihajajo do znanja

²¹⁷ LOVRENČIČ Anica (1997). Korak k projektni metodi pouka. Vzgoja in izobraževanje, letnik 12, št. 3/4, str. 20.

²¹⁸ KASTELIC Ana (1992). Projektno učno delo pri zgodovini na osnovni šoli Vencija Perka v Domžalah. Zgodovina v šoli, št. 1, str. 28.

²¹⁹ POŽARNIK B (1987). Nova pot v izobraževanju učiteljev. Ljubljana: DZS, str. 63 V: PUKL Valerija (1994). Kvaliteta učenja in znanja ob projektne učnem delu. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport, str. 8.

²²⁰ Povzeto po: PUKL Valerija (1994). Prav tam.

²²¹ ŽUŽEJ Vera (1995). Spremljanje in evalvacija učinkov projektne učnega dela pri uvajanju v pouk. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport, str. 7.

²²² Povzeto po: POŽARNIK B (1987). Nova pot v izobraževanju učiteljev. Ljubljana: DZS, str. 64 V: PUKL Valerija (1994). Kvaliteta učenja in znanja ob projektne učnem delu. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport, str. 10.

²²³ ŽUŽEJ Vera (1995). Spremljanje in evalvacija učinkov projektne učnega dela pri uvajanju v pouk. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport, str. 8.

oz. rešitev izkustveno, z raziskovanjem, kreativnim učenjem in sploh razvijanjem najvišjih miselnih sposobnosti ter aktiviranjem vseh zmožnosti (spoznavnih, čustvenih, telesnih)²²⁴. Pri tem pa je zlasti pomembna večja učna svoboda pri izbiri učne poti, ki učencem omogoča, da se vsaj del učne snovi naučijo tako kot njim najbolj ustreza²²⁵.

Učenci pri tem razvijajo tudi odprt odnos do sveta in ljudi, saj se učijo spoštovanja do svoje in drugih kultur, razvijajo kritičen pogled na družbo, nesebičen odnos ter smisel za odgovornost in samospoštovanje²²⁶.

Ker v tuji in domači literaturi ni enotnega poimenovanja za projektni pouk, ga Helena Novak uvršča med didaktične sisteme oz. učne modele²²⁷. Specifične značilnosti, ki projektni pouk kvalitativno razlikujejo od tradicionalnega ter spreminjajo položaj in odnose med udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa, so: tematsko problemski (interdisciplinarni pristop); konkretnost tematike z usmerjenostjo na življenjske razmere; ciljno usmerjena in načrtovana aktivnost, katere nosilci so učenci; upoštevanje interesov, potreb in sposobnosti učencev; kooperativnost; odprtost; poudarek na izkustvenem učenju; ter poudarek na učenju kot procesu zaradi primarno vzgojne funkcije projektnega dela²²⁸.

Izvedba projektnega učenja poteka po določenem načrtu preko posameznih učnih korakov, ki si sledijo v smiselnem zaporedju. Sestavo in zaporedja korakov je utemeljilo več avtorjev, zato poznamo več različic. Fery je leta 1984 izdelal naslednjo izpopolnjeno sestavo etap projektnega učenja.

Pobuda: Možnost dajanja pobude naj bo odprta vsem udeležencem - tako učitelju, učencu kot tudi zunanji osebi. Za pobudo ni nujno, da vsebuje že vnaprejšen vzgojni pomen. Sledi ji iniciativa svoj pedagoški smisel dobi šele, ko se udeleženci začno dogovarjati, kako bodo pristopili k predlagani tematiki. Pomembno je, da se učitelj ne ustraši nobenega predloga, ki ga sprožijo učenci in da k reševanju naloge pritegne vse sodelujoče oz. še druge učitelje, starše ter različne strokovnjake.

Naslednja faza je skiciranje oz. izdelava osnutka. Ko je pobuda osvojena, sledi priprava osnutka, kjer se izdelajo pravila, po katerih se bomo ravnali med potekom projekta. Projektni osnutek šele nakazuje delovno področje udeležencev in še ne predstavlja podrobnejše izdelave načrta. Praviloma pa je že nakazan cilj, ki ga skupina z določeno akcijo želi doseči. Člani projektne skupine se med izvedbo projekta učijo komunikacijskih in interakcijskih spretnosti, ki so posamezniku potrebne v skupnem življenju.

Iniciativa dobi svojo podobo šele v etapi načrtovanja. Člani skupine iz pobud oblikujejo svoj izvedbeni načrt, si razdelijo naloge ter izrazijo željo, kaj želijo delati in pri čem sodelovati. Med dogovarjanjem naj svobodno izražajo svoja čustva.

V fazi izvajanja člani projektne skupine izvajajo svoj načrt. Vsakdo se loti svoje naloge in skrbi, da svoje delo opravi čim bolje. Časovno predstavlja ta etapa glavnino celotnega dela pri projektu. Dejavnosti v izvajalni etapi lahko potekajo v različnih organizacijskih oblikah in se po potrebi fleksibilno prepletajo med seboj. Sklepni del se običajno konča s kakim vidnim izdelkom, lahko pa se vrne k pobudi in primerjavi projekta z začetno pobudo. Projekt se lahko nadaljuje v okviru občega pouka ali drugih zunajšolskih aktivnostih²²⁹.

ZNAČILNOSTI IN IZVAJANJE PROJEKTNEGA POUKA PRI PREDMETU ZGODOVINE

Učitelji zgodovine se za projektni pouk odločajo na podlagi želje, da bi pouk zgodovine postal privlačnejši in manj dolgočasen za učence. Le-to pa lahko dosežemo, če je

²²⁴ PUKL Valerija (1994). Kvaliteta učenja in znanja ob projektnem učnem delu. Didakta, letnik 3, št.16/17, str. 7

²²⁵ KASTELIC Ana (1992). Projektno učno delo pri zgodovini na osnovni šoli Vencija Perka v Domžalah. Zgodovina v šoli, št. 1, str. 28.

²²⁶ Povzeto po: TRŠKAN Danijela (2002). Individualni projekt v srednji mednarodni šoli v Ljubljani. Didakta, letnik 11, št. 64/65, str. 75.

²²⁷ NOVAK Helena (1990). Projektno učno delo drugačna pot do znanja. Ljubljana: DZS, str. 21.

²²⁸ Povzeto po: PUKL Valerija (1994). Kvaliteta učenja in znanja ob projektnem učnem delu. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport, str. 21.

²²⁹ Prav tam, str. 24-28.

obravnavana učna tema zajeta iz življenjske situacije, torej iz vsakodnevnega življenja, kar ima za učence tudi praktičen pomen²³⁰.

Pouk zgodovine je pri tem specifičen, kajti večina vsebin se ne nanaša na aktualno vsakdanje življenje. Rešitev je v drugačnem načinu dela, preko katerega učence navajamo na branje zgodovinske literature, obiske muzejev, intervjuvanje oseb itd. Skratka, navajamo jih na pridobivanje znanja iz različnih virov. Projektni pouk teoretično lahko zajema vse teme učne snovi. Praktično pa morajo biti za določeno temo, ki se izvaja v nekem okolju, dane neke predpostavke oz. materialni pogoji.

Projektni pouk pri zgodovini mora temeljiti na izkustvenem učenju, preko katerega učenci sami prihajajo do spoznanj, z lastno aktivnostjo in lastnim doživljanjem. Sami prebirajo zgodovinsko, znanstveno literaturo, pregledujejo stare časopise. S tem pa jih navajamo na samostojno zastavljanje vprašanj virom ter na samostojno reševanje problemov. S takim delom pa se razširi tako učni prostor kot čas. Prostor zajema knjižnice, čitalnice, delo doma in na terenu. Temu primerno se poveča poraba časa, ki ga za projekt porabimo.

Vloga učitelja pri projektu je vloga svetovalca. Gre za demokratičen odprt odnos med vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa. Projektni pouk odklanja vsakršno hierarhijo v odnosih ter šolski način dela in razmišljanja²³¹.

PROJEKT: VPLIV DRUGE SVETOVNE VOJNE NA VSAKDANJE ŽIVLJENJE PREBIVALCEV OBČINE KAMNIK

Izbrana tema pri projektne pouku zgodovine je namenjena četrtemu letniku Gimnazije Rudolfa Maistra v Kamniku. Projekt zahteva, da so učenci aktivni v vseh etapah, tako v šoli kot doma, v knjižnicah in na terenu. Trajanje projekta je omejeno na mesec dni, v šoli so to štiri srečanja po dve uri. Tu učitelj pojasni vse informacije, ki so potrebne za izvedbo projektne pouka. Skupine v zaključku svoje dosežke izdajo v skupnem biltenu. Sam projekt se poleg zgodovine navezuje še na predmet slovenski jezik, angleški in nemški jezik ter računalništvo.

Za uvodno nabiranje idej učitelj popelje učence po mestu, kjer jim pokaže in opiše arhitekturna obeležja ter zgodbe povezane z njimi, ki so nastali ali služili določenemu namenu v času vojne. Učitelj nato v razredu pozove učence naj z viharjenjem možganov nanizajo čim večje število podtem ter se nato odločijo za pet podtem, ki jih bodo raziskovali.

Oblikovanje delovnih skupin je prepuščeno učencem samim in poteka po interesnem izboru podtem in njihovim prijateljskim povezavam. Vsaka skupina ob asistenci učitelja izdelava načrt dela in medsebojno določi delovne obveznosti posameznih članov. Tako prva skupina s pomočjo zgodovinske literature ugotovi, kako je potekala preskrba s hrano v drugi svetovni vojni. Naslednji dve skupini na podlagi intervjujev z osebami, ki so preživele vojno, ugotovita, kako je teklo življenje med vojno na vasi ter v mestu. Katera industrija je med vojno delovala ter kako je delo potekalo, je naloga na katero mora odgovoriti četrta skupina. Peta skupina s pomočjo spominske literature in ostalih virov razišče usodo prebivalcev požganih vasi.

Učitelj vseskozi spremlja delo skupin, jim svetuje in jih usmerja h končnemu cilju. Učenci zbirajo in prebirajo gradivo, selekcionirajo podatke ter pripravljajo končni izdelek. Na tretjem posvetu učenci prevedejo svoje ugotovitve v angleški in nemški jezik, učitelj pa jih pouči o metodah kvalitetne avdiovizualne predstavitve svojih izdelkov.

Zadnji dve uri sta namenjeni predstavitvi dela skupine ter njenim ugotovitvam. Sledi še sklepna evalvacija, kjer učenci povedo, kaj jim je povzročalo največ težav in kje so potrebovali zunanjo pomoč. Izdani bilten služi kot učna skripta tej in naslednjim generacijam.

²³⁰ NOVAK Helena (1990). Projektno učno delo drugačna pot do znanja. Ljubljana: DZS, str. 81.

²³¹ Povzeto po: ŽUŽEJ Vera (1995). Spremljanje in evalvacija učinkov projektne učnega dela pri uvajanju v pouk. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport, str. 8.

SKLEP

Projektni pouk je vsekakor lahko odgovor naši še vedno preveč tradicionalno naravnani šoli. Prinaša inovacijo, ki se je učitelji nebi smeli bati, kakor se ne bi smeli bati drugačnega dela in odnosov, ki sledijo iz projekta. Projektni pouk nudi mnogo možnosti za lokalno in obče poznavanje zgodovine. Mnogokrat preseže okvir učnega načrta pri tem pa sodelujoči pokažejo veliko ustvarjalnost, zagnanost in samostojnost, ki jim služi za pridobivanje ter poglobljanje znanja in spretnosti. Tako pridobljeno znanje je trajno, učenec pa v procesu projekta pridobi še spretnosti, ki jih rabi v vsakdanjem življenju. To, da je učenec avtonomen nosilec učnega dela in hkrati odgovoren tudi za uspeh, učitelj pa je le njegov usmerjevalec, je bistvo projektnega dela, ki ustvarja odgovorne ter samostojno misleče posameznike.

LITERATURA:

KASTELIC Ana (1992). Projektno učno delo pri zgodovini na osnovni šoli Vencija Perka v Domžalah. Zgodovina v šoli, št. 1, STR. 28-31..

LOVRENČIČ Anica (1997). Korak k projektni metodi pouka. Vzgoja in izobraževanje, letnik 12, št. 3/4.

NOVAK Helena (1990). Projektno učno delo drugačna pot do znanja. Ljubljana: DZS.

PUKL Valerija (1994). Kvaliteta učenja in znanja ob projektne učnem delu. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

TRŠKAN Danijela (2002). Individualni projekt v srednji mednarodni šoli v Ljubljani. Didakta, letnik 11, št. 64/65, STR. 75-78.

ŽUŽEJ Vera (1995). Spremljanje in evalvacija učinkov projektne učnega dela pri uvajanju v pouk. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

POVZETEK

Kot protiutež taki tradicionalni naravnosti šole se v praksi uveljavljajo različni načini, ki bistveno prispevajo k posodabljanju in prenovi naše šole. Eden teh načinov je tudi projektni pouk, ki je odprt in fleksibilen didaktični sistem in temelji na celostnem razvoju učenčeve osebnosti. Učenec je avtonomen nosilec učnega dela in je odgovoren za uspeh svojega dela, učitelj ga le usmerja H končnemu cilju. Nov način dela spremeni tudi odnos med učiteljem in učencem. Le ta postane sproščen spodbujevalen in ustvarjalen. Tako vzdušje nudi številne možnosti za individualno in skupinsko delo, ki ob spoštovanju individualnih razlik vsem omogoča, da po svojih zmožnostih aktivno sodelujejo. Pouk naj bo čim bolj problemski in življenjski, kjer učenci prihajajo do znanja oz. rešitev izkustveno, z raziskovanjem, kreativnim učenjem in sploh razvijanjem najvišjih miselnih sposobnosti. Sama izvedba projekta mora potekati v smiselnem zaporedju posameznih učnih korakov. Učitelj zgodovine pri projektne pouku navaja svoje učence na samostojno uporabo raznovrstnih zgodovinskih virov ter na samostojno premagovanje težav, ki pri takem delu nastopijo. Tako projekt na gimnaziji Kamnik od udeležencev zahteva, da poiščejo in pregledajo relevantno zgodovinsko literaturo, intervjuvajo osebe ter se pripravijo na nastop. Delo poteka v učilnici, knjižnicah, čitalnicah, doma in na terenu. Učenci sami določijo podteme in se razdelijo po skupinah glede na interesni izbor. Podteme obravnavajo preskrbo s hrano v času vojne, življenje na vasi in v mestu, vojaško industrijo ter usodo pregnancev iz požganih vasi. Svoje ugotovitve nato prevedejo v angleški in nemški jezik ter pripravijo predstavitev svojih dosežkov. Sledi še sklepna evalvacija, kjer učenci povedo, kaj jim je povzročalo največ težav in kje so potrebovali zunanjo pomoč. Projektne pouk nam zaradi raznovrstne narave dela nudi veliko možnosti za samouresničevanje in samorazvoj v odgovorne in samostojne posameznike.

Monika Deželak: PROJEKTNI POUK PRI POUKU ZGODOVINE V OSNOVNI ŠOLI

Uvod

Projektno učno delo je v slovenskem prostoru kljub stoletni preteklosti razumljeno kot inovacija²³², saj v vzgojno-izobraževalni proces vnaša drugačno kvaliteto znanja in učenja, posledica tega pa je vzgojno učinkovitejša in prijaznejša šola, ki lahko korenito prispeva k rešitvi glavnega problema današnje osnovne šole, ko se zaradi preobsežnih učnih programov premalo pozornosti posveča spodbujanju učne motivacije pri učencih. Tudi številni profesorji zgodovine se trudijo razgibati pouk zgodovine²³³ ter tako odkriti in spodbuditi zanimanje učencev. Ta članek naj na preprost način približa prednosti projektne dela in izpostavi dragocene pridobitve za pouk zgodovine.

I. Splošne značilnosti in načela projektne učnega dela

Projektno učno delo vsebuje tako elemente direktnega učiteljevega vodenja učnega procesa kot tudi elemente samostojnega dela učencev. Med učiteljem in učencem poteka simetrično dvosmerna komunikacija, ki prinaša sproščene in demokratične odnose. Pomembna je tematska zaokroženost vsebine²³⁴, ki je obravnavana z več različnih vidikov (interdisciplinarnost), glavni poudarek pa je na reševanju problemskih situacij²³⁵, usmerjenih na resnične in konkretne življenjske situacije. Bistven element je načrtovanje dejavnosti²³⁶, le tako se lahko namreč postavljeni cilji uresničijo. Nujno je upoštevati interese učencev, njihove potrebe in sposobnosti, kajti to spodbudi njihovo aktivnost, na kateri mora temeljiti celoten učni proces. Učitelj le spodbuja k sodelovanju in usmerja²³⁷, "njegova pozornost je usmerjena na celotno dogajanje v posameznih etapah in ne samo na njegove končne učinke."²³⁸ Poseben poudarek je na izkustvenem učenju, ki združuje umsko in telesno delo ter vsestransko spodbuja čutila. To zmanjšuje monotonost učnega procesa, dviguje motivacijo in povečuje učinkovitost zapomnjevanja.²³⁹ Demokratični odnosi in sproščeno vzdušje spodbujajo udeležence k medsebojnemu sodelovanju, med učitelji, med učitelji in učenci ter med učenci. Projektno delo je že v svojem bistvu vzgojno naravnano, učenci se preko različnih metod učijo pravilne komunikacije, usklajevanja in reševanja konfliktov. Projektno učno delo je odprt, fleksibilen in dinamičen didaktični model.²⁴⁰

²³² Novak, H. (1997). Projektno učno delo in prenova osnovne šole. Vzgoja in izobraževanje, letnik XXVIII, št. 2, str. 4.

Pukl, V. (1994). Kvaliteta učenja in znanja ob projektne učnem delu. Otrok in družina, letnik XLIII, št. 4, str. 47.

²³³ Nekaj zgodovinskih prispevkov k projektne učnemu delu:

Vaupotič, L. (1996). Projektne teden Maribor - včeraj, danes, jutri. Zgodovina v šoli, letnik V, št. 3, str. 22-28.

Weber, T. (1994). Načrtovano (projektne) in celostno (integrirano) delo pri pouku zgodovine v razredu ali na terenu (muzeju, galeriji in arhivu). Zgodovina v šoli, letnik III, št. 1, str. 30-42.

Kastelic, A. (1992). Projektne učno delo pri zgodovini na Osnovni šoli Vencija Perka v Domžalah. Zgodovina v šoli, letnik I, št. 1, str. 28-31.

²³⁴ Novak, H. (1997). Projektne učno delo in prenova osnovne šole. Vzgoja in izobraževanje, letnik XXVIII, št. 2, str. 5.

²³⁵ Novak, H. (1990). Projektne učno delo - Drugačna pot do znanja. Ljubljana: DZS, str. 28.

²³⁶ Prav tam, str. 29.

²³⁷ Novak, H. (1997). Projektne učno delo in prenova osnovne šole. Vzgoja in izobraževanje, letnik XXVIII, št. 2, str. 5.

²³⁸ Prav tam, str. 5.

²³⁹ Novak, H. (1990). Projektne učno delo - Drugačna pot do znanja. Ljubljana: DZS, str. 32.

²⁴⁰ Novak, H. (1997). Projektne učno delo in prenova osnovne šole. Vzgoja in izobraževanje, letnik XXVIII, št. 2, str. 7.

II. Zgradba učnega procesa pri projektnem učnem delu

Projektno učno delo je ciljno usmerjen učni postopek. Izvedba poteka po določenem načrtu preko posameznih učnih etap.²⁴¹ Poimenovanj za etape je več, najbolj uveljavljena je Freyeva artikulacija. V prvi fazi zori in se oblikuje ideja. Ko preide v izdelavo osnutka, že nakazuje delovno področje, natančno je treba zastaviti namen in vzgojno-izobraževalne cilje ter poskrbeti, da cilji postanejo skupna last vseh udeležencev. Glavni poudarek je na kvalitetnem znanju - funkcionalne cilje je treba pravilno načrtovati, kajti le ti zagotavljajo celostni in vsestranski razvoj učencev. Temelji projektnega učnega dela se dokončno utrdijo in določijo v fazi načrtovanja. Glavnino celotnega projektnega dela predstavlja faza izvajanja. Sklepni del se lahko konča na več različnih načinov: s končnim izdelkom, lahko se vrne k pobudi ali pa se nadaljuje z običajnim poukom. Celoten potek dela je včasih prekinjen z vmesnimi fazami, usklajevalni vmesni del povezuje delo različnih skupin, usmerjevalna faza pa rešuje probleme in konflikte, do katerih pride v fazi izvajanja.²⁴²

III. Vloga in pomen projektnega učnega dela v osnovni šoli

Projektno učno delo lahko zelo popestri frontalni pouk in pomembno prispeva k skladnejšemu razvoju individualnosti in socializacije.²⁴³ Pri projektnem učnem delu so učenci postavljeni pred drugačne naloge kot pri tradicionalnem pouku. Naučijo se obvladovati različne naloge, ki niso nujno povezane samo z učilnico, ampak so odprte navzven, tako šola naenkrat postane odprt sistem, ki se povezuje z zunanjim okoljem, znanje tako ni le gola faktografija, ampak pisana mavrica uporabnega in življenjskega znanja. Projektno učno delo vzpostavlja drugačne odnose med učitelji in učenci in posledično razvija demokratičen način življenja in dela v šoli.²⁴⁴ Cilji, h katerim stremi takšen način dela, so višji kot pri tradicionalno usmerjenem pouku. Učenci sami izberejo dejavnosti, s katerim uresničujejo zastavljene cilje, približujejo se jim diferencirano glede na svoje sposobnosti, interese in želje.²⁴⁵ Tako se pri otrocih spodbuja ustvarjalnost, navaja pa se jih tudi na samostojno raziskovalno delo. Sposobnejšim učencem se tako daje možnost za optimalni razvoj, prav tako pa tudi manj sposobni lahko razkrijejo in pokažejo svoje skrite darove.²⁴⁶ Tako lahko uspešno motiviramo vse učence: lastna aktivnost v njih sproži avtonomno motivacijo, ki v njih gradi pozitivno samopodobo in notranje zadovoljstvo. Prenos težišča aktivnosti na učence daje učencem priložnost za odgovorno ravnanje. Pomemben faktor projektnega dela je tudi medpredmetno povezovanje, saj tako učenci spoznajo in doživijo določen pojav, proces ali problem večplastno in v vsej dinamičnosti - celostno, globinsko in v soodvisnosti posameznih delov do celote.²⁴⁷

IV. Projektno delo pri pouku zgodovine v osnovni šoli

Projektno delo pri pouku zgodovine se je izkazalo kot učinkovit didaktični sistem, saj presega obsežno in dolgočasno spominsko pomnjenje. Učencem omogoča večjo učno svobodo pri izbiri učne poti in strategije učenja. Pomembno je, da učitelj učencem pomaga

²⁴¹ Novak, H. (1990). Projektno učno delo - Drugačna pot do znanja. Ljubljana: DZS, str. 32.

²⁴² Pukl, V. (1994). Kvaliteta učenja in znanja ob projektnem učnem delu. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, str. 22-27.

²⁴³ Prav tam, str. 19.

²⁴⁴ Prav tam, str. 19-21.

²⁴⁵ Žužej, V. (s sodelavci) (1995). Spremljanje in evalvacija učinkov projektnega učnega dela pri uvajanju v pouk. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, str. 150.

²⁴⁶ Prav tam, str. 153-154.

²⁴⁷ Novak, H. (1997). Projektno učno delo in prenova osnovne šole. Vzgoja in izobraževanje, letnik XXVIII, št. 2, str. 6.

premagovati miselne preskoke v času.²⁴⁸ Učitelj lahko izkoristi predstavitev vsebine na začetku šolskega leta in poižve, katere teme učence najbolj zanimajo in privlačijo. Tako se lahko že na začetku leta odločijo za projektno obdelavo nekaterih tem. Pomemben je interdisciplinarni pristop, saj raziskovanje v povezavi z drugimi predmeti požiivi zgodovinska dejstva ter suhoparno znanje spremeni v živo in uporabno znanje ter omogoči uvid v vrednostni pomen zgodovine. Smotno se je navezati na aktualne teme v domačem kraju: če učenci razumejo dogodke iz domače zgodovine, lažje razumejo tudi širše dogajanje, naučijo se primerjati in predvideti posledice. Tako v učencih budimo tudi ljubezen do slovenstva. Dobro je izkoristiti različne razstave, obletnice pomembnih dogodkov, pomembne osebnosti. Dogodke je treba umestiti v širši kontekst in tako učence pripeljati do višjih ravni mišljenja (analiza, sinteza, vrednotenje). Učenci pri projektne učnem delu pridobijo številne spretnosti: sami znajo poiskati zapise v literaturi, ločijo bistvene podatke od nebistvenih, učijo se natančnosti opazovanja, sklepanja, povezovanja, konkretiziranja. Pri delu na terenu se naučijo navezovati stike z ljudmi, jim prisluhni; pri zbiranju slikovnega in drugega materiala, se naučijo natančnosti in doslednosti, saj prevzamejo odgovornost za sposojeno gradivo. Krepi se zavest za samostojno in skupinsko delo. Preteklost spoznavajo preko umskega in telesnega dela, sočasno so aktivirane kognitivne, emocionalne, motorične in socialne sfere učenčeve osebnosti.²⁴⁹ Predpogoj za uspešnost takšnega načina dela je osnovno poznavanje celotnega zgodovinskega problema, kajti le tako lahko učenci novo pridobljeno znanje postavijo v pravilen kontekst ter poglobijo in nadgradijo že osvojeno znanje. Projektno učno delo je zelo smotno uvajati tudi v zgodovinske krožke ter v dodatni pouk.

V. Primer projektne učnega dela pri zgodovini na temo "Slomšek in njegov čas - Slomšek v našem kraju"

Glavni cilj: Učenci spoznajo Slomška, ga umestijo v takratno zgodovinsko dogajanje ter se srečajo z različnimi pričami njegove prisotnosti v kraju.

Trajanje: 6 dni (19.–24. 9. 2005)

Udeleženci v projektu: vsi razredi OŠ Dobrna; predstavljen je le načrt dela od 6. do 9. razreda

Sklepni del: predstavitev dramske uprizoritve v Mihaelovi kapeli, otvoritev razstave v župnijski knjižnici, preostali program se bo odvijal za cerkvenim obzidjem.

razred	predmet	kraj dogajanja	opis dejavnosti učencev med projektom	delni cilji (učenci ...)
6.	zgodovina	učilnica	ogled videokasete o Slomšku	spoznajo Slomškovo življenje
	zgodovina in športna vzgoja	Nova Cerkev	ogled cerkve v Novi Cerkvi, kjer je freska Slomška in ogled Mihaelove kapele, kjer je Slomšek imel nedeljsko šolo	ugotovijo, da je v neposredni okolici še veliko prič, ki govorijo o Slomškovi prisotnosti
	glasbena vzgoja	učilnica	poslušanje uglasbenih Slomškovih pesmi in prepevanje le teh	spoznajo Slomška kot pesnika ter ugotovijo, katere pesmi so nastale v času njegovega službovanja v Novi Cerkvi

²⁴⁸ Kastelic, A. (1992). Projektno učno delo pri zgodovini na Osnovni šoli Vencija Perka v Domžalah. Zgodovina v šoli, letnik I, št. 1, str. 29.

²⁴⁹ Otto, G. (1977). Das Projekt - Merkmale und Realisationsschwierigkeiten einer Lehr-Lern-Form. (V: Kaiser, A. (?). Projektstudium und Projektarbeit in der Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.) V: Novak, H. (1990). Projektno učno delo Drugačna pot do znanja. Ljubljana: DZS, str. 32.

7.	zgodovina	učilnica	ogled videokasete o Slomšku	spoznajo Slomškovo življenje
	zgodovina in slovenščina	učilnica in delo na terenu	uvod v akcijo "Prebrskajmo podstrešja": učenci iščejo (po pouku) stare izdaje Slomškovih del, se pri pouku o njih pogovarjajo, jih pregledujejo in pripravijo razstavo teh del	učenci pridejo v stik s pisnimi viri ter tako spoznavajo delo, pomen in vlogo Slomška
	likovna vzgoja	učilnica	ogledajo si različne Slomškove upodobitve ²⁵⁰ in ga tudi sami skušajo narisati	učenci pridejo v stik s slikovnimi zgodovinskimi viri, narišejo Slomška
8.	zgodovina in slovenščina	§ učilnica (Slomškovo berilo, Drobtinice, Blaže in Nežica v nedeljski šoli ...) § šolska knjižnica	poslušajo predstavitev Slomška (domači župnik) nato berejo posamezne zanimive odlomke iz Slomškovih knjig - zlasti tistih, ki so zgovorne priče Slomškovega časa	natančneje spoznajo Slomška, še zlasti pa njegov čas
	likovna vzgoja, tehnika in tehnologija	ogled starih fotografij in likovnih upodobitev domačega kraja	izdelajo sceno takratne podobe kraja (dramska uprizoritev)	spoznajo staro podobo domačega kraja
9.	zgodovina in slovenščina	§ učilnica (knjige iz Študijskega oddelka Osrednje knjižnice Celje, ki jih s seboj pripelje uslužbenec iz arhivskega oddelka knjižnice) § šolska knjižnica	poslušajo predstavitev Slomška (domači župnik) nato pa se z arhivarjevo pomočjo učijo pravilnega pristopa do starih pisnih virov ter skušajo iz njih izluščiti kar največ zanimivosti	spoznajo Slomška in naredijo korak dlje v delo s pisnimi viri
8., 9.	zgodovina, geografija, slovenščina	ekskurzija po delu Slomškove poti od Sloma do Ponikve ²⁵¹	podajo se na pot v Slomškov čas, kronološko sledijo njegovi življenjski poti ter hkrati spoznavajo tudi naravno-geografske značilnosti krajev	lažje si predstavljajo Slomškovo življenje, značilnosti takratnega časa umestijo v prostorski kontekst
Zgodovinski krožek		dramski prikaz nedeljske šole	na podlagi knjige Blaže in Nežica v nedeljski šoli prikažejo nedeljsko šolo v Mihaelovi kapeli	spoznajo nedeljsko šolo

²⁵⁰ Vrišer, S. (1992). A. M. Slomšek v likovnih delih. V: Anton Martin Slomšek: razstava v Pokrajinskem muzeju Maribor. Maribor: Pokrajinski muzej, str. 67–75.

²⁵¹ Klinar, S. (2002). Slomškova pot: priročnik za pešpotnike in romarje. Celje: Mohorjeva družba.

Kroček ročnih spretnosti		oblačila otrok v Slomškovem času	izdelujejo oblačila (uporabljena bodo pri dramski uprizoritvi)	spoznajo takratna vsakdanja oblačila ljudi
---------------------------------	--	----------------------------------	--	--

Zaključek

Projektno učno delo lahko v osnovni šoli veliko doprinese k aktiviranju in motiviranju učencev ter spodbudi njihovo zanimanje in radovednost. Veliko pozitivnih elementov lahko, kot je razvidno iz zadnjih dveh poglavij, vnese tudi v pouk zgodovine in tako popestri suhoparno množico na prvi pogled med seboj nepovezanih podatkov, saj projektni način dela učence popelje v višje sfere mišljenja, ki bi jih pri tradicionalno naravnem pouku gotovo ne dosegli, kajti samoiniciativna aktivnost učencev je tista gonilna sila, ki učence notranje motivira ter jih žene v iskanje in reševanje novih in novih problemov. Tako pouk zgodovine naenkrat ni več nepregledna množica podatkov, postane namreč zanimivo in aktivno raziskovanje preteklosti.

Literatura

- § Balažic, B. in Deželak, M. (?). Apostol Slovencev Anton Martin Slomšek. Ljubljana: Salve (videokaseta).
- § Karba, P. (1993). Organizacija ogleda razstave o življenju in delu A. M. Slomška v Pokrajinskem muzeju v Mariboru. Zgodovina v šoli, letnik II, št. 3, str. 18–19.
- § Kastelic, A. (1992). Projektno učno delo pri zgodovini na Osnovni šoli Vencija Perka v Domžalah. Zgodovina v šoli, letnik I, št. 1, str. 13–16.
- § Klinar, S. (2002). Slomškova pot: priročnik za pešpotnike in romarje. Celje: Mohorjeva družba.
- § Modrijan, L. (1993). Kroček mladih zgodovinarjev na Osnovni šoli bratov Letonje Šmartno ob Paki. Zgodovina v šoli, letnik II, št. 1, str. 46–47.
- § Mosbrucker, M. (2001). "Staro" šolsko delo v "novi" šoli? Zgodovina v šoli, letnik XI, št. 1, str. 51–55.
- § Novak, H. (1997). Projektno učno delo in prenova osnovne šole. Vzgoja in izobraževanje, letnik XXVIII, št. 2, str. 4–7.
- § Novak, H. s sodelavci (1990). Projektno učno delo - Drugačna pot do znanja. Ljubljana: DZS.
- § Peklaj, C. s sodelavkami (2001). Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS.
- § Pukl, V. (1994). Kvaliteta učenja in znanja ob projektne učnem delu. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- § Pukl, V. (1994). Kvaliteta učenja in znanja ob projektne učnem delu. Otrok in družina, letnik XLIII, št. 4, str. 47.
- § Stopar, V. (1990). Slomškova Ponikva. Celje: Mohorjeva družba.
- § Škafar, V. in Emeršič, J. (1991). Slomškovo berilo. Celje: Mohorjeva družba.
- § Vaupotič, L. (1996). Projektne teden Maribor - včeraj, danes, jutri. Zgodovina v šoli, letnik V, št. 3, str. 22–28.
- § Vuk, V. (1992). Anton Martin Slomšek: razstava v Pokrajinskem muzeju Maribor. Maribor: Pokrajinski muzej.
- § Weber, T. (1994). Načrtovano (projektne) in celostno (integrirano) delo pri pouku zgodovine v razredu ali na terenu (muzeju, galeriji in arhivu). Zgodovina v šoli, letnik III, št. 1, str. 30–42.
- § Žužej, V. s sodelavci (1994). Prispevek k didaktični prenovi predmeta spoznavanje družbe v 4. in 5. razredu - Projektne učno delo. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- § Žužej, V. s sodelavci (1995). Spremljanje in evalvacija učinkov projektne učnega dela pri uvajanju v pouk. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Povzetek

Projektno učno delo poživi in razgiba učni proces. Propagira problemsko in tematsko zaokroženo učno vsebino, večplastne problematike se loteva interdisciplinarno. Aktivnost učencev in njihovi medsebojni odnosi temeljijo na spoštovanju in sodelovanju. Tako med učenci kot med učitelji in učenci poteka demokratična komunikacija. Udeleženci v skladu s svojimi sposobnostmi in interesi enakopravno sodelujejo. Večja aktivnost učencev v osnovni šoli je pogoj za celostni razvoj. Učenčeva dejavnost povzroči, da se miselni procesi spreminjajo v ponotranjeno miselno aktivnost. Omenjene prvine opisanega učnega dela v učencih vzbudijo notranjo motivacijo, ki učence pripelje do višjih sfer mišljenja in do uporabnega znanja. Projektno učno delo je zelo uporabno tudi za pouk zgodovine, saj učencem omogoča večjo učno svobodo pri izbiri učne poti in strategije učenja. Interdisciplinarni pristop (npr. Slomšek in njegov čas - Slomšek v našem kraju) poživi zgodovinska dejstva, rezultat je uporabno znanje, ki omogoča uvid v vrednostni pomen zgodovine. Učenci preteklost spoznavajo preko umskega in telesnega dela in tako pridobijo številne spretnosti.

Nataša Vrhovnik Jerič: PREVERJANJE IN OCENJEVANJE

UVOD

Posodabljanje učnega procesa in učnih načrtov vključuje tudi preverjanje in ocenjevanje znanja. Slednji dve kategoriji je treba ločiti. Termin preverjanje pomeni uresničevanje materialnih, funkcionalnih in vzgojnih nalog pouka.²⁵² Ena od njegovih pomembnih funkcij je podajanje povratne informacije o tem, kako uspešno šolski sistem²⁵³ posreduje znanje, vse to pa lahko izrazimo številčno na dogovorjen način. Učenčev uspeh, t.j. dosego zastavljenih ciljev, lahko ocenimo.

Kakšni so trendi preverjanja in ocenjevanja pri sodobnem pouku zgodovine, katere so oblike, zvrsti in načini, preverjanja in ocenjevanja znanja, kateri so tipi nalog pri preverjanju in ocenjevanju ter kakšno je avtentično ocenjevanje zgodovinskega znanja, bo predstavljeno v nadaljevanju.

1. NOVA KULTURA PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA

Sodobno preverjanje in ocenjevanje vključuje pomen presoje in ocene kompleksnosti *posameznikovih* dosežkov in ne primerjave med njim in drugimi. Spremljamo torej napredek učencev in hkrati tudi neuspehe na poti do znanja skozi daljši čas, saj se učenci razvijajo, s tem pa variirajo tudi njihovi dosežki.²⁵⁴ Ob napakah, se učencem nudi ustrezna podpora za izboljševanje. Pri končnem preverjanju in ocenjevanju nas zanimajo razumevanje in uporaba usvojenega znanja in usvojenost spretnosti in veščin, zato kaže preverjanje in ocenjevanje čimvečkrat zastavljati v realističnih kontekstih²⁵⁵ in učencem omogočati, da se preizkušajo v problemskih situacijah, ki so čimbolj podobne realističnim problemskim izzivom. Zgodovinsko znanje tako postaja znanje za življenje²⁵⁶, učitelj zgodovine ni več le razlagalec zgodb, ampak mentor in opora učencem, ki so tudi sami sposobni reševati probleme in so kos raziskovalnim izzivom. Preverjanje znanja (tudi zgodovinskega) mora biti zasnovano tako, da sproža različne veščine in procese, ki bodo učencem koristili v nadaljnjem življenju. Učitelji in bodoči učitelji se morajo nove kulture preverjanja in ocenjevanja naučiti, da bomo le-te lahko prenašali tudi na učence. Pri tem je pomemben sodelovalen odnos med učiteljem in učenci, vpeljevanje samopreverjanja in

²⁵² A. Polšak, Nekaj misli o individualizaciji in o preverjanju znanja pri pouku zgodovine - primer testa, 39.

²⁵³ Metode, oblike, pripomočki, kakovost znanja in sodelovanja učencev.

²⁵⁴ Z. Rutar Ilc, Sodobni pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju, 101.

²⁵⁵ Z. Rutar Ilc, 102.

²⁵⁶ Pouk zgodovine tako ni več le učenje dejstev in podatkov, ampak tudi sprejemanje zgodovinskih izkušenj, strpnost do drugih, ver in nacij ...

sopreverjanja ter ocenjevanja. S temi novimi načini pridobivanja znanja se učenci lahko izkažejo in svoje znanje pokažejo na najbolj optimalen način.

2. KLASIČNO PREVARJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA

Po *obliki* je preverjanje ali ocenjevanje *individualno* oz. *skupinsko*²⁵⁷. Glede na to, kdo preverja, razlikujemo:

- preverjanje in ocenjevanje s strani učitelja;
- samopreverjanje in samoocenjevanje: po običajno vnaprej pripravljenih in dogovorjenih kriterijih preverjamo in ocenjujemo svoje lastne dosežke;
- vzajemno preverjanje in ocenjevanje: učenci preverjajo in ocenjujejo drug drugega;
- eksterno (zunanje) in interno preverjanje in ocenjevanje.²⁵⁸

Pri preverjanju in ocenjevanju znanja ne moremo mimo *zvrsti*. Ločimo *subjektivno* preverjanje, kjer učitelj zastavlja vprašanja, učenec pa na ta vprašanja odgovarja in za prikazano znanje dobi določeno številčno oceno. Tako ocenjevanje je po mnenju nekaterih profesorjev zgodovine potrebno objektivizirati z učiteljevim dodatnim trudom v smeri merjenja učenčevega znanja s čimveč aspekti: preverjanje pomnjenja in reprodukcije, nato primerjanja zgodovinskih dejstev, povezovana dejstev ...²⁵⁹ Učenca je torej potrebno spremljati v vseh fazah učnega procesa in ne samo v določenih separatih.

Objektivno preverjanje naj bi dalo najzaneslivejšo podobo o znanju, vendar je tako merjenje zgodovinskega znanja (naloge objektivnega tipa) običajno faktografsko in z njim ne moremo preveriti pravega zgodovinskega mišljenja.²⁶⁰

Opisno ocenjevanje zahteva analizo učenčevega napredovanja zgodovinskega znanja. Opisuje njegovo pomnjenje, razporejanje, pojasnjevanje, lociranje zgodovinskih dejstev, sposobnost dodajanja lastnih informacij, analiziranje preprostejših virov ... Natančno nam mora povedati količino in lastni delež zgodovinskega znanja in hkrati praznine, vzroke zanje in njihovo odpravljanje.²⁶¹ Opisne ocene so deskriptivne ocenjevalne lestvice, kjer je vsaka stopnja natančno opisana s kratkimi stavki.²⁶²

Preverjanje je lahko *sprotno ali formativno* in služi ugotavljanju predznanja učencev, kako napredujejo ter kot osnova za morebitne sprotne korekcije in individualizacijo pristopov.²⁶³ Pridobivanje znanja še poteka, se izgrajuje, *končno ali sumativno* preverjanje pa vključuje že zaključen proces znanja²⁶⁴ in nam pomaga preveriti, kako so učenci napredovali ter nam da povratno informacijo o strnjenih znanjih (še ni ocena). Ko imajo učenci dovolj časa za urjenje v veščinah in imajo hkrati dovolj kakovostnih povratnih informacij o svojem znanju (oziroma kako lahko svoje znanje še izboljšajo), jih *ocenimo*.²⁶⁵ To lahko storimo opisno oziroma številčno (od drugega triletja OŠ dalje). Pri tem si pomagamo z vnaprej določenimi kriteriji.

²⁵⁷ Tako Z. Rutar Ilc, pri čemer misli na pogoje izvedbe, D. Trškan pa pri obliki govori le o notranjem ali zunanjem preverjanju in ocenjevanju. D. Trškan, Sodobno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini, 11.

²⁵⁸ Z. Rutar Ilc, 105.

²⁵⁹ T. Weber, Misli o ciljih in postopkih ocenjevanja pri pouku zgodovine, 23.

²⁶⁰ T. Weber, 25.

²⁶¹ T. Weber, 26.

²⁶² D. Trškan, 13.

²⁶³ Z. Rutar Ilc, 135.

²⁶⁴ F. Strmčnik loči glede na čas preverjanja procesno (prek celotne obravnave) in finalno (ob koncu obravnave). Končno oz. sumativno oz. finalno lahko preverjamo ob zaključku učnega sklopa, ob koncu pouka ali koncu šolanja.

²⁶⁵ Z. Rutar Ilc, 174.

Nekaj takih kriterijev za ocenjevanje znanja pri zgodovini, kjer je avtor ocenjevalno lestvico Benjamina Jurmana²⁶⁶ dopolnil s specifičnimi elementi, značilnimi za pouk zgodovine, povzemam po Janezu Globočniku:

- nezadostno: neznanje, slabo ustno izražanje in napake pri pisnem preverjanju, zgodovinski dogodki so le delno opisani, zamenjava pojmov;
- zadostno: slabo poznavanje zgodovinskih pojmov, zadovoljivo opisovanje zgodovinskih dogodkov in neznanje pri pojasnjevanju;
- dobro: soliden opis in pojasnitev zgodovinskih dogodkov, dobro razumevanje, nenatančna uporaba pojmov in zgodovinske terminologije, navajanje primerov po učbeniku ali razlagi;
- prav dobro: točno dojetje bistva pojmov, dobra interpretacija, argumentacija in analiza, navajanje lastnih primerov, znanje uporabe zgodovinskih virov in besedil, težave pri sintezi in vrednotenju;
- odlično²⁶⁷: jasna reprodukcija, odlična primerjava dogodkov, pojavov in procesov, odlično obvladovanje interpretacije, analize, sinteze in vrednotenja, uporaba in razlaga različnih virov zgodovinskih informacij.²⁶⁸

Poznamo tri *načine*²⁶⁹ preverjanja in ocenjevanja: pisno, ustno in praktično²⁷⁰. Z enako kontrolno nalogo lahko znanje preverjamo, lahko pa ga tudi ocenimo.

Pri pouku zgodovine je najpogostejše *ustno* preverjanje, ki od učitelja zahteva veliko koncentracije, lahko je napovedano ali nenapovedano. Ugotavljamo lahko vse cilje: razumevanje, vrednotenje in sintezo dogodkov, dejanj in zgodovinskih procesov; uporabo na novem primeru; sposobnost ustnega izražanja (samostojna razlaga zgodovinskega dogodka) - torej besedno, interpretativno in kritično razumevanje. Priporočljivo je tudi preverjanje sistematičnosti in poznavanje datumov, a v manjši meri.²⁷¹ Dolžina preverjanja je različna, obvezna postavitev treh vprašanj je že stereotipna. Pri tovrstnem ocenjevanju je v ospredju odnos učenec - učitelj²⁷², pri čemer se mora učitelj izogibati pristranskosti. Učitelj pri poslušanju z gestami usmerja učenca pri odgovorih, hkrati pa učenci vprašanje pomensko razširjajo ali ožajo ali pa ga celo vsebinsko spreminjajo, kar lahko vpliva na izboljšanje ocene. Učitelj mora biti zato dovolj spreten, da učenca omejuje na tematiko. Ostali učenci so medtem lahko zaposleni s sočasnim pisnim odgovarjanjem oziroma se individualno preverjanje kombinira s skupinskim v obliki akvarija ali panel diskusije. Ocena pri ustnem preverjanju je odvisna tudi od verbalnih sposobnosti učencev²⁷³.

Pisno preverjanje je za učence težje, saj jih pri pisanju odgovorov nihče ne usmerja. Tudi tu lahko ugotavljamo našete cilje, z vključitvijo grafičnih metod²⁷⁴ pa lahko ugotavljamo nekatere dodatne cilje, npr. prepoznavanje zgodovinskih pojavov.

²⁶⁶ Benjamin Jurman: Ocenjevanje znanja.

²⁶⁷ Ta opis primerjam še z opisom T. Webra, ki piše, kateri učenec je upravičen do odlične ocene. To oceno bi dal tistemu, ki "... obvlada materialno izobrazbeno komponento zgodovinskega pouka, to je predpisana dejstva in to trajno, ki obvlada funkcionalno izobrazbeno komponento zgodovine, torej dejstva razume in pozna vzroke, potek in posledice ..." Weber, 29.

²⁶⁸ J. Globočnik, Moje izkušnje pri preverjanju in ocenjevanju znanja pri pouku zgodovine, 40.

²⁶⁹ A. Tomić uporabi izraz tehnike preverjanja, F. Strmčnik pa glede na načine preverjanja loči verbalno, pisno in praktično preverjanje. V. Brodnik, 50.

²⁷⁰ Tudi D. Trškan govori o tehnikah preverjanja in ocenjevanja in pri tem praktično preverjanje izpušča. Trškan, 11.

²⁷¹ A. Polšak, 39.

²⁷² J. Globočnik, 41-42.

²⁷³ A. Polšak ugotavlja, da so se učenke s slabše razviti kognitivnimi in verbalnimi sposobnostmi snov učile na pamet, ne da bi večino te sploh razumele, in so ta primanjkljaj skušale nadomestiti s pridnostjo. Zato se mu zdi pomembno, da pouk zgodovine učence pritegne k sodelovanju in razmišljanju. Zmožnost tega se s starostjo povečuje in jih odmika od dobesednega učenja. A. Polšak, 38.

²⁷⁴ Slike, skice, grafikoni, karte ...

3. TIPI NALOG PRI KLASIČNEM PREVERJANJU IN OCENJEVANJU ZNANJA

Teste znanja delimo v dve osnovni skupini²⁷⁵. Z *nalogami prostih odgovorov* učenci opisujejo zgodovinski potek, ter vzroke in posledice zgodovine (t.i. naloge s krajšim prostim odgovorom), naloge z daljši prostim odgovorom pa so naloge esejeskega tipa. Drugi tip so *naloge objektivnega tipa*, pri katerih morajo učenci napisati ustrezeni odgovor (naloge dopolnjevanja; naloge s kratkimi odgovori: kdo, kaj, kje, kdaj) ali izbrati pravilni odgovor (naloge z izbirnimi odgovori: ponujenih je več možnih odgovorov; naloge alternativne izbire: da-ne, pravilno-napačno; naloge povezovanja: povezovanje podatkov iz dveh stolpcev; naloge urejanja: razvrstitev, največkrat kronološka; naloge dopolnjevanja: dopolnjevanje manjkajočih pojmov in podatkov; naloge popravljanja ali odkrivanja napak; naloge pojasnjevanja in interpretiranja: sestavljene so iz dveh delov, prvi del je slikovno gradivo ali besedilo). Posebne naloge objektivnega tipa so motivacijske naloge (križanke in didaktične igre).²⁷⁶

4. AVTENTIČNO PREVERJANJE IN OCENJEVANJE

Tradicionalni pogled ocenjevanja predvideva pretežno ustno ali pisno preverjanje in ocenjevanje. Toda pri pouku zgodovine lahko poleg vsebin preverjamo tudi metodične in kognitivne spretnosti in procese ob najrazličnejših zgodovinskih virih. Preverjamo in ocenjujemo lahko različne izdelke: seminarske in raziskovalne naloge, referate, plakate, dnevnike, portfolie, zagovore, predstavitve, reševanja praktičnih problemov (interpretacija zgodovinskega vira), sodelovalno učenje, samoocenjevanje in vzajemno ocenjevanje.²⁷⁷

Tako preverjanje zahteva drugačen pristop. Znanje ocenjujemo v neki realni situaciji z različnimi načini dela²⁷⁸ in tako se procentualnim kriterijem priključijo še opisni kriteriji za področja in izdelke, saj preverjamo in ocenjujemo tudi višje cilje, pri čemer se držimo Bloomove ali Marzanove taksonomije. *Praktično* preverjanje in ocenjevanje uporabljamo torej zato, ker s pisnim preverjanjem ne moremo zajeti vseh pomembnih načrtovanih ciljev.²⁷⁹ Taki preizkusi omogočajo preverjanje različnih procesov in hkrati spodbujajo učence, da pokažejo znanje v procesu, in da reševanje problema izpeljejo od začetka do konca.²⁸⁰ Smiselno morajo uporabiti svoje dotedanje znanje in po potrebi poiskati nove informacije²⁸¹. Zgodovinska dejstva, ki učenca ne zanimajo, lahko uporabimo za boljše razumevanje zgodovinskega filma, organizacijo razstave ali izvedbo predstave.

K tipičnim avtentičnim nalogam²⁸², ki jih ponazarjam z lastnimi primeri, spadajo:

- različne vrste simulacij: igre vlog (Zamisli si, da si Kruštof Kolumb.);
- nastopi: TV oddaja (Vodi oddajo o Muzeju Mengeš in nam predstavi Mengeš pred 100 leti.);

²⁷⁵ D. Žagar loči tri tipe nalog: naloge zaprtega tipa (naloge alternativnega tipa, naloge z več možnimi izbirami, naloge podčrtovanja, naloge obkroževanja, naloge povezovanja, naloge razvrščanja ter naloge dopolnjevanja in kratkih odgovorov), naloge polodprtega tipa (zapis kratkega odgovora, zapis definicije, zapis enačb, slikovni odgovor, tekstne problemske naloge ter strukturirane naloge, ki se nanašajo na krajše besedilo ali tabelo) in naloge odprtega tipa (naloge, ki zahtevajo odgovor v obliki krajšega besedila; strukturirane naloge, ki zahtevajo besedilne odgovore; tvorjenje krajših besedilnih vrst; vodeni esej; nestrukturirani esej; raziskovalne naloge in seminarske naloge). Z. Rutar Ilc, 105.

²⁷⁶ I. Toličič, L. Zorman, Testi znanja in njihova uporaba, 26-59; D. Trškan, 37-61.

²⁷⁷ V. Brodnik, 51.

²⁷⁸ Z zgodovinskimi viri, besedili, slikovnim gradivom, statističnimi podatki in zemljevidi.

²⁷⁹ Vsi praktični preizkusi še niso avtentični, saj mora biti za avtentičnost zadoščeno vrsti pogojev. Bistveno za to je, da taki preizkusi predstavljajo realistične, življenjske problemske izzive, pri katerih so učenci soočeni z odprto problemsko situacijo, ki zahteva kompleksno mišljenje.

²⁸⁰ Z. Rutar Ilc, 123.

²⁸¹ Z. Rutar Ilc, 128.

²⁸² Z. Rutar Ilc, 127.

- projekcije (Povej, kaj bi se zgodilo, če bi prvi atentat na Hitlerja uspel.);
- izražanje: dnevniški zapisi (Zasnuj dnevnik Benita Mussolinija.);
- raziskovanje: (Kritično osvetli čas med obema vojnama);
- razprave, okrogle mize, debate (Ubrani Majniško deklaracijo);
- izdelovanje izdelkov (Izdelaj srednjeveške novice.).

ZAKLJUČEK

Preverjanje in ocenjevanje znanja pri pouku zgodovine je v skladu s prenovitvenimi težnjami sodobnega pouka. Učenec in njegove miselne zmožnosti so postavljene v ospredje in tudi pouk zgodovine postaja del posameznikovega spektra funkcionalnih znanj za življenje. Učitelj lahko pri svojem delu in preverjanju ciljev, ki si jih je v skladu z učnim načrtom zastavil, uporabi tako tradicionalne kot modernejše metode preverjanja in ocenjevanja znanja. Z avtentičnimi načini poučevanja lahko doseže cilje še bolj natančno in v še večji meri. Transfer znanja iz učitelja na učenca in obratno je resnično zaživel.

SEZNAM LITERATURE:

Brodnik, Vilma: Kako do bolj kakovostnega znanja zgodovine. *K novi kulturi pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2003.

Globočnik, Janez: Moje izkušnje pri preverjanju in ocenjevanju znanja pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli* IV/2 (1995). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1995. 39-43.

Polšak, Anton: Nekaj misli o individualizaciji in preverjanju znanja pri pouku zgodovine - primer testa. *Zgodovina v šoli* IV/3. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1995. 37-41.

Rutar Ilc, Zora: Sodobni pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. *K novi kulturi pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo Ljubljana, 2003.

Toličič, Ivan in Zorman, Leon: *Testi znanja in njihova uporaba*. Ljubljana: Zveza Delavskih univerz Slovenije, 1965.

Trškan, Danijela: Sodobno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini v srednji šoli na izbranih temah 20. stoletja. *Modeli proučevanja in učenja zgodovine*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2003.

Weber, Tomaž: Misli o ciljih in postopkih ocenjevanja pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli* II/1. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1993. 19-29.

POVZETEK

Učni načrti, učni proces, preverjanje in ocenjevanje znanja se posodablajo. V ospredje prihaja posameznik ter njegovi dosežki in pomanjkljivosti pri usvajanju znanja. Zgodovinsko znanje postaja znanje za življenje. Lahko ga preverimo - ugotavljamo napredovanje učencev in jim pomagamo pri njihovem primanjkljaju, jih vodimo pri izurjenju veščin - in jih številčno ali opisno ocenimo. Preverjamo lahko sproti ali ob koncu učnega procesa, šolskega leta ali šolanja. Preverjanje in ocenjevanje je glede na obliko individualno ali skupinsko, je eksterno ali interno. Poznamo tri vrste: objektivno (naloge objektivnega tipa) subjektivno ali opisno. Pri ustnem preverjanju in ocenjevanju ugotavljamo besedno, interpretativno in kritično razumevanje, pomembne so tudi verbalne sposobnosti učencev. Pri pisnem preverjanju in ocenjevanju si pomagamo z nalogami prostih odgovorov in nalogami objektivnega tipa, ki jih na podlagi izdelanih kriterijev ocenimo. Praktično preverjanje in ocenjevanje je avtentično, saj taki preizkusi predstavljajo življenjske problemske izzive, ki zahtevajo kompleksno mišljenje.

Tina Vaukner: OSEBNA MAPA KOT DEL ALTERNATIVNEGA OCENJEVANJA

UVOD

V Sloveniji še vedno prevladuje pretežno tradicionalno pisno in ustno ocenjevanje, pri katerem se odgovori točkujejo. To pomeni, da se učenec vedno primerja z razredom in ne s samim seboj. Vendar se vedno bolj uveljavljajo tudi različne oblike preverjanja in ocenjevanja, ki jih v novejši strokovni literaturi imenujejo sodobne oziroma avtentične oblike in ki služijo tako za formativno kot za sumativno presojo posameznikovega napredka in rasti. Če je pri tradicionalnem ocenjevanju glavno vprašanje, kaj učenci vedo, je pri alternativnem ocenjevanju glavno vprašanje, kaj učenci lahko naredijo, oziroma, kako lahko naredijo. Ker se dosežki posameznega učenca ne presojujejo v primerjavi z dosežki drugih učencev, ampak gre za spremljavo individualnega razvoja v primerjavi z vnaprej določenimi in vsem znanimi standardi znanja, se namesto tekmovalnosti razvije sodelovanje in medsebojna podpora. Samoocenjevanje, refleksija in različni avtentični izdelki pa so tudi sestavni del osebne mape, ki predstavlja dopolnilo k tradicionalnim pisnim ali ustnim preizkusom znanja učencev.²⁸³

KAJ JE OSEBNA MAPA?

Osebna mapa, portfolio ali učenčeva mapa je vrsta alternativnega ocenjevanja, ki ga izvajajo učitelji. Po mnenju dr. Cvete Razdevšek Pučko mapa predstavlja zbirko učenčevega dela in izdelkov (pisnih, likovnih, praktičnih) v določenem času in odraža dejansko delo učenca v določenem obdobju. Omogoča procesno spremljanje, daje možnost formativnega spremljanja in formativne povratne informacije, učenca postavlja v aktivno vlogo in v mnogočem presega probleme, ki jih imajo različne oblike ocenjevanja na podlagi izdelkov tipa papir - svinčnik (omejen izbor ozkih vprašanj).²⁸⁴ Portfolio je koristen sistem, ki učitelju omogoča spoznati učenca in njegove posebnosti, močna in šibkejša področja, pa tudi učencu omogoča spoznati in sprejeti samega sebe, saj so učenci vnaprej seznanjeni s tem, kaj se ocenjuje in preverja: vsaki avtentični nalogi so priloženi opisni kriteriji, ki jih velikokrat oblikuje učitelj skupaj z učenci.²⁸⁵ Mapa predstavlja napotek za poučevanje in načrtovanje učiteljeve aktivnosti, saj omogoča vpogled v nastajanje izdelka, v proces reševanja problemov in v način mišljenja učencev.²⁸⁶

VRSTE OSEBNIH MAP

Osebne mape lahko razdelimo v štiri vrste:

1. delovna vsebuje učenčeve izdelke in teste celotnega šolskega leta
2. prikazovalna vsebuje najboljše izdelke in teste učencev, kjer je vključena tudi osebna refleksija učencev in učiteljev o izboru teh izdelkov
3. procesna vsebuje zapiske, poročila in razmišljanja o delu in končnih izdelkih
4. arhivska vsebuje najboljše izdelke učencev za več let, ki vključujejo tudi osebno refleksijo za izbor teh izdelkov.²⁸⁷

²⁸³ Trškan, D. (2002). Alternativno ocenjevanje pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik XI. Št. 2, str. 4.

²⁸⁴ Razdevšek Pučko, C. (1996). Mapa učenčevih izdelkov kot oblika spremljanja pri opisnem ocenjevanju. Pedagoška obzorja, letnik XI, št. 5-6, str. 195.

²⁸⁵ Tawitian, E. (2003). Portfolio pri pouku zgodovine. Zgodovina v šoli. Lletnik XII. Št. 3-4, str. 37.

²⁸⁶ Trškan, D. (2002). Alternativno ocenjevanje pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik XI. Št. 2, str. 6.

²⁸⁷ Alternative Assessment (2001). Creating America. A History of the United States. McDougal Littell, str. 15. V: Trškan, D. (2003). Sodobno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini v srednji šoli na izbranih temah 20. stoletja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 173.

Vrsto osebne mape, prostor za shranjevanje in osebo, ki bo shranjevala (učitelj, učenci, razrednik) določi učitelj, ki mora tudi predvideti, kaj se bo zgodilo z mapami na koncu šolskega leta.²⁸⁸

VLOGA IN NAMEN OSEBNE MAPE ZA UČITELJA IN UČENCE

Brez opredelitve ciljev ostane mapa le ovitek za učenčevo delo. Cilj mape je lahko različen - od dolgoročne celostne spremljave do poročila o povsem določenem projektu, od promocije najboljših dosežkov do "pripovedovanja zgodbe". Največkrat so cilji izobraževalne/pedagoške narave (spremljanje napredka) ali pa so namenjeni predvsem komunikaciji s starši. Med cilji je lahko tudi informiranje učiteljev na višji stopnji, ocenjevanje dosežkov ali evalvacija programa. Cilj je bistvenega pomena, ker določa izbor, obseg in trajanje.

Med bistvene prednosti osebne mape spadajo poleg avtentičnosti tudi povezava z učenjem, poučevanjem in ocenjevanjem, možnosti učenca in učitelja za vpogled v proces učenja, možnosti za boljše spoznavanje učenca in njegovih kognitivnih procesov ter dobra podlaga za komunikacijo učitelja in učenca s starši. Vključenost učencev v nastajanje mape poveča občutek (so)odgovornosti za rezultate učenja, spodbuja razvoj refleksije in s tem razvoj metakognitivnih strategij.²⁸⁹ Mapa omogoča procesno spremljanje, daje možnost formativnega spremljanja in formativne povratne informacije, učence postavlja v aktivno vlogo, kaže napor, napredek in dosežke učenca na enem ali več področjih, kako učenec pridobiva znanje in kako vrednoti svoje dosežke.

Učitelji lahko zbirajo v mapi dokumentacijo o učenčevih dosežkih kot ilustracijo k ocenam na testih, mapa jim predstavlja oporo za diskusijo ob utemeljevanju ravni učenčevega znanja in služi kot opora za diskusijo s starši.

Mapa uprizarja proces učenja, daje smisel posameznim etapam učenčevega dela in omogoča komunikacijo o njegovem delu.

Mapa spodbuja učence k samoocenjevanju in refleksiji, s čimer se poveča motivacija in odgovornost učencev - proces učenja in rezultati so zaupani presoji tistega, ki je primarno "lastnik" učenja - učencem.

Učenci se navajajo na proces izbiranja, vrednotenja, na odgovornost in kritičnost, na samoocenjevanje in samorefleksijo, postanejo bolj učinkoviti pri komunikaciji, so sposobni kompleksnega razmišljanja, postanejo aktivni in samostojni pri učenju, sposobni sodelovanja s sošolci, odgovorni in sposobni izdelati kakovostne izdelke.²⁹⁰

OSEBNA MAPA PRI POUKU ZGODOVINE:

Pri osebni mapi iz predmeta zgodovine se lahko postavijo naslednji učni cilji: učenje branja zgodovinskega besedila, učenje pisanja različnih nalog, razvoj razumevanja, razvoj kritičnega mišljenja in razvijanje sposobnosti uporabe znanja. Glavni namen je pomagati učencem pripraviti se na zgodovinsko raziskovanje, projekte ali izpite.

V osebno mapo pri predmetu zgodovine se lahko vložijo:

- ◆ procesni izdelki kot so na primer dnevniki, zapiski učne snovi, osnutki in ponovitevne vaje
- ◆ končni izdelki kot so na primer raziskovalni projekti, esejski odgovori, pesmi, načrti za ustne predstavitve, časopisne novice, poročila o zgodovinskih filmih, različne primerjave primarnih virov, analize karikatur in popravljeni izdelki - preizkusi znanja

²⁸⁸ Trškan, D. (2002). Alternativno ocenjevanje pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik XI. Št. 2, str. 6.

²⁸⁹ Razdevšek Pučko, C. (1996). Mapa učenčevih izdelkov kot oblika spremljanja pri opisnem ocenjevanju. Pedagoška obzorja. Letnik XI. Št. 5-6, str. 193.

²⁹⁰ Sentočnik, S. (1999). Portfolio, instrument za procesno vrednotenje in učenčevega in učiteljevega dela. V: Vzgoja in izobraževanje. Letnik XXX. Št. 3, str. 18.

- ♦ bralni povzetki, med katere spadajo povzetki sami, poročila, učni listi o branju in povzetki knjig
- ♦ drugi izdelki kot so na primer zemljevidi, grafi, fotografije, videoposnetki, audioposnetki, pisma in umetniški izdelki.²⁹¹

Osebna mapa ima še eno prednost, in sicer transparentno ocenjevanje alternativnih vrst nalog kot so referati, plakati, govorni nastopi, seminarske naloge in podobno.

OCENJEVANJE OSEBNE MAPE

Glede na to, da obsega mapa veliko bolj kompletno predstavitev učenčevega dela kakor posamezni preskusi znanja, lahko predstavlja vsebina mape okvir in kontekst za realistično oceno dosežkov; ocena je lahko opisna, lahko pa tudi številčna.

Ker je mapa namenjena predvsem spremljanju učenja in dosežkov, se zato vsi izdelki v mapi ne ocenjujejo in predvsem se ne ocenjujejo na enak način. Če je mapa podlaga za oceno, moramo definirati tudi kriterije ocenjevanja. Če gre za učenčev izbor, je treba to upoštevati, če gre za obvezne izdelke, enake za vse učence, so lahko kriteriji enotni za vse učence. Ocenjujejo se lahko posamezni izdelki, ocenjuje se lahko tudi mapa kot celota; v vsakem primeru moramo določiti kriterije, ki morajo biti poznani tudi učencem.²⁹²

"Splošni kriteriji za ocenjevanje osebne mape se nanašajo na različnost izdelkov, organizacijo oz. urejenost, sporočanje, dokazano razumevanje in samoocenjevanje. Specifični kriteriji za ocenjevanje pa se nanašajo na uvod v osebno mapo in sintezo, namen, organizacijo, število izdelkov (z razmišljanjem in samoocenjevanjem), urejenostjo in odgovore sošolcem pri kolegialnem ocenjevanju."²⁹³

Obrazec za ocenjevanje osebne mape, ki ga lahko izpolnijo starši, učitelji ali prijatelji učenca, je lahko naslednji:

OSEBNA MAPA ²⁹⁴					
Ime učenca:					
Ime ocenjevalca:					
Datum:					
1. Urejenost organizacija	in	5	4	3	2 1
Razlogi:					
2. Kakovost dela		5	4	3	2 1
Razlogi:					
3. Vloženi trud		5	4	3	2 1

²⁹¹ Vzeto iz: 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. 173-174.

²⁹² Razdevšek Pučko, C. (1996). Mapa učenčevih izdelkov kot oblika spremljanja pri opisnem ocenjevanju. Pedagoška obzorja, letnik XI, št. 5-6, str. 199.

²⁹³ Rolheiser, C., Bover, B., Sevahn, L. (2000). The Portfolio Organizer. Succeeding with portfolios in Your Classroom. ASCD. Alexandria. ZDA, str. 99-101. V: Trškan, D. (2003). Sodobno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini v srednji šoli na izbranih temah 20. stoletja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 175.

²⁹⁴ Vzeto v celoti iz: Rolheiser, C., Bover, B., Sevahn, L. (2000). The Portfolio Organizer. Succeeding with portfolios in Your Classroom. ASCD. Alexandria. ZDA, str. 72. V: Trškan, D. (2003). Sodobno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini v srednji šoli na izbranih temah 20. stoletja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 174.

Razlogi:

4. Kateri izdelek je po vašem mnenju najboljši in zakaj?

Skupno število točk:

Osebna mapa poleg učenčevih izdelkov, vključuje tudi refleksijo in samoocenjevanje. Samoocenjevanje je sestavni del sprotne ali formativnega ocenjevanja, pri katerem lahko učenci ugotavljajo svoje pomanjkljivosti, razmišljajo o načinih izboljšanja že v samem procesu učenja in ne le na koncu. Osebna mapa omogoča tudi diferenciacijo in individualizacijo pouka, saj učencem, ki so manj nadarjeni, omogoča, da razvijajo svoje talente ali sposobnosti ter tako napredujejo.

Med šolskim letom ali pa vsaj na koncu šolskega leta jo morajo osebno pregledati učitelj in učenec skupaj, učenec in starši skupaj ter učitelj, starši in učenec skupaj.²⁹⁵

SKLEP

Portfolio ali osebna mapa učencem omogoča poglobitev v določeno temo in povezovanje posameznih dejstev, kar s klasičnimi testi in ocenjevanjem ni možno. Omogoča tudi razmislek o opravljenem delu; kaj je dobro opravljeno in kaj bi še lahko izboljšali. Učitelju omogoča, da spozna tudi drugo stran osebnosti učencev: kakšna so njihova pričakovanja, kaj mislijo o sebi in svojem delu, kje se čutijo močne in kaj jim je tuje in nedosegljivo.

Res je, da vzame tak način dela veliko časa ne samo učencem, temveč tudi učiteljem. Vendar tradicionalni frontalni pouk novim generacijam učencev ne zadošča več, zato je potrebno posegati po novih načinih dela, pri katerih so učenci sami aktivni. Pri takem načinu dela včasih "trpi" vsebina, saj je frontalni pouk časovno zelo ekonomičen in učitelju omogoča v eni šolski uri razložiti veliko snovi, vendar učenci pri alternativnem načinu dela pridobijo določene spretnosti - iskanje informacij, analiza virov, pisanje povzetkov, analiza slikovnega gradiva, ustvarjanje lastnih zaključkov, luščenje bistva, sledijo svojim miselnim tokovom ..., kar je sicer zamudno, a ima trajno vrednost.²⁹⁶

LITERATURA

Brodnik, V. (2003). Kako do bolj kakovostnega znanja zgodovine. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Brodnik, V., Cigler, N., Karba, P. (2001). Portfolio pri pouku zgodovine in geografije v srednji šoli. V: Simpozij - Modeli poučevanja in učenja. Zbornik prispevkov 2001. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Izbrane teme iz obče in slovenske zgodovine ter didaktično - metodične novosti pri pouku zgodovine s poudarkom na alternativnem ocenjevanju. (2003). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Marentič Požarnik, B. (2002). Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Razdevšek Pučko, C. (1996). Mapa učenčevih izdelkov kot oblika spremljanja pri opisnem ocenjevanju. V: Pedagoška obzorja. Letnik XI. Št. 5-6, str. 193-204.

²⁹⁵Trškan, D. (2002). Alternativno ocenjevanje pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik XI. Št. 2, str. 8.

²⁹⁶Tawitian, E. (2003). Portfolio pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik XII. Št. 3-4, str. 41.

- Sentočnik, S. (1999). Portfolio, instrument za procesno vrednotenje učenčevega in učiteljevega dela. V: Vzgoja in izobraževanje. Letnik XXX. Št. 2, str. 15-22.
- Sentočnik, S. (2000). Avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja za kakovostnejše učenje in poučevanje. V: Vzgoja in izobraževanje. Letnik XXXI. Št. 2, str. 82-86.
- Tawitian, E. (2003). Portfolio pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik XII. Št. 3-4, str. 37-41.
- Trškan, D. (2002). Alternativno ocenjevanje pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik XI. Št. 2, str. 4-10.
- Trškan, D. (2003). Sodobno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini v srednji šoli na izbranih temah 20. stoletja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Trškan, D. (2004). Didaktika zgodovine. Gradivo za predavanja in vaje. Ljubljana: Oddelek za zgodovino, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

POVZETEK

V zadnjem času se kot ena od oblik kvalitativnega preverjanja vse bolj uveljavlja osebna mapa ali portfolio - osebna zbirka izdelkov, dokumentov in refleksij o posameznikovih dosežkih, učenju, področjih, kjer dosega dobre rezultate, najboljših izdelkih. Je dokazilo, ki omogoča avtentično presojanje, kaj je posameznik v procesu izobraževanja dosegel, je orodje za samoocenjevanje lastnih dosežkov in orodje, s katerim lahko učitelj oceni napredek in rezultat učenja. Če ne vključuje nobenega razmisleka o tem, zakaj so posamezni izdelki vključeni vanj, potem je to navaden album (zbirka izdelkov). Za izdelavo portfolia so ključni: zbiranje, organizacija, refleksija in njegova predstavitev. Kot sredstvo preverjanja posameznika usmerja v ciljno načrtovanje, saj mora imeti za njegovo izdelavo neprestano v mislih končni cilj: kaj želim dokazati s portfoliom, katera znanja, spretnosti, sposobnosti ... Izdelava zahteva neprestano aktivnost pri predmetu, saj mora zbrati, utemeljiti in prikazati rezultate celotnega dela. Možnost lastne izbire pa mu omogoča, da pokaže, na katerih področjih je najboljši.

Mateja Kosi: Delo s slabovidnimi in gluhi učenci pri pouku zgodovine v osnovni šoli

Uvod

Integracija otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole je prinesla veliko novosti - učitelj mora biti sposoben učni proces prilagoditi posamezniku s specifično potrebo, ki ga uči. To pomeni, da mora biti sposoben prilagoditi svoje delo tudi gluhi in slabovidnim učencem. Da mu bo to uspelo, mora specifične težave dobro poznati, vedeti mora, kateri so najbolj učinkoviti načini in metode dela v takem razredu, usvojiti pa mora tudi nekatera specifična znanja, ki so predstavljena v nadaljevanju.

Kaj je individualizacija?

Pri individualizaciji gre za upoštevanje individualnih posebnosti učencev, ki so posebej izrazite pri otrocih s posebnimi potrebami, med katere prištevamo tudi gluhe in slabovidne otroke. Individualizacija je pogoj za uspešno delo pri pouku zgodovine. Posebne potrebe določenih otrok vplivajo na učiteljevo delo: na izbiro oblike in metod dela, učil in na izbiro učnih pripomočkov. Vse to mora učitelj upoštevati pri pripravi učne ure.

Delo z gluhi in slabovidnimi učenci

Učitelj, ki dela z gluhi in slabovidnimi učenci, mora biti pozoren na več dejavnikov, in sicer:

- ☐ na izbiro zaznavne poti, ki jo bo uporabljal za sporazumevanje z učencem,
- ☐ na izbiro učnih pripomočkov, ki jih bo uporabljal v razredu: pri slabovidnih - braillova pisava, delo z računalnikom, delo z elektronskim povečevalom, avdioposnetki, materiali za otipati, računalniški programi, ki na dotik besedo spregovorijo; pri gluhih - videoposnetki, upošteva razbiranje z ustnic, interaktivni računalniški video programi ...
- ☐ na izbiro učil,
- ☐ upoštevati mora njegove psihofizične posebnosti, kar pomeni, da ga mora poznati, da lahko program individualizira,
- ☐ na izbiro učnih oblik in metod,
- ☐ v kakšnem prostoru bo potekala obravnava določene učne vsebine,
- ☐ na časovno prilagoditev učne ure.²⁹⁷

Delo s slabovidnimi učenci

Gre za otroke, ki imajo okvaro vida, očesa ali okvaro vidnega polja.²⁹⁸ Pri delu s slabovidnimi učenci se moramo zavedati, da ti otroci opazujejo na svojevrsten način - s tipom, z zaznavanjem vonja, okusa in s poslušanjem.²⁹⁹

Učitelj mora glede na vse prej naštete dejavnike izbrati najprimernejše oblike, metode in načine dela. Prostor, v katerem poteka pouk, mora biti primerno osvetljen, slabovidni učenec naj bi sedel blizu table, okno naj bi imel na levi strani. Stvari v tem prostoru naj bi bile čim bolj na istem mestu, da učenec učilnico lahko spozna. Učitelj bo za obravnavo učne snovi potreboval več časa, posebej pozoren pa mora biti na jasno in razločno

²⁹⁷ Brvar, R. (2004). Zgodovina nekoliko drugače. Pouk zgodovine s slepimi in slabovidnimi. V: Zgodovina v šoli. Letnik XIII. Št. 1-2, str. 76.

²⁹⁸ Žerovnik, A. (2004). Otroci s posebnimi potrebami. Ljubljana: Družina, str. 125.

²⁹⁹ Brvar, R. (2004). Zgodovina nekoliko drugače. Pouk zgodovine s slepimi in slabovidnimi. V: Zgodovina v šoli. Letnik XIII. Št. 1-2, str. 75.

razlago, saj je sluh slabovidnemu glavna opora. Potruditi se mora tudi za povečan tisk, za veliko tabelsko sliko v kontrastnih barvah. Priporočljivo je, da slabovidnemu učencu tabelsko sliko fotokopira, priporočena pa je tudi uporaba avdioposnetkov, povečav, trodimenzionalnih zemljevidov in materialnih virov, ki jih učenec lahko tudi otipa in si na podlagi oblike ustvari vtis.³⁰⁰ V ospredju so praktične oblike dela, od metod pa se mi zdijo bolj uporabne: metoda dela z zvočnimi posnetki, metoda besedne demonstracije in metoda izkustvenega učenja. Metoda besedne demonstracije je precej uporabna pri delu z zgodovinskimi besedili. Pri igri vlog pa se imajo tudi slabovidni učenci možnost dokazati pred ostalim razredom, saj so lahko prav tako uspešni, moramo pa upoštevati njihovo slabšo orientacijo v prostoru.³⁰¹

Primer obravnave učne vsebine v razredu s slabovidnim učencem

Glede na zgoraj opisane posebnosti učne ure v integriranem razredu bi bilo zanimivo predstaviti učencem program Zedinjene Slovenije po metodi besedne demonstracije. V Zgodovinski čitanki³⁰² najdemo prepisan program iz leta 1848, ki naj ga učitelj ali zelo dober vnaprej pripravljen bralec prebere. Za učence naj bo tekst obenem tudi na prosojnici, da lažje sledijo, programa jim seveda ni treba prepisovati. Po branju učitelj učencem v vodenem razgovoru postavi nekaj vprašanj na besedilo, da preveri, ali so učenci prebrano razumeli:

- ☐ Slovenci katerih dežel naj se združijo v Slovenijo? Ali je program na katero slovensko deželo pozabil? Zakaj?
- ☐ Katere so pravice, ki jih ima nemški jezik na nemškem?
- ☐ H kateremu cesarstvu naj spada Slovenija?

Razgovoru naj sledi prepis tabelske slike,³⁰³ ki je prikazana spodaj. Medtem ko ostali učenci prepisujejo in ob tem ponavljajo učno snov, se lahko učitelj posveti slabovidnemu učencu, za katerega je tabelsko sliko fotokopiral. Skupaj lahko še enkrat prebereta tabelsko sliko, ob čemer učitelj vidi, ali je učenec spremljal branje besedila in mu po potrebi še kaj razloži.

Zedinjena Slovenija

1. Slovenci dežel Kranjske, Koroške, Štajerske in Primorske naj se združijo kot en narod v kraljestvu Slovenija.

2. Slovenski jezik naj bo vpeljan v urade, na sodišča in v šole.
Ustanovljena naj bo slovenska

3. Slovenija naj spada v okvir avstrijskega in ne nemškega cesarstva.

³⁰⁰ Janežič, I., Jurkovič, A. (2003). Delo učitelja z učenci s posebnimi potrebami v redni osnovni in srednji šoli. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 28.

³⁰¹ Brvar, R. (2004). Zgodovina nekoliko drugače. Pouk zgodovine s slepimi in slabovidnimi. V: Zgodovina v šoli. Letnik XIII. Št. 1-2, str. 78.

³⁰² Gestrin, F., Melik, V. (1979). Zgodovinska čitanka za sedmi razred osnovnih šol. Ljubljana: DZS, str. 31,

³²

³⁰³ Tabelska slika je tu pomanjšana, na tabli bi bila v velikosti pisave 20.

Delo z gluhi učenci

Gre za otroke, ki imajo okvaro ušesa, njegove strukture ali funkcij, povezanih z ušesom.³⁰⁴ Pri teh otrocih se moramo zavedati, da njihovo zaznavanje temelji na gledanju, v pomoč pa so jim še številna druga čutila. Problematičen je njihov razvoj jezika, govora, komunikacije.³⁰⁵

Pri delu v razredu z gluhi učencem moramo biti ravno tako pozorni na številne stvari: če je v razredu gluh ali naglušnen učenec, moramo paziti, da so prostori, v katerih poteka pouk, primerno akustično opremljeni. V tem razredu bo učitelj porabil bistveno več časa za obravnavo snovi, saj gluhi učenec potrebuje ponovitev razlage, da lahko vso vsebino razbere z ustnic. Učitelj se mora potruditi, da bo njegov govor jasen, razločen, ne prehitel ne prepočasen, pa tudi preglasen in pretih ne. Stavki naj bodo kratki in enostavni. Svoja čustva in razpoloženja učitelj pokaže z gibi rok in z mimiko obraza. Zelo pomembno je, da je učitelj med govorom statičen in se ne premika po razredu ter da je ves čas obrnjen k razredu, ne da bi si zakrival usta. Učiteljev obraz mora biti tudi primerno osvetljen. Učitelj naj uporablja čim več vizualnih pripomočkov, tako navodila kot čim več razlage naj bo napisanih, učitelj pa naj na tablo zapiše vse ključne pojme. Gluhi učenec ne more pisati po nareku, ker ne more brati z ustnic in pisati naenkrat, lahko pa snov prepisuje s tabelske slike. Pri razlagi snovi naj učitelj pazi, da ne bo preskakoval s teme na temo, ko pa pride do zaključka ene, pa naj gluhega učenca posebej opozori na začetek nove teme.³⁰⁶ Izbirati je treba različne oblike (majhne skupine, dvojice, individualno delo), od metod so priporočljive metoda slikovne demonstracije, metoda dela z gibljivimi slikami, eksperiment in projektno delo.

Primer obravnave učne vsebine v razredu s slabovidnim učencem

Učno vsebino Panslavizem in ilirizem bi lahko učitelj v razredu, v katerem je tudi učenec s težavami slušnega sporazumevanja, predstavil tako: učenci bi v dvojicah poiskali pojme in imena iz različnih slovarjev in leksikonov, ki jih priskrbi učitelj. Ti pojmi so: ilirizem, panslavizem in gajica ter imena Ljudevit Gaj, Stanko Vraz, France Prešeren in Janez Bleiweis. Navodilo naj napiše tudi na prosojnico. To pomeni, da bi najprej uporabil metodo dela s pisnimi viri. Ob vsakem imenu, ki naj bi ga poiskali učenci, bi jih opozoril na slike v učbeniku.³⁰⁷ Knjige bi malo zaokrožile po razredu, da bi vsaka dvojica prebrala vsaj en pojem in eno ime. Namesto prepisovanja tabelske slike bi učencem vnaprej pripravila učno-delovni list in jim ga razdelila. Skupaj bi ga rešili.

UČNO-DELOVNI LIST

Smiselno razvrsti spodaj naštete pojme in imena k razlagam.

- _____ je ideja o kulturnem sodelovanju in povezovanju vseh slovanskih narodov.
_____ je ideja o kulturnem sodelovanju in povezovanju južnoslovanskih narodov.
_____ je bil vodja ilirskega gibanja na Hrvaškem.
_____ in _____ sta ilirizem zavrnila.
_____ je ilirizem podprl.

ilirizem

*panslavizem
Janez Bleiweis*

*Ljudevit Gaj
France Prešeren*

Stanko Vraz

³⁰⁴ Žerovnik, A. (2004). Otroci s posebnimi potrebami. Ljubljana: Družina, str. 127.

³⁰⁵ Janežič, I., Jurkovič, A. (2003). Delo učitelja z učenci s posebnimi potrebami v redni osnovni in srednji šoli. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 30.

³⁰⁶ Janežič, I., Jurkovič, A. (2003). Delo učitelja z učenci s posebnimi potrebami v redni osnovni in srednji šoli. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 33.

³⁰⁷ Cvirn, J., Hriberšek, E., Studen, A. (2000). Novi vek. Zgodovina za 7. razred osemletke. Ljubljana: DZS, str. 93, 94.

Specialna znanja, ki so potrebna za uspešen pouk v razredu, kjer je učenec s težavami vidnega ali slušnega zaznavanja.

Za delo z učenci s težavami vidnega sporazumevanja mora imeti učitelj naslednja specialna znanja:

- obvladati mora braillovo pisavo, ki je temeljno sredstvo sporazumevanja slepih,
- znati mora voditi vaje vida, ki učencem omogočajo največji možen izkoristek preostalega vida,
- orientacijo in mobilnost - to je individualna oblika usposabljanja za slepe in slabovidne, in sicer gre za gibanje in znajdenje v prostoru,
- komunikacija in specialna znanja: strojepisje, računalništvo, delo z zvočno knjigo.

Pri delu z učenci s težavami slušnega sporazumevanja, pa se mora učitelj usposobiti:

- da bo dober govorec, ki ve, kaj je pomembno za branje z ustnic,
- vedel naj bi kako pregledati slušni aparat.³⁰⁸

Zaključek

Delo z gluhi in slabovidnimi učenci od učitelja zahteva individualizacijo učnega programa. V ta namen se mora učitelj dobro seznaniti s težavami učencev s posebnimi potrebami, posameznika pa mora tudi zelo dobro poznati. Poleg specialnih znanj, ki jih potrebuje učitelj za delo, se mora zavedati osnovnih pravil, ki jih narekuje narava specifičnih težav določenega učenca s posebnimi potrebami. Predstavljena načina predstavitve učne vsebine sta le ena izmed mnogih, vendar pa sta učinkovita, saj poleg aktivnega dela ostalih učencev omogočata tudi aktivnost učenca s posebnimi potrebami. Delo v integriranih razredih je sicer naporno, lahko pa predstavlja tudi poseben izziv.

Literatura

Brvar, R. (2004). Zgodovina nekoliko drugače. Pouk zgodovine s slepimi in slabovidnimi. V: *Zgodovina v šoli*. Letnik XIII. Št. 1-2, str. 75-84.

Cvirn, J., Hriberšek, E., Studen, A. (2000). *Novi vek. Zgodovina za 7. razred osemletke*. Ljubljana: DZS.

Gestrin, F., Melik, V. (1979). *Zgodovinska čitanka za sedmi razred osnovnih šol*. Ljubljana: DZS.

Janežič, I., Jurkovič, A. (2003). *Delo učitelja z učenci s posebnimi potrebami v redni osnovni in srednji šoli*. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Otroci s posebnimi potrebami (2004). Ljubljana: Educa.

Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.

Žerovnik, A. (2004). *Otroci s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Družina.

Povzetek

Integracija otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole zahteva od učitelja večje prilaganje učnega procesa potrebam posameznika - individualizacijo. Poleg specialnih znanj, ki jih učitelj potrebuje za delo v integriranem razredu, mora upoštevati osnovna načela, ki so: pri pouku zgodovine v razredu z gluhi ali naglušnim učencem je pomembno, da je učitelj ves čas obrnjen k razredu, da je njegov govor jasen, razločen, primerno hiter, da omogoča temu učencu branje z ustnic. Uporablja naj enostavne povedi in čim več vizualnih učil in pripomočkov. Pri zgodovini so uporabne metode: metoda slikovne demonstracije, metoda dela z gibljivimi slikami, eksperiment in projektno delo. Pri delu s slabovidnim učencem pa naj učitelj uporablja večji tisk, kontrastne barve, avdioposnetke, trodimenzionalne zemljevide in materialne vire. Metode, ki bodo uporabne učitelju zgodovine, so: metoda besedne demonstracije, metoda izkustvenega učenja, metoda dela z zvočnimi posnetki. Delo v integriranih razredih je sicer naporno, lahko pa predstavlja tudi poseben izziv.

³⁰⁸ Janežič, I., Jurkovič, A. (2003). Delo učitelja z učenci s posebnimi potrebami v redni osnovni in srednji šoli. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 75.

Erna Petrač: PROCES OPOLNOMOČENJA OTROK PRI OBLIKOVANJU POZITIVNE RAZREDNE KLIME

UVOD

Opolnomočenje je metoda socialnega dela. Medtem ko ga izvajamo, dobi oseba občutek, da je sposobna vse bolj odločati sama o svojem delu in te odločitve uresničevati v praksi. S pomočjo opolnomočenja pomagamo osebi spoznavati in razumeti družbene in osebne ovire v njenem življenju in jo vzpodbujamo, da razvije tiste sposobnosti, s katerimi lahko razširi svoj vpliv.³⁰⁹

Ko otrok vstopa v šolo se zanj odpre nov svet. Šola postavi pred otroka vrsto zahtev, ki jim sam včasih ni kos. Postati mora samostojen, učno uspešen, navaditi se mora na nov red, na sodelovanje, učiti se mora reševanja nestrinjanj in nasprotovanj na nenasilen način, veččin komuniciranja in drugih socialnih veščin ter razvijati sodelovanje in strpnost za drugačnost.

Namen članka je predstaviti proces opolnomočenja, s katerim zagotavljamo posamezniku v skupini pogoje, da se bo v njej dobro počutil, da bo maksimalno razvil svoje sposobnosti, da bo uspešen in srečen, oziroma predstaviti reševanje problemov, povezanih z razredno klimo, s katerimi se učitelj srečuje v šoli.

MOTNJE V ODNOSIH Z VRSTNIKI

Motnje v odnosih z vrstniki so mnogo pogostejše in za otroke mnogo pomembnejše, kot si to predstavljamo odrasli. Že v prvih razredih šolanja je otrok zelo občutljiv za odnose med vrstniki, zlasti za odnos drugih do njega samega. Čim starejši je, čim bolj se približuje puberteti, tem pomembnejše je zanj, kaj o njem mislijo vrstniki, kako se do njega obnašajo. Pri ocenjevanju kakovosti otrokovega življenja so odrasli pozorni predvsem na družinske odnose in družinsko ozračje, šolski uspeh in odnos med otrokom in učiteljem. Vse premalo pa so pozorni na odnose med vrstniki in spregledajo marsikatero otrokovo prizadetost ali strah zaradi slabe sprejetosti med vrstniki.

Zakaj je zelo pomembno zgodnje odkrivanje motenj v odnosih med vrstniki?

Odnosi med vrstniki so pomemben dejavnik razvoja otrok. Medosebni odnosi in sposobnost sodelovanja so izredno pomembne lastnosti, ki sodoločajo, koliko bo človekovo življenje zapolnjeno, koliko se bo uresničeval. Konflikti med vrstniki vključujejo številne vedenjske pojave, ki sežejo od besednega zmerjanja do različnih oblik telesnega obračunavanja.³¹⁰

Živimo v času, ko nam vsem kronično primanjkuje časa. Otrok je večino časa v vrtcu, šoli. Starši se zaradi časovne stiske premalo posvečajo svojim otrokom. Zato se tudi vzgoja otrok spreminja. Ker otroku dovolj jasno ne postavijo mej, jih zaradi pomanjkanja časa ne uveljavijo in vzdržujejo, se otrok počuti izgubljenega in si ni sposoben ustvariti sistema, po katerem bi lahko deloval, zato prihaja do konfliktov. To se odraža še posebej na najmlajših učencih. Nezmožnost vživljanja v druge in agresivno vedenje so odraz današnjih otrok.

³⁰⁹ Zaviršek, D. (2002). Inovativne metode v socialnem delu: opolnomočenje ljudi, ki potrebujejo podporo za samostojno življenje. Ljubljana: Študentska založba, str. 32.

³¹⁰ Blustein, J. (1998). Kako otroku postaviti meje in poskrbeti tudi zase, Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti, str. 53.

PRIMER IZ PRAKSE

»Igra z lego kockami:

Matic in Matija se igrata z lego kockami. Matija sestavlja ladjo, Matic letalo. Matiji pri delu zmanjkajo kocke, zato Maticu razdre letalo. Nastane prepir in jok in Matic poišče pomoč pri učiteljici.«³¹¹

Kako razrešiti konflikt? Kako naj v takem primeru ravna učiteljica?

Učiteljica je Matica pomirila in se z vsemi dečki posedla za mizo ob Maticu in Matiji. Želela je, da ji otroci povedo, kako bi moral ravnati Matija, preden je podrl Maticu letalo.³¹²

»Sebastjan: »Pogovoriti bi se morala, kdo bo danes kaj sestavljal.«

Simon: »Jaz bi mu dal kocke, ne da bi mu podrl in bi poiskal drugo igro.«

Nejc 1: »Kocke bi si morala razdeliti in iz njih sestaviti, kar se da iz tistega kupa, ki ga ima vsak, brez podiranja drugemu.«

Nejc 2:« Preden bi podrl letalo bi moral pogledati v škatlo, saj so bile v škatli še kocke.«

Blaž:« Ne bi podrl, ker bi tudi jaz jokal, če bi mi kdo podrl.«

Matej:« Maticu bi pustil, da bi sestavljal letalo do konca, saj je Matija šele začel sestavljati, Matic pa je bil skoraj gotov.«

Matic:« Jaz sem se trudil, da sem naredil letalo, zato vem, da ne bi nikoli podrl izdelka nekemu, ki se trudi. Najraje bi se umaknil in šel risat.«

Matija:« Drugič ne bom več tega storil, raje si bova kocke takoj razdelila, saj bi bil tudi jaz jezen, če bi Matic meni podrl ladjo.« «³¹³

Otroci so se skupaj odločili za najprimernejšo rešitev, poleg tega pa naj bi se Matija opravičil Maticu.³¹⁴

SPOPADANJE Z UČENČEVIM NEPRIMERNIM VEDENJEM

Z otrokovim neprimernim vedenjem, kljubovanjem in drugimi težavami, povezanimi z disciplino, se lahko spopademo ustvarjalno. Otroka lahko naučimo razločevati med dobrim in slabim na pozitiven način. Pri otroku želimo razviti notranjo disciplino, da bo sčasoma razumel razliko med »prav in »narobe«, da se bo v konkretni situaciji znal pravilno odločiti. Saj ga vzgajamo zato, da se bo v svoji odrasli dobi, s pomočjo znanja, ki si ga je pridobil v času šolanja, znal pravilno odzvati na nesporazume in konflikte ter jih znal ustrezno reševati.

Disciplina 21. stoletja pomeni, da se moramo naučiti novih oblik vedenja. To pomeni, da moramo predvsem razviti tehnike, s katerimi se izognemo konfliktom, in se naučiti učinkovitega reševanja že nastalih konfliktnih situacij. To v določenih primerih pomeni, da se znebimo preživelih vrednot in spretnosti (enakost, tekmovalnost ...) in za doseg želenih rezultatov preoblikujemo celotne odnose. Na srečo so sredstva za doseganje teh ciljev določene spretnosti, ki se jih lahko naučimo in se obnesejo tako v razredu kot zunaj njega, tako pri otrocih kot odraslih. Živimo v času informacijske dobe, kjer so se spremenile tako vrednote kot spretnosti. Danes dajemo prednost individualnosti, posameznikovi osebni moči ter možnosti za osebno rast. Zato je treba otroke vzgajati v duhu osebne izpolnitve,

³¹¹ Kroflič, R. (1997). Med poslušnostjo in odgovornostjo: procesno razvojni model moralne vzgoje. Ljubljana: Vija, str. 45.

³¹² Ibid., str. 45.

³¹³ Ibid., str. 45.

³¹⁴ Ibid., str. 45.

sodelovanja, prevzemanja pobud, sprejemanja odločitev v mejah pravil, komuniciranja, prevzemanja osebne odgovornosti, samostojnosti.³¹⁵

POTEK REŠEVANJA KONFLIKTA

Učiteljica mora pomiriti soudeležene, zbrati celo skupino, omogočiti vsem udeležencem, da povejo svojo verzijo dogodka, skupini predstaviti položaj soudeleženih v konfliktu.

Skupaj bi morali analizirati dogodek in iskati rešitev nastale situacije (Ker se lahko otroci hitro navdušijo za delno (neustrezno) rešitev, je nujno, da pri pomembnih odločitvah tudi učitelj ponudi svoj odgovor oziroma opozori učence, da se pri iskanju rešitev spomnijo na znano situacijo iz preteklosti, s katero se lahko identificirajo.)

Ob konfliktih, ki se pojavijo v skupini se je potrebno predvsem veliko pogovarjati. Prav je, da se tudi neprizadeti otroci aktivno vključujejo v reševanje konflikta. Prav slednji pogosto konfliktnim otrokom zastavljajo vprašanja kot so: kako bi se ti ob tem počutil, ali misliš, da si ravnal prav.³¹⁶

»Zavedati se moramo, da je prevladujoč tip osebnosti otroka, ki izhaja iz današnje družinske vzgoje, izrazito egocentrično naravnano in ni usmerjen k (slepi) poslušnosti skupnim dogovorom (patološki narcis). Če ga želimo usposobiti za odgovorno izpolnjevanje dogovorjenih pravil, moramo nujno izhajati iz predpostavke zaščite njegovih (egocentričnih) interesov, to pa bo lahko »prepoznal« le v takšnem okolju, ki mu omogoča določeno stopnjo soodločanja.«³¹⁷

Vendar moramo biti pozorni, saj kot moralno dobro patološki narcis prepozna rešitve, ki ustrezajo njegovi trenutni potrebi. Zato ga moramo postopoma uvajati v svet moralnih pravil na temelju skupnih dogovorov med člani skupnosti z namenom, da zaščitimo posameznikove interese in potrebe.

Na navajanje otrok na reševanje konfliktnih situacij lahko, poleg neposrednih vzgojnih vsebin, vplivamo tudi z naslednjimi oblikami dela:

- pogovori o pravljicah,
- socialne igre,
- ustvarjalne igre,
- vzgojne vsebine v sklopu »izobraževalnih« usmerjenih aktivnosti (poudarek na ekoloških vsebinah),
- odgovorno vključevanje otrok v načrtovanje bivalnih pogojev v skupini (preurejanje koticov),
- budno spremljanje življenja v skupini in puščanje iniciative otrokom,
- uporaba koncepta restitucije (poravnava oziroma nadomestitev škode ter vzpostavitev prvotnega stanja).³¹⁸

SKLEP

Vključevanje učencev v razreševanje konfliktnih situacij v skupini je zelo pomembno, ne samo pri starejših učencih, ampak pa tudi pri tistih, ki so šele prestopili šolski prag, ki se zelo razlikujejo v stopnji razvoja in šele spoznavajo ustrezne načine ravnanja v medosebnih odnosih.

³¹⁵ Blustein, J. (1997). *Disciplina 21. stoletja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 62.

³¹⁶ Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi: Vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 123.

³¹⁷ *Ibid.*, str. 124.

³¹⁸ *Ibid.*, str. 126.

Tako se navajajo vživljanja v doživljanje drugega, tolerantnega in strpnega odnosa do drugih, iščejo ustrezne vzorce obnašanja v različnih situacijah, si razvijajo pozitiven občutek lastne vrednosti.

Takšni otroci se radi učijo, se dobro razumejo z vrstniki, se veselijo novih izzivov in so zelo motivirani. Tako postanejo uspešni odrasli ljudje, ki uživajo v svojih dosežkih in dosežkih drugih.

LITERATURA

Blustein, J. (1997). *Disciplina 21. stoletja*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Blustein, J. (1998). *Kako otroku postaviti meje in poskrbeti tudi zase*. Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.

Kroflič, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo: Procesno razvojni model moralne vzgoje*. Ljubljana: Vija.

Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi: Vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Mikuš, Kos, A. (1991). *Šola in duševno zdravje*. Murska Sobota: Pomurska založba.

Pantley, E. (2002). *Z otrokom lahko sodelujete*. Radovljica: Didakta.

Reasoner, R. (1999). *Kako okrepi osebno svojega otroka*. Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.

Zalokar, Divjak, Z. (1998). *Vzgoja za smisel življenja*. Ljubljana: Educy.

POVZETEK

Učitelj se pri poučevanju in vzgajanju učencev sooča z vzpostavitvijo pozitivne razredne klime, kjer mu pomaga metoda socialnega dela, opolnomočenje. S pomočjo tovrstnega procesa lahko učenec pridobi več samozavesti in občutek samoodločanja pri svojem delu. Današnji učenci so zaradi pomanjkanja domače vzgoje večkrat problematični, kar pa je negativna plat medosebnih odnosov, ki so zelo pomembni za otrokovo izpopolnjevanje. Treba jih je naučiti, kaj je prav in kaj ne, saj jih bodo nauki iz otroštva spremljali in jim pomagali celo življenje. Predvsem je pomembno, da se učitelj o konfliktih z učenci pogovarja, in da se tudi ostali učenci, neudeleženci konflikta, vključujejo v reševanje konflikta. Tako učitelji kot starši morajo, v želji, da bi bil pogovor o reševanju določene težave uspešen, pri iskanju rešitve z otrokom sodelovati, vendar ne avtoritarno. Učitelj ima odlično priložnost pomagati učencem spodbujati osebno moč posameznika. Tako se oblikuje pozitivna samopodoba učenca, ki temelji na poznavanju samega sebe in prepričanju vase.

Petra Berčič: BITI DOBER RAZREDNIK

UVOD

Vsakega bodočega učitelja čaka poleg poučevanja svojih predmetov tudi vloga razrednika. Razrednik ima zelo pomembno vlogo, saj se nanj obračajo starši, učenci, drugi učitelji in ravnatelj, in to predvsem ob problemih, težavah, ko želijo pomoč, nasvet ali informacijo. Vsi učitelji, ki so srečni v svojem poklicu in radi delajo z otroki, se po svojih najboljših močeh trudijo, da bi bili dobri razredniki.

Namen članka je prikazati vlogo razrednika, njegovo delo v razredu, sodelovanje s starši in vlogo razrednika v težavni šoli ter reševanje problemov.

VLOGA RAZREDNIKA

Opravljanje vloge razrednika je strokovno zahtevna naloga, ob kateri imajo razredniki veliko težav. Težave se pojavljajo, ker so naloge razrednika opredeljene bolj formalno, s poudarkom na administrativnih in organizacijskih nalogah, manj pa na pedagoških. Pričakovanja do razrednika so pogosto nerealna (Pušnik idr. 2002, str. 10).

Vlogo razrednika opredeljuje 63. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. "Razrednik vodi delo oddelčnega učiteljskega zbora, analizira vzgojne in učne rezultate oddelka, skrbi za reševanje vzgojnih in učnih problemov posameznih učencev, vajencev oziroma dijakov, sodeluje s starši in šolsko svetovalno službo, odloča o vzgojnih ukrepih ter opravlja druge naloge v skladu z zakonom" (Šolska zakonodaja 1996).

Ko razrednik prevzame razred, postane le-ta "njegov". To pomeni, da prevzame z njim določene odgovornosti. Od njega je odvisno, kako bo razred deloval kot skupina in kakšna pravila bodo v razredu. Razrednik postane vodja razreda (Pušnik idr. 2002, str. 9).

Razrednik usmerja in kakovostno vodi delo razreda, ga spremlja in dobro pozna svoje učence. Ustvarja sproščeno in prijetno delovno vzdušje. Razrednik mora delovati povezovalno med starši, učitelji, učenci in vodstvom šole. Vodi razredni učiteljski zbor. Velikokrat mora reševati učno-vzgojne probleme v razredu in konflikte med učitelji in učenci. Pomembno je tudi administrativno delo, ki ga opravlja razrednik, in sicer urejanje dokumentacije, sodelovanje na pedagoških konferencah in kolegijih, analiziranje učnega uspeha in obveščanje učencev o delu in obveznostih (Kalin 2002, str. 159-162).

DELO V RAZREDU

Razredne ure so področje, ki ga ne določa učni načrt. Tudi opredelitev v zakonodaji dopušča zelo odprt pristop. Razrednik je tako pri izbiri vsebin kot pri izbiri metod in tehnik izpeljave razrednih ur mnogo bolj avtonomen kot pri poučevanju predmeta. Lahko se usmeri v iskanje vsebin, ki so zanimive za učence, dopuščena mu je ustvarjalnost in kritičnost, vse to pa lahko spodbuja tudi pri učencih. Pogostost razrednih ur je v šolah različna. V osnovni šoli je povezana z zakonodajo, ki za delo z razredom predvideva pol ure na teden. Del razrednikov te ure res izvaja tako, del pa raje po eno uro na štirinajst dni. V srednji šoli je največ takih razrednikov, ki imajo razredne ure enkrat na teden (Pušnik idr. 2002, str. 32-34). Nekatere šole že vpeljujejo t.i. individualne ure za pogovore z učenci oziroma dijaki. Na te pogovore lahko pridejo učenci na svojo pobudo ali pa jih povabi učitelj. Individualne ure lahko potekajo poleg razrednih ur ali pa del razrednih ur izpeljejo skupno, del pa kot individualne ure, odvisno od potreb. Individualne ure so se v šolah pojavile kot odgovor na potrebo po osebnem stiku, pogovoru, iskanju pomoči in rešitev, torej zaradi tistih oblik dela, ki jim rečemo pedagoška vloga razrednika (Pušnik idr. 2002,

str. 34). Pogovori pri individualnih urah niso namenjeni samo učencem, ki so nekaj "zagrešili". Vsak učenec ima možnost za kakršenkoli pogovor o težavah, uspehu ali čem drugem. Pomembno je predvsem učiteljevo aktivno poslušanje (Žagar idr. 2001, str. 241).

Najbolj pogoste teme, ki jih obravnavajo na razrednih urah so medosebni odnosi, izostajanje ter vzgojna in učna problematika. Razredniki načrtujejo teme v sodelovanju s svetovalno službo. Odrasli najbolj vedo, kaj je dobro za otroke, torej bi morali le-ti z veseljem delati to kar so za njih načrtovali. Toda teme, ki jih dobro načrtovane in pripravljene razredniki ponudijo učencem, so narejene za njih in ne skupaj z njimi. Zato je potrebno skupaj z razredom oblikovati celoletni seznam tem, ki bi se jih želeli lotiti skupaj. Metoda, ki se je izkazala za zelo uspešno in jo je možno uporabiti, ko je potrebno uskladiti različne interese, je metoda snežene kepe. Ta metoda poteka sprva individualno. Vsak učenec napiše na listek čim več tem, ki ga zanimajo. Nato se učenci razdelijo v pare in vsak par se na podlagi svojih predlogov dogovori za štiri teme, s katerimi se oba strinjata. Dva para se združita v četvorko. Skupina se na podlagi dogovora odloči za štiri teme znotraj svojih skupin. Vsaka skupina dobi štiri listke, na katere zapiše svoje predloge in jih nalepi na plakat ali na tablo. Nato dobi vsak učenec nalepke v treh barvah: rdeča = 3 točke, rumena = 2 točki in zelena = 1 točka. Vsak ima možnost nalepiti točke na plakat k tistim temam, ki ga najbolj zanimajo. Razrednik sešteje točke in razvrsti teme po pomembnosti (Pušnik idr. 2002, str. 190-192).

GOVORILNE URE

Sodelovanje šole in staršev je izredno pomembno. Aktivno sodelovanje staršev in šole ima pozitivne učinke na starše, otroke in na učitelje. Pri otrocih se predvsem kažejo v boljših učnih navadah in učenem uspehu, pozitivnem odnosu do šole, večji motivaciji za šolsko delo in zmanjšanju disciplinskih težav. Sodelovanje staršev s šolo jemljejo otroci kot znak, da starši cenijo izobraževanje in da jim ni vseeno, kaj se dogaja v šoli. Tudi starši sami lahko veliko pridobijo v tem sodelovanju. Lahko spoznajo otroka iz več zornih kotov, učitelji in svetovalni delavci jim lahko pomagajo pri reševanju težav in vzgojnih prijemih, lahko izmenjajo izkušnje z drugimi starši, pridobijo tudi novo znanje in pri vzgoji postanejo bolj samozavestni. Odnos med šolo in starši postaja partnerski, torej sodelovalen in enakopraven (Pušnik idr. 2002, str. 37-40).

Vsaka šola se sama odloči za oblike sodelovanja s starši. Roditeljski sestanek je oblika komunikacije učitelja in staršev, katere osnovni namen je izmenjava informacij ter pridobivanje znanja o razvojnem stanju in potrebah učenca. Posega torej na obravnavo in reševanje tistih vsebin, ki so skupne vsem staršem v oddelku ali razredu. Govorilne ure so izpeljane individualno, vsak od staršev se lahko pogovori z učiteljem o napredku, težavah in ostalih zadevah svojega otroka. V šolskem letu sta običajno dva roditeljska sestanka, včasih tudi trije. Govorilne ure pa so na urniku vsak teden in še skupne enkrat v mesecu. Pri pogovoru s starši mora učitelj govoriti o tem, kar učenec dela dobro, kaj je že dosegel, kje je napredoval. Izhajati je treba iz dobrih plati učenca. Med pogovorom je treba prisluhniti staršem in njihovim sporočilom (Pušnik idr. 2002, str. 37-40).

Razrednik lahko prinese s seboj na govorilne ure izdelke posameznih učencev. Staršev ne zanima le otrokov napredek, temveč tudi učiteljev način dela pri pouku (Brown 2002, str. 59-60).

VLOGA RAZREDNIKA V TEŽAVNI ŠOLI IN REŠEVANJE PROBLEMOV

Razrednik je nenehno v situacijah, ko mora reševati probleme: neopravičeno izostajanje, disciplina v razredu, učna neuspešnost, delo s starši, razreševanje konfliktov med učitelji in

razredom. Da bo razrednik pomagal reševati omenjene probleme, od njega pričakujejo vsi: učenci, starši, ravnatelj in tudi kolegi (Pušnik idr. 2002, str. 230).

Pomembno je, da razrednik pravi čas odkrije vzroke za slabe vzgojne in učne rezultate pri posameznih učencih ali celotnem razredu. Pri odpravljanju ugotovljenih vzrokov mora razrednik vključiti vse: učence, učitelje, starše ter včasih tudi druge pedagoške delavce (Žagar idr. 2001, str. 116).

Na težavnih šolah so v skupini petindvajsetih učencev najmanj trije, ki redno izostajajo od pouka, in od tri do deset učencev, ki izostajajo občasno. Torej je jasno, da bo razredniku v težavnih šolah veliko težje delati. Učencem je ves čas treba stati za hrbtom, sicer je lahko še slabše. Če razrednik natančno opravlja svoje delo, potem bo vsak dan porabil kar nekaj časa za preverjanje odsotnosti oziroma vpisovanje opravičenih in neopravičenih ur. Te ure gredo v letno poročilo, in če ima šola visok odstotek neopravičenih ur, je to za njen sloves zelo slabo. Ena osnovnih nalog razrednika je torej na kakršenkoli način dobiti opravičilo staršev (Blum 1999, str. 80).

ZAKLJUČEK

Pri učencih so razredniki večinoma precej priljubljeni. Da pa postane učitelj dober razrednik tako za učence kot tudi za starše, ravnatelje in druge učitelje, je potrebna velika delavnost, strokovnost, razgledanost, natančnost, iznajdljivost, strpnost, komunikativnost in pravičnost. Pri razredniku mora obstajati ljubezen do učencev in ljudi na splošno, ker prav iz ljubezni izvira razumevanje, zaupanje, prizadevanje in medsebojna skrb. Razrednik mora biti predvsem pripravljen prisluhniti učencem, staršem oziroma kolektivu.

LITERATURA

Blum, P. (1999). Preživeti in uspeti v disciplinsko težavnem razredu. Radovljica: TOP, Regionalni izobraževalni center.

Brown, S. (2002). 500 nasvetov za učitelje. Ljubljana: Educy.

Kalin, J. (2002). Ravnatelj in razrednik pred ogledalom novega profesionalizma. V: Sodobna pedagogika, št. 1, str. 150-166.

Pušnik, M. idr. (2002). Razrednik v osnovni in srednji šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Šolska zakonodaja (1996). Ljubljana Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Žagar, D. idr. (2001). Razrednik - vloga, delo in odgovornost. Ljubljana: Založništvo Jutro.

POVZETEK

Izziv vsakega učitelja je biti dober razrednik. Razrednik ima na šoli pomembno vlogo. Nanj se obračajo starši, učenci, ravnatelj in drugi učitelji. Razrednik vodi razred, analizira vzgojne in učne rezultate, skrbi za reševanje raznih problemov, sodeluje s starši in svetovalno službo, odloča o vzgojnih ukrepih, pregleduje in vodi evidenco izostankov, predlaga in oceni splošni učni uspeh, piše strokovne obrazložitve za učenca in podobno.

Pogostost razrednih ur je različna. Običajno je razredna ura enkrat na štirinajst dni. Najbolj pogoste teme razrednih ur so medosebni odnosi ter vzgojna in učna problematika. Teme naj bi razrednik določal skupaj z učenci (metoda snežene kepe).

Obstajajo različne oblike sodelovanja razrednika s starši. Najbolj pogosti so roditeljski sestanki in govorilne ure.

Za reševanje različnih problemov si mora razrednik vzeti čas in predvsem znati prisluhniti. Učenci morajo vedeti, da se lahko obrnejo na razrednika.

Tako kot vsako drugo delo je tudi delo razrednika potrebno opravljati z veseljem.

Brigita Kranjec: RAZREDNIK KOT POSREDNIK MED ŠOLO IN DOMOM V PRIMERU VZGOJNIH TEŽAV UČENCEV S Poudarkom na formalnih oblikah sodelovanja

Uvod

Razredništvo določenemu oddelku učencev prinaša vedno nove izzive in naloge, njihovo reševanje pa včasih terjaja sodelovanje učitelja tako z učenci kot z njihovimi starši.³¹⁹ Prav partnerstvo šole kot enega pomembnejših socializacijskih dejavnikov ter doma kot primarnega prostora otrokovega razvoja je temelj, na katerem gradi sodobna šolska politika.³²⁰ Na žalost, je kakovost vzpostavljenega odnosa med njima večkrat odvisna od angažiranosti posameznega razrednika. Ta se spreminja glede na razrednikovo osebnost, ugodno/neugodno delovno okolje ter družbeno vrednotenje njegove vloge.³²¹ Spoznanje, da ustvarjalno sodelovanje s starši nudi plodnejše reševanje učne in vzgojne problematike, mora biti odločilen dejavnik, ki bo več razrednikov motiviral, da bodo postali aktiven, strokoven ter občutljiv posrednik³²² med šolo in domom. Slednje pa jih lahko spodbudi, da bodo na zakonsko predpisane oblike sodelovanja s starši gledali kot na odlično možnost vzpostavljanja kvalitetnega medsebojnega odnosa in ne kot nujno zlo.

V pričujočem članku so na kratko predstavljene možne formalne oblike sodelovanja razrednika s starši v primeru vzgojnih težav učencev, saj mnoge izmed njih namreč niso rešljive le v krogu učitelj-učenec.

Razrednikove vloge in naloge, ki podpirajo njegovo funkcijo posrednika med šolo in domom

Razrednikove vloge in naloge opredeljujejo Zakon o financiranju vzgoje in izobraževanja ter različni pravilniki, kar pa ne pomeni, da je njihovo razumevanje pri učiteljih, učencih ter starših enako. Ti namreč preferirajo tiste, ki se jim zdijo pomembne in potrebne za uspešno izvajanje razredništva. Starši naj bi tako najbolj cenili razrednikovo svetovalno vlogo, kar je še razlog več, da poskuša razrednik z njimi vzpostaviti konstruktiven dialog.³²³ Med razrednikovimi vlogami, ki ga vzpostavljajo kot posrednika, so *povezovalno-sodelovalna*, *vzgojno-pedagoška* ter *administrativno-izvajalska* vloga.³²⁴ Te opredeljujejo razrednika kot svetovalca staršev, poznavalca družinskih razmer učencev, posredovalca informacij učencem in staršem, organizatorja in vodjo roditeljskih sestankov, vodjo in reševalca razredne problematike ter posrednika med starši, otroki in šolo.³²⁵ Tem vlogam so vsebinsko podobne tudi naloge razrednika, ki potrjujejo njegov položaj posrednika in med drugim obsegajo analizo vzgojnih in učnih rezultatov, reševanje morebitno nastalih problemov, sodelovanje s starši ter organizacijo roditeljskih sestankov.³²⁶

³¹⁹ Kalin, J. (2001). Pogledi na razrednikovo delo in vloge razrednika. *Sodobna pedagogika*, letn. 52, št. 1, str. 9.

³²⁰ Intihar, D., Kepec, M. (2002). Partnerstvo med šolo in domom: priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje. Ljubljana: ZRSZŠ, str. 22.

³²¹ Bolarič, J. (2001). Razrednik-svetovalec ali zgolj administrator? *Vzgoja*, letn. 3, št. 9, str. 6.

³²² Pri tem razrednika - posrednika definiram kot prenosnika informacij, nasvetov in akcij med starši ter šolo kot institucijo.

³²³ Kalin, J. (2001). Pogledi na razrednikovo delo in vloge razrednika. *Sodobna pedagogika*, letn. 52, št. 1, str. 27.

³²⁴ Prav tam, str. 15-16. Učiteljeve vloge so bile opredeljene kot faktorji v faktorski analizi vidikov razrednikove vloge.

³²⁵ Prav tam.

³²⁶ Bolarič, J. (2001). Razrednik-svetovalec ali zgolj administrator? *Vzgoja*, letn. 3, št. 9, str. 6.

Lučić, D. (2002). Diplomski naloga: Učitelj v vlogi razrednika in svetovalca. Filozofska fakulteta: Oddelek za pedagogiko in andragogiko, str. 16.

Seveda pa zgoraj navedenih vlog in nalog razrednika ne smemo izolirati od ostalih, saj le njihovo kvalitetno povezovanje ustvari razrednika, ki občutljivo zaznava probleme ter jih tudi uspešno razreši.

Pomen sodelovanja razrednika s starši ter oblike vzgojnih težav

Primarni cilj večine staršev ter razrednikov je omogočanje učencem, da uspešno zaključijo šolanje.³²⁷ Prav vsestranski razvoj učenca skladno z njegovimi zmožnostmi je glavna stična točka med delom razrednika in starši. Šola namreč ni le prostor togega posredovanja znanja in spretnosti, ampak poleg doma pomemben dejavnik pri vzgoji in socializaciji učencev.³²⁸ Zato sodelovanje razrednika s starši ni le zaželeno, ampak postaja nujnost. Poleg tega pripomore h kvalitetnejši in bolj življenjski šoli, k boljšim medosebnim odnosom in ima pozitiven vpliv na učence, saj je to znak, da starši cenijo njihovo izobraževanje.³²⁹

S tem, ko razrednik spodbuja odprto, dvosmerno komunikacijo s starši, diskretno spoznava njihove domače razmere, jih informira o šolskih pričakovanjih, pravilih glede discipline in šolskem delu, lahko ti postanejo njegovi aktivni sodelavci. Področja njihovega sodelovanja se običajno dotikajo vprašanja učnega uspeha, socialno-ekonomskega statusa družine ter tudi vzgojnih težav, na katere se osredotočam v nadaljevanju.³³⁰

Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli natančno opredeljuje lažje in težje vzgojne kršitve učencev ter razrednikove obveznosti v povezavi z njimi. Med lažje sodi med drugim zamujanje k uram pouka, večje število neopravičenih izostankov, malomarno opravljanje dežurstva, neprimerno obnašanje do učencev in delavcev šole, kajenje, poškodovanje in uničevanje izdelkov in opreme drugih učencev ter njim podobne kršitve. Nekateri primeri težjih kršitev pa so uporaba pirotehničnih sredstev v šoli, izsiljevanje drugih učencev ali uslužbencev šole, kraja lastnine šole ali učencev, popraviljanje in vpisovanje ocen v šolsko dokumentacijo, fizični napad na prisotne v šoli ter tem primerljive kršitve.³³¹

Razrednikova naloga je, da ob domnevni kršitvi razišče njene okoliščine, zbere dodatne informacije, morebitne priče ter na podlagi ugotovitev sklepa o obliki vzgojnega ukrepa. Pomembno je, da razrednik vzgojni problem pravočasno zazna ter začne ukrepati takoj po temeljitem premisleku problematike. To na začetku analizira sam ali pa se posvetuje s šolsko svetovalno službo. Večino težav lahko razreši z individualnim pogovorom z učencem, ob težjih kršitvah pa se razrednik odloči ali jih bo reševal tudi s pomočjo staršev.³³² V slednjem primeru razrednik postaja posrednik med šolskimi zahtevami in pravili (kot institucionalno določenimi) in domom v upanju na razrešitev težav.

Formalne oblike sodelovanja v luči reševanja vzgojnih problemov

Med *formalne oblike* sodelovanja razrednika s starši sodijo predpisane oblike, opredeljene z zakonodajo, kot so roditeljski sestanki, govorilne ure ter pisna sporočila staršem.³³³

³²⁷ Purkat, B. (2002). Diplomski naloga: Delo razrednika s starši s poudarkom na neformalnih oblikah sodelovanja. Filozofska fakulteta: Oddelek za pedagogiko in andragogiko, str. 22.

³²⁸ Prav tam, str. 4.

³²⁹ Prav tam, str. 6-7.

³³⁰ Klasifikacija področij je povzeta po diplomski nalogi Purkat, B. (2002). Delo razrednika s starši s poudarkom na neformalnih oblikah sodelovanja, str. 22-35.

³³¹ *Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli*, Internet, mszs.si/slo/doc/0721_Pravilnik_pravicah_ uencev_os. Pdf.

³³² Intihar, D., Kepec, M. (2002). Partnerstvo med šolo in domom: priročnik za učitelje svetovalne delavce in ravnatelje. Ljubljana: ZRSZŠ, str. 114.

³³³ Intihar, D., Kepec, M. (2002). Partnerstvo med šolo in domom: priročnik za učitelje svetovalne delavce in ravnatelje. Ljubljana: ZRSZŠ, str. 101.

Roditeljski sestanki so namenjeni skupinam staršev določenega razreda in služijo predstavitvi učno-vzgojne problematike oddelka na splošno, informiranju glede aktualnih vprašanj, dogovarjanju o skupnih akcijah in dejavnostih ter niso namenjeni javni kritiki posameznih učencev.³³⁴ V tem kontekstu oblika roditeljskega sestanka razredniku ne omogoča, da bi se posvetil vzgojnim težavam, ki zadevajo le enega učenca in njegove starše. Kljub temu pa lahko razrednik, ki se zaveda pomembnosti kvalitetnega odnosa s starši in med starši, poskuša preko roditeljskih sestankov z različnimi metodami povezati starše v koherentno skupnost. Tesna povezanost staršev ter staršev in razrednika pritegne še skupnost učencev, tako da se vzpostavi ugodna klima medsebojne pomoči, skupnih akcij ter reševanja težav.³³⁵ Tako ugoden kontekst preprečuje nadaljnje kršitve reda ter uspešneje rešuje vzgojne težave.

Roditeljske sestanke pa lahko razrednik uspešno izkoristi tudi drugače. Z zbiranjem staršem zanimivih in poučnih vsebin, lahko organizira kratko izobraževanje. Tako lahko pripravi izobraževalno vsebino z vzgojno tematiko, ki jo obravnava s starši na roditeljskem sestanku ter jih s tem bolje pripravi na morebitno soočenje s podobnimi problemi. Obravnavana tematika lahko obsega različna področja, kot so alkohol, droge, kajenje, nasilje v šoli, vzgoja za odgovornost in tem podobne.³³⁶ Takšno sodelovanje torej ponuja staršem dodatno znanje in izkušnje ter jih posredno tudi povezuje, saj si delijo podobne probleme, težave pa tudi interese.

Govorilne ure kot individualni razgovori so najpogostejša oblika sodelovanja razrednika s starši, saj je osrednji del pogovora namenjen posameznemu učencu. Teme se največkrat dotikajo učnega uspeha, lastnosti ter posebnosti učenca. Starši pri tem pričakujejo s strani razrednika kvalitetno izmenjavo informacij, mnenj ter strokovne nasvete v primeru učnih in vzgojnih težav.³³⁷ Pri slednjih se pojavi problem, kako naj razrednik staršem razloži učenčevo neprimerno vedenje oziroma kršitve šolskega reda, saj starše s svojimi otroki veže globoka čustvena vez. K takim problemom je najpametneje pristopati občutljivo, strokovno in konstruktivno. Razrednik mora podati konkreten nasvet, se s starši in učencem dogovoriti o načinu reševanja posameznega problema ter njegovo razreševanje neprestano spremljati in na podlagi tega načrtovati nadaljnje ukrepe. Pri tem lahko konstruktivno sodelovanje razrednik pričakuje le z zelo zavzetimi starši. Če razrednik domneva, da starši določenega učenca ne bodo kos tovrstnim težavam ter učencu ne bodo mogli nuditi varnega in spodbudnega okolja, v katerem bo ta problem razreševal, je najpametneje, da pomoč poišče drugje.³³⁸ Zato je pomembno, da razrednik pozna učenčeve starše in njihove družinske razmere ter jim skuša na najboljši način pomagati. Pri tem je oblika govorilnih ur še kako primerna, saj tu razrednik, ki ima namen vzpostaviti kvaliteten odnos s starši, poskuša ustvariti zaupno in konstruktivno klimo, ki bo omogočala uspešno dogovarjanje, usklajevanje stališč ter posledično kakovostno razreševanje težav.

Pisna sporočila so posredna oblika sodelovanja šole in doma. Zavzemajo več oblik; od vabila in obvestila do pisma.³³⁹ V primeru vzgojnih težav učencev razrednik običajno pošlje staršem obvestilo o učenčevem vedenju. Ta so največkrat povezana z določenim prekrškom ali nesprejemljivim vedenjem ter so običajno obravnavana negativno.³⁴⁰ Takšna in podobna sporočila starše vznemirijo, ponekod povzročijo trenja med družinskimi člani, samoobtoževanje staršev in različne oblike kaznovanja učencev. So pa tudi starši, ki so do

³³⁴ Prav tam, str. 102.

³³⁵ Prav tam, str. 107-108.

³³⁶ Prav tam, str. 112-113.

³³⁷ Prav tam, str. 113-114.

³³⁸ Prav tam, str. 114-115.

³³⁹ Prav tam, str. 119.

³⁴⁰ Grgurevič, J. (2001). Razrednik in starši. V: Razrednik: vloga, delo in odgovornost. Ljubljana: Jutro, str. 136.

takšnih sporočil indiferentni in je zato pošiljanje obvestil nesmiselno.³⁴¹ Zato mora razrednik pred izvršitvijo takšnega ukrepa, vnaprej predvideti odziv staršev, kar je lažje, če je z njimi vzpostavil dober odnos. Glede na to mora premisliti, če se ni v določenem primeru ustrežnejše osebno pogovoriti z učencem, ob večjih težavah skupaj s starši na govorilnih urah ali pa poiskati drugačen način reševanja težav.

Sklep

Kvalitetno opravljanje razrednikovega dela torej zahteva premišljenega, občutljivega ter strokovnega človeka. Iz zapisanega je razvidno, da so nujne odlične komunikacijske sposobnosti za usklajevanje in reševanje problemov, v katere so vpleteni ljudje z različnimi sposobnostmi in značaji. Te attribute mora imeti tudi razrednik pri opravljanju svoje vloge posrednika med šolo in domom. Izvrševanje te vloge včasih ni lahko, saj mora starše obvestiti tudi o neprijetnih dogodkih, ki se nanašajo na določene vzgojne težave učenca. V primeru kakovostnega sodelovanja med starši in razrednikom pa se težave lahko hitreje rešijo. Prav slednje je vredno aktivnejšega angažiranja razrednika na področju vzpostavljanja kvalitetnega partnerstva. Kakovostno vzgojno-izobraževalno delo je namreč skupna naloga učiteljev in staršev.³⁴² Če predpostavimo, da ta doprinese k demokratični in kvalitetni šoli, pa je spodbujanje partnerstva za razrednika ne le zaželeno, temveč nujna. Pri razvijanju tega odnosa lahko uporabi tudi zakonsko predpisane formalne oblike sodelovanja. Nanje ne sme gledati ozko, ampak mora upoštevati različne možnosti, ki jih te oblike nudijo. Navedeni primeri kažejo, kako jih lahko s pridihom človečnosti ter razumevanja, spremeni v kvalitetno orodje za skupno reševanje morebitnih problemov, tudi vzgojnih.

LITERATURA

- Bolarič, J. (2001). Razrednik-svetovalac ali zgolj administrator? Vzgoja, letn. 3, št. 9, str. 6-8.
- Grgurevič, J. (2001). Razrednik in starši. V: Razrednik: vloga, delo in odgovornost. Ljubljana: Jutro.
- Intihar, D., Kepec, M. (2002). Partnerstvo med šolo in domom: priročnik za učitelje svetovalne delavce in ravnatelje. Ljubljana: ZRSZŠ.
- Kalin, J. (2001). Uvod k tematski številki razrednik, razredništvo. Sodobna pedagogika, letn. 52, št. 1, str. 6-7.
- Kalin, J. (2001). Pogledi na razrednikovo delo in vloge razrednika. Sodobna pedagogika, letn. 52, št. 1, str. 8-31.
- Lučić, D. (2002). Diplomatska naloga: Učitelj v vlogi razrednika in svetovalca. Filozofska fakulteta: Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli, Internet, mszs.si/slo/doc/0721_Pravilnik_pravicah_učencev_os. Pdf.
- Purkat, B. (2002). Diplomatska naloga: Delo razrednika s starši s poudarkom na neformalnih oblikah sodelovanja. Filozofska fakulteta: Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Pušnik, M. (2001). Vloge razrednika. Vzgoja, letn. 3, št. 9, str. 12-13.

³⁴¹ Intihar, D., Kepec, M. (2002). Partnerstvo med šolo in domom: priročnik za učitelje svetovalne delavce in ravnatelje. Ljubljana: ZRSZŠ, str. 120.

³⁴² Prav tam, str. 15.

POVZETEK

Sodobna šolska politika teži k večjemu sodelovanju med šolo in domom, ki sta pomembna dejavnika pri oblikovanju otrokove osebnosti. Spodbujanje partnerstva med njima pa je predvsem naloga razrednika. Ta postaja vse bolj nujna, saj kakovosten odnos med starši in razrednikom vodi k učinkovitejšemu reševanju morebiti nastalih problemov. Pri tem razrednik postane posrednik (prenosnik informacij, nasvetov in akcij) med starši in šolo. To funkcijo razrednika dokazujejo opredelitve nekaterih razrednikovih vlog in nalog v pravilnikih, ki določajo njegovo dejavnost pri razredništvu oddelka. Pri slednjem se razrednik srečuje z različnimi vzgojnimi težavami, katerih rešitev zahteva sodelovanje staršev. Njihovega reševanja se lahko razrednik loti preko formalnih oblik sodelovanja s starši, kot so roditeljski sestanki, govorilne ure in pisna sporočila. Te lahko s strokovnim znanjem in razumevanjem spremeni v učinkovito sredstvo za vzpostavljanje plodnega odnosa s starši, ki botruje k razrešitvi težav.

Dragica Poljanec: ODNOS UČITELJ - UČENCI V KONFLIKTNIH SITUACIJAH

UVOD

Pri pouku se učitelji pogostokrat znajdejo v konfliktnih situacijah. Te so bodisi med učenci samimi ali pa med učenci in učiteljem. Vzroki za nastanek le-teh so različni. Splošno prepričanje je, da so pogostejši konflikti v težavnejših razredih, kjer je motivacija za delo majhna ali pa je sploh ni. Nikakor pa pred konflikti niso imuni niti najbolj motivirani razredi.

Namen članka je osvetliti problem discipline in konfliktnih situacij v razredu, ki motijo uspešno izvajanje učnega procesa. Istočasno pa tudi nakazati možne tipe pristopov, kako naj bi in naj ne bi učitelj tovrstne probleme reševal.

DISCIPLINA V RAZREDU: ODNOS UČITELJ - UČENCI V KONFLIKTNIH SITUACIJAH

KAJ JE KONFLIKT

Na začetku je najprej potrebno opredeliti pojem konflikt. Beseda izhaja iz latinskih korenov **com-**, ki pomeni skupaj, in **flictus**, ki pomeni udarjanje, nalet, pritisk. SSKJ (1994) opredeljuje konflikt kot: »duševno stanje nemoči zaradi nasprotujočih si teženj; nasprotje, napetost«.

Različne definicije opredeljujejo konflikt kot medsebojna nasprotovanja različnih potreb, želja, interesov, občutkov, dejanj ...

DISCIPLINA IN ODNOSI V RAZREDU

Za uspešno izvajanje celotnega učnega procesa je izredno pomembno, da učitelj zna vzpostaviti pozitivno razredno klimo v kateri prevladuje spodbudno učno okolje. Prvi pogoj za ustvarjanje uspešne delovne atmosfere je disciplina v razredu. Disciplina v razredu v 21. stoletju, v tako imenovani informacijski dobi, pomeni sodelovalni odnos med učiteljem in učenci. Namen tovrstnega odnosa je doseči, da učenci prevzamejo pobude, da sprejemajo svoje odločitve in se na ta način učijo komunikacije, prevzemanja odgovornosti, tveganja in iniciativnosti. Nenazadnje pa pozitivni odnos med učiteljem in učenci ustvarja okolje, ki zavira razvoj negativnega odnosa, slabih učnih navad in slabega počutja v razredu³⁴³.

³⁴³ Blum, Paul. (1998). Preživeti in uspeti v disciplinsko težavnem razredu. Radovljica: RIC Radovljica, 109 str.

Za učitelja je idealno izobraževati v razredih, kjer prevladujejo motivirani učenci, ki se sami trudijo, da bi pridobili čimveč znanja. Žal pa je več takih razredov, kjer prevladujejo učenci, ki jim šola pomeni prisilo. Razred, kjer ni delovne motivacije, kjer prevladuje nemir, učencev pa učna snov sploh ne zanima, predstavlja za učitelja poseben izziv. V takšnih težavnejših razredih je prvi in hkrati največji izziv za učitelja, da pripravi učence do poslušanja, drugi pa, da začnejo z delom. To pa lahko doseže le z izredno natančno načrtovano učno uro, osebno pripravljenostjo ter vztrajnostjo.

Ko učitelj začne poučevati v težavnejših razredih, kjer med učenci ni prave motivacije za delo, lahko pričakuje, da bo število konfliktnih situacij bistveno večje, kot v visoko motiviranih razredih. Za omilitev teh situacij je zelo pomembno, da učitelj spozna razred kot celoto in vsakega posameznika v njem. V razredu lahko pride do različnih konfliktov; med učenci ali med učenci in učiteljem. Konflikti lahko povzročijo nepopravljivo psihološko škodo, lahko pa so idealne priložnosti za osebni razvoj vseh vpletenih. Zato je zelo pomembno kako zna učitelj v takšnih situacijah odreagirati. S pravilnim postopanjem pri reševanju konfliktov, lahko vpleteni poglobijo medsebojno zaupanje, se naučijo skupnega sodelovanja kljub različnim interesom in stališčem. Pomembna pozitivna učinka, ki ju prinese pozitivno rešen konflikt sta, da se vpleteni naučijo izmenjavati ideje in jih tudi sprejemati na način verbalne komunikacije. Drugi pozitivni učinek pa je večja samozavest vpletenih in s tem tudi zadovoljstvo ob spoznanju, da so po rešenem konfliktu vsi nekaj pridobili; učenci začutijo, da znajo reševati probleme³⁴⁴.

Kako naj učitelj postopa, ko v razredu začuti konfliktno situacijo?

Ustvarjalne rešitve lahko nastanejo le preko procesa konstruktivnega reševanja. To pomeni, da se vpleteni zavejo problemov, skupaj poskušajo najti najugodnejše rešitve, izboljšujejo svoje načine komuniciranja in se učijo samoobvladovanja. Ko učitelj zasluži konfliktno situacijo, mu ne sme biti žal niti časa niti energije, ki sta potrebna za pozitivno rešitev le-te. Obstajajo različni tipi pristopov k reševanju konfliktov med učiteljem in učenci:

- Pristop z nadvladovanjem ali »zmagam - izgubiš«

Primer: »...ker sem jaz tako rekel!«, »Tukaj sem jaz glavni!«. Ta vzorec temelji na prepričanju, da mora iz konflikta vedno učitelj iziti kot zmagovalec. S tem vzorcem učitelj učencem sporoča svojo avtoriteto. S takim nastopanjem učitelj spodbuja strah, upornost in zamerljivost. Učence vzgaja naj za doseg ciljev uporabljajo aroganco in svojo (pre)moč.

- Permisivni pristop ali »izgubim - zmagaš«

Primer: »Preseda mi že, da moram pospravljati za vami, učenci!« S tem vzorcem učitelj pri učencih ne razvija odgovornega vedenja in pravnega odločanja. Uči jih predvsem prevzemanja vedenja žrtve, manipulacije in samopomilovanja.

- Pristop sodelovanja ali »zmagam - zmagaš«

Primer: »Nadaljujem, takoj ko se boste umirili«, »Lahko izberete katerih koli deset nalog na tej strani.« S tem načinom se pri učencih spodbuja motivirano sodelovanje, razvija se spretnosti za sklepanje sporazumov in pogajanja. Učence se uči, da lahko dosežejo, kar želijo, ne da bi pri tem prizadeli ali prikrajšali druge. Uporaba tega pristopa vzame največ časa hkrati pa dosega najboljše cilje.³⁴⁵

Od vseh zgoraj naštetih se mi zdi najboljši pristop »zmagam, zmagaš«. Tu učitelj upošteva lastne in učenčeve zahteve. Potrebna je odkrita komunikacija; učitelj da jasna navodila,

³⁴⁴ Erčulj, J., Vodopivec, I. 1999. S komunikacijo do ciljev. Ljubljana: Šola za ravnatelje, str.: 68-78.

³⁴⁵ Bluestein, Jane. 1997. Disciplina 21. stoletja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str.: 48-61.

določi meje in pove svoje zahteve. Tako je pred učenci postavljen nekakšen okvir pravil znotraj katerega je dovolj »manevrskega« prostora, v katerem imajo učenci možnost samostojnega odločanja in upravljanja samega sebe. S samostojnim odločanjem pa učenci prevzamejo tudi pozitivne in negativne posledice, ki jih le-to prinaša. Naloga učitelja je, da pozorno spremlja učence, jih usmerja, nudi (v kolikor ga to zaprosijo) informacije in pomoč, nikakor pa ne sugerira svojih rešitev. S takim pristopom učitelj zmanjša možnosti za nastanek konfliktov v razredu, saj imajo učenci občutek svobode in enakopravnosti. Če do konfliktov pride, pa učenci spoznajo, kako se jih rešuje na najboljši način - s komunikacijo.

Drugačen pristop zahtevajo konflikti, ki nastanejo znotraj razreda, med učenci samimi. Tovrstni konflikti so prisotni na vseh šolah in so del šolskega vsakdana. Najpogosteje se učenci obmetavajo z različnimi psovki. Če so tovrstna zmerjanja v razredu blaga, ne žalijo posameznika in ne motijo poteka učne ure, jih lahko učitelj presliši ali pa jih z malo humorja obrne v motivacijski del ure. Če pa so obračunavanja neprimerna, groba in žaljiva, je dolžnost učitelja, da reagira in kršitelje opozori na pravila obnašanja.

Večjo pozornost je potrebno nameniti hujšim konfliktom, ko pride do fizičnega obračuna med učenci. V prvi vrsti je potrebno razdvojiti »vročekrvneže« in razgnati gledalce, nato pa je potrebno poskrbeti, da vpleteni nasprotniki povedo vzrok za pretep. Tu je učitelj najprej v vlogi poslušalca. Izogibal naj bi se dajanju nasvetov. Izhajal naj bi iz vloge vpletenih, upošteval njihovo prepričanje, stališča, socialne okoliščine in skušal učencem prikazati načine, kako z medsebojno komunikacijo samostojno rešujejo probleme. Kadar je konflikt med učenci prehud, mora učitelj ravnati v skladu s pravili, in za pomoč pri reševanju problemov zaprositi svetovalne delavce in svoje nadrejene³⁴⁶.

SKLEP

Konfliktne situacije v razredu ne predstavljajo nekega novega problema, problema discipline v šoli v 21. stoletju. Prisotne so že iz časov šolanja naših prastaršev, starih staršev in staršev. Zato ni glavni namen članka opozoriti na dejstva, da takšne situacije obstajajo, ampak je njegov namen pokazati možnosti, kako se le-te rešuje, s poudarkom na komunikaciji. Namen discipline ali obvladovanja učencev v konfliktnih situacijah je oblikovanje ozračja, ki ustvarja pozitivno učno okolje ter pozitiven odnos med učiteljem in učenci.

LITERATURA

- Bluestein, J. (1997). *Disciplina 21. stoletja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Blum, P. (1999). *Preživeti in uspeti v disciplinsko težavnem razredu*. Radovljica: RIC Radovljica.
- Erčulj, J., Vodopivec, I. (1999). *S komunikacijo do ciljev*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erb, H. (2004). *Nasilje v šoli in kako se mu lahko zoperstaviš*. Radovljica: Didakta d.o.o.
- Priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje. (2004). *Vloga šole pri zmanjševanju nasilja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Scarlett, G. (1997). *Trouble in the classroom*. San Francisco: Jossey - Bass Inc.
- http://www.msz.si/container292/ECOS/ucitelj_svetovalec_SS.doc. (22. 12. 2004).

³⁴⁶ Vloga šole pri zmanjševanju nasilja. (2004). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 181 str.

POVZETEK

Pri pouku se učitelji pogostokrat znajdejo v konfliktnih situacijah, večkrat se to dogaja v težavnejših razredih, kjer je delovna motivacija med učenci slaba ali je sploh ni. Za kvalitetno izvajanje učnega procesa je nujno potrebno, da učitelj zna obvladati tovrstne situacije in iz njih potegniti največ možnih koristi. Konflikti lahko povzročijo nepopravljivo psihološko škodo, lahko pa so idealne priložnosti za osebni razvoj otrok. Predstavljeni so trije pristopi kako reševati konfliktno situacijo. Poudarek je na tretjem pristopu (»zmagam, zmagaš«), kjer je potrebna odkrita komunikacija, soočanje različnih mnenj in iskanje skupne rešitve med vsemi vpletenimi. Uporaba tega pristopa vzame največ časa, vendar so končni rezultati (učenci začutijo, da znajo reševati probleme, razvijajo pozitivno samozavest, spoznajo pomen komunikacije) nujno potrebni za zdrav osebni razvoj posameznikov.

MATEJA ISKRA: NEPRIMERNO VEDENJE UČENCEV

UVOD

Tema didaktičnega članka je neprimerno vedenje učencev, in sicer obravnava nekatere temeljne oziroma osnovne točke oz. probleme te teme, kot so konflikti v razredu, motnje vedenja v šoli in neprimerno vedenje učencev v šoli. Namen je torej poiskati odgovore na vprašanja kot so - kaj lahko naredi učitelj, ko ima učenec probleme; kaj privede do konfliktov med učiteljem in učenci in kako jih rešujemo; vzroki za pojav motenj vedenja v šoli in kako lahko preprečimo takšno vedenje.

1. KONFLIKTI V RAZREDU

Konfliktom se v medčloveških odnosih ne moremo izogniti in tako je tudi v razredu. Do tega pride, ker so motivi, ki povzročajo nesprejemljivo vedenje, pri učencih tako močni, da jih ne moremo spremeniti oz. vplivati nanje in ker je odnos med učencem in učiteljem tako slab ali rahel, da je prvemu vseeno, kaj se dogaja z drugim. (Thomas Gordon, 1989, str. 59) Tako dobimo konfliktno situacijo, ki bi jo lahko imenovali konflikt potreb, na eni strani potrebe učenca, na drugi potrebe učitelja.

1.1 Kaj je v resnici konflikt?

V konfliktu sta si učenčevo vedenje in učiteljeve potrebe, za katere ima slednji vse pravice, da jih zadovolji, ali pa pride do razhajanja med vrednotami enega in drugega. (Thomas Gordon, 1989, str. 60)

Konflikti so nekaj normalnega in se pojavljajo v vseh odnosih. To je včasih težko sprejeti tistim učiteljem, ki so jih učili, da med "dobrim" učiteljem in "dobrim" učencem ni konfliktov. (Thomas Gordon, 1989, str. 60)

1.2 Kaj konflikte v resnici povzroča?

Gre v bistvu za to, da učenec ali učitelj s svojim vedenjem onemogoča drugemu, da bi zadovoljil svojo potrebo.

Učitelji pa običajno rešujejo konflikte po principu zmagati ali izgubiti. Ta orientacija: zmagati ali izgubiti, je osrednja točka vsega, kar se nanaša na vprašanje reda in discipline. Tako potem izpade, da je učitelj lahko le avtoritativen ali pa pretirano popustljiv, odnos med učiteljem in učenci pa postane boj in preizkušanje moči. (Thomas Gordon, 1989, str. 64)

Če se v taki situaciji pojavi konflikt, ga učitelj skuša rešiti na dva načina: *z metodo 1*, takrat v konfliktu zmaga učitelj in mora učenec popustiti ali *z metodo 2*, pa v obratnem primeru, ko zmaga učenec in je poražen učitelj.

Srečamo pa tudi take učitelje, ki konfliktov ne marajo. Bojijo se, da bodo učencem naredili krivico in so zaradi tega pretirano popustljivi. Pri obeh metodah 1 in 2 gre zato, da eden

postavi svojo rešitev in zahteva od drugega, da jo sprejme. Pri obeh metodah je tako v ozadju tekmovalnost, trdovratnost in neupoštevanje potreb drugega.

1.3 Avtoriteta v šolskem razredu

Učitelj brez avtoritete ne more zagotoviti reda in miru v razredu ter obvladati učencev. Pravzaprav učitelji stopijo na mesto staršev, ki so do vstopa v šolo edina avtoriteta. Vendar ima termin avtoriteta dva popolnoma različna pomena, od katerih eden proces učenja pospešuje, drugi pa zavira.

Avtoriteta tip 1: je avtoriteta, ki jo izvaja strokovnjak, ki nekaj ve in je torej avtoriteta na svojem področju. Če gre za predmet, ki ga učitelj poučuje in ga resnično dobro obvlada, potem je taka avtoriteta na mestu in nima negativnih posledic. Nekaj drugega pa je, če poskuša učitelj uveljaviti enako avtoriteto tudi na tistih področjih, kjer je v resnici nima. (Thomas Gordon, 1989, str. 65)

Avtoriteta tip 2 pomeni tisto avtoriteto, ki izhaja iz učiteljeve možnosti, da nagraduje in kaznuje. (Thomas Gordon, 1989, str. 65) Učitelj ima torej v rokah vsa sredstva, s katerimi učenec lahko zadovolji svoje potrebe. To je tisto, kar mu daje moč in kar se običajno razume pod pojmom avtoritete.

1.4 Reševanje konfliktov - metoda brez poraženca

Bistvo reševanja konfliktov brez poraženca (metoda 3) je v tem, da obe strani iščeta skupaj rešitev na tak način, da ni nobena stran poražena.

Metoda 3 je v bistvu proces in včasih je potrebno več srečanj, da obe strani najdeta ustrezno rešitev. Ob konfliktu na relaciji učenec - učitelj torej oba skupaj iščeta rešitev, ki bi najbolje ustrezala obema, tako da lahko vsak zase izpolni svoje potrebe. (Thomas Gordon, 1989, str. 73) V tem primeru učitelj uporablja tehniko aktivnega poslušanja, JAZ - sporočila, obenem pa prisluhne potrebam učenca.

Ta metoda je torej tudi relativno odprta za iskanje rešitev. Obema udeležencema je prepuščeno, da najdeta tisto, kar rešuje njun problem. (Thomas Gordon, 1989, str. 74) V ospredje se postavlja problem, ki ga je treba rešiti in ne več konflikt.

1.5 Koristi oziroma prednosti, ki jih prinaša metoda 3

Poveča se motiviranost učencev, da bi se sprejeti sklepi uresničili. Pride tudi do kreativnega mišljenja, vključevanja sposobnosti in izkušenj učitelja in učencev, kar privede do nove kvalitete. Ena od najbolj pomembnih koristi te metode pa je, da omogoča prijateljske in prijetne odnose med učiteljem in učenci. Ta metoda 3 nam tudi vedno pomaga odkriti prave probleme, vedno nam pokaže, kaj je v resnici v ozadju. Zaradi samoiniciativnosti in samoodločanja, ki jo ta metoda zahteva pa učenci postajajo bolj odgovorni in samostojni. (Thomas Gordon, 1989, str. 79)

1.6 Splošna uporabnost metode 3 v šoli

Šolski prostor je poln konfliktov, saj je konflikt del človeškega življenja, torej nekaj čemur se ni mogoče izogniti. V šoli so ti konflikti npr. domače naloge, kontrolne naloge, ocenjevanje ... Konflikti nastajajo tudi zaradi pravil v razredu, ki so lahko nejasna ali jih je težje razumeti.

Dolžnost učitelja je tudi, da se ukvarjajo s problematiko vrednot, stališč in osebnega prepričanja, tako je lahko učitelj svojim učencem uspešen svetovalec kar se tiče posameznih vrednot. (Thomas Gordon, 1989, str. 94)

2. MOTNJE VEDENJA IN ŠOLA

2.1 Kdaj govorimo o motnjah vedenja?

Motnje vedenja sestavlja več različnih oblik pretiranega in dolgotrajnega odklonskega vedenja, s katerim otrok povzroča neugodje in škodo svojemu okolju in oblike vedenja, ki ne ustrezajo uveljavljenim moralnim normam okolja. (Anica Mikuš Kos, 1991, str. 103)

Vedenjsko moten otrok se ne more oz. noče prilagoditi socialno sprejemljivim normam vedenja, zaradi česar ima sam težave. Motnje vedenja se kažejo v različnih oblikah kot so laganje, kraje, zažiganje, razdiralnost, besedna ali telesna agresivnost, nediscipliniranost, neopravičen izostanek od pouka ... (Anica Mikuš Kos, 1991, str. 103)

Otrok se v šoli vede neustrezno npr. ker je njegov bioritem drugačen od šolskega, kateri mu je vsiljen in povzroča pri njem eksplozivnost in razdražljivost. Otrok je lahko agresiven, ker mora biti ure in ure v zaprtem prostoru, lahko se vede neustrezno zaradi sovražnosti do učitelja, s katerim je v konfliktu. Tako poskuša pridobiti veljavo in pritegniti pozornost, ker ne doseže obojega z znanjem in uspešnostjo v šoli. (Anica Mikuš Kos, 1991, str. 105)

2.2 Moteče vedenje in šola

Lastnosti učitelja in šole zelo vplivajo na vedenje otroka in na njegov psihosocialni razvoj. Večino otrok vsaj eden učitelj doživi kot vedenjsko problematične. In v času, ko učitelj vidi nekega učenca kot problematičnega, bodo njuni odnosi označeni s takšno učiteljevo zaznavo in oceno, kar pa je za otroka psihosocialno neugodno. (Anica Mikuš Kos, 1991, str. 108)

Ko se učitelj sreča s svojim učencem, postavi nekakšno delovno hipotezo o njem. Ta začetna predpostavka sloni na primerjavi učenca z drugimi učenci v razredu, in sicer v kolikšni meri je vedenje učenca "normalno", oz. koliko je skladno z večinskim vedenjem otrok istega razreda. (Anica Mikuš Kos, 1991, str. 114)

Velikokrat prva sodba o učencu vključuje mnenje in informacije, ki jih je učitelj prejel od svojih kolegov ali drugih virov. To so tako imenovane predinformacije, in ko se srečata v razredu, ima učitelj že negativno mnenje o učencu. (Anica Mikuš Kos, 1991, str. 114)

Sodbe, ki označujejo učence kot težavne, moteče, vedenjsko problematične ali motene temeljijo na ugotovitvah, da: kaže otrok več oblik neustreznega vedenja, krši številna pravila; je to kršenje nestanovitno in traja dolgo časa (Anica Mikuš, Kos, 1991, str. 114); je "neozdravljivo", kar pomeni, da učitelj z vzgojnimi sredstvi ne more narediti dosti, da bi odpravil takšno vedenje.

3. NARAVA NEPRIMERNEGA VEDENJA

Po navedbah učiteljev so najpogostejše oblike neprimerne vedenja: klepetanje ali skakanje v besedo, povzročanje hrupa, nepozornost, zamujanje k pouku, pozabljanje domačih nalog, nagajanje sošolcem in sprehajanje po razredu. (Chris Kyriacou, 1997, str. 104)

Večino je mogoče omejiti z učinkovitim poučevanjem in s splošnimi pravili obnašanja v razredu.

Bolj resne oblike neprimerne vedenja (preklinjanje, neobogljivost, verbalno napadanje sošolcev, nepriznavanje avtoritete in telesna agresija) so redkejše in se pojavljajo le če dopustimo, da blage oblike neprimerne vedenja postanejo navada ali tudi reakcija na osebne in učne težave učencev. (Chris Kyriacou, 1997, str. 104)

Učitelji imajo zelo različna merila, glede primerne obnašanja, ravno tako učenci zelo različno pojmujejo, kaj je to lepo vedenje. Disciplina, ki jo je učitelj ustvaril v razredu, ni odvisna samo od učiteljevih prijemov, ampak nanjo vplivajo tudi pričakovanja učencev, predvsem pa splošno vzdušje na šoli. Z dobro pripravljeno učno uro, ki jo prežemajo obojestransko spoštljivi odnosi, lahko močno omejimo neprimerno vedenje. Tudi na šolah, kjer ima več učencev resne čustvene ali učne težave, je mogoče z uspešnim poučevanjem vzpostaviti v učilnici red in mir. (Chris Kyriacou, 1997, str. 105)

3.1 Vzroki za neprimerno vedenje

Lahko predpostavljamo, da so vsi učenci voljni delati in se neprimerno obnašajo, le ko imajo za to poseben razlog ali motiv. Takrat je naša naloga, da ustvarimo razmere, v katerih se bodo učenci primerno vedli. (Chris Kyriacou, 1997, str. 105)

Vzroki, za neprimerno vedenje pa so: *dolgočasje, dolgotrajni miselni napor, težavnostna stopnja, medsebojni odnosi, nizko vrednotenje svojih sposobnosti, čustvene težave, negativen odnos, in ko neprimerno vedenje nima posledic.* (Chris Kyriacou, 1997, str. 105)

Dober učitelj ima izostren občutek, za to kaj povzroča neprimerno vedenje in prepozna okoliščine, ko se je potrebno poglobiti v osebne razloge (ko se učenec obnaša zmedeno in ko z normalnimi postopki ne dosežemo zelenega učinka). Pomembno je tudi, da se zavemo, da učenci niso prostovoljno občinstvo in da so prisiljeni hoditi v šolo. In če so prisiljeni tudi sodelovati, obstaja velika verjetnost, da bo takšen učenec povzročal hujše disciplinske težave.

Za preprečevanje resnejših oblik neprimernega vedenja je torej zelo pomembna učiteljev sposobnost, da pri učencu zazna tovrstno napetost in mu pomaga sprostiti čustva. (Chris Kyriacou, 1997, str. 107)

3.2 Preprečevanje neprimernega vedenja učencev

Z dobrim poučevanjem lahko uspešno preusmerjamo in zmanjšujemo pojavljanje neprimernih vedenjskih oblik in jih prepričamo, še preden bi se razvile v neprimerno obnašanje. (Chris Kyriacou, 1997, str. 111)

S pozornim opazovanjem, kako se učenci obnašajo in kako napredujejo med učno uro takoj zatremo večji del neprimernega vedenja. Primernih je več strategij za preprečevanje neprimernega vedenja: *pozorno opazovanje učilnice, kroženje - sprehodimo se po učilnici in preverimo, če ima kdo težave, gledanje v oči - občasno pogledamo v oči posameznim učencem, usmerjena vprašanja - vprašanja usmerjamo tudi na posameznega učenca in ga s tem opozorimo, naj sodeluje, neposredna bližina, učna pomoč, sprememba dejavnosti ali tempa, zaznavanje neprimernega vedenja, zaznavanje nespoštljivosti - na pomanjkanje vljudnosti in spoštovanja mora učitelj reagirati, premeščanje učencev.* (Chris Kyriacou, 1997, str. 114)

Dobra disciplina temelji na uspešnem poučevanju in spretni uporabi strategij za preprečevanje neprimernega obnašanja. Kljub temu se pojavi neprimerno vedenje in takrat je najbolje, da kombiniramo metodo raziskovanja in svetovanja z metodo grajanja. (Chris Kyriacou, 1997, str. 117)

ZAKLJUČEK

Kritik na račun šole je v zadnjih desetletjih ogromno, kot da je šola kriva za vse probleme sodobne družbe. Čeprav so se zelo izboljšali pogoji dela, boljša so učila, pripomočki, učinkovitejše so učne metode in tehnike. Najmanj pa se je spremenil odnos med učiteljem in učencem, kar je bistvo vsega in določa vrednost vsemu.

V šolski družbi potrebujemo nove, drugačne odnose, take ki bi omogočili napredek v šolskem socialnem prostoru in tudi v odnosih med ljudmi.

LITERATURA

1. Gordon, Thomas (1992). *Trening večje učinkovitosti za učitelje.* Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
2. Kyriacou, Chris (1997). *Učiteljeve spretnosti.* Radovljica: Regionalni Izobraževalni Center
3. Mikuš Kos, Anica (1991). *Šola in duševno zdravje.* Murska sobota: Pomurska založba.
4. Trškan, Danijela (2004). *Didaktika zgodovine. Gradivo za predavanje in vaje.* Ljubljana: Oddelek za zgodovino, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

POVZETEK

Ko govorimo o neprimernem vedenju, mislimo na najrazličnejše pojavne oblike (od komaj omembe vrednih pa do zelo resnih dejanj). Najpogostejše oblike neprimernega vedenja so klepetanje, nepozornost, pozabljanje domačih nalog, nagajanje sošolcem, zamujanje pouka, ki jih štejemo med blažje oblike neprimernega vedenja. Resnejše kot preklinjanje, predrznost, neubogljivost, telesno obračunavanje, so redkejše in se pojavljajo, če dopustimo, da se blage oblike neprimernega vedenja spremenijo v navado.

Poznamo več vzrokov za neprimerno vedenje: dolgočasje, dolgotrajno miselno delo, pretežke naloge, nizko vrednotenje svojih sposobnosti, čustvene težave, negativen odnos z zamujanjem pouka ali nesodelovanjem. Strategije, ki jih uporabljamo za preprečevanje takšnega vedenja, so pozorno opazovanje učilnice, sprehajanje po učilnici in gledanje v oči, pomoč učencem pri reševanju nalog, usmerjena vprašanja na posamezne učence, sprememba tempa, zaznavanje neprimernega vedenja in nespoštljivosti.

Motnje vedenja so posledica številnih neugodnih vzgojnih dejavnikov, najpogosteje posledica vzgojnega zanemarjanja. Neprimerno reagiranje okolja nanje jih reši in poglobi in učenec "da bi preživel", začne razvijati obrambno vedenje (taji, laže, se vda usodi ...). Tako se začno razvijati tudi osebne težave ali motnje v razvijajoči se osebnosti.

Šola postavi pred otroka vrsto zahtev (postati samostojen, učno uspešen, naučiti se sodelovati, sistematizirati svoje delo ...), ki jim včasih ni kos. In takrat ko so obremenitve in pritiski prehudi, se pojavijo težave, pride do konfliktov v razredu in nesprejemljivega vedenja učencev, ki jih je potem potrebno reševati tudi z ustrezno strokovno pomočjo.

Rok Janežič: Šolska inšpekcija

1. Uvod

Ker tu in tam slišim pritožbe nad »nepotrebno prestrogim« delom inšpekcije s strani nekaterih učiteljev, ki jih osebno poznam, sem si želel ta problem pobliže ogledati in se tako približati resnici o tem bavljavu slovenskih učiteljev. Najprej bom predstavil organizacijo slovenske šolske inšpekcije, načine njenega delovanja, vrste nadzora, dejavnike, ki jih inšpekcija spremlja, namen dela inšpekcije in nekatere rezultate, ki so posledica njenega delovanja, ter probleme, ki se pri delu inšpekcije pojavljajo. Na koncu bom na kratko predstavil še primerjavo slovenske z nekaterimi evropskimi šolskimi inšpekcijami.

2. Slovenska šolska inšpekcija

2.1. Organizacija šolske inšpekcije in načini njenega delovanja

Inšpektorat RS za šolstvo in šport je organ v sestavi ministrstva za šolstvo in šport. Zakon o šolski inšpekciji (v nadaljevanju ZSoll)³⁴⁷ je določil obseg in pristojnosti pri izvajanju nadzorstva, oblike nadzorstva ter organizacijo službe. Cilji zakona so predvsem varovanje zakonitosti v vzgoji in izobraževanju, varovanje pravic predšolskih otrok, učencev, dijakov, študentov, strokovnih delavcev itd. Delovno področje šolske inšpekcije je nadzor nad izvajanjem zakonov, drugih predpisov in aktov, ki urejajo organizacijo, namensko porabo javnih sredstev in opravljanje dejavnosti vzgoje in izobraževanja. Področja nadzora, kot jih opredeljuje ZSoll, so: izpolnjevanje pogojev za opravljanje dejavnosti, uresničevanje pravic in obveznosti otrok in udeležencev izobraževanja, uresničevanje pravic in obveznosti strokovnih delavcev, organizacija vzgojno-izobraževalnega dela, vodenje pedagoške dokumentacije, namenska poraba javnih sredstev, uporaba potrjeni učbenikov in učil.³⁴⁸

³⁴⁷ Zakon o šolski inšpekciji, Uradni list RS, št. 29/96.

³⁴⁸ Prim. Širec 1999, str. 29, Širec 2000, str. 109 in Vidmar 1999, str. 98.

Inšpektorat RS vodi glavni inšpektor, nadzor pa opravljajo inšpektorji z najmanj visoko izobrazbo, z najmanj sedemletno prakso na pedagoškem, svetovalnem, razvojno-raziskovalnem ali upravnem področju vzgoje in izobraževanja z opravljenim inšpektorskim izpitom. Kadar pa je za ugotovitev ali presojo kakšnega dejstva pri nadzoru potrebno posebno strokovno znanje, ki ga inšpektor nima, se opravi dokaz z izvedencem. Z zakonom ni predvideno, da bi inšpektorji spremljali in vrednotili neposreden vzgojno-izobraževalni proces, kar preprečuje avtonomija strokovnega delavca. Vpogled vanj ima le ravnatelj.³⁴⁹ Vidmar se kritično sprašuje, na podlagi česa je ravnatelj kvalificiran kot vsestranski strokovnjak za pedagoški nadzor vseh učnih predmetov in predmetnih področij, od kod mu potrebno znanje in objektivnost v ustanovi, ki jo sam vodi.³⁵⁰

2.2. Nadzor in dejavniki, ki jih spremlja šolska inšpekcija

Nadzor je redni (po letnem delovnem načrtu, vnaprej napovedan), izredni (praviloma na pobudo, napovedan ali nenapovedan) in ponovni (preverjanje uresničevanja ukrepov in odločb inšpekcije).³⁵¹ V vzgojno-izobraževalnih organizacijah mora biti redni nadzor opravljen najmanj vsako peto leto,³⁵² pri čemer Alojz Širec, glavni inšpektor na Inšpektoratu RS za šolstvo in šport, opozarja, da utegne premajhno število inšpektorjev, zaposlenih na inšpektoratu, povzročiti kršenje tega določila.³⁵³ V slovenski zakonodaji ni v nobeni obliki, stopnji ali vrsti vzgoje in izobraževanja predviden strokovni oz. pedagoški nadzor. Eksplicitno sta opredeljena le pravni in delno službeni nadzor.³⁵⁴

Ključni dejavniki, ki jih spremlja šolska inšpekcija, so: šolski učni načrt (uravnoveženost pouka in drugih dejavnosti, načrtovanje, izvedba, spremljanje in vrednotenje dosežkov), uspešnost učencev (uspešnost pri predmetih, glede na zunanje preverjanje), učenje in poučevanje (kakovost dokumentov v zvezi z načrtovanjem, letna in sprotna priprava, učinkovitost učenja v razredu, obseg domačega dela učencev), preskrbljenost z učbeniki, preverjanje znanja (metode preverjanja, uporaba podatkov, pridobljenih s preverjanjem), kakovost vodenja predpisane pedagoške dokumentacije, kakovost obveščanja staršev o napredku njihovih otrok, politika šole pri spodbujanju dobrega vedenja, vpliv nagrad in kazni na razvoj učencev, kakovost poklicnega usmerjanja in svetovanja nasploh, skrb za učence s posebnimi potrebami, strokovna usposobljenost učiteljev itd.³⁵⁵

2.3. Namen in rezultati delovanja šolske inšpekcije

Širec poudarja, da je glavni namen šolske inšpekcije opozoriti strokovne delavce in vodstva šol na najpogostejše napake in kršitve šolskih predpisov, da bi napake odpravili. Prepričan je, da »je izredno malo ravnateljev oz. strokovnih delavcev, ki bi namenoma oz. zavestno delovali nezakonito« ter da »so v največ primerih nastale probleme (konflikte) že v samem vzgojno-izobraževalnem zavodu zadovoljivo in učinkovito razrešili.«³⁵⁶

Čeprav je slovenski šolski inšpekciji odvzeta njena svetovalna funkcija in je s tem zožena njena preventivna vloga, zožuje pa se tudi njen vpliv na kakovost šolskega dela, Širec poudari, da lahko država z inšpekcijo, svetovalnimi zavodi ter zasebnimi svetovalci in centri pomembno vpliva na kakovost dela šol, ne da bi omejevala njihovo avtonomijo.³⁵⁷

³⁴⁹ Prim. Širec 1999, str. 29, Širec 2000, str. 109 in 118 ter Vidmar 1999, str. 98 in 101.

³⁵⁰ Prim. Vidmar 1999, str. 101.

³⁵¹ Prim. Širec 1999, str. 29, Širec 2000, str. 110 in Vidmar 1999, str. 99.

³⁵² Prim. čl. 11 ZSoll, Vidmar 1999, str. 99 in Širec 1999, str. 35.

³⁵³ Prim. Širec 1999, str. 35.

³⁵⁴ Prim. Vidmar 1999: str. 99.

³⁵⁵ Prim. Širec 1999: str. 30-31.

³⁵⁶ Širec 1999, str. 31.

³⁵⁷ Prim. Širec 1999, str. 31, Širec 2000, str. 109, 111 in 121 ter Širec 2002, str. 48.

Širec meni, da je za izboljšanje dela šolske inšpekcije potrebno predvsem: kadrovsko dopolniti šolsko inšpekcijo, inšpekciji omogočiti neodvisno, avtonomno in profesionalno delovanje, neprenehno izobraževati inšpektorje za njihovo delo, korektno seznanjati javnost in šole z ugotovitvami inšpekcije itd.³⁵⁸

Dosedanje delo šolskih inšpekcij je pokazalo naslednje pomanjkljivosti dela slovenskih šol: neustreznost procesa ocenjevanja pri posameznih strokovnih delavcih (npr. ni zadosti ocen v posameznem ocenjevalnem obdobju, nepravočasni vpisi ocen), pomanjkljivo vodenje pedagoške dokumentacije (neustrezni zapisniki in napake pri izdaji spričeval), zbiranje osebnih podatkov v nasprotju z določili Zakona o varovanju osebnih podatkov, površno izrekanje vzgojnih ukrepov, nespoštovanje normativov (npr. o številu učencev v oddelku). Širec ugotavlja, da se pri obravnavi mnogih pobud za izredni nadzor izkaže, »da ne gre za resnično nezakonito ravnanje, temveč predvsem za močno skrhanne ali v celoti neurejene medčloveške odnose [med udeleženci izobraževanja]«³⁵⁹

2.4. Problemi pri delu šolske inšpekcije

Največja gostota pobud za izredni nadzor je v času od junija do oktobra, tj. v času najintenzivnejšega zaključevanja ocen, popravnih in drugih izpitov, pogodnega vpisa itd. 35 do 40 % pobud se izkaže kot neutemeljenih. Kar 25 % pobud je anonimnih, čeprav ZSoll zavezuje inšpektorje, da varujejo anonimnost pobudnikov.³⁶⁰ Širec opozarja, da je pri anonimnih pobudah težava v tem, da inšpektor ne dobi potrebnih dodatnih informacij, ki bi osvetlile primer. Pogosto se tudi izkaže, da so anonimne prijave zlonamerne.³⁶¹

Širec ugotavlja, da problematika spoštovanja zakonov v vzgojno-izobraževalnih organizacijah ni pereča. Doda pa, da posamezni ravnatelji slabo poznajo predpise ali jih ne upoštevajo, zato so v šoli ogrožene različne človekove pravice, tako otrok kot njihovih staršev.³⁶² Marsikateri ravnatelj tudi že vnaprej odklanja vsak zunanji poseg in se pri tem sklicuje na neomejeno avtonomijo. Kar nekaj ravnateljev pa je takih, da vsemu prikimajo, se z vsem strinjajo, obenem pa pokažejo, da komaj čakajo, da bo inšpektor odšel in bodo lahko delali po starem. Pri ponovnih nadzorih se to tudi potrди.³⁶³

Vzroke za pobude za nadzor moramo iskati tudi v nedorečenosti ustrezne zakonodaje. Tako npr. posamezni zavodi še vedno nimajo odlokov o ustanovitvi, zato se pojavljajo težave pri izvolitvi članov sveta in pri delovanju zavoda. V več primerih je prišlo do konfliktov v procesu izbire ravnatelja, saj je prišlo do neskladja med izraženim mnenjem učiteljskega zbora in izbiro v svetu zavoda, za nameček pa je za imenovanje ravnatelja potrebno še soglasje šolskega ministra. Inšpektorji pogosto opažajo tudi slabo delovanje svetov vzgojno-izobraževalnih zavodov, saj ti mnogokrat ne delujejo v polni sestavi in okvirih svojih pristojnosti.³⁶⁴

3. Primerjava slovenske z nekaterimi drugimi evropskimi šolskimi inšpekcijami

Konec 20. st. je bil čas načrtovanja in uresničevanja decentralizacije nadzora nad vzgojo in izobraževanjem, ločevanja njegove pedagoško-strokovne in administrativne funkcije. Danes pa so ponekod v Evropi znova opazne težnje po centralizaciji določenih segmentov šolskega nadzora ter po združevanju pedagoško-strokovnih, svetovalnih in

³⁵⁸ Prim. Širec 2000, str. 121-122.

³⁵⁹ Širec 1999, str. 32; prim. Širec 1999, str. 32.

³⁶⁰ Prim. ZSoll, čl. 10.

³⁶¹ Prim. Prijatelj 2003, str. 5.

³⁶² Prim. Širec 1999, str. 32-34 in Širec 2002, str. 48.

³⁶³ Prim. Prijatelj 2003, str. 5.

³⁶⁴ Prim. Širec 1999, str. 34, Širec 2000, str. 119 in Širec 2002, str. 59.

administrativnih funkcij v eni državni ustanovi. Ponovna centralizacija se vpeljuje zaradi racionalizacije dela, predvsem pa zaradi transparentnosti in jasnosti delovanja institucij nadzora nad vzgojo in izobraževanjem. V Sloveniji pa, nasprotno, gremo v razdruževanje omenjenih služb in funkcij (Inšpektorat za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo in šport, Urad za šolstvo itd.).³⁶⁵

V Nemčiji v vsaki od 16 zveznih dežel obstaja samostojen šolski sistem, ki ga ureja lasten šolski zakon. Nemčija nima organiziranega osrednjega organa za nadzor vzgoje in izobraževanja, ampak je pristojnost za le-to v rokah posamezne zvezne dežele. Nadzor je organiziran stopenjsko (nadzorni organi višje stopnje nadzorujejo delo organov nižje stopnje). V Franciji je področje vzgoje in izobraževanja urejeno centralistično. Nadzor poteka stopenjsko, in sicer na dveh nivojih, osrednjem in regionalnem (t. i. dvojni nadzor). Nadzorni organi so podrejeni neposredno pristojnemu ministru. V Angliji so vse funkcije nadzora nad vzgojo in izobraževanjem združene v eni ustanovi, in sicer v OFSTED (Office for Standards in Education), ki je neodvisen od ministrstva za šolstvo. V vseh zgoraj omenjenih državah nadzorni organi opravljajo naloge pravnega, finančnega, pedagoškega oz. strokovnega in t. i. službenega (nadzor nad zaposlenimi v vzgojno-izobraževalnih institucijah) nadzora, zadalženi pa so tudi za evalvacijo in razvoj na področju vzgoje in izobraževanja.³⁶⁶

Šolska inšpekcija v Sloveniji, za razliko od sorodnih nadzornih organov v tujini, nima eksplicitno opredeljene pravice in pooblastila opravljati t. i. pedagoškega oz. strokovnega nadzora, saj inšpektor, ki prisostvuje vzgojno-izobraževalnemu procesu, ne sme učitelju oz. vzgojitelju dajati nasvetov ali priporočil ali kako drugače motiti vzgojno-izobraževalnega procesa.³⁶⁷ »Omenjena formulacija je nenavadna, saj pri strokovnem nadzoru in morebitnem svetovanju, ki ga poznajo v prej analiziranih državah, nikakor ne razumejo, da gre za motenje vzgojno-izobraževalnega procesa.«³⁶⁸

Vidmar v zaključku ugotovi, da je slovenska zakonodaja, ki opredeljuje šolsko inšpekcijo, preveč implicitno in nedorečeno formulirana, še posebej ko govori o strokovnem (pedagoškem) nadzoru in evalvaciji. V sistemu vzgoje in izobraževanja mora učitelj sicer res biti strokovno avtonomen, v njegovo pedagoško avtonomijo se ne sme posegati, prav tako je potrebno, da ima ravnatelj pravico do spremljanja pedagoškega dela učiteljev in do svetovanja, vsekakor pa bi morala biti predvidena tudi zunanja neodvisna ustanova, ki bi imela pravico in dolžnost, da redno strokovno (pedagoško) nadzoruje in evalvira delo pedagoškega osebja v šolah.³⁶⁹ Diametralno nasprotno mnenje ima Širec, ki trdi, da je prav neizvajanje strokovnega nadzora s strani slovenske šolske inšpekcije njena prednost v primerjavi s tovrstnimi inšpekcijami po svetu, saj se s tem spodbuja strokovna avtonomija učiteljev.³⁷⁰

4. Zaključek

Sklenem lahko, da so glede organizacije, delovanja in namena delovanja slovenske šolske inšpekcije mnenja precej različna, celo povsem nasprotna. Medtem ko T. Vidmar opozarja na slabosti in nesodobnost inšpekcije, vidi A. Širec prav v lastnostih, ki jih Vidmar označi z negativnim predznakom, prednosti slovenske šolske inšpekcije. Oba avtorja pa se strinjata glede nedorečenosti oz. nejasnosti slovenske zakonodaje na področju vzgoje in

³⁶⁵ Prim. Vidmar 1999, str. 85.

³⁶⁶ Prim. Vidmar 1999, str. 85-98.

³⁶⁷ Prim. ZSoll, čl. 11.

³⁶⁸ Vidmar 1999, str. 99.

³⁶⁹ Prim. Vidmar 1999, str. 101.

³⁷⁰ Prim. Širec 2002, str. 58.

izobraževanja. Ne do konca razrešeno ostaja tudi vprašanje obsega avtonomije učiteljev in ravnateljev, kar je vzrok za marsikateri izredni nadzor na šolah.

5. Literatura

Prijatelj 2003: Dominika Prijatelj, Pogovor z glavnim šolskim inšpektorjem mag. Alojzom Šircem. Šolski razgledi (15/2003). 5.

Širec 1999: Alojz Širec, Izkušnje slovenske šolske inšpekcije. Vzgoja in izobraževanje (3/1999). 29-36.

Širec 2000: Alojz Širec, Slovenska šolska inšpekcija in kakovost dela šol. Sodobna pedagogika (4/2000). 106-124.

Širec 2002: Alojz Širec, Šolska inšpekcija in strokovna avtonomija slovenskih učiteljic in učiteljev. Sodobna pedagogika (1/2002). 48-64.

Vidmar 1999: Tadej Vidmar, Nadzor nad vzgojo in izobraževanjem v sodobnih sistemih: analiza nadzora v Nemčiji, Franciji in Angliji ter njihove paralele z ureditvijo nadzora v Sloveniji. Sodobna pedagogika (4/2000). 84-104.

ZSoll: Zakon o šolski inšpekciji. Uradni list RS (29/1996).

Povzetek

Inšpektorat RS za šolstvo in šport je organ v sestavi ministrstva za šolstvo in šport. Delovno področje šolske inšpekcije je nadzor nad izvajanjem zakonov, drugih predpisov in aktov, ki urejajo organizacijo, namensko porabo javnih sredstev in opravljanje dejavnosti vzgoje in izobraževanja. Inšpektorat vodi glavni inšpektor, nadzor pa opravljajo inšpektorji in, kadar je to potrebno, izvedenci. Nadzor je redni (vnaprej napovedan), izredni (praviloma na pobudo, napovedan ali nenapovedan) in ponovni (preverjanje uresničevanja ukrepov in odločb inšpekcije).

Ključni dejavniki, ki jih spremlja šolska inšpekcija, so: uspešnost učencev, kakovost učenja in poučevanja, preskrbljenost z učbeniki, kakovost preverjanja znanja in vodenja predpisane pedagoške dokumentacije, kakovost poklicnega usmerjanja in svetovanja nasploh, strokovna usposobljenost učiteljev itd. Problemi, s katerimi se srečuje šolska inšpekcija, so: veliko anonimnih in zlonamernih pobud, nedorečenost slovenske zakonodaje, apriorno negativen odnos ravnateljev do inšpekcije itd. Za razliko od Slovenije v tujini šolski inšpekcijski organi izvajajo tudi strokovni oz. pedagoški nadzor.

Sanela Sefić: Pedagoška inšpekcija

UVOD

Že slabih deset let poteka v vseh vzgojno-izobraževalnih ustanovah nadzor nad vzgojo in izobraževanjem, ki ga izvaja šolska inšpekcija. Ta preverja, če vzgojno - izobraževalni zavodi delujejo v skladu z normami in predpisi, ki so opredeljeni v Zakonu o šolski inšpekciji iz leta 1996.

V nadaljevanju je predstavljeno delovanje šolske inšpekcije in področja, ki jih le - ta nadzira.

Namen članka pa je predvsem posredovati nekaj glavnih nasvetov za bodoče učitelje in opozoriti na nekaj stvari, ki so pogosto tarča pregledov šolske inšpekcije.

NADZOR ŠOLSKE INŠPEKCIJE

Šolsko inšpekcijo opravlja inšpektorat RS za šolstvo in šport, ki ga vodi glavni inšpektor za šolstvo in šport (Zakon o šolski inšpekciji 1996 čl.3).

Nadzor v mejah inšpektorata pa opravljajo inšpektorji. Inšpektor je lahko nekdo, ki ima najmanj visoko izobrazbo in sedem let delovnih izkušenj na področjih vzgoje in izobraževanja ter opravljen strokovni izpit za inšpektorja (Zakon o šolski inšpekciji 1996 čl.4).

Predvidene so tri oblike nadzora:

1. redni nadzor, ki je napovedan in mora biti opravljen vsaj vsako peto leto;
2. izredni nadzor, ki je nenapovedan; pobudniki le tega so lahko otroci, njihovi starši, zaposleni v vzgojno-izobraževalnih institucijah;
3. ponovni nadzor, ki se izvede po preteku roka, določenega za odpravo kršitev in je prav tako nenapovedan (Vidmar 2000 str. 99).

Inšpektorji imajo pravico in dolžnost pregledati prostore, pedagoško in drugo dokumentacijo, se seznaniti s potekom vzgojno-izobraževalne in druge dejavnosti, pregledati listine ...(Zakon o šolski inšpekciji 1996 čl. 13).

PRAVILNIK O PREVERJANJU IN OCENJEVANJU ZNANJA

Vsak bodoči učitelj se bo moral slej ko prej dobro seznaniti s pravilnikom o preverjanju in ocenjevanju znanja. V nadaljevanju je navedeno le nekaj stvari, pri katerih naj bi bili še posebno dosledni:

1. vsak učenec mora pridobiti najmanj dve oceni v enem ocenjevalnem obdobju. Obe oceni se ne smeta pridobiti s pisnimi izdelki, ocena pa se mora zapisati v redovalnico največ pet dni po pridobitvi ocene (Pravilnik o preverjanju ...1999);
2. učenci pišejo pisne izdelke največ dvakrat v tednu in največ enkrat na dan, na pisanje pisnih izdelkov pa morajo biti opozorjeni najmanj sedem dni pred rokom (Pravilnik o preverjanju ...1999);
3. datumi testov morajo biti znani najmanj 14 dni pred konferenco (najavljeni pisni preizkusi morajo biti napisani na začetku dnevnika), rok za vrnitev pisnih izdelkov pa je sedem dni (Pravilnik o preverjanju ... 1999);
4. pisni izdelki učencev se morajo hraniti. Na prvi strani mora biti napisan razred, datum, povprečna ocena. Na vsakem testu mora biti napisan procentualni kriterij za oceno, pridobljena končna ocena, pri vsaki nalogi mora biti napisano predvideno število točk, zraven teh pa doseženo število točk;
5. ustno preverjanje je prav tako napovedano; v žepni redovalnici mora biti zabeležen način ocenjevanja;

6. domače naloge se ne ocenjujejo; v žepno redovalnico se lahko zabeleži izpolnjevanje domačih nalog, ki služi kot evidenca učitelju, učencem, staršem. V kolikor se to zapisovanje zaključi kot ocena v redovalnici, predstavlja to kršitev pravilnika o ocenjevanju (Gradivo za predavanja in vaje 2004 str. 193).

Šolska inšpekcija preverja tudi učiteljeve letne učne načrte in učne priprave. Učitelji morajo v dnevnik zapisovati zaporedno uro učne snovi in naslov učne ure, oboje pa se mora ujemati z učiteljevim letnim delovnim načrtom. Prav tako je nujno imeti izdelano podrobno učno pripravo za vsako uro posebej, saj se zna zgoditi, da bodo zahtevali učno pripravo za določeno šolsko uro (Forum SVIZ: Vzgoja in izobraževanje 2004).

OBISK ŠOLSKE INŠPEKCIJE

Učiteljica matematike, ki poučuje že slabih 20 let, mi je prijazno ponudila pomoč in mi podrobno opisala njene izkušnje s pedagoško inšpekcijo. V prvi polovici leta 2003 je namreč na lastni koži doživela »inkvizicijski« oziroma podroben pretres delovanja šole s strani šolske inšpekcije. Učiteljica želi ostati neimenovana predvsem zato, da ne bi še bolj škodovala šoli, na kateri poučuje. (December 2004)

Obisk inšpekcije je bil napovedan, šlo pa je za redni inšpekcijski pregled, ki doleti vsako leto nekaj osnovnih šol. Pred obiskom so učitelji opravili na šoli pravo birokratsko čiščenje: mrzlično so urejali dokumentacijo; ugibali so, če so formularji, ki so jih uporabljali, aktualizirani; preverjali so, če so se v postopkih držali šolske zakonodaje ...

Prvi dan ali dva so inšpektorice pregledovale vso dokumentacijo v zvezi z delovanjem šole: interne akte šole, letne načrte, zapisnike raznih sestankov in konferenc, dnevnik ... Tretji dan pa je bil namenjen učiteljem. Pred tem pa so inšpektorice obiskale nekatere oddelke med poukom. Dijakom so zastavile vprašanja v zvezi s pisnim in ustnim preverjanjem oziroma s spoštovanjem pravilnikov.

Učitelji, ki so bili izbrani za »zaslišanje«, so morali sedeti v zbornici, dokler niso bili poklicani. Čakanje je bilo mučno, še posebej zaradi učiteljev, ki so bili že zaslišani in so prihajali ven precej skrušeni. Na zasliševanjih sta bili prisotni tudi ravnateljici, ki pa sta že vnaprej pojasnili, da ne bosta oporekali inšpekciji, tudi ko bi bilo to umestno. Učitelji so tako ostali prepuščeni sami sebi; tudi pri zagovoru dejanj, ki so bila posledica navodil obeh ravnateljic, saj se je vsak disciplinski ukrep vodil po njunih ukrepih.

Vsak učiteljev dvom ali oporekanje sta imela za posledico plaz pridig, inšpektorice pa niso prizanašale niti z vsebino niti z obliko povedanega:

»1. Za slabe ocene učencev je kriv izključno učitelj, ker jih ne zna nič naučiti. 2. Za dijaške neopravičene ure je kriv izključno učitelj, ker je njegov pouk nezanimiv, ter razrednik, ker ne zna ukrepati. 3. Vsak učitelj je malomaren, ne zna napisati niti letne niti kake druge priprave na pouk, ne zna sestaviti testa, pravzaprav testa ne zna niti napisati ali natipkati, nesposoben je voditi postopek za vzgojni ukrep in ne obvladuje šolske dokumentacije. 4. Nezadostnih ocen in vzgojnih ukrepov sme biti le za vzorec; osip mora biti zanemarljiv; mladež mora hoditi v šolo z navdušenjem in se mora tam brez truda ogromno naučiti. Temu vodilu so podrejeni vsi prejšnji aksiomi. Sklep: učitelje je treba prebičati in nato ponovno vpreči; morda bodo dojeli, za kaj jih država plačuje.«

Zapisnik o pregledu, ki so ga prejeli čez čas, je vseboval nekaj deset strani. Ravnateljici sta morali poskrbeti za odpravo pomanjkljivosti ter za razveljavitev gore ocen in vzgojnih ukrepov. Razveljavljene so bile nezadostne ocene testa, ki so ga dijaki pisali pred enotedenskimi počitnicami in ga učitelj ni vrnil (ker ga ni mogel vrniti) v roku 7 dni ...

Žal pa je ta šolska »inkvizicija« napravila več škode kot koristi. Novica o razveljavljenih ukorih in nezadostnih ocenah je pronicala med dijake in do konca šolskega leta so bili neopravičeno izostajanje ter bojkoti ocenjevanja nezajezljivi.

ZAKLJUČEK

Počasi se začnemo zavedati, da je poklic učitelja naporen in velikokrat tudi stresen. Poleg vseh letnih načrtov, učnih priprav, ustnega in pisnega ocenjevanja, sestavljanja pisnih nalog ... so tu še učenci, vsak s svojimi osebnimi težavami.

Žal pa šolska inšpekcija ni nikakršen svetovalni organ, na čigar ramenih bi se lahko tolažili. Je šolski element strahovlade, ki pride iskat napake in te bo zagotovo tudi našel.

Njihovi »pretresi« šolske dokumentacije in pregledi šolskega delovanja pa imajo več negativnih kot pa pozitivnih posledic. Namreč, vse več je zlorab oziroma poljubnih interpretacij posameznih členov tako s strani dijakov in njihovih staršev pa tudi šolske inšpekcije. Ne eni in ne drugi pa se ne zavedajo dolgoročnih posledic, ki jih pustijo ta dejanja na dijakih. Učiteljica, ki je želela ostati anonimna, je po obisku inšpekcije sklenila, da ne bo izvedla nikakršnega vzgojnega ukrepa, šoli pa je prihranila tudi približno sto ur svojega prostega časa. Sklicevala se je na enega od členov pravilnika, ki naj bi ga po mnenju šolske inšpekcije ignorirala: »upoštevanje zrelosti dijakov in okoliščin za storjeno dejanje.«

In rezultat? Konec šolskega leta so imeli dijaki njenega razreda okoli 1500 neopravičenih ur. Tretjina njenega oddelka pa je danes na cesti in brez poklicne mature.

Tudi način komuniciranja inšpekcije z učitelji je sila žaljiv in poniževalen, skratka neprimeren za ljudi, ki so visoko izobraženi in ki naj bi imeli v sebi kanček kulturnega obnašanja.

Mnogim učiteljem je ta »salomonski« organ temeljito zameglil smisel poučevanja in vzgajanja. Čas bi bil torej, da stopijo sebi v bran vsi učitelji, ki svoje delo opravljajo vestno in so predani svojemu poklicu, in naredijo konec takemu nespametnemu, neumestnemu in muhastemu delovanju šolske inšpekcije.

LITERATURA

- Forum SVIZ: Vzgoja in izobraževanje.

URL: <http://www.svizsl.si/?page=si/forum/tema&tema=3878> (citirano 15. 12. 2004).

- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja (1999).

URL: [http://www.mszs.si/slo/solstvo/os/9letna/pdf/0721 Pravilnik preverjanje znanja.pdf](http://www.mszs.si/slo/solstvo/os/9letna/pdf/0721_Pравilnik_preverjanje_znanja.pdf) (citirano 20. 12. 2004)

- Trškan, D. (2004). Gradivo za predavanja in vaje. Ljubljana: Filozofska fakulteta; Oddelek za zgodovino.

- Vidmar, T. (2000). Nadzor nad vzgojo in izobraževanjem v sodobnih sistemih. V: Sodobna pedagogika, št. 4, str. 84-104.

- Zakon o šolski inšpekciji (1996). URL: <http://www.sviz-sl.si/?page=si/predpisi/zakon16> (citirano 20. 12. 2004).

POVZETEK

Vsi vzgojnoizobraževalni zavodi naj bi delovali v skladu s pravili, ki jih predvideva Zakon o šolski inšpekciji. Nadzor nad delovanjem zavodov opravlja inšpektorat, ki opravlja napovedane redne nadzore, nenapovedano pa izredne in ponovne nadzore. Inšpektorji imajo pravico pregledati vso pedagoško in nepedagoško dokumentacijo, pogosto pa so tarča inkvizicijskih pretresov učiteljevi letni načrti in učne priprave. Lahko se namreč zgodi, da bodo zahtevali učno pripravo za določeno šolsko uro; zaporedna ura in naslov učne snovi pa se morata ujemati z učiteljevim letnim načrtom. Vsak učitelj pa se mora dobro seznaniti s pravilnikom o preverjanju znanja in ocenjevanja, ki je dostopen tudi na internetnih straneh. V primeru nepravilnosti v postopkih, določijo rok, v katerem naj bi odpravili pomanjkljivosti. V večini primerov so ti ukrepi nepravilni. Zato je čas, da na široko odpremo oči našemu novemu ministru za šolstvo in našim učencem zagotovimo kvalitetno izobraževanje, učiteljem pa malenkost več avtoritete in avtonomije.

Anja Panjan: Akcijsko raziskovanje profesorja zgodovine v srednji šoli

UVOD

Živimo v 21. stoletju, kjer so spremembe nekaj vsakdanjega in te spremembe vdirajo v vsa področja družbenega življenja. S spremembami in izzivi se soočajo tudi v šolstvu oz. na izobraževalno–edukativnem področju.

Pedagoško delo je nepredvidljivega značaja in se mora tem spremembam nenehno prilagajati. Se pravi, da sodobna šola teži k novemu tipu izobraževanja, k čim višji aktivnosti učečega in k doseganju višje kakovosti. Nujno je spregovoriti o akcijskemu raziskovanju učitelja oz. o spremenjeni vlogi učitelja, ki ni več samo posrednik znanja.

Ni dovolj, da je učitelj le strokovno in pedagoško izobražen. Sodoben učitelj mora težiti k ustvarjalnosti, inovativnosti; mora postati akcijski raziskovalec svojega razreda, saj le tako lahko obravnava različne vsebine kakovostno.

V nadaljevanju je predstavljen konkreten primer akcijskega raziskovanja profesorja zgodovine pri pouku. Dijaki so nezadovoljni s profesorjevo metodo ocenjevanja, zato učitelj s pomočjo akcijskega raziskovanja spremeni strategijo ocenjevanja znanja in spremlja učinke. Glavni namen akcijskega raziskovanja je doseči spremembo in kakovost pri pouku.

OPREDELITEV IN ZNAČILNOSTI AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA

Potrebno je opozoriti na nejasnosti, ki nastajajo pri opredeljevanju akcijskega raziskovanja. Za nekatere je akcijsko raziskovanje zgolj ozka metoda, tehnika; za druge pa je to širok raziskovalni prijem oz. delovna filozofija učitelja.

Akcijsko raziskovanje je celoviti pristop in dinamična oblika nenehnega profesionalnega usposabljanja profesorja.³⁷¹ Profesor ni več samo posrednik znanja, ampak sam razvija in raziskuje svojo pedagoško prakso. Profesor tako dobi priložnost, da postane subjekt pedagoškega raziskovanja in svojega izobraževanja.³⁷²

Sodoben učitelj mora biti usposobljen, da razvija in raziskuje svojo pedagoško prakso, da uvaja novosti ter aplicira teorijo pedagoških ved pri pouku.³⁷³

Se pravi, da je svež, problemski, demokratičen in ustvarjalen. Ne sledi samo slepo ugotovitvam teoretikov in jih vnaša v pedagoško prakso, ampak je aktiven sooblikovalec le - te.

Značilnosti akcijskega raziskovanja:

- 1) Prepletajoči se odnos med teorijo in prakso (v praksi se poizkušajo najti nove ideje, da bi izboljšali prakso na podlagi lastnih izkušenj).
- 2) Akcijsko raziskovanje - akcija v troje. (sodelujejo profesor, učenci in zunanji opazovalec; med njimi prevladuje demokratičen odnos).

³⁷¹ Židan. A. (2004). Za kakovostnejša družboslovna znanja. Didaktični in znanstveni prispevki. Ljubljana, FDV, str. 25.

³⁷² Marentič Požarnik, B. (1993). Akcijsko raziskovanje - možnost, da postane učitelj subjekt pedagoškega raziskovanja in svojega izobraževanja. Vzgoja in izobraževanje, št. 5, str. 8.

³⁷³ Cencič. M. (1991). Učitelj - akcijski raziskovalec svojega razreda. Vzgoja in izobraževanje, letnik 44, št. 5, str. 20.

- 3) Akcijsko raziskovanje je etnično in dinamično raziskovanje (raziskovalec mora upoštevati točno določena etnična načela).
- 4) Akcijsko raziskovanje je namenjeno temu, da se izboljša šolska praksa. Dosegli bi spremembo in kakovost. Tisto, kar bi radi izboljšali in spremenili je že predmet akcijskega raziskovanja, ki je zelo širok (učiteljev ali učenčev komunikacijski slog, vzpostavljanje discipline, učna vsebina ...).³⁷⁴

VLOGA IN POMEN AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA

- 1) Akcijsko raziskovanje je ogrodje učiteljevega bogatejšega profesionalnega razvoja. Učitelj pa mora stalno težiti k bogatejšemu profesionalnemu razvoju.³⁷⁵ Se pravi, da se učitelj ne sme posluževati zastarelega didaktičnega spomina, ampak mora vedno težiti k inovativnosti in se prilagajati družbenim spremembam. Nujno je, da svoj profesionalizem neguje, da je kritičen ter vesten opazovalec lastnega pedagoškega dela.
- 2) Akcijsko raziskovanje je pomemben instrument učitelja za pridobivanje povratne informacije o učinkih njegovega dela. Z njimi lahko učitelj ugotavlja dosežene učinke svojega inovativnega dela.³⁷⁶ Na ta način dobi povratno informacijo in potrditev, da svoje delo opravlja kakovostno in dobro. To mu daje samozavest in voljo, da še naprej poizkuša sam izboljšati dosedanjo prakso s katero je nezadovoljen.
- 3) Akcijsko raziskovanje je lahko pomembno učiteljevo sredstvo za doseganje večje aktivnosti učencev, večje delovne zavzetosti, učenčeve metodološke rasti, njihovega zaznamovanja problemov in vpeljevanja v raziskujoče učenje.³⁷⁷ V akcijsko raziskovanje so vključeni tudi učeči, so del nje. Tako lahko pridobijo veliko znanja o različnih tehnikah in metodah, ki jih vključimo v raziskavo.
- 4) Z izvajanje akcijskih raziskovanj lahko učitelj izboljša svojo verbalno in neverbalno komunikacijo. Tako se z boljšo učiteljevo komunikacijo bogati tudi komunikacija učencev; se pravi, da dosega boljšo komunikacijsko rast.³⁷⁸ Učitelj se kot akcijski raziskovalec pogovarja o problemih, ki se pojavljajo v razredu in skupaj z učečimi poizkuša najti rešitev. Pri tem upošteva njihova mnenja in želje.

KONKRETEN PRIMER AKCIJSKEGA RAZISOVANJA PRI PREDMETU ZGODOVINA

Profesor tretjega letnika gimnazije ugotovi, da so njegovi dijaki pri pouku zgodovine nezadovoljni z njegovo metodo ocenjevanja znanja (ocenjevanja), češ da so pisne naloge prezahtevne in suhoparne. Odras nezadovoljstva so tudi slabe ocene, nerazumevanje, neznanje in pasivnost učečih; s tem pa je nezadovoljen tudi učitelj sam in starši.

Profesor kot akcijski raziskovalec se vpraša, kaj bi se dalo spremeniti, da bi se stanje izboljšalo. Vpraša se kako bi lahko dijake bolj motiviral, da bi si obravnavano zgodovinsko temo bolje zapomnili in tako dobili boljšo oceno pri ocenjevanju znanja. Pogovori se s svojimi dijaki in upošteva njihove želje. Profesor nato razišče teren (kakšne ima možnosti za uresničitev akcije, kaj sploh hoče spremeniti), zanima ga koga bo akcija vse zajela - kdo bo vključen, kakšne so ovire itd. Se pravi naredi načrt za akcijsko raziskavo. Izdelava načrta, ki mora biti dovolj prožen in prilagodljiv, je prva faza akcijskega raziskovanja (storil bom X, da izboljšam Y).³⁷⁹

³⁷⁴ Podrobneje glej v: Židan. A. (1993). Dinamično učenje v družboslovju. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo in šport, str. 43.

³⁷⁵ Židan. A. (1995). Aktivno učenje mladih v družboslovju. Ljubljana, ŠOU, str. 25.

⁶ Ibidem, str. 25.

³⁷⁷ Več o raziskovalnem učenju glej še v: Ferjan. T. (1994). Raziskovalno učenje - potreba modernega pouka. Sodobna pedagogika, Ljubljana, letnik 45, str. 3–4.

³⁷⁸ Židan. A. (1995). Aktivno učenje mladih v družboslovju. Ljubljana, ŠOU, str. 26.

³⁷⁹ Kemmis, S. (1990). Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli. Radovljica, Didakta, str. 24–42.

Nato se mora odločiti za akcijski korak, ki se mu zdi najprimernejši. Ukrepa oz. nekaj spremeni v upanju, da bi izboljšal dosedanjo prakso. Govorimo o drugi fazi akcijskega raziskovanja. Spremeni metodo ocenjevanja. Odloči se, da bo namesto standardnega pisnega ocenjevanja uporabil alternativno obliko ocenjevanja znanja - igro vlog. S tem hoče dijake motivirati, jih aktivirati za sodelovanje in jim pokazati, da zgodovina ni predmet nizanja oz. znanja podatkov in letnic. Gre za to, da dijaki prevzamejo vlogo zgodovinske osebnosti in se vedejo kot da bi bili ta oseba. Njihovo uspešnost pri interpretaciji bi ocenil in pisna oblika ocenjevanja ne bi bila potrebna. Na ta način bi si dijaki lažje zapomnili nek zgodovinski dogodek oz. pomembno osebo. Se pravi, da spremeni dosedanjo prakso ocenjevanja s katero je nezadovoljen sam in učeči.

Sledi tretji akcijski korak, in sicer opazovanje učinkov. S pomočjo različnih tehnik in metod (dnevnik, triangulacija, ankete, terenski zapisi itd) opazuje podatke in učinke prvega akcijskega koraka. Odloči se, da bo vsaj v štirih učnih urah snemal dogajanje, da bo videl, kaj se dogaja, kako se učeči odzivajo in če je aktivnost večja. Svoje vtise in občutke, pa si bo zapisoval v svoj osebni dnevnik.

Nato profesor razmisli, kaj podatki pomenijo, če se je kaj izboljšalo. Refleksija je četrti akcijski korak in vsebuje vidik vrednotenja. Ko ovrednoti podatke in učinke ugotovi, da je ocenjevanje z igro vlog motiviralo in aktiviralo učence. Boljše so tudi ocene, saj se dijaki z zanosom vživljajo v svoje vloge in si snov lažje zapomnijo. Pokazal pa se je nov problem, in sicer problem discipline. Disciplina v razredu je padla, saj ocenjevanje z metodo igre vlog doživljajo kot igro in ne kot resno delo.

Tako vidimo, da če rešimo en problem v pedagoški praksi, se nam s pomočjo akcijskega raziskovanja kaže že drugi problem. Problem discipline je predmet revidiranega načrta akcijskega raziskovanja.

SKLEP

Danes lahko govorimo o spremenjeni vlogi šole, saj le-ta ni več zgolj posredovalka znanja po načelu učitelj govori–učenec posluša. Pričakuje se večja aktivnost in sodelovanje učečih pri osvajanju znanja. Učitelj mora biti svež in problemski, ker se lahko le kot tak, prilagaja nepredvidljivemu pedagoškemu delu in s svojo dinamičnostjo pritegne učeče in jim pomaga na ustvarjalni poti njihovega individualnega razvoja. Tudi učitelj zgodovine mora biti inovativna oz. ustvarjalna osebnost, ker le tako lahko nekaj prispeva k živi, inovativni šoli in tako lahko predstavi zgodovinske teme bolj zanimivo in pestro. Biti mora nenehni akcijski raziskovalec svoje pedagoške prakse.

Akcijsko raziskovanje mora postati delovna filozofija vsakega učitelja zgodovine, saj mu omogoča profesionalno rast, boljšo učno klimo ter kakovost. Akcijsko raziskovanje pomaga učitelju zgodovine delati izobraževanje bolj privlačno, ker združuje teoretična in praktična spoznanja. Tako se učitelj uči skozi delo in ne ob delu, saj je aktiven sooblikovalec lastne pedagoške prakse in razmišljajoči praktik.

LITERATURA

- Cencič. M. (1991). Učitelj - akcijski raziskovalec svojega razreda. Vzgoja in izobraževanje, št. 5, str. 20–23.
- Kemmis. S. (1990). Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli. Radovljica, Didakta.
- Marentič, Požarnik, B. (1984). Akcijsko raziskovanje–možnost, da postane učitelj subjekt pedagoškega raziskovanja in svojega izobraževanja. Vzgoja in izobraževanje, št. 6, str. 8–15.

Židan. A. (1993). Dinamično učenje v družboslovju. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo in šport.

Židan. A. (1995). Aktivno učenje mladih v družboslovju. Ljubljana, ŠOU.

Židan. A. (2004). Za kakovostnejša družboslovna znanja. Didaktični in znanstveni prispevki. Ljubljana, FDV.

POVZETEK

Šolski sistem in pedagoška praksa se morata spremembam prilagajati in jima slediti. Nujno je spregovoriti o spremenjeni vlogi učitelja, ki ni več samo oseba s pedagoško in strokovno izobrazbo, ampak je sooblikovalec lastne pedagoške prakse. Učitelj ne sledi samo slepo teorijam raziskovalcev, temveč je sam raziskovalec in razvijalec svoje pedagoške prakse. Je akcijski raziskovalec svojega razreda. Akcijsko raziskovanje je delovna filozofija, je celoviti delovni pristop učitelja, ki mu omogoča inovativno delo. Pomaga mu spremeniti dosedanjo pedagoško prakso (npr. ocenjevanje), s katero ni zadovoljen in jo poizkuša izboljšati (npr. z ocenjevanjem igre vlog). Pri tem si pomaga s cikličnim modelom, ki je sestavljen iz načrtovanja, akcije in refleksije. Učitelju zgodovine akcijsko raziskovanje omogoča, da neguje svoj profesionalizem, da se uči skozi delo in ne ob delu, dobiva povratne informacije o svojem inovativnem delu in dosega večjo aktivnost učečih.

Andra Kavčič: Izobraževanje učiteljev

Uvod

Pod navedeno podtemo bomo obravnavali permanentno izobraževanje, ki *»je del sistema izobraževanja strokovnih kadrov in pomeni nenehno in organizirano posredovanje tistih družbeno - ekonomskih, strokovno - praktičnih in strokovno - teoretičnih znanj, ki jih terja razvoj in potrebe delovnega mesta, ter traja vso delovno dobo.«*³⁸⁰, oz. stalno strokovno spopolnjevanje pedagoških delavcev. Stalno strokovno spopolnjevanje pedagoških delavcev je potrebno, če ne celo nujno zaradi nenehnega spreminjanja in napredovanja na področju stroke in vzgoje. Poleg tega je *»Šolska prenova mogoča ne le z novimi učnimi načrti, ki so ciljno naravnani, z novimi šolskimi programi in vsebinami, ampak predvsem s spremenjenim načinom dela, ki spreminja pasivno vlogo učenca v aktivno.«*³⁸¹

Glavni namen tega članka je, da bi ugotovili kako je pri nas organizirano stalno strokovno spopolnjevanje za učitelje ter kako poteka, v kakšni obliki. Katere so glavne ovire in kaj jih motivira pri strokovnem spopolnjevanju.

Stalno strokovno spopolnjevanje pedagoških delavcev

Organizirano stalno strokovno spopolnjevanje, ki je vsako leto objavljeno v publikaciji *»Katalog stalnega strokovnega spopolnjevanja strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja«*, ki ga izdajata Zavod za šolstvo in šport ter MZT, poteka od leta 1990/91 in je *»eden najkvalitetnejših in, glede na velikost, najbogatejših na svetu.«*³⁸² Programe strokovnega spopolnjevanja sistematično in organizirano analizirajo od l. 1996, s čimer so pripomogli k izpopolnjevanju in izboljšavam programov in kataloga.

»Programe stalnega strokovnega spopolnjevanja izpeljujejo tiste ustanove, ki so registrirane za izobraževalno ali raziskovalno dejavnost in jim je izobraževanje temeljna dejavnost ali pa ena od temeljnih dejavnosti in ki že opravljajo bodisi začetno bodisi

³⁸⁰ Bertonec, I. (1974). Permanentno izobraževanje. Kranj: Moderna organizacija, str. 13.

³⁸¹ Černe, B. (2000). Stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev za nove potrebe. Vzgoja in izobraževanje, l. XXXI, št. 5, str. 33.

³⁸² Černoša, S. (2002). Analiza izpeljav programov stalnega strokovnega spopolnjevanja v šolskem letu 2000/2001. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

*nadaljevalno izobraževanje učiteljev ali strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. V sistem stalnega strokovnega spopolnjevanja, ki poteka na podlagi javnega razpisa, se lahko uvrstijo vse pravne osebe in samostojni podjetniki, ki opravljajo vzgojno - izobraževalno ali raziskovalno dejavnost.*³⁸³

Posamezna področja kataloga spadajo v različne finančne kategorije, odvisno od tega koliko je določen program financiran v celoti ali pa je sofinanciran s strani Ministrstva za šolstvo in šport. Določen procent kotizacije ali pa celotno ceno lahko plačajo tudi udeleženci sami. Poleg finančne problematike se pojavljajo tudi drugi elementi, ki preprečujejo da bi se stalnega strokovnega spopolnjevanja udeleževali vsi pedagoški delavci, z enakomernejšo in kvantitativno zadosti veliko frekvenco. *»Največ izvajalcev je iz osrednjeslovenske (72,9 %) in podravske regije (11,61 %).*³⁸⁴ Prav tako je večina izvajalcev iz največjih ekonomskih in univerzitetnih središč. Tako, da je oddaljenost do kraja izobraževanja za morebitne udeležence, ki prihajajo iz periferije ali drugih regij, prevelika, če bi se pa hoteli nastaniti v hotelu, bi to povzročilo dodatne stroške, ki že tako in tako povzročajo nevšečnosti in so tudi eden izmed razlogov za neudeležbo pri izvajanju programa. Kot dodaten problem se pojavlja tudi čas, saj če se program izvaja v času pouka, morajo učitelji najti zamenjavo v času svoje odsotnosti. Lahko so učitelji že zaradi poučevanja preobremenjeni ali pa imajo druge obveznosti. Kljub oviram pa *»učitelje najbolj motivira za stalno strokovno spopolnjevanje želja pridobiti nova znanja za uspešnejše vzgojno - izobraževalno delo, želja po strokovni in osebni rasti in pridobitev točk za napredovanje v naziv.*³⁸⁵

*»Programi so lahko le izjemoma enodnevni (8 ur), sicer pa dvodnevni (16 ur), tridnevni (24 ur), štiridnevni (32 ur) in večdnevni ali daljši.*³⁸⁶

Potekajo lahko v obliki seminarjev, ki jih zaključijo z izdelavo seminarske naloge, v okviru pedagoških delavnic, eksperimentalnih in terenskih vaj in ekskurzij.

Pregled Kataloga za stalno strokovno spopolnjevanje za I. 2004/05

Sedaj nameravamo predstaviti stalno strokovno spopolnjevanje oz. področja na katera posega, na primeru *»Kataloga programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za šolsko leto 2004 /2005.*³⁸⁷

Letošnje leto so v katalog vnesli nekaj sprememb, prva je ta, da ni več izdan v knjižni obliki, ampak so ga objavili na svetovnem spletu, druga novost so predpisani programi, ki pa jih bomo obravnavali spodaj.

Celoten spekter programov se deli na posamezna podpodročja. Študijski programi izpopolnjevanja, ki strokovnega delavca, ki opravi tak program, kvalificirajo za opravljanje določenega vzgojno - izobraževalnega dela. Pod to bi spadala npr. pedagoško andragoška izobrazba, verstva in etika, šola za ravnatelje ali pa bibliotekarstvo. Predpisani programi so ena izmed novosti, ki *»so namenjeni usposabljanju strokovnih delavcev za doseganje ciljev novih učnih načrtov oz. katalogov znanja in izpitnih katalogov v novih izobraževalnih programih.*³⁸⁸

Med navedenimi programi, ki spadajo pod predpisane bi bila tudi angleščina, genetika, čebelarstvo itd. Zgodovina spada pod posodobitvene programe, prav tako tudi filozofija, fizika in madžarščina, ter drugih petinpetdeset. Na koncu ostajajo le še programi za učiteljske zборе pod katere so uvrščeni programi na tematiko posebnih potreb, motivacija v

³⁸³ Prav tam, str. 53.

³⁸⁴ Prav tam, str. 60.

³⁸⁵ Černe, B. (2000). Stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev za nove potrebe. Vzgoja in izobraževanje, I.XXXI, št. 5, str. 34.

³⁸⁶ Černoša, S. (2002). Analiza izpeljav programov stalnega strokovnega spopolnjevanja v šolskem letu 2000 / 2001. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

³⁸⁷ <http://katss.mss.edus.si> (Katalog programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za šolsko leto 2004 /2005, September 2004).

³⁸⁸ Prav tam, str. 2.

izobraževanju, profesionalna in osebna rast in še dvanajst drugih področij, ki se razvrstijo posamezna podpodročja.

Katalog SSS je namenjen vpogledu v ponudbo programov na področju strokovnega spopolnjevanja učiteljev ter, da se na osnovi tega odločijo za spopolnjevanje bodisi na strokovno - teoretičnih bodisi na pedagoško - praktičnih področjih. Kajti »*stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev zgodovine*«, pa tudi drugih pedagoških delavcev, »*bi moralo biti povsod ustaljena praksa. Tovrstna oblika izobraževanja je obvezna v 50 % evropskih držav, vendar ne presega 5 % delovnega časa učiteljev, včasih celo manj.*

Praksa strokovnega spopolnjevanja v državah, kjer je obvezna, seveda ni enaka: v Grčiji, Španiji in na Portugalskem je izpopolnjevanje nujno za napredovanje, v mnogih državah napredovanje in izpopolnjevanje nista tesno povezana, čeprav lahko slednje vpliva na plačo učitelja. Zelo različen je v evropskih državah čas, ki ga namenjajo stalnemu strokovnemu izpopolnjevanju. V Grčiji učitelji vsakih 5 do 6 let sledijo trimesečnemu obveznemu izpopolnjevanju, finski učitelji se morajo vsako leto udeležiti tridnevnih, švedski in angleški pa petdnevnih seminarjev. Posebno prakso imajo na Islandiji: 153 ur v času trimesečnih počitnic morajo učitelji nameniti pripravi učnih ur in samoizobraževanju. V drugih državah, npr. v Franciji, Belgiji in na Nizozemskem, pa je strokovno spopolnjevanje le prostovoljno - učitelji se zanj odločajo sami.«³⁸⁹

Izobraževanje učiteljev zgodovine

Nenazadnje bomo pod drobnogled vzeli stalno strokovno spopolnjevanje namenjeno učiteljem zgodovine. Vsako leto je so v katalogu v okviru posodobitvenih programov navedeni tudi programi namenjeni učiteljem zgodovine v OŠ in SŠ. V povprečju so vsako leto ponujeni trije programi. Največ 5 in najmanj 2, vsaj v katalogih za leta 1994-1997, za 2000/2001 ter za letošnje leto. Vendar vsi programi, ki so v ponudbi niso tudi izvedeni, pa naj bo to zaradi nezadostnega števila prijav, finančnih stroškov ali česa drugega. V I. 2000/2001 so bili izvedeni trije programi od štirih. Cilji programov so ponavadi usmerjeni v to, da učitelje seznanijo z novostmi v stroki in novimi pristopi pri poučevanju, da bi nova spoznanja vključili v izobraževalni proces. Eden izmed programov iz I. 1995/1996 je bil namenjen uporabi osebnega računalnika in multimedijske opreme. Stalno strokovno spopolnjevanje za učitelje zgodovine naj bi bilo usmerjeno na nova dognanja stroke in uporabi le teh pri poučevanju, ker se tehnologija razvija in so možnosti njene uporabe in rezultati vedno večji, bi moral biti del izobraževanja namenjen tudi uporabi računalnikov pri poučevanju zgodovine. Nasploh pa naj bi »*poučevanje zgodovine postalo mešanica lokalnih, regionalnih, nacionalnih, evropskih in globalnih pogledov.*«³⁹⁰ Poučevanje zgodovine naj bi obsegalo mnogovrsten diapazon zornih kotov na historično vedo. S tem bi se krepila kritična interpretacija zgodovinskih dogodkov, saj jim ne bi bila ponujena le ena verzija, ampak več in to bi lahko pripomoglu k ovrednotenju in kritičnemu razmisleku učencev o zgodovinskem ozadju, morda tudi željo po raziskovanju. Posebno pozornost naj bi namenili obravnavi spornih vprašanj pa naj bodo iz področja svetovne ali nacionalne zgodovine.³⁹¹

Sklep

V Sloveniji se učitelji izobražujejo s pomočjo programov, ki so objavljeni v Katalogu stalnega strokovnega spopolnjevanja, ki od I.1990/1991 izhaja vsako leto in je s ponudbo

³⁸⁹ <http://www.drustvo-ucit-zgodovine.si/> (Joke van der Leeuw - Roord: Izobraževanje učiteljev zgodovine v Evropi: nekaj vprašanj in zaključkov, September 2001).

³⁹⁰ Prav tam.

³⁹¹ Povzeto po Joke van der Leeuw - Roord. Izobraževanje učiteljev zgodovine v Evropi: nekaj vprašanj in zaključkov, September 2001). V: Trškan, D. (2002). Izbrana literatura 1. Priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri in učitelje - začetnike. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.

programov, učiteljem v pomoč pri odločanju in časovnem načrtovanju ob morebitni udeležbi. Strokovno spopolnjevanje poteka v obliki predavanj, seminarjev, povečini v času počitnic in vikendov, saj je čas oz. pomanjkanje le tega ena izmed ovir pri izobraževanju učiteljev, tako kot finančna zmogljivost in oddaljenost do centrov izobraževanja.

Literatura:

a)

- Bertoncej, I. (1974). Permanentno izobraževanje. Kranj: Moderna organizacija.
- Černe, B. (2000). Stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev za nove potrebe. Vzgoja in izobraževanje, I. XXXI, št. 5, str. 33-39.
- Černoša, S. (2002). Analiza izpeljav programov stalnega strokovnega spopolnjevanja v šolskem letu 2000/2001. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, Ministrstvo za šolstvo in šport
- Katalog stalnega strokovnega spopolnjevanja pedagoških delavcev v RS 1994 / 1995-1995/1996 (1995). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport, Izobraževalni center.
- Katalog Zavodovih programov: stalnega strokovnega spopolnjevanja delavcev na področju vzgoje in izobraževanja za šolsko leto 1996 /1997 (1996). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Vovk, A. (1997). Učinkovitost permanentnega izobraževanja učiteljev v praksi. V: Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 505-511.

b) Internetni viri

- <http://katss.mss.edus.si> (Katalog programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za šolsko leto 2004 / 2005, September 2004)
- <http://www.drustvo-ucit-zgodovine.si/> (Joke van der Leeuw - Roord: Izobraževanje učiteljev zgodovine v Evropi: nekaj vprašanj in zaključkov, September 2001) V: Trškan, D. (2002). Izbrana literatura 1. Priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri in učitelje - začetnike. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.

Povzetek

Učitelji in drugi pedagoški delavci se morajo po končanem institucionalnem izobraževanju, zaradi nenehnega napredka in spreminjanja pa naj bo to na strokovno - teoretičnem, pedagoško - praktičnem ali pa širše dužbenem področju, stalno spopolnjevati. V pomoč pri izbiri programov jim je Katalog stalnega strokovnega spopolnjevanja, ki izhaja od l. 1991, za vsako tekoče leto posebej.

Učitelji so za udeležbo pri programih zainteresirani tako zaradi želje po pridobivanju novega znanja za uspešnejšo vzgojno - izobraževalno delo kot tudi zaradi točk, ki jih dobijo za napredovanje v naziv.

V letošnjem Katalogu sta objavljena dva programa za izobraževanje učiteljev zgodovine: »Izbrane teme iz obče zgodovine«, »Zgodovina v 7. Razredu? Novejši izsledki na temelju najdb ob gradnji avtocest in terensko delo«. Poleg tega je en program namenjen učiteljem družboslovja.

Katalog si lahko ogledate na: <http://katss.mss.edus.si>

Marko Mavrič: Občutljive teme

UVOD

Kaj so občutljive teme pri pouku zgodovine? Zakaj jih lahko označimo kot take? Kako jih prepoznavamo in kako obravnavamo? Ob občutljivih temah se dostikrat srečujemo s stereotipi, razhajanjem, napetostmi in tudi ideološkim manipuliranjem. Skušali bomo prikazati, da ob primerni obravnavi dijake ne le soočimo z resnico, ne pridejo le v kontakt z znanjem, ampak ob tem razvijajo tudi etične, estetske, socialne in psihološke sposobnosti in lastnosti.³⁹²

KATERE TEME SO OBČUTLJIVE?

Razlogov, da lahko neko temo označimo kot občutljivo, je več: to so vprašanja, ki ljudi zanimajo zaradi osebne vpletenosti ali vpletenosti bližnjih prednikov in se zato do njih opredeljujejo na podlagi osebnih izkušenj. To so dostikrat vprašanja, ki delijo družbo ali narod ali različne narode. Ljudje se do njih opredeljujejo na podlagi nazora, prepričanja, vere in se večkrat čutijo osebno prizadete (npr. pri nas dogajanje med drugo svetovno vojno). Tu je torej navzoča še povezava s sedanostjo.

Poleg aktualnosti so lahko teme občutljive zato, »ker se nanašajo na obdobja v zgodovini države, ki so bila še posebej boleča, tragična, poniževalna, ali pa je bila družba takrat razklana, zdaj pa obstaja bojazen, da bi omenjanje takšnih tem pri pouku zgodovine odprlo stare rane, znova sprožilo delitev in obudilo preveč bolečih spominov.«³⁹³

Vse to pa se še zaplete tam, kjer si niti strokovnjaki niso enotni v tem, kar se je zgodilo, zakaj se je zgodilo in kakšen pomen ima kaj. Ta vprašanja lahko ostanejo na ravni stroke, lahko pa tudi razslojijo družbo ali sosednje države, predvsem v zvezi s tem, kdo je dogajanje sprožil, kdo je imel prav, kdo ima tehtnejše argumente, kdo je skrbneje izbral dokaze³⁹⁴

Učitelj zgodovine je tukaj izpostavljen vsestranskim pritiskom: »V nas zrejo oči (prisilno ali vedoželjno) iskalcev 'zgodovinskih resnic in spoznavalcev človeške preteklosti'. V nas so usmerjena tudi ušesa in usta države, ki ve, da lahko ravno preko nas vzgaja lojalne in oblasti ter domovini naklonjene, s čustvi nabite patriote.«³⁹⁵

Pri teh pritiskih torej prihaja tudi do zlorab: »Šolska zgodovina in zgodovina za javno rabo sploh sta v tem smislu povsod po svetu kot neke vrste iz sodobnosti v preteklost poglobljeno zrcalo, ki po volji vsakokratne oblasti in ustrezno njenim predstavam zmanjšuje in povečuje, dodaja in izpušča, olepšuje in karikira pretekla dogajanja, pri tem pa prikazuje le tisto, kar ustreza nataknenim ideološkim naočnikom.«³⁹⁶ Zaradi takšnih dogajanj prihaja potem tudi do sprememb v učnih načrtih, do tega, da se nekateri oklepajo tistega, kar so se oni učili in nikakor ne doumejo, da morda vendarle ni vse res, da ni vse črno belo, da ni vse enoznačno.

KAKO IN ZAKAJ OBRAVNAVATI OBČUTLJIVE TEME?

Razumevanje preteklosti nam pomaga razumeti sedanost. Naloga učiteljev zgodovine ni »le podajanje znanja, ampak tudi vzgajanje za življenje, oblikovanje zdravih življenjskih

³⁹² Prim. Potočnik, D. (1994). Sodobni pouk zgodovine. Zgodovina v šoli, 3, št. 4, str. 24.

³⁹³ Stradling, R. (2004). Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 106.

³⁹⁴ Stradling, R. (2004). Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 105.

³⁹⁵ Berzelak, S. (1994). Družbenopolitični prelom in ravnanje z zgodovino v šoli (na primeru Slovenije). Zgodovina v šoli, 3, št. 3, str. 53.

³⁹⁶ Vodopivec, P. (1989). Zakaj in kako otrokom pripovedujemo zgodovino? Nova revija, 8, št. 89/90, str. 1258-1259. V: (Berzelak 1994, str. 54).

navad, vrednot, stališč ter usposabljanje za ustrezne medosebne odnose ter sodelovanje v demokratizaciji družbe, ustrežno zavedanje lastne vloge, razvijanje pozitivne samopodobe ter spoštovanje preteklosti in različnosti za boljše življenje v prihodnosti.«³⁹⁷ To lahko povežemo s tem, da v zgodovini ni aksiomov; posebej kar se tiče novejših zgodovine so zgodovinarji zelo različnih mnenj. Tudi ob enakih zgodovinskih dejstvih obstajajo različne interpretacije, kaj šele, ko se podatki ne ujemajo in dokazi niso popolni.

Ob tem se lahko učijo strpnosti do drugače mislečih, učijo pa se kritične analize dokazov in interpretacije teh dokazov, postavljanja analitičnih vprašanj in analize jezika, ki ga uporabljajo ljudje, ki se ukvarjajo s tem vprašanjem.³⁹⁸

Pri analizi dokazov pomeni, da se zavedamo, da so vprašanja kompleksna in se zato izogibamo črno beli obravnavi, da upoštevamo različne argumente ljudi, ki pripadajo različnim interpretacijskim skupinam, da skušamo razlikovati med verodostojnimi in neverodostojnimi viri (relevantnimi in irelevantnimi podatki), da primerjamo različne prikaze problematike in obvladujemo nasprotujoče se dokaze, opise tega, kar se je zgodilo.

Pod postavljanjem analitičnih vprašanj Stradling razume spraševanje o stvareh, ki v veliki meri ustvarjajo javno mnenje (javne izjave, časopisni članki, filmi, komentarji politikov, novinarjev ipd.). Tu se moramo vprašati, čemu ti ljudje zagovarjajo tako mnenje: kakšne motive imajo za to, ali imajo od tega kakšne koristi, katere vzroke naštevajo, katere podatke izpuščajo, katere motive morda namerno izpuščajo, kaj pri argumentiranju zagovarjajo in katere točke pri tem zanemarjajo; zakaj bi to lahko počeli, katere politične ukrepe bi priporočili za rešitev tega vprašanja, na kakšnih domnevah slonijo njihovi argumenti in koliko so te domneve upravičene.³⁹⁹ »V izobraževalnem sistemu je lahko postavljanje takšnih vprašanj pomembnejše kot to, da znamo vedno najti odgovor nanje.«⁴⁰⁰ Razvijanje kritičnega mišljenja je ena najpomembnejših sestavin vzgoje, pri tem pa je zaskrbljujoče odklanjanje tega: »Sestavljavci učnih načrtov, med njimi ugledni univerzitetni profesorji, največkrat odklanjajo vključevanje spornih vidikov, odprtih vprašanj ali razprav o dilemah.«⁴⁰¹

Pod analizo jezika pa Stradling razume preučevanje lažnih analogij, uporabo stereotipov, omejenost sklicevanja na *'nauke zgodovine'*, uporabo čustvenega jezika in spodbujanje predsodkov pri bralcu, poslušalcu ali gledalcu.⁴⁰²

MOŽNE STRATEGIJE

Po Stradlingu bi lahko za obravnavo občutljivih in spornih tem uporabili naslednje strategije:

- učenci naj imajo dostop do različnih virov, ki omogočajo različne interpretacije ter jim tako dajo možnost za kritično ovrednotenje,
- učenci naj spoznajo, kaj vse bi lahko vplivalo na zgodovinarja in njegove zgodovinske interpretacije: doba in kultura, v kateri je živel (tu bi lahko pri slovenskih zgodovinarjih raziskovali vplive komunističnega režima in kasnejše reakcije na *'ukazano enoumje'*),

³⁹⁷ Razpotnik, J. (2001). Poučevanje zgodovine v 21. stoletju: vzgoja demokratičnih vrednot in strpnosti. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 5, str. 229.

³⁹⁸ Stradling, R. (2004). *Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 106.

³⁹⁹ Stradling, R. (2004). *Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 107.

⁴⁰⁰ Stradling, R. (2004). *Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 107.

⁴⁰¹ Marentič Požarnik, B. (2000). Vzgoja v javni šoli: ali je vsako širjenje vrednostnih vsebin in vzgojnih metod indoktrinacija? *Sodobna pedagogika*, 51, št. 1, str. 16.

⁴⁰² Stradling, R. (2004). *Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 107.

- ugotavljanje, prepoznavanje razlik in podobnosti med sočasnim položajem v drugih državah in skupnostih,
- vživljanje v osebe, ki imajo drugačno mnenje, drugačne izkušnje in stališča s pomočjo igre vlog in simulacije,
- primerjanje poročil ljudi, ki so dogodke sami doživeli z interpretacijami zgodovinarjev,
- učenci naj svoja pričakovanja primerjajo z razpoložljivim dokaznim gradivom, saj je odkrivanje podatkov, ki nasprotujejo njihovim vnaprej ustvarjenim zamislim, zanje zelo pomembna izkušnja.⁴⁰³

Ob teh možnostih, načinih obravnave občutljivih tem, se nam odpirajo tudi vzgojne razsežnosti: razjasnjevanje vrednot (katere vrednote so pomembnejše od aktualnih političnih dogodkov, oziroma so kot moralne norme veljavne v vseh okoliščinah našega življenja), analiza vrednot (katera akcija bi bila v dani moralno problematični situaciji najprimernejša; učenci ugotovijo, za kateri problem gre, predlagajo možne rešitve, postavijo hipoteze, kakšne bi lahko bile posledice take rešitve, se odločijo za eno od možnosti in odločitev utemeljijo, pogovor o nasprotujočih si stališčih; soočenje rezultatov, do katerih so učenci prišli, igre vlog in simulacije, ki služita za vživljanje (nekoga, v kogar se vživiš, je lažje razumeti in težje obsojati).⁴⁰⁴

TEHNIKE, S KATERIMI SI LAHKO POMAGAMO

Ko želimo zmanjšati napetost v razredu, ko želimo pri učencih spodbuditi sposobnosti za analiziranje, kadar imajo učenci zakoreninjena stališča, ki temeljijo na neznanju ali kadar učenci nekritično sprejemajo eno interpretacijo dogodkov, ko obravnavamo skupino ali narod, ki je nepriljubljen, lahko uporabimo naslednje tehnike: projektno delo, preučevanje dnevnikov, spominov, ukvarjanje z zgodovinskimi ustnimi viri, vživljanje v drugega (igra vlog, pisanje seznama z argumenti za in proti, simulacije, podoživetja ob pomoči filmov, romanov), poudarjanje protislovij v odgovorih učencev in demitologiziranje razširjenega prepričanja (če zakoreninjenih napačno utemeljenih predstavah) in s to, da se posvetimo iskanju vzporednic ali osvetlimo primer iz preteklosti.⁴⁰⁵

OBČUTLJIVE TEME V NAŠEM PROSTORU

Na splošno je dokaj težko opredeliti, katera tema je občutljiva. Tudi nisi vse teme, ki bi jih uvrstili sem, enako občutljive, niti niso občutljive za vse učence. To so lahko teme, ki se tičejo narodnostnega vprašanja (vprašanja glede manjšin, drugih etničnih skupnosti) in meja (npr. sanjaško povezovanje Slovenije in Karantanije), nekatere teme v zvezi s Cerkvijo (inkvizicija, sežiganje čarovnic, reformacija in protireformacija, kulturni boj), kjer je prisotnih mnogo stereotipov in še posebej, zaradi časovne bližine, dogajanje med in po drugi svetovni vojni (partizanstvo, domobranstvo, komunistično nasilje, povojni poboji).

Za primer obravnave si lahko pogledamo primer gradiva za učitelje in v njem obravnavo gibanja OF in Domobrancev. Glede OF zasledimo naslednja vprašanja po njihovih namenih (tu je izpuščen namen prevzema oblasti): Kdo je vodil OF? Kaj naj bi Slovenci dosegli na ta način? Kako naj Slovenci po mnenju OF odgovorijo okupatorjem? Kakšen je bil odnos OF do Jugoslavije? O Domobrancih pa je edino vprašanje: Komu se je podredilo slovensko domobranstvo?⁴⁰⁶ Najmanj, kar lahko rečemo je, da gre tu za zanemarjanje.

⁴⁰³ Stradling, R. (2004). Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 108.

⁴⁰⁴ Prim. (Marentič Požarnik, B., (2000), str. 17, 18)

⁴⁰⁵ Stradling, R. (2004). Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 108-109.

⁴⁰⁶ Rode, M. (1999). Koraki v času. Gradivo za učitelje. Ljubljana:DZS, str. 38-40.

SKLEP

Občutljivih tem je pri pouku zgodovine kar veliko, o tem pričajo že spremembe učbenikov v zadnjih letih. Kljub temu, da moramo biti pri njihovem obravnavanju previdni, pa se jim nikakor ne smemo izogibati, saj smo ravno učitelji zgodovine tisti, ki lahko premikamo stereotipe, zakoreninjene predstave, ki niso utemeljene. Poleg tega, da je soočenje s takimi temami lahko koristno ravno zaradi tega, ker se ob njih ne učimo zgolj podatkov, ampak tudi razmišljanja, analize, imajo občutljive teme tudi posebno vzgojno vrednost (učenje strpnosti, uživanja v druge, ugotavljanja splošnih vrednot. Na ramah učitelja pa je, kako se bo na to pripravil in kako bo znal to izkoristiti.

LITERATURA:

Berzelak, S. (1994). Družbenopolitični prelom in ravnanje z zgodovino v šoli (na primeru Slovenije). *Zgodovina v šoli*, 3, št. 3, str 53–56.

http://www.mszs.si/slo/solstvo/ss/programi%202003/slo/solstvo/ss/programi/gimnazija/gimnazija/zgodo_280.html (December 2004)

Marentič Požarnik, B. (2000). Vzgoja v javni šoli: ali je vsako širjenje vrednostnih vsebin in vzgojnih metod indoktrinacija? *Sodobna pedagogika*, 51, št. 1, str. 8–28.

Potočnik, D. (1994). Sodobni pouk zgodovine. *Zgodovina v šoli*, 3, št. 4, str 24–29.

Razpotnik, J. (2001). Poučevanje zgodovine v 21. stoletju: vzgoja demokratičnih vrednot in strpnosti. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 5, str. 228–236.

Rode, M. (1999). *Koraki v času*. Ljubljana: DZS.

Stradling, R. (2004). *Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo

Vodopivec, P. (1989). Zakaj in kako otrokom pripovedujemo zgodovino? *Nova revija*, 8, št. 89/90, str. 1258–1265.

POVZETEK

Soočenje z občutljivimi temami je lahko za učitelja precej stresno, zato koristno, če se v na njih vnaprej pripravi, tako, da jih bo najprej prepoznal, nato pa se bo nanje pripravil z ustrežno strategijo. Pri tem mu bo v pomoč, če bo vedel tudi vzroke, zakaj so te teme občutljive in posledice tega: aktualnost (ljudje so razdeljeni, se razhajajo, tudi sovražijo), boleča obdobja v zgodovini (odpiranje starih ran) in neenotnost strokovnjakov v tem, kaj, zakaj, kako se je zgodilo. Dobro je, če se zaveda, da je ob tem lahko izpostavljen različnim pritiskom in celo zlorabam (politika). Srečeval se bo s stereotipi, predsodki, napetostjo v razredu in se tudi sam učil ustvarjanja ozračja strpnosti, sprejemanja in širjenja lastnih obzorij in prepričanj. Zavedanje, da je ena od poglobitnih nalog zgodovine razumevanje sedanjosti, mu bo pri tem samo v pomoč.

Rok Bukovšek: EVROPSKA DIMENZIJA POUKA ZGODOVINE

UVOD

V pričujočem sestavku so predstavljene nekatere opazke na področju novejših dognanj o »vstopanju« evropske dimenzije v metodično poučevanje in izobraževanje učencev. Pojem Evropa tako danes ne pomeni samo geografski, politični ali kulturni pojem. Pomeni tudi določen sklop vrednot, vrednote kritičnosti, multikulturalnosti, strpnosti, tolerance, razvijanja lastne osebnosti, spretnosti in sposobnosti. Za takšen razvoj učenca in šole v 21. stoletju pa je potreben celovit pristop pri vpeljavi evropske dimenzije v posamezne nacionalne šolske sisteme. Prvi način je z organizacijo različnih seminarjev za potrebe učiteljev na temo povezano z oblikovanjem odnosa do pojma Evrope prek soočanja stališč nacionalnih avtorjev. Drugi poteka na ravni učenčeve aktivnosti prek refleksije učencev o pojmu Evropa. Ta je praktična raven, in poteka na ravni učnih načrtov in učbenikov.

VREDNOTA EVROPE KOT VZGOJNO–IZOBRAŽEVALNI CILJ

Predmet zgodovina je imel v preteklosti večinoma vlogo poudarjanja nacionalne identitete in narodnega mišljenja. Ta odnos je bil najbolj viden v osnovnih šolah, saj je takrat učenec najbolj dojemljiv za različne ideološke in manipulativne prijeme. Zgodovinska zavest je imela glavno vlogo v vzpostavitvi družbene zavesti posameznika kot pripadnika neke družbene skupine, večinoma nacije ali naroda. Takšna struktura predmeta zgodovina je tako vzgajala učenca le v pripadnika določene ideološke družbene skupine, ni pa mu pomagala pri razvoju njegovih lastnih spretnosti in sposobnosti ter vrednot strpnosti do drugačnih in kritičnosti.

S preseganjem samo nacionalne zgodovine s podajanjem večjega poudarka na zgodovino ostalih evropskih narodov in na skupne elemente posameznih evropskih narodov, naj bi predmet zgodovina učencem pomagal k večjemu pregledu in odporu nad možnimi ideološkimi vplivi in manipulacijami posameznih družbenih struktur, kot so šola, mediji, kulturne ustanove in podobno, saj je zgodovina »... pomemben predmet v šolah, saj je posameznik brez zgodovinske zavesti občutljivejši na politične in druge manipulacije.«⁴⁰⁷

V 21. stoletju pa vstopa družba tudi v novo pojmovanje vrednot in načina življenja. Zato je potreben tudi pri predmetu zgodovine kritičen pristop k podajanju vsebinskih učnih načrtov in razvijanja »... sposobnosti za nove poklice, kajti družba bo v prihodnje potrebovala državljane, ki bodo imeli sposobnost za sodelovanje, ... , kreativnost ter sposobnost delati v hitro spreminjajočih se in negotovih razmerah.«⁴⁰⁸ Tako naj bi predmet zgodovina učencem pomagal v izpolnjevanju njegovih življenjskih želja prek razvijanja sposobnosti za delo v sodobni družbi, za uporabo informacijske tehnologije, za strpnost in spoštovanje vseh drugih posameznikov v kulturno, versko in politično mešani Evropi.

PROCES EVROPEIZACIJE ZGODOVINE

Na kakšen način pa vstopa konkretno evropska razsežnost v vzgojno–izobraževalni proces v posameznih nacionalnih šolskih sistemih. Ker nimamo ravno evropske šole, ki bi učila in vzgajala učence v 21. stoletju v odgovorne in kritične državljane, je ta proces potrebno opraviti v naših nacionalnih šolah.

⁴⁰⁷ Trškan, D. (2002). Nova vloga predmeta zgodovine v sedanji Evropi. V: Sodobna pedagogika. Letnik 53. Številka 2, str. 66.

⁴⁰⁸ Razpotnik, J. (2001). Poučevanje zgodovine v 21. stoletju: vzgoja demokratičnih vrednot in strpnosti. Sodobna pedagogika. Letnik 52. Številka 5, str. 230.

Proces prenove kurikuluma v vseh nekdanjih Vzhodnoevropskih državah poteka že od posameznih osamosvojitvev od komunističnih sistemih od sredine 90. let prejšnjega stoletja. V ta proces so aktivno vključene vse posamezne nacionalne in nadnacionalne izobraževalne strukture. Smernice in priporočila temu procesu podaja nadnacionalni organ Sveta Evrope, ki je tudi leta 1996 izdal priporočila o novi vlogi zgodovine in o učenju zgodovine v novih globalnih okoliščinah. Glavni poudarek teh priporočil je na tem, da predmet zgodovina ustvarja kritičnega, demokratičnega, tolerančnega in odgovornega državljana, ki ne bo predmet političnih oziroma ideoloških manipulacij in ki se bo sposoben sam razvijati v skladu z družbeno odgovornostjo.⁴⁰⁹ V skladu s tem Svet Evrope priporoča organizacijo različnih seminarjev, ki naj bi združili različne nacionalne učitelje zgodovine z namenom evropeizirati njihov način poučevanja in izobraževanja.

Pomembno v procesu evropeizacije šolskih sistemov pa je tudi relevantnost prikaza nekaterih zgodovinskih vsebin, ki se kažejo v šolskih učbenikih. Ti učbeniki so vedno v zgodovini služili za potrebe posameznih političnih oblasti in za ustvarjanje nacionalne identitete in zgodovine, ki je opisana enostransko in dogmatično. Poudarja se samo zgodbo in napredovanje ene družbene skupine, delavca, kmeta ali naroda, in njen srečni konec danes, s tem pa se povečuje samo eno družbeno skupino.⁴¹⁰ Ravno s procesom evropeizacije in prek Sveta Evrope naj bi ti ideološki cilji izginili iz današnjih učbenikov in kot ugotavlja mednarodni seminar v Varšavi o novih učbenikih zgodovine je ta proces na dobri poti, samo v nekaterih revnejših državah se še ni popolnoma zgodil. Tako po njihovem mnenju dobri učbenik naj ne bi predstavljal zgodovine naroda samo v pozitivni in nekritični luči, slikovno gradivo ne bi smelo vzbujati stereotipnih predstav ali nestrpnosti pri učencih, viri in gradivo bi morali spodbujati diskusijo in debato, pozornost bi morala biti tudi na manjšinskem vprašanju, spodbujati bi morala učenca v kritično razmišljanje o zgodovini in njenem procesu.⁴¹¹

PROCES EVROPEIZACIJE ZGODOVINE PRI UČENCIH

Konec 90. let prejšnjega stoletja je slovensko šolstvo tudi na področju zgodovine dobilo nov učni načrt, sestavljen po smernicah in priporočilih Sveta Evrope in Evropske unije. V tem smernicah so te institucije orisale novo vlogo predmeta zgodovine v šolskih sistemih. A kakšen je resničen vpliv evropske razsežnosti v današnjih učnih načrtih?

Med operativni učnimi cilji v učnem načrtu potrjenem leta 1998 najdemo procentualno manj ciljev, ki bi se navezovali na evropsko razsežnost pri pouku zgodovine kot jo najdemo za posamezne nacionalne ali svetovne zgodovine. Pojma Evropa in njenega operativnega cilja v 6. razredu ne najdemo. Pojem Evropa nastopa v 7. razredu kot srednjeveški pojem in ima geografski, družbeni in kulturni pomen. Delni cilj, ki to označuje je, da učenec »ob zgodovinskem zemljevidu ugotovi, da je frankovska država v času Karla Velikega osvojila velik del Evrope« ali da »spoznava gospodarske, družbene in kulturne spremembe v evropskem in nacionalnem prostoru med 11. in 15. stoletjem«.⁴¹² Prav tako pojem Evropa nastopa kot antipod ostalim neevropskim skupinam, kot so Turki ali muslimani.

V 8. razredu pa se pojem Evrope in njen pomen uporabljata večkrat. Evropa ponovno nastopa kot antipod ostalim neevropskim deželam in narodom, še posebej ker se v osmem razredu obravnavajo čezmorska odkritja in splošni dogodki v Evropi, kot so humanizem, renesansa, verske, kmečke in ideološke vojne ter vse družbeno-politične revolucije v 19. stoletju. V osmem razredu je tako vpliv evropske razsežnosti največji.

⁴⁰⁹ Povzeto po: Trškan, D. (2002). Nova vloga predmeta zgodovine v sedanji Evropi. V: Sodobna pedagogika. Letnik 53. Številka 2, str. 67–68.

⁴¹⁰ Povzeto po: Rozman, T. (1989). Ideološke vsebine zgodovine na slovenskem. V: Nova revija. Letnik 8. Številka 89-90, str. 1251–1252.

⁴¹¹ Povzeto po: Kunaver, V. (1998). Novi učbeniki zgodovine v srednji in vzhodni Evropi. V: Zgodovina za vse. Letnik 6. Številka 4, str. 53.

⁴¹² Učni načrt za zgodovino. (2000). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, str. 22.

Učenec mora »ugotoviti posledice (pozitivne ali negativne) odkritij za novi svet in Evropo«, »ob delih renesančnih umetnikov pojasni bistvo humanistične in renesančne umetnosti ter znanosti«, »navede posledice neuspehov kmečkih uporov za delo in življenje kmeta«, »primerja zemljevid Evrope leta 1812 z zemljevidom iz 1815 in zapiše ugotovitve o večjih ozemeljskih spremembah ter opiše zamisli dunajskega kongresa o ureditvi Evrope« ter »pozna bistvo razmer, ki so pripeljale do nastanka pariške komune in razume uveljavljanje socialne misli«⁴¹³. Večji poudarek evropske dimenzije bi lahko dosegli tudi s prostorsko–časovno predstavitvijo dogodkov, kot so slike, različni zemljevidi, diapozitivi in besedila, ob in na katerem učenci spoznavajo povezanost evropskih dežel ob odkrivanju novih svetov, ob ustvarjanju humanističnih vrednot in nove etike, povezanosti kmečkih uporov prek meja takratnih držav ali povezanosti istih družbenih skupin z različnimi nacionalnimi predznaki, ki so se borili v družbeno–političnih revolucijah 19. stoletja.⁴¹⁴

V devetem razredu pa se pojmovanje Evrope in evropske razsežnosti spet delno umakne iz pouka zgodovine, in ga že v večji meri nadomesti nacionalna in obča zgodovina. Pojem Evropa nastopa večinoma kot politični pojem, ki obsega delitev ozemelj po prvi in drugi svetovni vojni, ter kot nasprotni pojem fašistični in nacistični Evropi, ter kasneje kot razdeljena in neenotna Evropa med hladno vojno. Med operativni cilji najdemo tako, da učenec »primerja karto Evrope pred vojno in po njej ter izpiše nove nastale države«, »seznan se z vzroki in cilji odporiških gibanj v Evropi« ter da »spozna bistvene vzroke za spor med prejšnjimi zavezniki v vojni in za delitev Evrope na Vzhodno in Zahodno«⁴¹⁵. Takšen način predstavitve Evrope pa jo ravno deli, medtem ko bi morali poudarjati skupne korenine in povezanost, mednarodno sodelovanje za doseg boljšega in večjega cilja, namreč svobodne in demokratične Evrope brez med sosedskih vojn.

ZAKLJUČEK

Učenec se v 21. stoletju pri predmetu zgodovina ne uči samo faktografskih podatkov na pamet temveč prek operativnih ciljev in glagolov kot so spozna, razume, navede posledice, ovrednoti, ocenjuje in podobno razvija svojo zmožnost mišljenja in s tem tudi razvija kritičen pristop do pomena zgodovinskih dogodkov na tak način, da različni ideološki in politični vplivi ne morejo vplivati na njega. Hkrati pa tudi spoznava relativnost pojma naroda in nacije prek ugotovitve, da se v zgodovini ne bojujejo med seboj samo narodi, temveč tudi posamezne družbene skupine, kot so kmeti–fevdalci, delavci–kapitalisti, vladajoči–podložni in podobno ter da zgodovina ni samo borba, temveč tudi način življenja. S tem so podane vse možnosti za strpnost in toleranco do drugače mislečih. Če pa ta možnost ni uresničena, to ni krivda predmeta zgodovina.

LITERATURA

- Kunaver, V. (1998). Novi učbeniki zgodovine v srednji in vzhodni Evropi. V: Zgodovina za vse. Letnik 6. Številka 4, str. 53–54
- Mrevlje, B. (1998). Evropa in svet od 16. do 18. stoletja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
- Razpotnik, J. (2001). Poučevanje zgodovine v 21. stoletju : vzgoja demokratičnih vrednot in strpnosti. Sodobna pedagogika. Letnik 52. Številka 5, str. 228–236
- Rozman, T. (1989). Ideološke vsebine zgodovine na slovenskem. V: Nova revija. Letnik 8. Številka 89–90, str. 1240–1257
- Trškan, D. (2002). Nova vloga predmeta zgodovine v sedanjih Evropi. V: Sodobna pedagogika. Letnik 53. Številka 2, str. 64–76

⁴¹³ Učni načrt za zgodovino. (2000). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, str. 24-27.

⁴¹⁴ Glej: Mrevlje, B.(1998). Evropa in svet od 16. do 18. stoletja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

⁴¹⁵ Učni načrt za zgodovino. (2000). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, str. 29-32.

POVZETEK

Evropska razsežnost ima v 21. stoletju pri pouku zgodovine novo vlogo, ki jo je pridobila konec 20. stoletja. Pojem Evropa prinaša strpnost, toleranco in sodelovanje med različnimi narodi Evrope. Prav tako pa pomeni tudi novo videnje globalnega sveta, saj pomeni tudi vseživljensko izobraževanje posameznika, razvijanje njegovih spretnosti in sposobnosti ter razvijanje kritičnosti in treznosti. Evropska razsežnost se vpeljuje v nacionalne šolske sisteme na dva načina, prek Sveta Evrope ter njihovega organiziranja različnih seminarjev. Poteka pa tudi na ravni prenove kurikularnih sistemov. V učnem načrtu iz leta 1998 za 6. razred pojma Evrope ni, nastopa pa v 7. razredu kot srednjeveški, geografsko-politični pojem, ter v 8. razredu kot moderni pojem Evrope držav in demokracije. V 9. razredu nastopa pojem Evropa kot politično-ideološki pojem. Ta analiza pa pokaže, da so nekateri ideološko-politični konstrukti še vedno prevladujoči, da pa vendar na določen način izginjajo iz šolskih sistemov posameznih držav.

Rok Flisar: Multiperspektivnost pri pouku zgodovine v srednji šoli

Uvod

Poučevanje zgodovine v 21. stoletju naj bi se korenito spremenilo, kot se spreminja celotna šola, le ta naj ne bi bila usmerjena le k izobraževalnim smotrom, temveč naj tudi vzgajala bodoče državljane. To sicer lahko rečemo tudi za poučevanje zgodovine na Slovenskem (in podobno v Vzhodni Evropi), a z velikim poudarkom na ideološki vsebini. Tega pomena, se še posebej zaveda Svet Evrope, ki je med drugim tudi sprejel sklep, da ima poučevanje zgodovine pomembno mesto v vzgoji odgovornega in aktivnega državljana, saj spodbuja spoštovanje različnosti; je pomemben del izobraževalne politike, saj mladini omogoča aktivno udeležbo pri gradnji Evrope in medsebojnega razumevanja; mladini omogoča kritično analizo in interpretacijo informacij in skozi dialog goji možnosti za različne poglede.⁴¹⁶

Z nastankom Evropske unije, se je pojavil problem identitete Evropejca, saj se prebivalci Evropske Unije še vedno enačijo s svojo nacionalno identiteto, evropska zavest pa je v glavnem le želja za prihodnost. Problemi pa so tudi v nacionalnih zgodovinah, kjer se je do sedaj skoraj brez izjem izključevalo manjšine in druge narodnosti, ter marginalne skupine, vojne, premirja in ponovne delitve in migracije so zaznamovale Evropo in to se ji pozna še danes, saj se nobena država ne sklada s svojimi narodnostnimim mejami, prav to pa povzroča trenja, nesoglasja in spore, ki se ponekod vlečejo že iz na pol pozabljene preteklosti.⁴¹⁷

Da bi to preprečili, oziroma omejili in da bi širili demokratične vrednote in toleranco, se v poučevanje zgodovine v zadnjem času (s priporočili Evropske unije) vpleta nove pristope kot so pluralnost, multikulturalnost in multiperspektivnost in prav o tem slednjem bo govoril ta članek.

⁴¹⁶ Razpotnik, J. (2001) Poučevanje zgodovine v 21. stoletju: vzgoja demokratičnih vrednot in strpnosti. *Sodobna pedagogika* 5/2001 str. 230.

⁴¹⁷ Stradling, R. (2001) Teaching 21th-century European history. str. 137-139.

Kaj je multiperspektivnost?

Vprašanje zglada enostavno, bolj težavno pa je odgovoriti nanj, saj ni neke trdne definicije, ki bi zadovoljila vse. K. Peter Fritzsche pravi da je to proces »strategija razumevanja«, pri kateri poleg svojega lastnega vidika upoštevamo tudi pogled drugega (ali poglede drugih). Pri tem pa predpostavlja, da smo pripravljeni sprejeti dejstvo, da obstajajo tudi drugi možni načini gledanja na svet kot le naš lastni, ter da so le-ti lahko enako utemeljeni in enako pristranski; da se postavimo v kožo nekoga drugega in poskušamo videti svet z njegovimi očmi, to se pravi vživeti se v čustva nekoga drugega. Ann Low-Beer pravi, da je multiperspektivizem proces, pri katerem zgodovinske dogodke opazujemo z več vidikov, vendar pa je kot tak že zakoreninjen v zgodovinski metodi in da to že počne vsak zgodovinar ko preučuje dogodke. Podobno definicijo postavi tudi Gita Steiner-Khamsi, saj prav tako povezuje multiperspektivizem s historično metodo, vendar pri tem poudarja, da ni nujno in običajno, da jo uporabljajo vsi zgodovinarji, saj je zgodovina, ki se jo uporablja in uči pogosto monokulturna, etnokratična in univerzalistična in zato prikazuje le eno od perspektiv.⁴¹⁸

Stradling gre tu korak dlje saj pravi, da multiperspektivizem ni le uporaba zgodovinske metode, marveč si prizadeva povečati širino in domet historične analize. To pa lahko naredimo na zelo različne načine.⁴¹⁹ Tako pravi da je namen multiperspektivnosti pri pouku zgodovine doseči tri stvari in sicer:

- da bi učenci pridobili široko in vsestransko razumevanje zgodovinskih dogodkov in razvoja ob upoštevanju podobnosti, razlik in perspektiv vseh sodelujočih strani;
- da bi učenci pridobili globlje razumevanje zgodovinskih odnosov med narodi, sosedov čez mejo, večin in manjšin v državah;
- da bi učenci pridobili čistejšo sliko dinamičnosti zgodovinskega dogajanja, ki se je zgodilo, skozi pregledovanje odnosov med ljudmi in skupinami vpletenih v dogajanja in njihovo soodvisnost;⁴²⁰

Začnemo lahko tako, da se ne zadovoljimo z že ustaljenimi predstavami in da vključimo v raziskavo zapostavljene, marginalizirane skupine in kategorije (ženske, reveže, sužnje, jezikovne, verske in etnične skupine). Le te so sicer že bile mnogokrat obravnavane a mnogokrat pristransko (npr. boj žensk (sufražetek) za volilno pravico) tako da bi bilo skoraj bolje, če sploh ne bi bile. To pa ne pomeni da so, kot pravi Stradling zagovorniki vključevanja (več) vidikov trdili, da monokulturna in monoetnična zgodovina napačna, neveljavna, ampak, da ji je primanjkovalo 'ravnotežja', kot to lepo ponazori McCullagh s prisposobo:

»Če rečem, da ima moj pes uho, oko, nogo in rep, je to čisto res. Vse to ima. Vendar stavek ne opisuje mojega psa jasno, saj ima dve ušesi, dva očesa, štiri noge in en rep.«⁴²¹

Ali če stavek prevedemo na našo tematiko: Če rečem da je zgodovina, zgodovina politične elite in gospodarstva, je to čisto res. Vse to je. Vendar pa je tudi socialna, globalna, lokalna, je zgodovina žensk in ostalih marginalnih skupin.

S tem, ko uporabimo več različnih vidikov, lahko preučujemo tudi odnose med njimi, kako so se oblikovali med seboj in drug drugega. Pri tem Stradling navaja štiri prednosti takšnega pristopa.

Prvič omenja, da zgodovinski pripovedi, ki je sestavljena iz zaporedja 'in nato-jev' (tj. zgodilo se je to ... in nato ... se je zgodilo to ...), dodamo še zaporedje 'medtem ko-jev',

⁴¹⁸ Stradling, R. (2003) Multiperspektivnost pri učenju zgodovine: vodič za učitelje. str. 13-14.

⁴¹⁹ Stradling (2003) str. 18.

⁴²⁰ Stradling (2001) str. 142.

⁴²¹ McCullagh, C.B. (1999), The truth of History V: Stradling (2003) str. 18.

rezultat vsega tega je zapletenejše in bolj bogato poročilo, temelječe na med seboj tesno povezanih pripovedih. Kot primer navaja pogajanja po prvi svetovni vojni, kjer se posamezne vlade in vojaška poveljstva niso vedno posvetovali, ali se obveščali o tem kaj so počeli, ter da so se njihova lastna stališča spreminjala s tokom dogodkov.

Drugič, takšen mnogostranski in dinamičen pristop je kot nalašč za preučevanje medsebojnih vplivov različnih skupin, pa naj si bo to imperijev, držav, manjšin ali posameznikov. Številni zgodovinarji so pisali ali o zasedeni državi ali kolonizatoriki, malo pa je mnogostranskih poročil, ki bi osvetljevala dogodek in strani vseh vpletenih strani.

Tretjič pravi Stradling lahko z multiperspektivnostjo bolje osvetlimo konfliktno situacijo, tako da poskušamo razumeti, da le-te pogosto nastanejo kot produkt napačne razlage, stereotipov in vnaprej ustvarjenih mnenj in predsodkov.

Četrto lahko ta pristop prikaže, da so vidiki v nekaterih okoliščinah simbolično povezani. Tu misli predvsem na povezave med manjšinami in večinskimi narodi ali med močnimi državami in njihovimi manj močnimi sosedi, zavezniki ali satelitskimi državicami.⁴²²

Problemi pri uporabi multiperspektivnega pristopa

Nihče ni popoln, pravi pregovor in tako je tudi z multiperspektivnim pristopom. Kot prvo se pojavi problem literature, ki je na voljo (tu mislim predvsem na učbenike), ki potrebuje novo zasnovo - vključevanje več virov, kar pa posledično pomeni tudi obširnejši format, ta pa zahteva višjo ceno. Drug problem, ki ga Stradling navaja, je kopičenje vidikov (še posebej nasprotujočih si), pri čemer je potem težko oblikovati sodbe in zaključke. Problem se lahko pojavi tudi, ko imamo na razpolago le določen tip virov, ki jih je sicer lahko kar nekaj, a vsi implicirajo le eno od stališč, ki to stališče le še utrjujejo in mu dajejo večjo verodostojnost, kot bi jo imelo sicer.⁴²³ Če imamo na razpolago (pre)več različnih virov, se pojavi vprašanje, katere vključiti v raziskavo in katere ne, katere lahko izpustimo in katere ne.

Primer uporabe multiperspektivnega pristopa pri pouku v srednji šoli

Dobra stran tega pristopa, ki pa še ni bila omenjena, pa je da vsebuje mnogo elementov sodobne didaktike, od povezovanja z ostalimi predmeti, problemskosti do aktualnosti vsebine. Tako se učitelj lahko 'poigrava' z mnogimi pojmi, kot so npr. križarska vojna, izraz ki je mnogokrat uporabljen tudi v sodobnem času, vendar z drugačnim pomenom (uporabili so ga Angleži pri zavzetju Jeruzalema, pa Bush pri napadu na Afganistan). Da pa bi te pojme pravilno razumeli (v vseh kontekstih), pa potrebujemo prav multiperspektivistični pristop.

Primer takšne uporabe bi lahko bila igra vlog na temo pariška mirovna konferenca, kjer bi dijaki po pari odigrali določene strani, predstavili njihova stališča in interese, kot vire bi imeli vire iz dotične države (kar bi bil lahko problem, predvsem s prevajanjem virov). Tako bi spoznali stališča vpletenih strani podrobneje, kot to omogoča današnji način pouka, kjer ponavadi izstopa ena od vpletenih strani. Ker bi zagovore pripravljali sami, bi bila s pravo motivacijo s strani učitelja to vsekakor zanimiva sprememba in poživitev šolskega vsakdana. Aktualnost učne vsebine bi lahko navezovali na sedanost, na današnji način reševanja sporov in odprtih vprašanj med državami. Drugi primer uporabe (Stradling priporoča eden do dva primera letno), bi bila spet metoda igre vlog, tokrat na temo procesa proti Gavrilu Principu. Znano je, da so si, priče pri tem procesu mnogokrat s svojimi izjavami nasprotovale, prav tako časniki. Dijaki pa bi pri tem spoznali, da tudi neposredni viri niso zanesljivi in da ima vsaka od prič že svojo izhodiščno točko, preko katere gleda na

⁴²² Stradling (2003) str. 18-19.

⁴²³ Stradling (2003) str. 20-24.

dogodek ali proces (vojak bo gledal na dogodek drugače kot nek meščan Sarajeva). Dijaki bi tako igrali vloge prič, sodnika, obrambe in tožilstva, njihovo delovanje v takratnem času pa bi lahko primerjali z današnjim. Ostali dijaki bi igrali vloge časnikarjev in tako kazali sliko različnih časopisov iz različnih dežel/držav in njihovo politično polariziranost.

Zaključek

V času, v katerem naj bi prevladovala demokratične vrednote in toleranca, se kaže vrzel nestrpnosti, sovraštva in nasilja, ki je mnogokrat le posledica nerazumevanja, napačnega tolmačenja in nerazgledanosti ljudi. Prav tu pa je vloga učiteljev velika, saj preko učenja pomagajo (oziroma naj bi pomagali) odpraviti to vrzel. Prav multiperspektivistični pristop to omogoča, pokaže nam, da obstajajo tudi drugi ljudje, skupine, ljudstva, ki drugače mislijo iste stvari in si jih tudi drugače razlagajo, ter da je lahko njihova interpretacija istih dogodkov enako pravilna kot naša, čeprav je drugačna. Uspeh takšnega pristopa se je pokazal v Južnoafriški republiki, kjer se še bolj poznajo razlike, predvsem med belo in temno raso in kjer je zaradi korenin apartheida utemeljevanje še toliko težavnejše.⁴²⁴

Viri in literatura:

Razpotnik, J. (2001) Poučevanje zgodovine v 21. stoletju: vzgoja demokratičnih vrednot in strpnosti. *Sodobna pedagogika* 5/2001, str. 228-236.

Stradling, R. (2003) *Multiperspektivnost pri učenju zgodovine: vodič za učitelje*. Strasbourg: Council of Europe.

Stradling, R. (2001) *Teaching 21th-century European history*. Strasbourg: Council of Europe.

Stein, P., Newfield, D. (2004) *Shifting the Gaze in South African Classrooms: New Pedagogies, New Publics, New Democracies*. *Thinking Classroom* 5/1.

Trojar, Š. (1993) *Sodobni pogledi na pouk zgodovine : reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih*. Ljubljana, DZS.

Pozvete

Multiperspektivnost je sodoben didaktični pristop k pouku zgodovine. Prizadeva si, da bi bil pouk bolj pluralen, inkluziven, integralen in vseobsežen, kakršen tradicionalen pouk ni. Poučevanje zgodovine naredimo bolj raznoliko, saj vključimo v obravnavo več virov, ki so si med seboj lahko nasprotni in lahko pripeljejo do drugačnih zaključkov, pri tem pa ne gre za to kot pravi Stradling, da bi spreminjali učno vsebino, marveč da bi učencem pomagali razmišljati historično. Ta pristop prav tako pomaga pri vzgoji, saj predpostavlja, da lahko za en (konflikten) dogodek obstaja več enakovrednih, a različnih razlag in pomaga, da bi jih razumeli.

⁴²⁴ Stein, P., Newfield, D. (2004) *Shifting the Gaze in South African Classrooms: New Pedagogies, New Publics, New Democracies*. *Thinking Classroom* 5/1.

ROMANA ADAM: DRŽAVLJANSKA VZGOJA IN ZGODOVINA

UVOD

Po priporočilu Sveta Evrope je cilj izobraževanja za demokratično državljanstvo »svobodna, strpna in pravična družba« (Vodopivec 2003, str. 39), katere državljani ne bodo »brezbrižni do političnih in državljanskih zadev in se bodo /.../ aktivno zavzemali za uveljavitev strpnosti, razumevanja, socialne solidarnosti in demokratičnih načel v javnem življenju. Hkrati pa se bodo odločno upirali raznim oblikam korupcije, rasizma, ksenofobije, napadalnega nacionalizma, socialnega izključevanja ter nestrpnosti do manjšin in marginalcev« (prav tam). Naloga pouka o državljanstvu »ni privzgajanje lojalnosti do obstoječega družbenega in političnega reda ali nekritične ljubezni do naroda in domovine, temveč oblikovanje svobodnega, kritično mislečega državljana« (prav tam). Kljub tem priporočilom pa tako v laični kot delu strokovne javnosti slišimo različna mnenja o tem, kakšna bi morala biti funkcija državljanske vzgoje. Zaradi različnih mnenj in možnosti ideološke manipulacije znotraj tega predmeta, smo se odločili, da si tematiko pobližje ogledamo. Predstavili bomo različne, a ključne teoretske opredelitve državljanske vzgoje ter njene naloge in funkcije. Prav tako bomo na grobo predstavili učni načrt osnovnošolskega predmeta Državljanska vzgoja in etika ter na kratko izpostavili možnosti državljanske vzgoje pri obravnavi učnih vsebin s področja zgodovine.

ZGODOVINA DRŽAVLJANSKE VZGOJE

Z različnimi pojmovanji državljanske vzgoje in njene funkcije so se srečali že v času francoske revolucije, ko so izdelovali programe vzgoje državljanov. Izoblikovali sta se dve struji. Nicolas Caritat de Condorcet⁴²⁵ (1743-1794) si je kot temeljni cilj izobraževanja postavil, da vsak državljan pozna svoje pravice in je seznanjen s svojimi dolžnostmi ter »da ni v slepi odvisnosti od tistih, ki jim mora zaupati svoje zadeve ali izvajanje svojih pravic« (Condorcet v: Milharčič-Hladnik 1994, str. 57-58). Po njegovem cilj izobraževanja »ni pripraviti ljudi do tega, da bodo oboževali ustavo ali zakonodajo, ampak da ju bodo sposobni oceniti in popraviti.« (prav tam, str. 59).

Povsem nasprotno stališče je zastopal Louis-Michel Lepeletier de Saint-Fargeau⁴²⁶ (1760-1793). Izpostavil je »glavno pomanjkljivost« Condorcetovega načrta, ki naj bi bila »v tem, da je zanemaril najpomembnejšo funkcijo družbe in države - vzgojo« (prav tam, str. 60). Lepeletier je namreč izoblikoval koncept šolskega sistema, po katerem je edina prava vzgoja lahko le patriotska, kar pa je pomenilo »vzgajati v duhu svetega pokoravanja zakonom in zakonodajalski avtoriteti« (Lepeletier v: prav tam, str. 61).

Ob tem se je mogoče navezati tudi na Daviesa, ki izpostavlja dejstvo, da razumevanje državljanstva zahteva prilagajanje dvema različnima tradicijama: »Državljanski republikanizem na splošno poudarja prednost javnega življenja pred zasebnim. /.../ Liberalno državljanstvo pa, preprosto povedano, daje prednost pravicam pred dolžnostmi.« (Davies 2003, str. 46).

Iz soočenja obeh predstavljenih konceptov je mogoče videti, da sta bila v času po francoski revoluciji prav državljanstvo in vzgoja »pravega« državljana osrednji točki izobraževanja otrok. Kot zapiše Marshall: »Izobraževanje otrok je v neposredni zvezi z državljanstvom, in ko Država zagotavlja, da morajo biti vsi otroci izobraženi, ima v mislih

⁴²⁵ Filozof in matematik, ki je bil v času jakobinskega terorja obsojen na smrt. Condorcet je bil mnenja, da morajo biti elementarna znanja razširjena med vsemi ljudmi; vsem bi moral biti omogočen tudi dostop do višje izobrazbe. V svojem času je bil eden redkih, ki je menil, da razlike med spoloma ustvarja izobraževanje.

⁴²⁶ Plemiča, ki je pripadal radikalnemu krilu jakobincev, je ubil neki rojalist.

nedvomno zahteve in naravo državljanstva.« (Marshall v: Milharčič-Hladnik 1994, str. 62). Naloga ideološkega aparata države je bila vzgojiti pripadnika nacionalne države 19. stoletja, saj naj bi »nepravi« državljan⁴²⁷ ogrožali državo.

DRŽAVLJANSKA VZGOJA IN ETIKA KOT UČNI PREDMET

Kurikularna prenova je v osnovne šole prinesla v 7. in 8. razred obvezni predmet državljanska vzgoja in etika, v 9. razred pa izbirni predmet državljanska kultura. Učni načrt državljanske vzgoje in etike sledi že omenjenim priporočilom Sveta Evrope, poleg tega pa naj bi bil pouk zavezan tudi slovenski pedagoški tradiciji, ki je sestavina slovenske kulture, dosežkom pri razvoju tega oziroma sorodnih predmetov v evropskem šolskem prostoru, znanstvenim spoznanjem o razvoju in delovanju posameznika kot moralnega in družbenega bitja, človekovim pravicam, slovenskemu socialno-političnemu izročilu ter odgovornostim in etičnim načelom, ki poudarjajo integriteto človekove osebnosti in njegovo soodgovornost za druge ter skupno dobro skupin in narodov.

Specifični cilji, ki jih predvideva učni načrt in naj bi jih učenci pri predmetu dosegli, so:

1. "usvajanje tolikšnega in takšnega znanja o družbi, ki mladostniku omogoča, da razvije samostojne odgovore na družbena in etična vprašanja /.../,
2. razvijanje etičnih drž in veščin, ki so pogoj za samostojno, svobodno in odgovorno družbeno delovanje⁴²⁸ /.../,
3. razvijanje sposobnosti za oblikovanje sorazmerno kompleksno in notranje razčlenjenih državljanskih in moralnih presoj in osnov za moralno ravnanje /.../"⁴²⁹ (Učni načrt za DVE 1999, str. 5- 6).

Predmet državljanska vzgoja in etika (DVE) je sestavljen iz obveznega in izbirnega dela. Obvezni del v prvem letu učencem predstavi teme, ki zadevajo njega in njegovo vraščanje v posameznih družbenih skupinah, v drugem letu pa prevladujejo teme, ki zadevajo presojo posameznika o problemih širše (globalne) skupnosti (Prav tam, str. 6). Med izbirnimi temami je navedenih nekaj predlogov, od katerih mora učitelj v dogovoru z učenci izbrati vsaj dva sklopa.

Teme, ki jih učenci predelajo v obveznem in izbirnem sklopu v 7. in 8. razredu (Prav tam, str. 7), so:

Obvezne teme:

7. razred:

Življenje v skupnosti; narod, država
Družina
Vzorniki in avtoritete
demokracije
Kako se sporazumevamo in kako odločamo
Množična občila in informacije

8. razred:

Generacije in kulture
Vere in verovanja, krščanstvo
Urejanje skupnih zadev: vprašanja
Poklic in delo
Družba prihodnosti

⁴²⁷ Lepeletier je takšno ogroženost države skušal rešiti z radikalnim konceptom totalne vzgoje, ki je predvidevala vzgojo, ki poteka ločeno od družin, v posebnih vzgojnih domovih. Otrokovo življenje naj bi v tistih letih v celoti pripadalo učitelju.

⁴²⁸ Sposobnost za vzpostavljanje konkretnih medsebojnih in družbenih odnosov, socialnih in komunikacijskih spretnosti in veščin, sposobnost za kritičnost različnih avtoritet, sposobnost za strpno razpravljanje in utemeljeno presojanje ...

⁴²⁹ Občutek odgovornosti za lastno ravnanje in ravnanje skupnosti, osnov državljanske in pravne kulture, sposobnost učencev za razčlenjevanje konkretnih pojavov, reflektivnega in dejavnega odnosa do svoje identitete ...

Izbirni del:

Odnosi med spoloma, oblike odvisnosti (zasvojenosti), izobraževanje/zaposlitev, medsebojni odnosi v šoli, oddaljene kulture in kraji, nasilje (med vrstniki), prosti čas, oblike družabnosti (bonton), marginalne (obstranske) skupine, odnosi med kulturami, odnos do težko bolnih in oviranih v razvoju, nova duhovna gibanja in sekte, strategije učenja, ravnanje z omejenimi naravnimi viri, duševno in telesno zdravje, združena Evropa - starajoča se Evropa, terorizem in mir v svetu, biti ali imeti. (Prav tam, str. 7)

Učni načrt vsebuje tudi didaktična priporočila za učitelje. »Način, obseg in hitrost posredovanja spoznavnih vsebin so odvisni od psihološkega, socialnega, etičnega [in] kulturnega razvoja mladostnikov.« (Prav tam, str. 33). Učitelj naj bi učence spodbujal k problemskemu razmišljanju o svojih izkušnjah in svojem ožjem okolju, med poukom naj bi predvidel dejavnost učencev, povezoval znanja z drugimi predmeti in dejavnostmi, vsebino povezoval z aktualnimi dogodki ter učence navajal na uporabo knjižnice in jih tako tudi postopno informacijsko opismenjeval.

DRŽAVLJANSKA VZGOJA ZNOTRAJ POUKA ZGODOVINE

S kurikularno prenovo je postal učitelj bolj samostojen in avtonomen pri svojem delu. Tako naj bi »vprašanja, ki jih bo obravnaval podrobneje, /.../ iz učnega načrta izbral sam in se jim nato posvetil, kolikor bi se mu to zdelo potrebno. Učitelj ima v takšni vlogi vse možnosti, da pri pouku zgodovine obravnava državljanske teme.« (Vodopivec 2003, str. 37). Strokovnjaki po svetu namreč ugotavljajo, da je povezovanje državljanske vzgoje z zgodovino ne le zaželeno, ampak nujno potrebno. Zgoraj omenjene teme so namreč tudi zgodovinske, obenem pa, kot pravi Vodopivec, povezovanje sodobne in pretekle perspektive le bogati oba predmeta. To je razvidno tudi iz samega učnega načrta za DVE za 7. in 8. razred, saj kot medpredmetno povezavo največkrat omenja prav zgodovino (40-krat, na drugem mestu je predmet verstva in etika omenjena 30-krat).

Kljub temu Vodopivec opozarja na nekatere težave, ki se pojavljajo pri pouku zgodovine, odkar se je ta izvila iz partikularnega politično-ideološkega primeža socializma. V naših šolah se je namreč »večji del učiteljev /.../ zatekel k historicističnemu in enostransko nacionalno (celo nacionalistično) obarvanemu obravnavanju zgodovinske snovi« (prav tam, str. 38), namesto da bi k obravnavi pristopali z vidika socialnih in kulturnih značilnosti nekega zgodovinskega časa. Posledica tega pa je, da številni učenci in dijaki ne znajo niti osmisлити nekaterih podrobnosti, niti jih postaviti v nek širši časovni in prostorski kontekst. Ključni problem se tako kaže predvsem v pristopu k temi in manj v temi sami. Tradicionalni način kronološkega podajanja dogodkov še vedno prevladuje nad problemsko zasnovanostjo tem, umeščenih »v širši časovni in razvojni tok, aktualiziranim s sodobnimi primerjavami in vzporednicami.« (Prav tam, str. 40).

Kot drug problem pa D. Trškan izpostavi vprašanje, »kakšno naj bo razmerje med lokalno, regionalno, nacionalno in svetovno zgodovino.« (Trškan 2002, str. 66). Ob tem povzema tudi opozorilo Euroclia⁴³⁰, ki pravi, da je ravno zgodovina »eden od ključnih elementov političnega in evropskega zavedanja med mladimi ljudmi, ki vključuje tudi potencialno nevarnost za razširitev sedanjih in preteklih sovraštev in nacionalizma.« (Prav tam, str. 69). In ravno na tem mestu se srečata predmeta zgodovina in državljanska vzgoja, ki mlademu človeku predstavi zgodovino na problemski ravni, s katerim izostrita kritični čut ter tako mladostnika opremita z znanjem, ki je orodje proti različnim manipulacijam.

⁴³⁰ The European Standing Conference of History Teachers' Association ali Evropsko združenje učiteljev zgodovine.

SKLEP

Iz povedanega bi lahko sklepali, da je državljanska vzgoja pri pouku zgodovine (že) prisotna, vendar bi bilo treba k njej v naših šolah tudi drugače, predvsem problemsko pristopati - ne le z zgodovinskimi primeri, temveč sodobnimi, ki so mladostnikom blizu, ter jih nato aplicirati na preteklost.

Kot smo videli, je v devetletni osnovni šoli državljanska vzgoja prisotna tudi kot učni predmet v zadnji triadi, kjer naj bi bile vsebine s tega področja obravnavane skozi sodobnejše didaktične pristope, s čimer bo mogoče pri mladih razvijati sposobnosti kritičnega mišljenja in vrednotenja družbenih in političnih pojavov v svojem okolju, pa tudi v širšem družbenem prostoru.

LITERATURA

- Davies, I. (2003). Državljanstvo in poučevanje ter učenje zgodovine. V: Justin, J. in Sardoč, M. (ur.), Državljanstvo pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine. Ljubljana: Civitas, str. 45 - 62
- Milharčič-Hladnik, M. (1994). Državljanstvo? Časopis za kritiko znanosti. XXII, št. 172-173, str. 55-66.
- Trškan, D. (2002). Nova vloga predmeta zgodovina v sedanji Evropi. Sodobna pedagogika, 53 (119), št. 2, str. 64 - 76.
- Učni načrt za Državljanstvo in etiko. (1999).
- Vodopivec, P. (2003). Državljanstvo in pouk zgodovine v Sloveniji. V: Justin, J. in Sardoč, M. (ur.), Državljanstvo pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine. Ljubljana: Civitas, str. 37-44.

POVZETEK

Iz zgodovine poznamo dva koncepta državljanstva. »Republikanski« koncept poudarja prednost javnega življenja pred zasebnim, medtem ko t.i. liberalni koncept poudarja posameznikove pravice in svobode. Ta dva koncepta se za uveljavitev borita med seboj že od francoske revolucije. Danes je tudi zaradi priporočil Sveta Evrope prevladujoč drugi koncept. V šolah naj bi se pri (državljanstvu) pouku zavzemali za to, da bi se učenci in dijaki razvili v državljane, ki bi se aktivno zavzemali za uveljavitev strpnosti, razumevanja, socialne solidarnosti in demokratičnih načel v javnem življenju. Hkrati pa naj bi se odločno upirali raznim oblikam korupcije, rasizma, ksenofobije, napadalnega nacionalizma, socialnega izključevanja ter nestrpnosti do manjšin in marginalnih skupin. Naloga pouka o državljanstvu ni privzgjati nekritične lojalnosti do obstoječega družbenega in političnega reda ali nereflektirane ljubezni do naroda in domovine, temveč oblikovanje svobodnega, kritično mislečega državljanja.

Mateja Kuhelj: DRŽAVLJANSKA VZGOJA PRI POUKU ZGODOVINE

UVOD

Pri kurikularni prenovi v osnovni šoli, ki je potekala v preteklih letih, so na novo uvedli predmet državljanska vzgoja in etika, ki ima močno medpredmetno povezavo s predmetom zgodovina. Te povezave se morajo učitelji zgodovine zavedati in jo upoštevati.

V nadaljevanju je na kratko predstavljen predmet državljanska vzgoja in etika. Nato se članek dotakne državljanske vzgoje pri pouku zgodovine in razloži njuno povezavo. Na koncu je še konkreten primer, kako lahko državljanske teme izvedemo pri predmetu zgodovina.

1. SPLOŠNO O PREDMETU DRŽAVLJANSKA VZGOJA IN ETIKA

Državljska vzgoja in etika je obvezni predmet v sedmem in osmem razredu devetletne osnovne šole. Skupno v obeh razredih ima predmet sedemdeset ur. V devetem razredu pa je le izbirni predmet. Predmet je sestavljen iz izbirnega in obveznega dela. Izbirni del je zasnovan tako, da ima učitelj v naprej podane tematske sklope in v vsakem razredu mora z učenci predelati dva sklopa. Namen izbirnega dela je, da imajo učenci možnost sooblikovanja in dopolnjevanja programa predmeta. Tako učenci s pomočjo učitelja izberejo tematske sklope, ki jih želijo spoznati in so zanje posebej zanimivi in aktualni. Obvezni del predmeta je v naprej določen in je v prvem letu zasnovan tako, da se učenec sreča s temami, ki zadevajo njega in njegovo vraščanje v posamezne družbene skupine. V drugem letu pa so teme povezane s presojo posameznika o problemih širše globalne skupnosti. (Državljska vzgoja. 2003, str. 7-9)

Specifični cilji pedagoške dejavnosti predmeta so:

- da učenec usvoji tolikšna znanja o družbi, da lahko razvija samostojne odgovore na družbena in etična vprašanja,
- da učenec razvije etične drže in veščine, ki so pogoj za samostojno, svobodno in odgovorno družbeno delovanje,
- da učenec razvije sposobnosti za prepoznavanje in oblikovanje kompleksnih in razčlenjenih državljanskih ter moralnih presoj in temeljev za moralno ravnanje. (Učni načrt 2000, str. 6-7)

Učitelj mora vsebine predmeta povezovati z aktualnimi dogodki ter z drugimi predmeti, ki obravnavajo podobne vsebine, a morda le iz drugega zornega kota, kot na primer zgodovinskega.

2. DRŽAVLJANSKA VZGOJA PRI POUKU ZGODOVINE

Sodobni didaktični pripomočki poudarjajo, da mora predmet zgodovina učencem pomagati razumeti sedanost, v kateri živijo in spodbujati razvoj lastnosti, kot so: strpnost, solidarnost, spoštovanje sebe in drugih, kritično mišljenje in podobno. (Državljska vzgoja 2003, str. 42) Pri pouku zgodovine se učitelj poleg kronološkega podajanja dogodkov dotika proučevanja človeškega vedenja skozi čas in medsebojnih odnosov različnih skupin v družbi v preteklosti. Ta spoznanja mora učitelj aktualizirati in učenci morajo spoznati vpliv preteklih odnosov na sedanje in prihodnje odnose med različnimi skupinami v družbi. (Državljska vzgoja 2003, str. 63) "Leta 1952 je angleško ministrstvo za šolstvo v neki izjavi povedalo: »Ločevanje aktualnih zadev in zgodovine, ki se ju potem dojema kot dva ločena predmeta, močno oslabi oboje. Poudari naravno nagnjenje otrok, da na zgodovino

gledajo, kot na nekaj oddaljenega in nepomembnega, ne pa kot na nekaj, kar je oblikovalo svet okrog njih in kar ta svet še vedno oblikuje. V prav takšni meri poudarja tudi nagnjenje, da se na aktualna vprašanja gleda, kot da ne bi bila umeščena v časovni kontekst, kot da ne bi imela vzporednic in prejšnjih primerov.« (Državljska vzgoja 2003, str. 64) Vse to učitelje nagovarja, da osmislijo pouk zgodovine, da ne bi bil za učence le »veda o mrtvih, ki mori žive«. Pri aktualizaciji pouka zgodovine se dotikamo tem, ki jih pri nas posebej proučuje predmet državljanska vzgoja in etika in prav zato je povezava med njima velika. Učitelji se morajo teh povezav zavedati in jih tudi uresničevati.

Pri obeh predmetih je eden od splošnih didaktičnih ciljev spodbujanje razvoja različnih človekovih lastnosti in vrednot. Učitelj se zavezuje, da bo v svoji vzgojni praksi učence soočal z vrednotami in jih navajal na moralno komunikacijo. (Medveš 2000, str. 195) Duh določenega časa oblikuje vrednotni sistem lastnosti in vrednot, ki vdirajo v naša življenja in v šole. Duh našega časa nam v ospredje postavlja vrednote, kot so: strpnost, sprejemanje drugačnosti, enakost, odgovornost posameznika, pravičnost in kritično mišljenje. Pomembno je, da se učitelj zaveda, da vrednote privablja v šolo že s svojo navzočnostjo in svojim načinom dela in obnašanja. Gaber se v svojem članku sprašuje ali je potrebno vrednote posebej izpostaviti ali ne. Pravi, da je najbolje, da jih obravnavana snov prinese na dan in takrat naj se učitelj pri njih ustavi, kajti pridiganje o vrednotah, ki ne izhaja iz snovi je odveč in je neproduktivno. (Gaber 2000, str. 140) Vendar se mora učitelj pri razvoju lastnosti in vrednot zavestno ustaviti in učence z njimi soočati, čeprav ne ve, kako se bodo pri konkretni osebi razvile.

Iz vsega povedanega je razvidno, kako zelo se predmet državljanska vzgoja in etika, katerega primarni namen je spoznavanje in vrednotenje določenih družbenih, socialnih, gospodarskih in političnih vsebin, povezuje z zgodovino. Vsak učitelj zgodovine ima tako veliko možnosti, da obravnava državljanske teme, saj ga k temu usmerjata tako učni načrt kot učna snov, ki je v učbenikih. Ena od vrednot, ki jo lahko pri zgodovini razvijamo, je patriotizem. Učitelj naj bi učence spodbujal k poznavanju svoje države, njene ureditve, zgodovine, kulture in tradicije. Vendar pa mora biti pri tem kritičen in se zavedati, da le spoštovanje in sprejemanje samega sebe kot človeka in državljana pripelje, da človek resnično spoštuje tudi druge. Prav pri teh temah lahko učence navajamo k strpnosti, solidarnosti in kritičnemu sprejemanju sedanjosti in preteklosti.

Pri pouku zgodovine, še predvsem pri občutljivih temah, mora učitelj predstavljeno vsebino in morebitni komentar nanjo nazorno utemeljiti v zgodovinskem gradivu. Pri tem se mora zavedati, da učenci prihajajo iz družin z zelo različnimi političnimi, verskimi in kulturnimi prepričanji in mora to različnost spoštovati. Pouk zgodovine naj bi učence tudi navajal, da morajo biti sodbe, sklepi in mnenja vedno utemeljena z dokazi in racionalnimi argumenti. To je tudi skupni cilj tako pouka državljanske vzgoje in etike kot zgodovine. (Državljska vzgoja 2003, str. 44)

3. KONKRETNI PRIMER IZVEDBE POUKA

Državljske vsebine so del zgodovinskega pouka in nekaterim med njimi lahko učitelj nameni več pozornosti, drugim manj. Katere vsebine bo učitelj postavil v ospredje, se mora odločiti sam po lastni presoji. Vendar, kot pravi Vodopivec, problem vključevanja državljanskih vsebin v pouk zgodovine, ni povezan le s temami, ki jih učitelj vključuje v pouk, ampak predvsem z njegovim pristopom k tematiki. Pri nas je še vedno v ospredju kronološki popis dogodkov, ki je potreben, vendar je premalo problemskih tematik, umeščenih v širši časovni in razvojni tok, aktualiziranih s sodobnimi primerjavami in vzporednicami. (Državljska vzgoja 2003, str. 40)

Da bodo učenci razvili kritično razmišljanje, jim ne smemo samo kronološko podajati dogodke in povedati kaj je dobro in kaj ni, ampak jim moramo zagotoviti orodja, ki jim bodo pomagala odkriti skrite motive različnih dejanj v zgodovini in danes. To lahko dosežemo s postavljanjem različno zahtevnih vprašanj. (Državlјanska vzgoja 2003, str. 65-66) Če se ustavimo pri temi o Judih ali odnosu evropskih trgovcev do afriških sužnjev pravi Haydn: »... moramo torej poseči onkraj izjave 'To se je zgodilo, kaj ni strašno?' in postaviti nekaj težjih vprašanj. Mednje lahko sodijo:

- Kako so ljudje, ki so sežigali katolike ali trgovali s sužnji ali pobijali Jude, lahko opravičevali svoja dejanja?
- Zakaj so nekateri ljudje počeli grozodejstva, drugi pa niso posredovali ali pa so zaščitili preganjanje skupine?
- Komu in kako je koristilo ščuvanje k diskriminaciji in preganjanju?
- Zakaj je do preganjanja in nasilja prišlo v določenem času in kraju, drugje in v drugem času pa ne?
- Na podlagi česa je moralno ali etično sprejemljivo določeno skupino ali posameznika obravnavati drugače?
- Ali je mogoče vrednotiti ljudi in skupine različno, vendar jih še vedno obravnavati z enakim spoštovanjem in enako pozornostjo?
- Ali je mogoče določiti predpogoje za harmonično sobivanje različnih etničnih in verskih skupin?
- Kateri dejavniki vplivajo na izbruh preganjanja in diskriminacije manjšin?
- Zakaj navidezno civilizirani ljudje počnejo barbarske stvari?
- Zakaj toliko 'običajnih' ljudi ne uspe storiti ničesar, da bi preprečili takšna dejanja?
- Zakaj se razlage in poročila o takšnih dogodkih razlikujejo? Kako lahko ugotovimo, katera poročila in razlage so najbolj verodostojne? (Katerim lahko zaupamo?)
- Zakaj moramo to preučevati? Zakaj je to pomembno?
- Kako to osvetljuje sedanje probleme in zadeve?« (Državlјanska vzgoja 2003, str. 66)

Pri obravnavanju državljanskih tem učitelj zgodovine uporablja različne učne metode in tehnike. Pomembno je, da učence navaja na kritično razmišljanje ter da se zavedajo, da enega primera ne moremo posplošiti na vse in da problematika ni tako enostavna kot izgleda na prvi pogled. Učencem mora omogočiti, da razumejo, da je ta problematika zanimiva, zapletena in pomembna za življenje, ki jih čaka ter za odnose v družbi v kateri živijo. (Državlјanska vzgoja 2003, str. 73)

ZAKLJUČEK

V članku je prikazano, da je državljanska vzgoja pomemben element pri pouku zgodovine. Pomembno je, da učencem osmislimo pouk zgodovine, da ne bodo znali le naštevati zgodovinskih dogodkov, ampak da bodo poznali njihov globlji pomen in jih znali povezati s sedanostjo. Predstavljen praktični primer prikazuje le en od možnih načinov poglobljanja državljanskih vsebin in navajanja učencev na kritično mišljenje. Pri svojem delu ima učitelj proste roke, da glede na lastne interese in interese učencev pogloblja vsebine, ki so tudi primerne glede na starost in sposobnost učencev.

LITERATURA

- Državlјanska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine. (2003). Ljubljana: I2.
- Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Državlјanska vzgoja in etika. (2000). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Gaber, S. (2000). O času in duhu, ki hoče v šolo ter o onem, ki noče domov - ali o šoli, polni vrednot. *Sodobna pedagogika* št. 1, str. 118-144. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Medveš, Z. (2000). Legitimnost vzgoje v javni šoli. *Sodobna pedagogika* št. 1, str. 186-198. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

POVZETEK

Državljska vzgoja pri pouku zgodovine je zelo aktualna, še posebej v današnjem času globalizacije, ko se ljudje množično srečujemo z drugimi kulturami, rasami, verstvi, navadami in običaji. Prav zato je pomembno, da učence spodbujamo k razvoju lastnosti, kot so strpnost, solidarnost, spoštovanje sebe in drugih, kritično mišljenje in podobno. Navajati jih moramo, da sodbe, sklepe in mnenja vedno utemeljijo z dokazi in racionalnimi argumenti. Za učitelje zgodovine je to težka in odgovorna naloga. Vendar učitelj mora problemsko tematiko umeščati v širši časovni in razvojni tok. To lahko doseže s postavljanjem različno zahtevnih vprašanj, v katerih sprašuje po ozadju, motivih in posledicah določenih dejanj. Tako bo učitelj tudi osmisli pouk zgodovine, da bo za učence bolj privlačen in zanimiv, ker bodo poznali zgodovinska ozadja današnjih gospodarskih, političnih, kulturnih, verskih in socialnih dogajanj.

Elizabeta Purger: Državljska vzgoja in zgodovina

1. Uvod

Državljska vzgoja ima mnogo definicij, v Slovarju slovenskega knjižnega jezika je zapis naslednji: 'vzgoja, ki je usmerjena v oblikovanje dobrih, zavednih državljanov.' Slovenska kulturna prenova je prinesla poseben predmet z imenom *državljska vzgoja in etika* v 7. in 8. razred ter izbirni predmet *državljska kultura* v 9. razred osnovne šole (Sardoč 2003, 13).

Zgodovina kot predmet je hote ali nehote pomemben učitelj državljanstva. Sestavljavci učnega načrta se tega zavedajo in učiteljem v zvezi s tem dajejo nekaj konkretnih napotkov, a je dejansko izvajanje učenja dobrega državljanstva za mnoge nejasno definiran proces, katerega cilj si mnogi razlagajo po lastnih interesih.

V prvem delu tega članka bomo skušali ugotoviti, kaj naj bi vzgoja dobrega državljanja sploh spodbujala, kaj si pod državljsko vzgojo predstavljamo in kaj nam sodobne smernice predlagajo.

V drugem delu se bomo posvetili vlogi učitelja pri vzgajanju učencev v dobre državljanke. Kakšna vloga mu je bila dodeljena pri učnih načrtih zaradi načela, ki pravi da lahko učitelj sam presodi katerim temam se bo bolj intenzivno posvetil in na kaj naj bo pozoren.

V nadaljevanju se bomo ustavili pri analizi slovenskih zgodovinskih učbenikov z vidika državljske vzgoje, ugotavljali bomo njihove pomanjkljivosti in prednosti.

2. Vzgoja dobrega državljanja

Na vprašanje kaj je vzgoja dobrega državljanja, je ponujenih mnogo odgovorov. Različne politične teorije izpostavljajo različne dimenzije državljanstva, npr. pravno dimenzijo, kulturno in socialno dimenzijo (Sardoč 2003, 13). Pod besedo dober državljan si lahko predstavljamo različne stvari. Lahko pomislimo na poznavanje vseh državljskih pravic in dolžnosti. Le te so se tokom zgodovine intenzivno spreminjale. V Stari Grčiji je biti državljan pomenilo nekaj drugega kar pomeni danes. Pod državljske spadajo vse

človekove pravice, katerim temelje so dali razsvetljenci in so bile prvič zapisane v 'Deklaraciji o pravicah človeka in državljana' v francoski revoluciji.

Ko pomislimo na vzgojo dobrega državljana, se nam lahko predočijo vse lastnosti 'ponosnega Slovenca'. Vendar vemo, da se z vidika zgodovine pojavljajo nacionalne identitete šele konec 18. stoletja in se razvijajo tja do začetka 20. stoletja, ko postanejo vzvod za največji vojni svetovne zgodovine. Za trenutek bi se lahko ustavili ob vprašanju kakšno vlogo ima nacionalna zavest pri državljanski vzgoji. Slovencem se nam marsikdaj očita, da nismo zadosti narodno zavedni, s čimer bi se kar strinjala, po drugi strani pa smo si ravno zaradi te 'pomanjkljivosti' verjetno prihranili marsikatero britko izkušnjo. Glede na dejstvo, da nimamo skupne državljanske tradicije in da se je Slovenija oblikovala šele v 19. stoletju tako stanje ni nenavadno. O tem, kako naj bi se v šoli vzgajalo učence v 'ponosne Slovence' in hkrati odprte, strpne ljudi, pa v nadaljevanju.

Ravno tako je država, kot jo poznamo danes, plod moderne zgodovine in so države, ki so obstajale v preteklosti, vsebovale različne lastnosti in promovirale drugačne identitete.

Glede na dejstvo, da živimo v času, ko se različne države in narodnosti združujemo v enoten evropski prostor, so glavne teme in priporočila naravnane v smeri kot so strpnost, multikulturalnost, spoštovanje in razumevanje različnosti. Najnovejše priporočilo Sveta Evrope⁴³¹ pravi, da je cilj 'izobraževanja za demokratično državljanstvo svobodna, strpna in pravična družba', ki vzgaja aktivne državljanke, ki so seznanjeni z najpomembnejšimi demokratičnimi zakoni in se aktivno zavzemajo za uveljavitev demokratičnih načel ter se upirajo rasizmu, ksenofobiji in napadalnem nacionalizmu (Vodopivec 2003, 39).

3. Vloga učitelja zgodovine pri vzgajanju učencev v dobre državljanke

Leta 1998 je bil v šolah sprejet nov učni program. Nove učne usmeritve so prinesle pomembne novosti, med katerimi sta tudi samostojnost in avtonomnost učitelja, da sam izbira teme in probleme, o katerih bo pri pouku podrobno govoril. Ostale teme iz učnega načrta mora učitelj vsaj kronološko obravnavati. Tu Vodopivec (2003, 37) vidi priložnost za poučevanje državljanske vzgoje. Učitelj lahko izbere take teme, ki imajo večji pomen pri vzgajanju državljanke. Bolj kot izbira teme, je po mnenju Vodopivca (2003, 40) pomemben pristop učitelja k tej tematiki. Predlaga, da bi učitelj pri tovrstnih temah moral opustiti kronološko pregledovanje dogodkov, se raje osredotočiti na eno temo ali pojem, ter prikazati njegov razvoj skozi različna obdobja. Npr. vsi se učimo o francoski revoluciji in idejah, ki jih je predstavila svetu, a le malokdo ve, kaj se je dogajalo s človekovimi in državljanskimi pravicami kasneje v Franciji, v habsburški monarhiji ter tekom 19. in 20. stol. Spet drugi primer je splošna volilna pravica. V 19. stol. je ta izraz pomenil, da volijo le moški, v starih dveh Jugoslavijah so lahko volili le moški, v SFRJ tudi ženske, a kaj ko tu volitve niso o ničemer odločale (Vodopivec 2003, 41).

Spet drugi avtorji opozarjajo predvsem na pomen razvijajnja kritičnega mišljenja učencev. Če učencu samo poveš, da rasizem ni v redu, to ni dovolj, da se razvije v kritično mislečega državljanke, saj živimo v svetu, kjer se najbolj podle stvari dogajajo na najbolj prefinjen način. Haydn pravi, da moramo učencem 'pomagati odkriti skrite motive, izpuščanje dejstev in dvomljive trditve' (Haydn 2003, 66). Podaja nekaj možnih načinov spraševanja, ki bi učencem pomagala izoblikovati te lastnosti:

- "Kako so ljudje, ki so sežigali katolike ali trgovali s sužnji lahko opravičevali svoja dejanja?"

⁴³¹ Svet Evrope, izobraževanje za demokratično državljanstvo 2001-2004, Priporočilo (2002)12 Odbora ministrov držav članic o izobraževanju za demokratično državljanstvo. V: P. Vodopivec (2003). Državljanska vzgoja in pouk zgodovine v Sloveniji. Državljanska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine, Ljubljana: Civitas, str. 39.

- Komu in kako je koristilo ščuvanje k diskriminaciji in preganjanju? /.../
- Zakaj je do preganjanja in nasilja prišlo v določenem času in kraju, drugje in v drugem času pa ne? /.../
- Ali je mogoče vrednotiti ljudi in skupine različno, vendar jih še vedno obravnavati z enakim spoštovanjem in enako pozornostjo?
- Zakaj se razlage in poročila o takšnih dogodkih razlikujejo? Kako lahko ugotovimo katera poročila in razlage so najbolj verodostojne?" (Haydn 2003, 66)

Haydn predlaga vodenje razprav z eksperimentiranjem z različnimi vlogami, kjer je učitelj lahko nevtralen, 'hudičev advokat', izrecno predan ali pa ima uravnotežen pristop.

Če pogledamo zgoraj navedena vprašanja z vidika stopnje zahtevnosti, lahko ugotovimo da bi jih po Bloomu uvrstili na najvišji nivo vrednotenja. Tako lahko trdimo, da je poučevanje tem, ki jih prinaša državljanska vzgoja, zahtevno tako za učenca, še bolj kompleksno in potrebno tehtnega razmisleka in priprave za učitelja. Učenci so v povprečju nagnjeni k temu, da besede učitelja sprejmejo kot suho zlato in navsezadnje so tudi učitelji samo ljudje, ki imajo svoje življenjske izkušnje v različnih zgodovinskih obdobjih. Zato je vzgoja dobrega državljana zahtevno in odgovorno opravilo, ki se znajde v rokah učitelja zgodovine in o katerem bi morali učitelji prav posebej razmisliti.

4. Analiza zgodovinskih učbenikov z vidika državljanske vzgoje

Učbeniki posredujejo znanje učencem na naslednjih ravneh: z opisovanjem, s pojasnjevanjem, z razlaganjem in z vrednostnimi sodbami. Vendar pri tem etnična izhodišča niso izrecno opredeljena, ravno tako ne vključuje vrednostnih presoj sestavljalcev učbenikov na podlagi danes veljavnih etničnih meril. Npr.: v poglavju o antiki bi pisec besedila lahko stalno obsojal suženjstvo, to pa bi učencem zameglilo predstavo o tem, da so takrat veljala drugačna etnična merila (Justin 2003, 124).

Kljub temu so raziskave v zadnjem času, ki jih promovira Svet Evrope pokazale, da v učbenikih mrgoli spornih vsebin, ter pristranskega predstavljanja različnih vsebin (Justin 2003, 126).

V nadaljevanju bomo ugotavljali, na kakšni stopnji nevtralnosti so slovenski učbeniki ter kako vplivajo na državljansko vzgojo s predstavljanjem vsebin. Kot smo že predhodno ugotovili, narodna zavest ni močan člen na paleti lastnosti povprečnega Slovenca. Ob tem pomislimo, da bi v duhu državljanske vzgoje morali spodbujati tudi to. Vendar pa se lahko ob tem kmalu zapletemo v poenostavljanje zgodovine in teleološko razlaganje le te.

Slovenija je mlada država, ki je sprejela demokracijo kot svoje vodilo pred dobrimi desetimi leti. Takrat so bili učbeniki zgodovine na novo napisani. Höpken je analiziral učbenike zgodovine v času Jugoslavije ter po njej v vsaki od na novo nastalih republik. Ugotovil je, da Slovenija dosega najvišjo stopnjo nevtralnosti in da za razliko od drugih posreduje več različnih pogledov ter interpretacij dogodkov z različnih strani. Vendar pa pravi, da so slovenski učbeniki ravno tako 'slovenocentrični' (Höpken 2003, 152).

Pomanjkljivosti slovenskih učbenikov se je lotil Justin, ter podal nekaj spornih zapisov. Opozarja na predstavljanje dogodkov, ki so se odvijali v preteklosti na tleh, na katerih stoji današnja Slovenija, na sporen način, ki ne vzpodbuja kritičnega zgodovinskega mišljenja, ampak jih predstavi v egocentrični in teleološki perspektivi (Justin 2003, 126).

V učbeniku A⁴³² najdemo naslov: 'Rimljani na *naših* tleh', dalje '... *naše* dežele si je ogledal ...' '... pod rimsko zasedbo so se razvijale v *naših* krajih ...' '... v 3. stol. po Kr. se je razširilo pri *nas* krščanstvo ...'. Justin, ki navaja podobne primere pravi, da gre za prevlado 'prostorsko-lastniške perspektive' nad časovno. Taka razlaga zgodovine pa je v nasprotju z načelom poučevanja 'objektivne' zgodovine, saj to ozemlje v tistem času objektivno ni bilo naše. Pouk zgodovine bi mogel preprečiti razlaganje preteklih dogodkov v luči sedanjosti.

Dalje Justin navaja zapis v več učbenikih, ki obravnavajo koroški plebiscit. Zapisi so sporni, saj govorijo o tem, da je prišla vojaška *pomoč* za *osvoboditev* Koroške *prepozno* in je Versajska pogodba *že* določila *izvedbo plebiscita*. Rezultat katerega je priključitev Koroške k Avstriji in je s tem Slovenija *izgubila 'zibelko slovenstva'*⁴³³ (Justin 2003, 129). Iz takega pisanje učenec lahko sklepa, da je vojaško posredovanje boljše od demokratične rešitve problema, kar pa je v nasprotju z načeli vzgajanja dobrega državljana.

5. Zaključek

V članku smo skušali opredeliti, kaj naj bi bil cilj državljske vzgoje. Lahko bi ga strnili v naslednji stavek: Cilj državljske vzgoje pri pouku zgodovine je vzgojiti učenca, ki se zaveda kraja in prostora v katerem živi ter se s pomočjo demokratičnih zakonov in ustanov zavzema za strpnost, razumevanje drugačnega in izrinjanje ksenofobije, rasizma ter drugih nemoralnosti v vsakodnevem življenju. Zmožen je kritično presojati in razumeti dejanja in dogodke v različnih zgodovinskih stvarnostih in iz različnih perspektiv.

Ugotovili smo, da državljska vzgoja zahteva najvišjo stopnjo problemskosti (vrednotenje) za učenca in terja posebno pozornost učitelja.

Na koncu smo ugotovili, da imamo Slovenci v primerjavi z drugimi narodi relativno objektivno napisane učbenike, ki pa vsebujejo določene pomanjkljivosti, ki pripomorejo k napačnemu razumevanju zgodovine in lahko rušijo vzgojo učencev za demokracijo.

Če si za enega izmed ciljev zastavimo vzgojiti narodno zavedne Slovence, moramo paziti, da nas pri predstavljanju zgodovinskih dejstev ne zavajajo subjektivna čustva. Narodno zavest moramo graditi na pozitivnih izkušnjah in dosežkih naših prednikov, ki jih je v slovenski zgodovini mnogo. Ohranjati moramo objektivni odnos do dogodkov, ki niso nujno pozitivno vplivali na našo zgodovino, da ne bi narodne zavesti zamenjali za nestrpni nacionalizem in pri tem pozabili na demokratična načela.

Literatura:

1. Artrač, I. (1981). Človek in čas (I. del). Zgodovina in državljska vzgoja za prvi razred srednje šole. Trst: Deželni šolski urad za Furlanijo in Julijsko krajino, (str. 217, 219).
2. Davies, I. (2003). Državljska vzgoja ter poučevanje in učenje zgodovine. V: Državljska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine. Ljubljana: Civitas (str. 45-62).
3. Haydn, T. (2000). Separating history and ourselves: dilemmas for political education in the United Kingdom. The school field, vol. XI, no. 3/4 (str. 111-124).
4. Haydn, T. (2003). Zgodovina, državljanstvo in raznolikost. V: Državljska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine. Ljubljana: Civitas (str. 63-75).

⁴³² Artrač, I. (1981). Človek in čas (I. del). Zgodovina in državljska vzgoja za prvi razred srednje šole. Trst: Deželni šolski urad za Furlanijo in Julijsko krajino, (str. 217, 219).

⁴³³ 20. stoletje. Zgodovina za 8. razred osnovne šole, DZS, 1996. V: Justin, J. (2003) Didaktično besedilo, pretekli dogodki, današnji državljeni. Državljska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine. Ljubljana: Civitas, str. 129.

5. Höpken, W. (2003). Pouk zgodovine in (dez)integracija Jugoslavije. V: Državljska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine. Ljubljana: Civitas (str. 139-157).
6. Justin, J. (2003). Didaktično besedilo, pretekli dogodki, današnji državljani. V: Državljska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine. Ljubljana: Civitas (str. 123-137).
7. Kazakov, G. (2003). Podoba drugega v bolgarskih učbenikih zgodovine. V: Državljska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine. Ljubljana: Civitas (str. 159-168).
8. Sardoč, M. (2003). Kaj je danes "državljska vzgoja". V: Državljska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine. Ljubljana: Civitas (str. 13-17).
9. Stres, A. (2001). Filozofija in zgodovina o demokraciji. Vzgoja, junij 2001, št. 10 (str. 4-5).
10. Vodopivec, P. (2003). Državljska vzgoja in pouk zgodovine v Sloveniji. V: Državljska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine. Ljubljana: Civitas (str. 37-44).

Povzetek

Članek obravnava vlogo pouka zgodovine pri vzgajanju učencev v 'dobre državljane'. Poskuša razložiti, kaj dober državljan pomeni, pri tem poudarja različne dimenzije državljanstva in pomen le tega v različnih zgodovinskih obdobjih. V času združevanja različnih narodov v skupni evropski prostor so trendi državljske vzgoje učenje strpnosti, multikulturalizma, demokratičnega državljanstva in pravične družbe. Učitelji v Sloveniji imajo z novim učnim programom več svobode, da v pouk vnesejo teme z državljsko vzgojo. Pri tem morajo paziti, da razvijajo pri učencu kritično mišljenje. Učitelji morajo z vprašanji, ki dosegajo nivo vrednotenja vzpodbuditi pri učencih kritično in objektivno presojo. S tem razvijajo lastnosti 'demokratičnega državljana'. Ravno tako morajo učbeniki podajati vsebino nepristransko in ne smejo vključevati vrednostnih presoj. Primerjava slovenskih učbenikov z učbeniki bivše Jugoslavije je pokazala, da so slovenski učbeniki relativno objektivni, a vsebujejo nekaj zapisov, ki bi lahko slabo vplivali na vzgojo za 'demokratične državljane' ter bi spodbudili nestrpni nacionalizem namesto narodne zavednosti.

Rok Bečan: Državlјanska vzgoja pri predmetu zgodovina v osnovni šoli

1. Uvod

Sama državljanska vzgoja (DV) nasploh je težko opredeljiva, ker se njen pomen iz vsebina spreminjata odvisno od družbenih značilnosti, sploh pa zato, ker je (danes) zanjo potreben nek družbeni konsenz. Poleg slednjega je v osnovi zanjo značilno to, da gre za izobraževanje o političnih odnosih v družbi, povezano s kančkom etične vzgoje. V zahodni evropski kulturi ideja DV izhaja iz razsvetljenstva, zahteva po njej (v institucionalizirani obliki) pa se je menda prvič pojavila v Franciji po revoluciji 1789,⁴³⁴ v okviru razširitve politične participacije na širše množice ljudi. Politična vzgoja je v neki obliki inherentna že v davni človeški kulturi zgodovinskega literarnega izročila (nacionalni epi, miti, še danes je prevladujoči žanr romana - zgodovinski), od tod pa izhaja tudi povezanost zgodovinske vede (ki je po tradiciji politična) z DV. Kakorkoli že, v zadnjih dveh stoletjih so DV (ne)institucionalizirano izvajale različne družbene skupine (tako so različne tudi politične teorije), bila je (in je še) podvržena različnim političnim ideologijam,⁴³⁵ kar ima pomemben vpliv na usodo razvoja družbe.

Moderna država (po kurikularni prenovi konec 90. tudi Republika Slovenija) institucionalizirano izvaja DV v osnovni šoli, ki je javna in obvezna, ob delni avtonomnosti pa zavezana nekaterim pravnim standardom.⁴³⁶ Enako je zavezan in avtonomen tudi učitelj (vseh predmetov, za nas učitelj zgodovine), ki DV neposredno izvaja med učenci. Še več, ker z DV ustvarja politično prihodnost družbe, naj deluje odgovorno in kritično do vse trenutne družbe in zaradi uspeha pouka kar najširše upošteva in uporablja učne dejavnike.

Bistvo DV je vzgajati in izobraževati ljudi tako, da bi dosegli (in razvijali) politično enotnost (konsenz), ob tem pa ohranili kulturno in identitetno osebno svobodo posameznika (in družbenih skupin, v katere prostovoljno vstopa). Osnovne vsebine DV so: življenje družbe, različnih družbenih skupin, družbeni odnosi in vrednote. Koraki oz. spretnosti kot cilj DV so samostojno kritično razmišljanje (z argumentiranjem), upoštevanje drugih ljudi (multiperspektivnost, odločanje v skupini), strpno komuniciranje in vedenje, odgovorno odločanje in ravnanje. Kot temelj te DV pa je mogoče izpostaviti tudi nekatere vrednote: mir/sloga/strpnost, multikulturnost, (pravna) enakost, svoboda, humanost/solidarnost, ustvarjalnost, razvoj, dialog, participacija/demokracija, ekološkost/domoljubnost. Sorodni izrazi DV so državljanska etika, državljanske vrline, državljanska kultura, demokratična politična kultura, political literacy, education for democratic citizenship.⁴³⁷ Na pot od ideje DV do učiteljeve aktualizacije skuša pokazati pričujoči članek v nadaljevanju.

⁴³⁴ Državlјanska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine. (2003). [Urednika Janez Justin in Mitja Sardoč.] Ljubljana: i2. V uvodu urednikov na str. 7.

⁴³⁵ Kako se načela DV spreminjajo (ali pa tudi ne), je možno opazovati ob primerjanju današnjih načel DV z recimo takšnimi izpred 65 let: Jeraj, J. (1940). Slovenci in Jugoslavija: ljudska državljanska vzgoja. Maribor: Tiskarna Sv. Cirila. Drugo delo istega avtorja (Državlјanska vzgoja: Voditeljem mladine. (1926). Maribor: Tiskarna sv. Cirila.) citira tudi zbornik Državlјanska vzgoja. (1994) [13 prispevkov raznih avtorjev.] V: Časopis za kritiko znanosti. Št. 172-173. [Izdaja Študentska organizacija Univerze v Ljubljani.] Str. 5-176.

⁴³⁶ Prim: Načela in teoretična izhodišča, več mest. Ti zakonski standardi so: Splošna deklaracija človekovih pravic (sploh 36. člen), Mednarodni pakt o državljanskih in političnih pravicah, Deklaracija o odpravi vseh oblik nestrpnosti in diskriminacije na podlagi vere ali prepričanja, Konvencija proti diskriminaciji v izobraževanju, Ustava Republike Slovenije, Zakon o osnovni šoli (npr. 2. člen).

⁴³⁷ Deloma povzeto po: Državlјanska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine. (2003). Ljubljana: i2. Prispevek M. Sardoča: Kaj je danes "državlјanska vzgoja", str. 13-17. Ideja "odgovornega odločanja" je povzeta po priročniku Sam vodim svoj čoln: vzgoja za odgovorno odločanje: priročnik za voditelje v podporo vzgojnemu namenu ZSKSS. (2002). Ljubljana: ZSKSS.

2. Državne in civilne pobude za državljansko vzgojo v osnovni šoli danes

Pri raziskovanju DV pridejo učitelju zgodovine poleg teoretične literature prav razni dokumenti in aktivnost organizacij, tako vzgojnih organizacij kot državnih in mednarodnih političnih. Npr. OZN, UNESCO (in *Splošna deklaracija človekovih pravic*, drugi dokumenti), enako Evropska komisija pri Evropski uniji, v Republiki Sloveniji ministrstvo za šolstvo (npr. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*), Pedagoški inštitut. Za učitelja so pomembni kot pravno zavezujoče pogodbe, kot zgodovinski viri, kot celostna obravnava z najširšo družbeno podporo in zaradi možnosti izobraževanja ob njih na raznih seminarjih, konferencah.

Za DV v našem kontekstu je najpomembnejši Svet Evrope (ustanovljen 1949), katerega temeljna dokumenta sta *Konvencija o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin* (1950) in *Evropska kulturna konvencija* (1954), vmes pa polno njegovih projektov, nazadnje razglasitev leta 2005 za Evropsko leto državljanstva skozi izobraževanje (*European year of citizenship through education, EYCE*). Marsikateri projekti so povezani prav s poukom zgodovine, eden zadnjih, *Learning and teaching about History of Europe in the 20th Century* (2000),⁴³⁸ je povezan s projektom *Izobraževanje za demokratično državljanstvo* (1997-2004),⁴³⁹ ki je vplival na uvedbo učnega predmeta DV v marsikateri evropski državi.⁴⁴⁰

Za delovanje v skladu z multiperspektivnim in demokratičnim načelom DV se je pri raziskovanju vizij DV dobro ozreti tudi na pobude drugod po svetu in na civilne pobude. Takšna je gotovo znana Amnesty International (AI), V Sloveniji pa še množica društev, ki se tako ali drugače ukvarjajo s človekovimi pravicami, na vzgojnem področju npr. EIP - Šola za mir (kot ena mlajših), ali pa množična mladinska vzgojni organizaciji ZSKSS.⁴⁴¹

3. Primerjava predmetov *Državljska vzgoja in etika* (DVE), *Državljska kultura* (DK) in *Zgodovina* (v OŠ)

Načela kurikularne preнове slovenske osnovne šole iz 90. let povedo, da ima šola "pomembno vlogo pri oblikovanju demokratične javnosti in razvijanju zmožnosti za participacijo v demokratičnih procesih. Za takšno oblikovanje so pomembne tako kurikularne vsebine in učni predmeti (različice t. i. državljanske vzgoje) kot kurikularne oblike."⁴⁴² Tako je princip DV v OŠ pomemben za vse predmete (tudi zgodovino), ne le za predmeta DVE in DK, ki sta izpostavljena zaradi učne vsebine. Pa vendar so ob omenjenih dveh predmetih vsebinsko izpostavljeni (prim. kategorijo medpredmetne povezave v predmetnikih DVE in DK) še drugi predmeti, družboslovni, med katerimi prednjači zgodovina.⁴⁴³ Zakaj? Zaradi obilice političnih vsebin, ki pa jim sledi tudi metodična

⁴³⁸ V 90. so bili še drugi projekti, namenjeni zgodovini, npr. *History Teaching in New Europe* (1991), *History Teaching and European Awareness* (1994), *History, democratic values and tolerance in Europe* (1994), *The reform of History teaching in schools in European countries in democratic transition* (1994). Razpotnik, J. (2001). Poučevanje zgodovine v 21. stoletju: vzgoja demokratičnih vrednot in strpnosti. V: *Sodobna pedagogika*, 5/2001. Str. 228-236. Uporaben dokument, ki sloni na osnovah zadnjega projekta iz 2000, je *Priporočilo o poučevanju zgodovine v Evropi 21. stoletja*. (2001). [Ljubljana: MŠZŠ.] http://www.mszs.si/slo/ministrstvo/mednarodno/solstvo/pdf/priporoc_pouc_zgod_2001_slov.pdf.

⁴³⁹ The Education for Democratic Citizenship (EDC). Prim. http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C/.

⁴⁴⁰ V Sloveniji sta bila v letih 2000, 2001 sprejeta predmetnika *Državljske vzgoje in etike* (podoben je bil prejšni predmet *Etika in družba* v osemletki) in *Državljske kulture* za devetletno osnovno šolo. Prim. seznam literature.

⁴⁴¹ O slednjih glej *Splošna deklaracija človekovih pravic*. (2002). Limbuš: EIP Slovenija - Šola za mir. In Sam vodim svoj čoln: vzgoja za odgovorno odločanje: priročnik za voditelje v podporo vzgojnemu namenu ZSKSS. (2002). Ljubljana: ZSKSS.

⁴⁴² Načela in teoretična izhodišča. (1995) [Pripravili Eva Dolar Bahovec idr.] V: *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Str. 31.

⁴⁴³ Ostali si slede nekako v tem vrstnem redu: družba, slovenščina, geografija, verstva in etika, knjižnično-informacijska znanja, umetnostna zgodovina, retorika in še kaj.

naravnost predmeta. Vsebinsko primerjava predmetnikov DVE in zgodovine je bila že opravljena,⁴⁴⁴ tu izpostavimo le nekaj vzporednic v splošnih ciljih.

Splošni cilji predmeta DVE so:

“a) usvajanje tolikšnega znanja o družbi, ki mladostniku omogoča, da razvija samostojne odgovore na družbena in etična vprašanja /.../

b) razvijanje etičnih drž in veščin, ki so pogoj za samostojno, svobodno in odgovorno delovanje /sposobnosti samoopazovanja, spoštovanja oseb in okolja, vraščanja vanj, vzpostavljanja konkretnih odnosov, socialnih in komunikacijskih veščin, izražanje lastnih in upoštevanje drugih stališč .../

c) razvijanje sposobnosti za oblikovanje sorazmerno kompleksnih in notranje razčlenjenih državljskih ter moralnih presoj in temeljev za moralno ravnanje /.../”⁴⁴⁵

Splošni cilji Zgodovine, ki so najbolj blizu DV, so naslednji:

„Učenci: /.../

- spoznavajo in razvijajo razumevanje in spoštovanje različnih kultur, ver, ras in skupnosti;
- pridobivajo vedenja o kulturni dediščini v splošnem in nacionalnem okviru in dojemljivost za evropske kulturne in civilizacijske življenjske vrednote /.../;
- učijo se kritične presoje zgodovinskih dognanj, raznovrstnih sporočil in aktualnih dogodkov;
- ob zgodovinskih primerih razvijajo dojemljivost za vrednote, pomembne za avtonomno skupinsko delo in za življenje v pluralni ter demokratični družbi (strpnost, odprtost, miroljubnost, strpno poslušanje tujega in argumentiranje svojega mnenja, medsebojno sodelovanje, spoštovanje temeljnih človekovih pravic in dostojanstva) /.../”⁴⁴⁶

Stičišča obeh predmetov glede DV so torej zelo podobna! Česar predmet zgodovina ne vsebuje, so etične vsebine in sposobnosti, DVE pa nima specifične vezanosti na zgodovinsko vedo in okvir nacionalne zgodovine. Prim. še en splošni cilj zgodovine: „/učenci/ ob spoznavanju slovenske zgodovine razvijajo zavest o narodni identiteti in državni pripadnosti.“ Inherentnost DV pri pouku zgodovine ne sme biti spregledana ob dejstvu, da je državljski vzgoji posvečen tudi poseben predmet, sploh ne zato, ker je DVE izvajana v 2 letnikih, DK je izbirna, zgodovina pa je obvezen predmet 4 letnikov. Nesistematično ukvarjanje z DV pri zgodovini, katere tradicionalna uvrščenost med obvezne predmete je posledica interesa države za DV, ima lahko kontraproduktivne posledice za DV v osnovni šoli. Potencial DV pri zgodovini je pomemben tudi za naslednje kurikularne preнове: v kolikor je obstoj predmetov DVE in DK manj verjeten, lahko zgodovina prevzame tisti njun del, ki predstavlja DV (ne pa tudi etike); to je toliko bolj aktualno ob trendu prehajanja kronološke strukture učnega načrta zgodovine na druge strukture, npr. tematsko.⁴⁴⁷

4. Uporaba dejavnikov pouka zgodovine za državljsko vzgojo

Od ugotavljanja, kaj DV danes je, do skiciranja njenega mesta v predmetniku osnovne šole in spoznavanja osnove za pouk (ciljev in katalogov znanja pouka v učnih načrtih) učitelj pride do realizacije DV med šolsko uro zgodovine. Izhajajoč iz družboslovne

⁴⁴⁴ Izhajajoč iz predmetnika DVE, v obliki preglednice; tudi s predmetoma slovenščina in geografija. Gl. Državljska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine. (2003) Ljubljana: i2. Prispevek Sabine Mihelj: Povezave učnega načrta državljske vzgoje in etike z učnimi načrti slovenščine, zgodovine in geografije. Str. 19-34.

⁴⁴⁵ Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja: Državljska vzgoja in etika. (2000). Lj: MŠŠ/ZŠ. Str. 6-7 Izbirni predmet DK “se navezuje na obvezni predmet /DVE/ ter predstavlja poglobljanje in razširitev sposobnosti in znanj iz tega predmeta.” Vsebinska poglobitev se tiče spoznavanja dokumentov človekovih pravic. Prim. Sardoč, M. [2001] Državljska kultura: Izbirni predmet v osnovni šoli.

⁴⁴⁶ Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja: Zgodovina. (2000). Lj: MŠŠ/ZŠ. Gl. poglavje Splošni cilji predmeta.

⁴⁴⁷ Razpotnik, J. (2001) Zgodovina v gimnaziji. [Referat.] [Http:// www.drustvo-ucit-zgodovine.si/dokumenti/razpot.doc](http://www.drustvo-ucit-zgodovine.si/dokumenti/razpot.doc).

narave zgodovine⁴⁴⁸ je za DV primerna vsa vsebina, ki je zastavljena v učnem načrtu. Torej je za modificiranje DV pomembna predvsem „kurikularna oblika“, od strukturiranja vsebine do siceršnje didaktično-metodične zasnove in izvedbe pouka. Še več, pomemben je celosten pristop učitelja zgodovine, ki sega preko samih ur njegovega pouka. Nekaj možnosti tega pristopa lahko strukturiramo po dejavnih zgodovine:

- Učenci: navezava motivacije na učenčeve interese; vzgoja vsakega posameznega učenca k samostojnemu razmišljanju in oblikovanju lastnih stališč; uporaba učencev (in tudi učitelja) kot subjektov in objektov družbenih odnosov, komunikacije.
- Učitelj naj je vedno korak pred učencem, kot pedagoški delavec in kot tvorec demokratičnih družbenih odnosov. V strokovnosti, kritičnosti in argumentiranem razmišljanju, strpnem komuniciranju in vedenju, doslednem zavzemanju odgovorne družbene vloge učitelja. Zanj samega je pomembno sistematično (preverljivo) delo, permanentno izobraževanje in spremljanje aktualnih zgodovinskih dogodkov (tudi upoštevanje sprememb v pomenu DV v družbi), zavest o njegovih lastnih etičnih in političnih stališčih.
- Vsebine: izbor in povezanost vsebin (npr. izogibanje pretirani nacionalni zgodovini z mednarodnimi primerjavami; pomen revolucije 1848 z razvojem demokracije v Evropi v 20. st.),⁴⁴⁹ izbor lokalno ali časovno aktualnih vsebin, menjavanje delne in celostne obravnave posameznih (podobnih) vsebin, problemska zastavljenost oz. višje ravni znanja (analiza, sinteza, vrednotenje - slednje z nekoliko poudarjeno etičnostjo).
- Metodična zasnova: uporaba več virov, učil in kritičen pristop - različne metode, predvsem delo z viri; menjavanje učnega okolja, informacijska tehnologija, (kritičnost, multiperspektivnost), menjavanje in strukturiranje učnih oblik - verzije skupinskega in individualnega dela (vživljanje v druge, konsenzualno odločanje in spoštovanje drugih).
- Šola: medpredmetna povezanost, tekmovanja, raziskovalne naloge, šolski projekti v okviru kraja (za odgovorno ravnanje s konkretnim učinkom).
- Okolje: aktualizacija dejavnikov - vabljenje gostov na ure pouka, aktualni dogodki, prireditve, institucije v okolju.
- Sam učni proces je dejavnik družbe: neposredno deluje na oblikovanje učencev in učitelja, preko njihovih aktivnosti poleg pouka v razredu pa gre za ustvarjanje nove družbe, politike, vrednot, življenjskih razmer.

5. Zaključek

Izvrševanje DV pri pouku zgodovine od učitelja zahteva široko razgledanost, pedagoško strokovnost in celovit osebni pristop. Z drugimi besedami: sam učitelj mora biti dobro „državljsko vzgojen.“ V družbi sami poteka aktiven diskurz o DV, izvrševanje DV mu omogoča celo oblast, pri tem ga vodi predmetnik (z enostavno možnostjo medpredmetne navezave na predmeta DVE in DK) in učni načrt zgodovine; za realizacijo potrebuje le državljanski vzgoji prirejeno didaktično obliko in pripravljenost za odgovorno vrednostno poučevanje ob zavzemanju lastnega stališča. Sam učitelj namreč pri poučevanju DV ne more biti povsem vrednostno nevtralen, že sama šola ne: zavzema se za vrednote, kot so demokratičnost, strpnost, multikulturalnost, svoboda, humanost, ker so pogoj za obstoj družbe, človekovih pravic.

6. Literatura

- *Državljska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine.* (2003). [Uvod in 11 prispevkov. Avtorji Ian Davies idr. Urednika Janez Justin in Mitja Sardoč.] Ljubljana: i2, (Civitas/i2).

⁴⁴⁸ Zgodovinar je „lovec na človeka,“ pravi Marc Bloch v delu Apologija zgodovine ali zgodovinarjev poklic. Ljubljana: ISH, 1996.

⁴⁴⁹ To in druge vsebine predlaga npr. Peter Vodopivec v prispevku Državljska vzgoja in pouk zgodovine v Sloveniji. Gl. Državljska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine. (2003). Ljubljana: i2. Str. 37-44.

- Državljska vzgoja. (1994) [13 prispevkov raznih avtorjev.] V: *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo*, št. 172-173. [Izdaja Študentska organizacija Univerze v Ljubljani.] Str. 5-176.
- Jeraj, J. (1940). *Slovenci in Jugoslavija: ljudska državljanska vzgoja*. Maribor: Tiskarna Sv. Cirila.
- Načela in teoretična izhodišča. (1995) [Pripravili Eva Dolar Bahovec idr.] V: *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Str. 13-32. [Http://www.mszs.si/slo/ministrstvo/publikacije/ministrstvo/bela/nacela-teoreticna-izhodišca.asp](http://www.mszs.si/slo/ministrstvo/publikacije/ministrstvo/bela/nacela-teoreticna-izhodišca.asp). (december 2004)
- *Priporočilo Rec(2001)15 o poučevanju zgodovine v Evropi enaindvajsetega stoletja*. (2001). [Sprejeto 31. oktobra 2001 na 771. sestanku Odbora ministrov v sestavi namestnikov ministrov.] [Http://www.mszs.si/slo/ministrstvo/mednarodno/solstvo/pdf/priporoc-pouc-zgod-2001-slov.pdf](http://www.mszs.si/slo/ministrstvo/mednarodno/solstvo/pdf/priporoc-pouc-zgod-2001-slov.pdf). (december 2004)
- Razpotnik, J. (2001). Poučevanje zgodovine v 21. stoletju: vzgoja demokratičnih vrednot in strpnosti. V: *Sodobna pedagogika*, 5/2001. Str. 228-236.
- Razpotnik, J. (2001) *Zgodovina v gimnaziji*. [Referat.] [Http://www.drustvo-ucit-zgodovine.si/dokumenti/razpot.doc](http://www.drustvo-ucit-zgodovine.si/dokumenti/razpot.doc). (december 2004)
- *Sam vodim svoj čoln: vzgoja za odgovorno odločanje: priročnik za voditelje v podporo vzgojnemu namenu ZSKSS*. (2002). Ljubljana: ZSKSS - Združenje slovenskih katoliških skavtinj in skavtov.
- Sardoč, M. [2001] *Državljska kultura: izbirni predmet v osnovni šoli*. [Sprejet na 41. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, 15. 3. 2001.] [Http://www.mszs.si/slo/solstvo/razvoj-solstva/viprogrami/os/9letna/ucni-nacrti/pdf/drzav-kult.pdf](http://www.mszs.si/slo/solstvo/razvoj-solstva/viprogrami/os/9letna/ucni-nacrti/pdf/drzav-kult.pdf). (december 2004)
- *Splošna deklaracija človekovih pravic*. (2002). Limbuš: EIP Slovenija - Šola za mir.
- *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja: Državljska vzgoja in etika*. (2000). [Predmetna kurikularna komisija za državljansko vzgojo in etiko; Janez Justin idr. Sprejeto na 24. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, 14. 1. 1999.] Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport/Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Tudi na: [Http://www.mszs.si/slo/solstvo/razvoj-solstva/viprogrami/os/9letna/ucni-nacrti/pdf/DVE.pdf](http://www.mszs.si/slo/solstvo/razvoj-solstva/viprogrami/os/9letna/ucni-nacrti/pdf/DVE.pdf). (december 2004)
- *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja: Zgodovina*. (2000). [Predmetna kurikularna komisija za zgodovino; Božo Repe idr. Sprejeto na 20. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, 29. 10. 1998.] Ljubljana : Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport : Zavod RS za šolstvo. Tudi na: [Http://www.mszs.si/slo/solstvo/razvoj-solstva/viprogrami/os/9letna/ucni-nacrti/pdf/zg.pdf](http://www.mszs.si/slo/solstvo/razvoj-solstva/viprogrami/os/9letna/ucni-nacrti/pdf/zg.pdf). (december 2004)

7. Povzetek

Članek skuša povezati dolgo pot od same ideje državljanske vzgoje (DV) do njene realizacije v okvirih pouka zgodovine v slovenski osnovni šoli. Najprej povzame izvor in okoliščine ideje o DV, nato predstavi bistvo moderne oblike DV z njenim ciljem, vsebinami, operativnimi cilji in vrednotami, na katerih sloni. Nato poskuša pregledati vire, ki so učitelju zgodovine v pomoč pri spoznavanju (mednarodni dokumenti, aktivnost civilnih in političnih organizacij, predvsem Sveta Evrope) in zasnovi DV pri pouku zgodovine (učni načrti predmetov Državljska vzgoja in etika, Državljska kultura). Ključna točka avtorjeve ideje je poudarek uporabe „kurikularne oblike“ (opisane so možnosti in učinek izrabe dejavnikov pouka) in celostnega osebnega pristopa učitelja pri izvajanju DV. Članek ob tem še kritično primerja splošne cilje predmetov Državljska vzgoja in etika ter Zgodovina in opozori na vrednotno ne-nevtralnost DV šole in učitelja: temelj moderne demokratične vzgoje so vrednote kot demokratičnost, strpnost, multikulturalnost, svoboda, humanost in druge.

Avtorji prispevkov:

Andra Kavčič
Andrej Matjan
Anja Panjan
Barbara Žnidaršič
Brigita Kranjec
Dragica Poljanec
Elizabeta Purger
Erna Petrač
Gregor Greif
Iztok Godec
Janja Furlan
Jasmina Pavčič
Jernej Prijanovič
Judita Kotnik
Katarina Kolar
Klavdij Pirih
Kristina Kodranov
Maja Blažič
Marja Filipčič
Marko Mavrič
MATEJA ISKRA
Mateja Kosi
Mateja Kuhelj
Matjaž Venta
Monika Deželak
Nataša Vrhovnik Jerič
Nina Klisarič
Petra Berčič
Rok Bečan
Rok Bukovšek
Rok Flisar
Rok Janežič
Romana Adam
Sanela Sefić
Silvestra Kotar
Stojan Milenković
Tina Stare
Tina Vaukner
Tomaž Šavli
Vesna Pajić

**Naslov: Prispevki k didaktiki zgodovine,
Letnik III, št. 1**

Urednica: Danijela Trškan

Oblikovalka: Danijela Trškan

Razmnožila: Danijela Trškan

Copyright © Oddelek za zgodovino (za potrebe
predmeta Didaktika zgodovine)

Ljubljana

2005

Prispevki k didaktiki
zgodovine

Študentje
4. letnika
zgodovine
pedagoške smeri

