

Letnik V
2/2007

Prispevki
k didaktiki
zgodovine



Prispevki k didaktiki zgodovine

Vsi prispevki so avtorska dela in niso
lektorirani.

Letnik 5, številka 2
2007

Oddelek za zgodovino

Kazalo

<i>Predgovor</i>	4
MARTINA MURN: METODA RAZGOVORA NA TEMO VSAKDANJE ŽIVLJENJE V PRAZGODOVINI V PRVEM LETNIKU SREDNJE ŠOLE	5
POLONA CAR: METODA RAZGOVORA O ODGOVORNOSTI NEMŠKEGA NARODA ZA DEJANJA NACISTOV V 4. LETNIKU GIMNAZIJE	9
ANDREJA MARKOVIČ: UPORABA IGRALNIH KART O GRŠKI KULTURI V 1. LETNIKU SREDNJE ŠOLE PRI POUKU ZGODOVINE	13
GAŠPER JESENŠEK: UPORABA RAČUNALNIŠKE IGRE PRI TEMI KRIŽARSKE VOJNE V DRUGEM LETNIKU SREDNJE ŠOLE	18
LEGAN TINA: METODA DELA Z USTNIMI VIRI V 6. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE: VSAKDANJIK NAŠIH STARIH STARŠEV	21
KOROŠEC MOJCA: METODA DELA S PISNIM GRADIVOM: ŽIVLJENJE SLOVENCEV MED DRUGO SVETOVNO VOJNO V 9. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE	26
MELITA MERČUN: ILIRSKE PROVINCE SKOZI PESEM VALENTINA VODNIKA V 2. LETNIKU GIMNAZIJE PRI POUKU ZGODOVINE	31
ROMANA DAUGUL: METODA DELA Z LITERARNIMI DELI V 2. LETNIKU SREDNJE ŠOLE: HRVAŠKO-SLOVENSKI KMEČKI UPOR	35
SIMONA KOSMAČ: METODA DELA Z LITERARNIM DELOM NA TEMO KMEČKI UPORI V 2. LETNIKU SREDNJE ŠOLE	40
ERIKA GLIHA: METODA DELA S PISNIM GRADIVOM: MOSTIŠČARJI NA LJUBLJANSKEM BARJU SKOZI OČI JALNOVIH BOBROV V 7. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE	43
PETRA DVOJMOČ: METODA DELA Z MISELNIM VZORCEM: RAZVOJ PISAVE PRI PRVIH VISOKIH CIVILIZACIJAH V 1. LETNIKU SREDNJE ŠOLE	47
DANIJEL HAROMET: METODA DELA Z ZGODOVINSKO KARTO NA TEMO ZGODNJE VISOKE KULTURE - MEZOPOTAMIJA V SREDNJI ŠOLI	50
MIA NARDIN: METODA DELA Z ZGODOVINSKO KARTO: EVROPSKA POMORSKA OSVAJANJA NOVEGA SVETA V 2. LETNIKU SREDNJE ŠOLE	57
GABRIJELA VOLK: METODA DELA S SLIKOVNIM GRADIVOM V PRVEM LETNIKU GIMNAZIJE NA TEMO IZ ŽIVLJENJA RIMLJANOV	61
TJAŠA PRUDIČ: METODA DELA S SLIKOVNIM GRADIVOM PRI POUKU ZGODOVINE V SREDNJI ŠOLI NA TEMO GRŠKI SVET BOGOV IN MITOV	66

KLEMEN STEPIŠNIK: METODA DELA Z GIBLJIVIMI SLIKAMI NA TEMO POTEK DRUGE SVETOVNE VOJNE 1939-1941 V 4. LETNIKU SPLOŠNE GIMNAZIJE	70
GREGOR BOGOVČIČ: DELO Z DOKUMENTARNIMI FILMI NA TEMO NOVA OROŽJA V PRVI SVETOVNI VOJNI - V OSNOVNI ŠOLI	74
KATJA ROSTOHAR: METODA DELA Z GIBLJIVIMI SLIKAMI: ŽIVLJENJE FARAONOV V STAREM EGIPTU V 1. LETNIKU GIMNAZIJE	77
NINA SUŠA: METODA IGRE VLOG V 7. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE NA TEMO RIMSKA DRUŽBA	81
VESNA ŠTEFANIČ: IGRA VLOG: TEHERANSKA KONFERENCA V 9. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE	85
ŠTOLFA ESTER: NETRADICIONALNA UČNA OBLIKA: NASTANEK RIMA IN ČAS RIMSKIH KRALJEV V 1. LETNIKU GIMNAZIJE	89
LEA SIKOŠEK: SKUPINSKA UČNA OBLIKA: RAZISKOVANJE NOVEGA SVETA V 7. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE	94
JOŽE FRANKO: SKUPINSKA UČNA OBLIKA V 1. LETNIKU GIMNAZIJE NA TEMO GRŠKO-PERZIJSKE VOJNE	98
KATJA PERKO: SKUPINSKA UČNA OBLIKA: PREDKOLUMBOVSKE CIVILIZACIJE V 8. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE	102
MAJA KOSMAČ: PARNO DELO: SREDNJEVEŠKO MESTO V 7. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE	106
ROK DEŽMAN: PROJEKTNO DELO: EMANCIPACIJA ŽENSK V SREDNJI ŠOLI	110
ANDREJA ZUPANEC: UČNA URA Z LOKALNO ZGODOVINO: V PREDDVORU, V 7. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE	114
TJAŠA VOLK: UČNA URA Z LOKALNO ZGODOVINO: TABOR NA KALCU V 3. LETNIKU GIMNAZIJE	118
TANJA NOVAK: MUZEJSKO DELO V 6. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE NA TEMO RIMLJANOV - RIMSKI LAPIDARIJ V NARODNEM MUZEJU	122
URBAN JAKOP: UČNE URE V FLOSARSKEM MUZEJU NA LJUBNEM OB SAVINJI V 9. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE	126
BERNARDA REBEC: EKSKURZIJA PO VELIKI KRPAHOVI POTI V 9. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE	130

Avtorji prispevkov

135

Predgovor

Na oddelku za zgodovino Filozofske fakultete so študentje in študentke 4. letnika pedagoške smeri tudi v študijskem letu 2006/07 napisali številne didaktične članke, ki se nanašajo na pouk zgodovine. Njihov rezultat je objavljen v drugi številki V. 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

MARTINA MURN: METODA RAZGOVORA NA TEMO VSAKDANJE ŽIVLJENJE V PRAZGODOVINI V PRVEM LETNIKU SREDNJE ŠOLE

UVOD

Dandanes se od učiteljev v šolah vse bolj zahteva, da uporabljajo in kombinirajo različne učne metode in s tem dosežejo vse bolj pomembno aktivnost učencev. Tradicionalni pouk, ki je temeljil predvsem na metodi razlage in aktivnosti s strani učiteljev ter pasivnega poslušanja učencev na drugi strani, vse bolj izginja. Danes je pomembno, da pri učni uri poleg učiteljev aktivno sodelujejo tudi učenci s svojim delom, mnenji in odgovori glede učne snovi. Metoda, ki upošteva načelo aktivnosti učencev, je med drugim tudi metoda razgovora oziroma pogovora. Namen tega članka je prikazati metodo razgovora pri konkretni učni uri zgodovine, opozoriti na njene posebnosti in tudi pogoje, ki omogočajo njeno kvalitetno izvedbo.

METODA RAZGOVORA

»Razgovorna metoda je način dela pri pouku v obliki dialoga med učiteljem in učenci, pa tudi med učenci samimi.«¹ V preteklosti je imela metoda razgovora stransko vlogo in je bila vključena v učno uro le pri uvodnem ponavljanju oziroma motivaciji in pri zaključku ure v funkciji ponavljanja. Tudi danes jo nekateri učitelji uporabljajo le v manjši meri, čeprav je lahko tudi pri urah zgodovine zelo uporabna in koristna. Nekateri učitelji se bojijo uporabiti to metodo pri svoji uri, ker se bojijo, da bi v razredu povzročila nepredvidljive in negotove situacije, jih spravila v zadrego ali pa celo povzročila, da učne teme ne bi predelali v celoti.²

Metoda razgovora pa učiteljem vzame tudi veliko časa za pripravo vprašanj, da bo pogovor v razredu vključil vse učence in odgovoril na vsa zastavljena vprašanja. Dr. Štefan Trojar poudarja: »Kvaliteten razgovor ima jasne cilje in usmeritev, vsebuje pa tudi učencem zanimiva in pomembna vprašanja, zato ga je koristno vnaprej domisliti in načrtovati.« Pri postavljanju vprašanj učencem pa mora učitelj paziti, da se drži naslednjega zaporedja: »VPRAŠANJE, **PREMOR**, POZIV UČENCU, **PREMOR**, ODGOVOR UČENCA, POVRATNA INFORMACIJA. Zlasti je pomembna povratna informacija, ki pa naj ne bi bila kritika, ampak naj učencu pove, kaj je bilo v odgovoru dobrega in kaj bi lahko izboljšal.«³ Žal pa se teh povratnih informacij pri urah zgodovine pojavlja premalo. Možnost uporabe metode razgovora pri učni snovi in aktualnost zahtevata razčiščevanje nejasnosti, reševanje nejasnosti in navsezadnje učenje razmišljanja. Pri urah zgodovine se lahko to metodo uporabi kot uvodno usmerjeno motivacijsko diskusijo, kot preverjalni razgovor pri utrjevanju, kot ponavljanje in tudi kot način obravnavanja učne vsebine.⁴

Največkrat se ta metoda uporablja skupaj z metodo slikovne demonstracije, metodo dela z IKT in seveda z metodo razlage. »Zlasti je pomembno, da je že razlaga

¹ Tomič, A. (1997). Izbrana poglavja iz didaktike: študijsko gradivo za pedagoško andragoško izobraževanje. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje. str. 92.

² Povzeto po 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, 38.

³ Tomič, A. (1997). str. 92.

⁴ Povzeto po Trojar, Š. (1994). str. 39–41.

pretkana z zanimivimi problemskimi vprašanji in da nakazuje, da bo potrebno izbrane in učno pomembne zgodovinske pojave ali razmere poglobljeno in analitično prediskutirati.«⁵

POGOJI ZA USPEŠNOST METODE RAZGOVORA

Za izbor metode razgovora je pomembno »določeno znanje in izkušnje učencev, razvite komunikacijske spretnosti ter ugodna psihosocialna klima v razredu.«⁶ Tudi dr. Štefan Trojar pravi naslednje: »Razgovor pri učnih urah zgodovine steče naravno in živahno zlasti takrat, kadar se ustvari v razredu primerno ozračje ter prijetno delovno razporeditev med učenci in učiteljem.«⁷

Učitelj mora v razredu upoštevati vse odgovore učencev in tudi to, da govorečega učenca nihče ne prekinja. Na kratko mora tudi povzeti njihova mnenja in poskrbeti, da se nihče ne norčuje iz odgovorov drugih sošolcev.⁸ Tudi govor in vprašanja učitelja morajo biti jasna, glasna in razumljiva vsem učencem.

Za metodo razgovora je najprimernejša razporeditev v obliki polkroga, ki se lahko izvede tudi pri urah zgodovine, kjer se učenci vidijo med sabo pa tudi učitelj ima veliko prostora za gibanje in s tem večji nadzor nad učenci.

POSTAVLJANJE VPRAŠANJ PRI POUKU ZGODOVINE

»Moderna in demokratična didaktika kritizira prevlado usmerjevalnega razgovora v šoli. Pri takšnem razgovoru je učenec v položaju, da razpravlja samo o tistih vprašanjih, ki jih je postavil učitelj, učitelj pa mu določa tudi smer razmišljanja. Usmerjeni razgovor večkrat zaduši domiselna vprašanja učencev.«⁹ Učitelj največkrat postavlja vprašanja, ki so ali namenjena razrednemu iskanju odgovorov ali individualnemu iskanju odgovorov ali pa iskanju odgovorov v krogu, kjer vsak učenec pove svoje stališče, odgovor.¹⁰

Učni razgovor začnemo z lažjimi, reproduktivnimi vprašanji, nato pa jih stopnjujemo po zahtevnosti s produktivnimi vprašanji, ki terjajo več osnovnega znanja in so tudi besedno ter miselno zahtevnejša. Pri metodi razgovora pa je pomembno tudi to, da morajo pobude za vprašanja prehajati od učitelja tudi na učence, kajti šele takrat, »ko pričnejo učenci spontano in zavzeto postavljati svoja svobodna vprašanja, se razvije najbolj naravna in kakovostna stopnja učnega razgovora.«¹¹

PRIMER METODE RAZGOVORA PRI OBRAVNAVI UČNE TEME VSAKDANJE ŽIVLJENJE V PRAZGODOVINI

⁵ Prav tam, str. 38, 39.

⁶ Tomič, A. (1997). str. 92.

⁷ Trojar, Š. (1995). Spodbujanje in usmerjanje učnega razgovora, oblikovanje vprašanj pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik IV. Št. 1, str. 38.

⁸ Faber, A., Mazlish, E. (2000). Kako se pogovarjamo z otroki, da se lažje učijo, Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 112–115.

⁹ Trojar, Š. (1995). str. 40.

¹⁰ Povzeto po Trškan, D. (2005). Didaktika zgodovine. Gradivo za predavanja in vaje. Oddelek za zgodovino, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani. str. 37.

¹¹ Trojar, Š. (1995). str. 40–41.

Kot uvodno motivacijo na to temo bi lahko učitelj uporabil metodo slikovne demonstracije in s pomočjo slik, ki prikazujejo prva orodja, moške pri lovu in ženske pri nabiralništvu, učencem postavil vprašanje: Katere asociacije vam vzbudijo te slike?, Ali bi znali na podlagi svojih predlogov ugotoviti naslov učne ure?. Ko bi bil znan naslov učne ure bi učitelj učence seznanil z obdobji, v katerih bodo spoznavali vsakdanje življenje, in razložil čas trajanja paleolitika, mezolitika in neolitika, delitev ter druga poimenovanja za ta obdobja. Nato bi učence vprašal: Ali morda veste kakšna orodja so uporabljali v teh obdobjih in iz česa so bila narejena? in ob tem ta orodja zapisoval na tablo po določenih obdobjih. Zakaj so jih uporabljali?, Ali bi znali primerjati delo moških in delo žensk? in pri tem bi jim v pomoč pokazal sliko moških pri lovu in žensk pri nabiralništvu. Pred vprašanjem: Katere živali so lovili v toplejših obdobjih in katere v času poledenitve?, bi učitelj dodal še, da se je lov razlikoval v toplejših obdobjih ledene dobe od obdobji poledenitve. Tu bi moral učitelj pokazati tudi sliko mamuta kot največjega sesalca tistega časa. Nato bi prešli na oblike družbenega življenja ob pomoči slik in dopolnil učitelja preko vprašanj: Kako so bili organizirani prvi ljudje oz. kako se je imenovala njihova družbena ureditev?, Kdo je bil na čelu družine?, Kako so izgledala bivališča v paleolitiku in kako kasneje, ko se razvije obrt in poljedelstvo?, Kakšna so bila oblačila?, Kako je potekala vzgoja otrok?. Pri tem poudarku bi učitelj lahko omenil tudi totemizem in vprašal učence, če so že slišali za ta pojem in kaj sploh pomeni ter kateri izrazi so še povezani z njim.¹²

Tako bi zaokrožili učno uro, za ponovitev obravnavane učne teme pa bi učenci za domačo nalogo dobili še križanko.

ZAKLJUČEK

Metoda razgovora je uporabna v razredih, kjer učitelji nimajo problemov z disciplino, kjer so učenci pripravljani sodelovati in kjer je sama učna snov primerna za uporabo te metode. Najboljše je, če učitelj to metodo uporabi v kombinaciji z metodo razlage, z metodo slikovne demonstracije in z metodo dela z IKT. Pri tej metodi je pomembna aktivnost tako učitelja kot tudi učencev, ki temelji na vprašanjih in odgovorih obeh. Didaktični pomen razgovora je v tem, da učencem damo možnost, da izrazijo svoje mnenje, razkrijejo svoje razmišljanje in razvijajo govorne spretnosti.

LITERATURA

- Brodnik, V. idr. (1997). Zgodovina 1. Učbenik za prvi letnik gimnazije. Ljubljana: DZS.
- Caselli, G. (1990). Kako so živeli v času prvih civilizacij. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Faber, A., Mazlish, E. (2000). Kako se pogovarjamo z otroki, da se lažje učijo, Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Tomič, A. (1997). Izbrana poglavja iz didaktike: študijsko gradivo za pedagoško andragoško izobraževanje. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje.

¹² Snov za učno uro sem črpala iz naslednjih virov in literature:

- Brodnik, V. idr. (1997). Zgodovina 1. Učbenik za prvi letnik gimnazije. Ljubljana: DZS. str. 27 – 35.
- Caselli, G. (1990). Kako so živeli v času prvih civilizacij. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga. str. 4–23

- 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. (2005). Didaktika zgodovine. Gradivo za predavanja in vaje. Oddelek za zgodovino, Filozofska fakulteta.

POVZETEK

Prispevek prikazuje vlogo in uporabnost metode razgovora pri urah zgodovine. Metoda razgovora je dialoška metoda med učiteljem in učencem, kjer oboji postavljajo vprašanja in hkrati odgovarjajo nanja. Pri postavljanju vprašanj pa mora zlasti učitelj paziti na to, da poleg reproduktivnih vprašanj postavlja tudi problemska vprašanja, ki zahtevajo večji miselni napor pri učencih kot je to prikazano na primeru učne ure Vsakdanje življenje v prazgodovini. Za uspešnost te metode je pomembno predznanje učencev, pozitivna psihosocialna klima ter dobre komunikacijske sposobnosti učitelja. Ob pravilno vodenem pogovoru – vprašanje, premor, poziv dijaku, premor, odgovor dijaka, povratna informacija – in dobri vsebinski podlagi, učencem snov zelo približamo, jih vzpodbudimo k razmišljanju, pripomoremo k lažjemu razumevanju in zapomnitvi snovi, kar je namen tudi predstavljene učne ure na temo Vsakdanje življenje v prazgodovini.

POLONA CAR: METODA RAZGOVORA O ODGOVORNOSTI NEMŠKEGA NARODA ZA DEJANJA NACISTOV V 4. LETNIKU GIMNAZIJE

UVOD

V drugi polovici 20. stoletja so si mnogi prizadevali za opustitev »tradicionalnega pouka«¹³ zgodovine in sprejetja sodobnejših in kakovostnejših poti, saj naj bi ta predmet v 21. st. postopno postal za učence vse življenje uporabna popotnica.¹⁴ V tradicionalni didaktiki opazimo pojmovanja znanja kot »zbirke objektivno danih, kvantitativno nakopičenih, med seboj in z učenčevo izkušnjo največkrat nepovezanih resnic, ki jih učitelj podaja, učenec pa sprejema in spet vrne za oceno.«¹⁵ Prav gotovo je bila didaktična prenova za predmet zgodovine zelo dobrodošla, vendar kljub temu ne smemo zanemarjati nekaterih tradicionalnih metod poučevanja, ki prav tako prispevajo k pridobivanju kvalitetnega in uporabnega znanja. Med slednje sodi tudi metoda razgovora.

Članek bo poskušal pokazati, da je metoda razgovora lahko učinkovita pri uresničevanju in doseganju nekaterih ciljev predmeta zgodovine npr. »*pridobivanju ideološke kritične aktivnosti, sklepanju na osnovi primerjave in vnašanju zgodovinske razsežnosti v politične debate*«¹⁶ na temo **Odgovornost nemškega naroda za dejanja nacistov**. Poudariti želi tudi, da je »*zgodovina proces pridobivanja znanja, razumevanja ter razvijanja sposobnosti*«¹⁷ in ne samo razlaganje in reproduciranje.

METODA RAZGOVORA

Mnogi menijo, da je voditi razgovor nekaj povsem enostavnega. Vsak učitelj pa ve, da je enostavna in učinkovita samo tista metoda, ki vzame veliko časa za pripravo in ne nujno tudi za izvedbo. Metodo razgovora bi lahko opredelili kot »*način dela pri pouku v obliki dialoga med učiteljem in učenci, pa tudi med učenci samimi*.«¹⁸ Ta dialog ne more potekati spontano, učitelj ga mora ustrezno pripraviti in voditi. Poznamo več vrst pogovora, »*ki jih lahko klasificiramo po didaktičnih nalogah pogovora, glede na uporabo učnih oblik in glede na vsebino pogovora*.«¹⁹ Seveda pa morajo biti za izvedbo izpolnjeni določeni pogoji. Ana Tomič navaja naslednje: znanje in izkušnje učencev, razvite komunikacijske spretnosti ter ugodno psihosocialno

¹³ Oznaka »tradicionalni pouk« je za Trojarja zelo splošna, saj zaobjema vse tiste specifične variante konkretnih didaktičnih struktur pouka zgodovine, ki so se izoblikovale v 19. st. in so trdoživo vztrajale do srede 20. st.

Trojar, Š. (1993). *Sodobni pogledi na pouk zgodovine*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, d. d., str. 9.

¹⁴ Karba, P. (2005). *Zgodovina v šoli v 21. stoletju – vse življenje uporabna popotnica*, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 114.

¹⁵ Marentič Požarnik, B. (1998). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove (prvi del). *Sodobna pedagogika*, letnik 49, št. 3, str. 248–249.

¹⁶ Povzeto po: Trojar, Š. (1993). *Sodobni pogledi na pouk zgodovine*. Ljubljana: Državna založba Slovenija, d. d, str. 85.

¹⁷ Trškan, D. (2002). Nova vloga predmeta zgodovina v sedanji Evropi. *Sodobna pedagogika*, letnik 53, št. 2, str. 66.

¹⁸ Tomič, A. (2003). Izbrana poglavja iz didaktike, Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 92.

¹⁹ Povzeto po: Prav tam.

ozračje v razredu.²⁰ Učitelj mora upoštevati, da ima razgovor dva temeljna dela in sicer vprašanje in odgovor. Le kvalitetno vprašanje bo dalo tudi kvaliteten odgovor in bo spodbujalo učence k razmišljanju in k dialogu.

ODGOVORNOST NEMCEV ZA DEJANJA NACISTOV

Druga svetovna vojna se je uradno začela 1. 9. 1939, vendar je do tedaj padlo ogromno žrtev zaradi Hitlerjeve ideje, ki pa ne bi mogla postati resničnost, če ne bi imela finančne podpore velikega nemškega industrijskega kapitala (Krupp), ta pa ameriških in angleških bank, saj se brez tega ne bi mogel povzpeti konec prve svetovne vojne.²¹ Več razlogov je, da se je nacizem v Nemčiji lahko razvil. Že nemška *»filozofija in literatura 19. stoletja sta gojili idejo o vladajoči eliti in povzdigovali junaškega voditelja, poleg tega nikjer niso tako cenili vojaških vrlin kot prav v Prusiji.*²² Za razmah svojega nacionalističnega gibanja je Hitler našel rodovitna tla še v neredu in razočaranosti, ki sta sledila po prvi svetovni vojni. Inflacija in gospodarska kriza sta ponujali lepe možnosti za nekoga, ki bi znal povezati narod v gibanje, s katerim bi ljudstvo dobilo svoj ponos in ugled nazaj. Antisemitizem ni bil prisoten samo v Nemčiji. Cela Evropa je poznala problem in odklonilen odnos do Judov, vendar nikjer drugje se ni razvila rasna doktrina s tako rasno dogmo kot v Nemčiji, ki je sledila ideji, da je *»arijska rasa nositeljica vse kulture, prava predstavnica vsega človeštva, zato je božja volja, da nemški narod ohrani rasno čistost.*²³ Po vojni se je veliko razpravljalo koliko je nemški narod kriv in koliko ljudi je sodelovalo z nacisti. Ocenjuje se, da je v moriji sodelovalo približno milijon Nemcev, z izjemo pičlih kriminalcev in patoloških iztirjencev, so bili to povsem običajni ljudje. Birokratski aparat pa skrbel, da so posamezniki opravljali zelo drobljene in le delne naloge, nikoli celote, saj je tako prihranil posameznikom spraševanje o lastni odgovornosti in krivdi.²⁴ Zglednim družinskim očetom je bilo opravljanje naloge v ponos in priložnost za vzpon po družbeni lestvici. Za svoja dejanja se niso čutili odgovorne in mnogi so jasno zanikali svoje zločine na povojnih procesih, ki jih lahko spremljamo tudi v dokumentarnih filmih. Primo Levi pa v eni izmed svojih knjig Nemce ocenjuje takole: *»Skoraj vsi, četudi ne čisto vsi so bili gluhi, slepi in nemi; bili so množica »invalidov«, ki je obdajala jedro okrutnežev ... vsi so bili strahopetni ... če bi bilo izjemnih Nemcev, ki bi bili sposobni skromnega poguma več, bi bili takratna zgodovina in današnja geografija drugačni.*²⁵ Verjetno je bilo le malo ljudi v Nemčiji, ki niso vedeli, kaj se dogaja. *»Nemci so vedeli za obstoj plinskih celic in za organizirani genocid, ne da bi za to hoteli vedeti ... zanje so sicer vedeli, a za to še niso marali biti sokrivi.*²⁶

IZVEDBA UČNE URE

Učitelj začne učno uro z uvodno motivacijo, tako da pokaže nekaj slik, ki prikazujejo posledice nacistične gonje. Vsaki sliki doda kakšen stavek ali dva. Z učenci ponovi, kaj so že povedali o nacizmu in da navodila za individualno delo ter nato še za delo v

²⁰ Tomič, A. (2002). Spremljanje pouka, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 57.

²¹ Povzeto po: Mikuž, M. (1961). Druga svetovna vojna, Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 18.

²² Povzeto po: F. Ware, C. in drugi (1972). Zgodovina človeštva, Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 18–19.

²³ Hitler, A. V: Hillel, M. (1976). V imenu rase. Ljubljana: Založba Borec, str. 17.

²⁴ Verginella, M. Spremljena beseda. V: Benz, W. (2000). Holokavst, Ljubljana: Vita Activa, str. 122.

²⁵ Levi, P. (2003). Potopljeni in rešeni, Ljubljana: Studia Humanitatis, str. 136–137.

²⁶ Benz, W. (2000). Holokavst, Ljubljana: Vita Activa, str. 107.

dvojicah. Najprej mora vsak posameznik prebrati odlomka iz knjige *Potopljeni in rešeni*²⁷ in iz knjige *Holokavst*²⁸. Nato morata skupaj s sosedom na hitro premisliti o vprašanjih, ki jih imata napisana pod tekstom. Sledi razgovor s celim razredom, ki ga prične učitelj.

Okvirna vprašanja učitelja:

1. Na kratko povejte vzroke za nastalo situacijo v Nemčiji. Zakaj se je nacizem razvil v taki meri prav tu?
2. Ali bi lahko Nemci preprečili pokol Judov in ostalih »izrodkov«? Npr., s kakšnimi dejanji bi omilili zločine?
3. Ali so bili krivci pravično kaznovani? Kako bi vi kaznovali nekoga, ki je kriv ali vsaj sokriv za tisoče žrtev?
4. Učitelj pove, kakšen je bil po vojni odnos do preživelih taboriščnikov. Zakaj je družba na te ljudi gledala na takšen način (da jih je sprejela medse, je od preživelih zahtevala molk)?
5. Ali se lahko podobni zločini ponovijo danes oz. so se morda že kje ponovili?
6. Kaj mislite o gibanjih, ki zločine nacistov in drugih akterjev druge svetovne vojne zanikajo?
7. Primerjajte tedanje razmere s sedanostjo. Kako komentirate simpatiziranje mnogih z nacističnimi idejami?

Skozi razgovor učitelj prilagaja in dopolnjuje vprašanja, če je to potrebno oz. učenci česa ne razumejo. Razložiti mora tudi neznane pojme. Paziti mora, da ustrezno in pravilno postavlja vprašanja. Učenci morajo imeti dovolj časa za razmislek, spodbujati mora tudi tiste, ki sicer bolj malo govorijo ali imajo tremo pred razredom. Ko dopolnjuje učence, naj jih ne kritizira, ampak samo korigira napačna pojmovanja. Zavedati se je potrebno, da tema sodi med moralno občutljivejše, zato mora učitelj paziti, na tiste izjave, ki izražajo nestrpnost ali ksenofobijo do kogarkoli. Marsikdaj se mora s takimi mnenji tudi soočiti in ukrepati. Med razgovorom lahko pokaže še kakšno sliko na prosojnici ali diapozitiv. Ko nekako obdelajo dana vprašanja in ko večina razreda izrazi svoje mnenje, učitelj počasi naredi zaključek. Povzame, kaj so v uri obravnavali in kam so z razgovorom prišli. Poudari, da je to le osnova, na kateri naj učenci izgrajujejo svojo kritično mišljenje in izboljšujejo svoje moralno presojanje.

ZAKLJUČEK

Metoda razgovora je zelo uporabna kadar imajo učenci že določeno znanje in izkušnje o temi, predvsem pa v višjih razredih osnovne in srednje šole. S pravo motivacijo lahko relativno enostavno vključimo večino učencev v razredu in z razgovorom prediskutiramo marsikatero sporno moralno – etično temo kot je tudi opisana v članku. Na učence lahko pozitivno in nevsiljivo vplivamo tako, da jih pravilno usmerjamo pri njihovem kritičnem mišljenju ter se zavzemamo za splošno veljavne vrednote.

²⁷ Primo, L. (2003). *Potopljeni in rešeni*, Ljubljana: Studia Humanitatis, str. 136–137.

²⁸ Benz, W. (2000). *Holokavst*, str. 121–122.

LITERATURA:

- Benz, W. (2000). Holokavst. Ljubljana: Vita Activa.
- F. Ware, C. in drugi (1972). Zgodovina človeštva, razvoj kulture in znanosti (VI/4), Ljubljana: Državna Založba Slovenije.
- Hillel, M. (1976). V imenu rase. Ljubljana: Založba Borec
- Karba, P. (2005). Zgodovina v šoli v 21. stoletju – vse življenje uporabna popotnica. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Levi, P. (2003). Potopljeni in rešeni. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Marentič Požarnik, B. (1998). Kako pomembno je pojmovanje znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove. *Sodobna pedagogika*, letnik 49, št. 3, str. 244–259.
- Mikuž, M. (1961). Druga svetovna vojna. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Tomič, A. (2003). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Tomič, A. (2002). Spremljanje pouka. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Trojar, Š. (1993). Sodobni pogledi na pouk zgodovine. Ljubljana: Državna založba Slovenije, d. d.
- Trškan, D. (2002). Nova vloga predmeta zgodovina v sedanji Evropi. *Sodobna pedagogika. Specialne (posebne) didaktike in kurikularna prenova*, letnik 53, št. 2, str. 64–76.

POVZETEK

Zgodovina nam v 21. stoletju predstavlja pomembno sopotnico v življenju, saj poleg podatkov pri tem predmetu pridobivamo tudi ideološko kritično aktivnost, naučimo se sklepati na osnovi primerjave, znamo vnašati zgodovinsko razsežnost v politične debate ipd. Pri doseganju teh ciljev si pri pouku pomagamo z nekaterimi tradicionalnimi in sodobnimi metodami. Razgovor lahko uporabimo takrat, ko vemo, da imajo učenci že neko predznanje in izkušnje o temi. Predvsem je primerna za višje razrede osnovne in srednje šole. Razgovor poteka v dialogu med učiteljem in učenci, lahko pa tudi samo med učenci. Namen razgovora o odgovornosti Nemcev za dejanja nacistov ni priti do jasnih in razumnih zaključkov, ampak zbuditi pri učencih sposobnost razpravljanja o podobnih temah ter soočenje in upoštevanje tujih mnenj.

ANDREJA MARKOVIČ: UPORABA IGRALNIH KART O GRŠKI KULTURI V 1. LETNIKU SREDNJE ŠOLE PRI POUKU ZGODOVINE

UVOD

V članku želim predstaviti uporabo igralnih kart pri pouku zgodovine, in sicer igralne karte namiznih iger, ki so dostopne v slovenskem prostoru in ki se lahko povežejo s poukom zgodovine (npr. Potovanje skozi čas). Pogosto namreč pozabimo, da bi lahko v učne ure vnesli tudi delček pedagogike prostega časa ter tako sprostili vzdušje v razredu, učenje pa naredili bolj zabavno in zanimivo. Ker pa je pozitivna plat vseh iger tudi spodbujanje zdrave tekmovalnosti, jih lahko uporabimo tudi za doseganje vzgojnih ciljev – mdr. se učenci naučijo sprejeti poraz kot nekaj pozitivnega, kot notranjo motivacijo, s katero se bodo posledično »za naslednjič« bolj naučili.

UPORABA IGRALNIH KART PRI POUKU

Namizne igre so s pedagoškega stališča del pedagogike prostega časa, ena izmed njenih nalog pa je po R. Lešniku med drugim tudi, »da preučuje, odkriva in uvaja dosežke pedagogike prostega časa v šolsko vzgojo in s tem prispeva k boljši vzgojno-izobraževalni dejavnosti.«²⁹ Ker pa so namizne igre eden izmed načinov, kako otroci in mladi preživljajo prosti čas, bi bilo smotno to prenesti tudi na pouk. Že igra sama je namreč ena izmed motivacijskih tehnik pri pouku. Če pa učencem pokažemo, da pri pouku lahko uporabljamo tudi igre, ki so dostopne sleherniku in ki se večinoma uporabljajo v krogu družine in prijateljev, med drugim tudi namizne igre s kartami, pa jim s tem prenesemo sporočilo, da je igra lahko tudi učenje.

V tujini poznajo številne didaktične igre, ki so bile večinoma ustvarjene s pomočjo izobraževalnih ustanov. Tudi v slovenskem prostoru obstajajo številne namizne in druge igre, ki so namenjene prav izobraževanju, vendar pa se te nanašajo predvsem na naravoslovne predmete in učenje jezikov, medtem ko so igre namenjene družboslovnim predmetom redkejše. Kljub temu pa to ne pomeni, da so pri učenju v razredu neuporabne. Izmed vseh pa so najbolj dobrodošle predvsem igre z igralnimi kartami, in sicer iz več razlogov:

- ne zahtevajo veliko prostora;
- če ima učitelj vsaj kanček ustvarjalne žilice, jih z lahkoto priredi svojim potrebam;
- delo lahko poteka individualno, v parih, skupinah ali s celotnim razredom;
- učenci se aktivno učijo prek zabave;
- učitelj jih lahko uporabi v vseh fazah pouka, torej v fazi obravnave³⁰, urjenja, ponavljanja³¹, preverjanja in celo ocenjevanja (pri tem mora učitelj točno določiti pogoje in kriterije ocenjevanja)³².

²⁹ Lešnik, R. K temeljem pedagogike in didaktike prostega časa. 1987. Pedagoška fakulteta, Maribor. Str. 26.

³⁰ Primer: Učitelj učence razdeli v pare, od katerih vsak dobi eno igralno karto z vprašanjem/ji, ki se nanaša/jo na določeno učno vsebino. Odgovor/e par poišče s pomočjo različnih učil in nato predstavi svoje delo, vsebino pa v smiselno celoto poveže učitelj.

³¹ Primer: Učitelj učence razdeli v skupine, od katerih vsaka izžreba določeno število igralnih kart z vprašanjem tako, da so enakomerno porazdeljene med skupine. Posamezna skupina nato postavi vprašanje ostalim skupinam, ki skušajo prehiteti druga drugo pri odgovarjanju na vprašanje.

Na ta način učitelj ustvari bolj dinamično učno uro, s tem motivira učence, ki so posledično bolj aktivni in si izbrano učno vsebino bolje vtisnejo v spomin.

UPORABA IGRALNIH KART PRI POUKU ZGODOVINE

Pouk zgodovine je zelo specifičen predvsem v tem, da zanj v slovenskem prostoru velja, da je le suhoparno memoriziranje letnic in dogodkov. To mnenje pa lahko spremenimo tudi z vključitvijo namiznih iger z igralnimi kartami v pouk z namenom, da bi učna ura potekala bolj dinamično, in da bi bili učenci bolj aktivni. Takih iger, ki se vsaj delno dotikajo zgodovine, je pri nas kar nekaj, katero pa bomo uporabili oziroma prenesli na pouk zgodovine, pa je odvisno od tega, kakšen je učni cilj, ki ga z igro želimo doseči. V zvezi s tem v nadaljevanju predstavljamo dve namizni igri, ki temeljita na uporabi igralnih kart, in ki ju učitelj lahko uporabi pri pouku ali kot podlago za izdelavo lastnih igralnih kart za pouk zgodovine.

Kviz



Slika 1: Namizna igra Kviz.³³

Kviz je igra, ki temelji na premikanju posameznika (ali skupine) po igralnih poljih do cilja. Met kocke tekmovalcu pove, za koliko polj se mora premakniti in stopnjo težavnosti vprašanja. Barva polja, na katerega se premakne, določa tip vprašanja, na katerega bo odgovarjal. Oranžna barva je namenjena zgodovini.



Slika 2: Primeri igralnih kart iz vsebinskega sklopa „zgodovina“ za igro Kviz³⁴.

³² Primer: Ob ustnem ocenjevanju mora učenec sam izžrepati določeno število igralnih kart (odvisno od tega, kako so zasnovane in ali vprašanja zahtevajo daljši oziroma krajši odgovor) in odgovoriti nanje. Tudi na ta način se učitelj lahko izogne stavku učencev: »Jaz sem dobil težje vprašanje kot on ... !«

³³ <http://www.pasadena.si/knjigarna/?id=i259> (20. 12. 2006)

³⁴ Kviz. Oblak d.o.o. Ljubljana, Slovenija.

Igro bi bilo zelo preprosto prenesti v učno uro, vendar bi učitelj sam moral izdelati igralne karte, ki bi se nanašale na učno vsebino. Vprašanja lahko oblikuje kot naloge objektivnega tipa ali naloge prostih odgovorov, in jih razdeli po težavnosti³⁵. Ob tem učitelj pot lahko skrajša, učence pa razdelil v skupine, da bi igra potekala hitreje, ter da se učenci ne bi počutili izpostavljeni.

Potovanje skozi čas



Slika 3: Namizna igra Potovanje skozi čas.³⁶

Igra je namenjena učenju zgodovine. Vsak igralec dobi določeno število kart, na katerih je naveden le dogodek in leto. Igralci morajo nato v vrstnem redu odlagati karte na kup tako, da povedo le dogodek, ki pa mora biti mlajši ali starejši od dogodka prejšnjega igralca (odvisno od smeri igre). Kdorkoli sumi, da se je soigralec zmotil, na to opozori ostale. Če se je le-ta res zmotil, dobi vse karte, ki so na odložišču, če pa ne, jih dobi igralec, ki je podal opozorilo. Zmaga tisti, ki prvi odloži vse karte.



Slika 4: Primeri igralnih kart igre Potovanje skozi čas³⁷.

Zdi se, da je igra sicer namenjena memoriziranju letnic in zgodovinskih dogodkov, vendar jo učitelj lahko uporabi tudi drugače. Med kartami izbere tiste, ki se

³⁵ Npr. po Bloomovi taksonomiji

³⁶ <http://www.pasadena.si/knjigarna/?id=i268> (20. 12. 2006)

³⁷ Potovanje skozi čas. UNIKA TTI d.o.o. Postojna, Slovenija.

navezujejo na učno vsebino, in jih uporabi pri ponavljanju, utrjevanju ali ustnem ocenjevanju tako, da učenec izžreban dogodek mora opisati³⁸.

UPORABA IGRALNIH KART NA TEMO GRŠKA KULTURA V 1. LETNIKU SREDNJE ŠOLE

Priprava

Učitelj iz kartona izdela 5 igralnih kart. Na vsaki karti so štiri vprašanja, ki se navezujejo na temo Grška kultura, in ki so vsebinsko pomešana med sabo (npr. na vsaki karti je vprašanje povezano s književnostjo, znanostjo in arhitekturo), vprašanja se na kartah ne ponavljajo.

Primeri igralnih kart in delovnega lista za izvedbo učne ure³⁹

Igralne karte

10. Kakšen je pomen Herodota in Tukidida v zgodovinopisju?
11. Opiši klasične olimpijske igre.
12. Na kratko opiši razvoj grške religije.

1

13. Opiši glavne arhitekturne smeri, grško keramiko in glavne kiparje ter njihova najznamenitejša dela.
14. Opiši odraščanje v stari Grčiji.
15. Naštej glavne grške bogove in jih opiši.

2

4. Opiši odnos Grkov do vere in verovanja.
5. Kakšen je pomen Ksenofonta in Polibija v zgodovinopisju?
6. Naštej glavne grške filozofe in opiši njihovo delo.

3

7. Opiši življenje kmeta in meščana v stari Grčiji.
8. Opiši zgodbo Iliade in Odiseje.
9. Kaj je vsehelenska ideja? Kaj je prispevalo k njenemu nastanku?

4

1. Opiši vlogo in pomen Delfija.
2. Opiši grško gledališče in naštej glavne pisce in pesnike.
3. O čem govorijo in kakšen je pomen grških mitov?

5

³⁸ Primer (za prvo karto na sliki): Učenec opiše vzroke za podpis Magne Charte, navede posledice podpisa in pojasni pomen dokumenta.

³⁹ Vprašanja na igralnih kartah in delovni list in odgovori (podčrtano besedilo in puščice) so oblikovani na podlagi učbenika Brodnik, Vilma et al. Zgodovina 1. *Učbenik za prvi letnik gimnazije*. 2000. Str. 85–89, 103–104, 114–118.

Izvedba

Učence razdelimo v pet skupin, v vsaki je pet do šest učencev. Vsaka skupina dobi igralno karto, na katerih so vprašanja. Skupine imajo na voljo 20 minut, da s pomočjo učbenika odgovorijo na vprašanja na igralnih kartah. Pred koncem skupinskega dela učitelj učencem razdeli delovne liste, ki jih bodo reševali med predstavitvijo skupinskega dela.

Preverjanje vodi učitelj. Po tematskih sklopih bere vprašanja, ki so na eni izmed igralnih kart. Skupina, ki je odgovarjala na to vprašanje, navede svoj odgovor. Učenci si odgovor zapišejo tudi v delovni list. Učitelj na ta način vprašanja in učno vsebino smiselno povezuje in s preverjanjem izvede obravnavo učne vsebine.

ZAKLJUČEK

Igralne karte namiznih iger lahko vsak učitelj prenese v svoje ure zgodovine, ne glede na obravnavano učno vsebino ali starost učencev, in tako učenje naredi bolj zabavno, sproščeno in aktivno. Res je, da mora zaradi pomanjkanja tovrstnih didaktičnih pripomočkov v Sloveniji igralne karte učitelj izdelati sam, vendar jih lahko popravlja, spreminja in dopolnjuje, s tem pa izdeluje bazo igralnih kart, ki jih lahko uporablja celo življenje. Poleg tega jih lahko uporablja v vseh učnih etapah posamezne ure in pri vseh učnih oblikah.

LITERATURA IN VIRI

- Brodnik, Vilma et al. 2000. Zgodovina 1. *Učbenik za prvi letnik gimnazije*. Ljubljana. DZS.
- Janša-Zorn, Olga in Mihelič, Darja. 1994. Stari in srednji vek. *Zgodovina za 6. razred osnovne šole*. Ljubljana. DZS.
- Kviz. Oblak d.o.o. Ljubljana, Slovenija. (namizna igra)
- Lešnik, Rudi. 1987. K temeljem pedagogike in didaktike prostega časa. Maribor. Pedagoška fakulteta.
- Potovanje skozi čas. UNIKA TTI d.o.o. Postojna, Slovenija. (namizna igra)
- <http://www.pasadena.si/knjigarna/?id=i259> (20. 12. 2006)
- <http://www.pasadena.si/knjigarna/?id=i268> (20. 12. 2006)

POVZETEK

V članku smo na kratko predstavili, na kakšne načine lahko namizne igre uporabimo pri pouku, natančneje igralne karte pri pouku zgodovine. Ker pa v slovenskem prostoru takih namiznih iger manjka, smo v članku predstavili dve igri, ki sta pri nas širše dostopni, in sicer Kviz in Potovanje skozi čas. Obe igri, predvsem pa njune kartice, lahko vsak učitelj priredi za lastne ure zgodovine. Zato smo s primerom poteka obravnave teme »Grška zgodovina« skušali pokazati, da takih kartic ni težko narediti ter da jih lahko povežemo skoraj z vsemi učnimi oblikami in metodami dela. Najpomembnejše pa je, da učna ura z igralnimi kartami postane veliko bolj dinamična, aktivna in zabavna za učence.

GAŠPER JESENŠEK: UPORABA RAČUNALNIŠKE IGRE PRI TEMI KRIŽARSKE VOJNE V DRUGEM LETNIKU SREDNJE ŠOLE

Uvod

V sodobni pedagogiki se zelo poudarja uporabo informacijske in vizualne zmožnosti računalnikov. Če opremljenost učilnic to omogoča, se učitelji z veseljem poslužujejo uporabe Power Point predstavitev, ki so popolno nadomestilo prosojnic. Za predvajanje zvoka in videa se skoraj ne uporabljata več televizija in radio, ampak računalnik, ki da navadnemu uporabniku zmožnost obdelave zvoka in videa. Trdimo lahko, da so sodobni učitelji v veliki meri navajeni uporabljati te funkcije računalnika in ga vidijo kot zaželen, če ne celo nujen učni pripomoček. Kaj pa z računalniškimi igrami, s katerimi današnja mladina preživi veliko prostega časa. Ali se lahko tudi to funkcijo računalnika uporabi za šolsko učenje? Ali je lahko prihodnost šolstva v igranju računalniških iger? Na ta vprašanja bom poskušal odgovoriti v nadaljevanju.

Igra Medieval II

Serijski Total War avstralske skupine Creative Assembly že več kot desetletje navdušuje igralce po celem svetu. Princip serije se ne spreminja. Gre za dvodimenzionalno karto, ki je razdeljena na province. Ta karta je Evropa s Sredozemljem (Medieval I in II ter Rome) ali pa srednjeveška Japonska (Shogun). Po karti se premikajo figure, ki predstavljajo vojske, diplomate, duhovnike, morilce, vohune in trgovce. Igra poteka potezno, kjer vsaka poteza predstavlja eno časovno obdobje (letni čas, leto). Ko se na karti srečata dve sovražni vojski, pa se igra preseli v tretjo dimenzijo, kjer boj poteka realnočasno. Medieval II je postavljen v srednjeveško Evropo od leta 1080 do leta 1530. (Total War)

Kje leži izobraževalna moč računalniških iger?

Računalniške igre postavijo igralca v navidezen svet v katerem lahko aktivno sodeluje. V tem svetu dovolijo igralcu, da razmišlja, govori in deluje, kot karakter v igri. Dajo mu možnost, da zaživi v vlogah, ki so mu v realnosti nedosegljive. (Squire & Jenkins, 2003) »Prav ti bogati virtualni svetovi so to, kar da računalniškim igram veliko moč učenja. V igralnem svetu učenje ne pomeni več soočanje z besedami in simboli, ki so ločeni od tega, kar so v resnici. Z drugimi besedami, virtualni svetovi iger so močni, ker omogočajo razvoj situacijskega učenja.« (Shaffer, Squire, Halverson & Gee; 2004, str. 5) Čeprav je stereotipen igralec osamljen najstnik, ki ždi pred računalnikom, je igranje računalniških iger pravzaprav družben fenomen. Najlepši primer so množične internetne igre, v katerih na tisoče igralcev igra sočasno, kadarkoli v virtualnem svetu s svojim političnim sistemom, ekonomijo in kulturo. (Squire & Jenkins, 2003) »Medtem ko šole ločujejo učence med sabo in od zunanjega sveta, računalniške igre združujejo igralce, tekmovalno in sodelovalno, v navideznom svetu. Virtualno svetovi so močni, ker z drugimi besedami, igranje iger razvija učinkovite družbene prakse.« (Shaffer, Squire, Halverson & Gee; 2004, str. 5) S sodelovanjem v teh družbenih praksah imajo igralci možnost raziskovati nove identitete. (Squire & Jenkins, 2003) »Virtualni svetovi iger so bogato podoročje učenja, saj omogočajo igralcem preizkušanje novih in močnih identitet.« (Shaffer, Squire, Halverson & Gee; 2004, str. 6)

Učenje zgodovine in Medieval II

Kje leži izobraževalni potencial te igre? Kot prvo je zelo pomembna natančnost zgodovinskih dejstev v igri, saj so v skupini zaposleni poleg programerjev tudi zgodovinarji. Igra vsebuje vnaprej predpisane zgodovinske dogodke, kot so naprimer prihod Mongolske horde in Timurja. Zagotovo si bo vsak boljše zapomnil letnico vpada Mongolov, če bo tistega leta izven zemljevida pridvela ogromna vojska in pomendrala njegovo državo. Tako Mongoli za igralca niso samo zgodovinsko dejstvo, ampak v igri zelo realna nevarnost. Druga pomembna stvar je vključitev papeža (za katoliške strani). Papež igra v igri zelo aktivno vlogo, saj takoj ekskomunicira vsakega kristjana, ki ne deluje v skladu z njim. Ekskomunikacija pa lahko pripelje do uporov in tudi sklica križarske vojne proti igralcu. Hkrati pa so zelo zanimive papeške volitve, ob smrti papeže. Na teh volitvah lahko sodeluje vsaka država, ki ima kardinala. Pri tem pa pride do kupovanja glasov in proti uslug, saj bi si vsak želel, da mu je vladajoči papež naklonjen. S temi elementi dobi igralec delno uvid v dogajanje v tistem času, predvsem pa lažje razume politiko takratnih vladarjev do cerkve in medsebojnih odnosov. Igra poskuša igralcu pričarati občutek, da je srednjeveški vladar, ki mora spretno krmariti med zahtevami lastnih plemičev, zahtevami papeža in lastnimi ambicijami. S tem pa igra že izvršuje zahteve, da lahko uči. Omogoča situacijsko učenje, saj je igranje od frakcije do frakcije povsem različno in prinaša vsakič nove in nepričakovane dogodke. Prav tako pa omogoča preizkušanje novih identitet, saj ima vsaka frakcija svojo edinstveno kulturo in stil igranja. Igralec lahko preizkusi kot barbarski osvajalec iz Vzhoda, kateremu je cilj le požigati in ropati, ali pa kot svetovljanski Benečan, ki ga zanima predvsem trgovina. (Hvala, 2006)

Kako bi izgledala šolska ura z uporabo »metode dela z računalniškimi igrami«?

Za vključitev računalniške igre v šolsko uro bi moral kot prvo biti izpolnjen pogoj, da bi bili v učilnici vsaj štirje računalniki povezani v lokalno mrežo. Ura se začne z učiteljevim frontalnim uvodom, v katerem ta na kratko predstavi razlog za 3. križarsko vojno, ki je bil predvsem padec Jeruzalema v Arabske roke leta 1187. Potem učitelj predstavi osebnosti Riharda Levjesrčnega in Saladina, ki sta bila glavna nasprotnika v 3. križarski vojni. Učitelj s pomočjo table predstavi še vojaško taktiko Arabcev in Križarjev ter s prosojnico na kateri je zemljevid mest in trdnjav na Bližnjem Vzhodu v 12. stoletju prikaže Rihardov pohod od obleganja Akre do pohoda proti Jeruzalemu. Na tem pohodu sta se 30 milj od mesta Jaffa pri vasici Arsuf 7. septembra 1191 srečali Rihardova in Saladinova vojska, ki je želela Križarjem preprečiti pot do Jeruzalema. (Maalouf, 1984) Ta frontalni učiteljev uvod traja okoli 10 minut. Za tem učence razdeli v štiri skupine. Vsaka od skupin dobi list z besedilom na katerem so predstavljene vojaške enote, s katerimi bodo morali upravljati. Skupina mora prebrati besedilo in potem pred razredom predstaviti lastnosti posameznih enot. (Razdeležene na Križarsko pehoto in konjenico ter Arabsko pehoto in konjenico). Za ta del ima skupina okoli 10 minut časa. Vsaka skupina mora izbrati generala, ki bo vodil njihove enote na bojišču. (Najbolje, da je to nekdo, ki ima izkušnje z igranjem rač. iger). Po pretečenih 10 minutah da učitelj še 5 minut časa, da se medsebojno dogovorita skupini konjenice in pehote. Ko je to dogovorjeno, se štirje generali posedejo za svoje računalnike, skupina pa sedi ob njih za podporo in ideje. Bitka se hkrati predvaja na platnu preko projektorja. Virtualna bitka traja nekje od 5 do 10 minut. Ko je bitke konec naredi učitelj analizo bitke in pojasni, kje je bil odločilni

trenutek za zmago ene ali druge strani. Učitelj še naredi primerjavo med virtualno in resnično bitko s pomočjo digitalne slike bojišča. Po tem učitelj z računalniško animacijo predstavi resničen potek bitke pri Arsufu in tudi predstavi posledice te velike Križarske zmage.

Zaključek

Računalniške igre zagotovo predstavljajo prihodnost učenja. Imajo zelo močan izobraževalni moment, ki pa ni vedno najboljše viden. Vendar je trenutno že dovolj, če se ga zavedamo, saj večini ljudi računalniške igre predstavljajo le zabavo in zapravljanje časa. Menim, da igre ne bodo izpodrinile uporabe pisanih virov, ampak bodo uporabljene hkrati z njimi. Toda kdaj lahko to pričakujemo? Ker so se prvi poskusi v ZDA že začeli, bi bila zelo optimistična napoved nekje v roku 10–20 let. Predvsem pa je pomembno, da se kot bodoči učitelji zavedamo tega novega in še povsem neizkoriščenega medija.

Literatura

A) Hvala, S. (2006). Medieval II: Total War. Revija Joker, 161(15), str. 38–41.

B)Maalouf, A. (1984). The Crusades through the Arab eyes. New York. Schocken Books.

C) Schaffer, D., Squire K., Halverson, R., Gee, J. (2004). Video games and the future of learning. University of Wisconsin – Madison & Academic Advanced Distributed Learning Co – Laboratory. (<http://education.wisc.edu/.../faculty/halverson/ShafferSquireHalversonGee.pdf>). (17. 12. 2006)

D) Squire, K. & Jenkins, H. (2003). Harnessing the power of games in education. (<http://website.education.wisc.edu/kdsquire/manuscripts/insight.pdf>). (17. 12. 2006)

E) Total War. (<http://www.totalwar.com/>). (22. 12. 2006)

Povzetek

Računalniških iger zaenkrat ne uvrščajo v šolske učne načrte. Ali bi jih morali? Na univerzi Wisconsin (ZDA) že nekaj let deluje ekipa, ki išče in dokazuje pedagoške potenciale računalniških iger. Kaj so odkrili? Računalniške igre so izobraževalno močne, ker lahko igralci prevzamejo vloge, ki jih v realnem svetu ne morejo. Igre imajo dokaj realne virtualne svetove s svojimi pravili in lastnostmi, ki se jim more igralec prilagoditi in se s tem učiti. Učenci v šolski uri spoznajo zgodovino 3. križarske vojne in taktiko ter oborožitev obeh vpletenih strani na primeru bitke pri Arsufu (1191). Za bitko so učenci razdeljeni v štiri skupine, ki izberejo svojega generala, ki bo poveljeval vojski. Po bitki učitelj naredi skupni zaključek.

LEGAN TINA: METODA DELA Z USTNIMI VIRI V 6. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE: VSAKDANJIK NAŠIH STARIH STARŠEV

UVOD

Danes se v šolah teži k čim večji aktivnosti učencev zato je potrebno, da v učni proces vključimo več različnih metod in jih seveda učinkovito kombiniramo. Ena od možnih metod je tudi metoda dela z ustnimi viri. V didaktičnem članku gre za predstavitev uporabe metode dela z ustnimi viri pri obravnavi teme o življenju v preteklosti. Učno uro bi vsebinsko naslovlili kot vsakdanjik naših starih staršev. Namen članka je pokazati primer uporabe metode dela z ustnimi viri pri pouku zgodovine, zato si bomo v nadaljevanju pogledali nekaj njenih značilnosti.

UČNE METODE

»Učne metode so znanstveno in praktično preverjeni načini komunikacije med učitelji in učenci. Potrebno se je zavedati, da ne obstajajo dobre in manj dobre učne metode, temveč je kakovost učne metode odvisna od učne situacije v kateri je le ta uporabljena.«⁴⁰

Da pouk zgodovine doseže zastavljene cilje, mora učitelj uporabljati primerne učne metode. »To pomeni take načine dela, ki ustrezajo psihofizičnim sposobnostim učencev. Najbolje je, da učitelj zgodovine izbere tisto metodo, s katero doseže ob upoštevanju učenčevih sposobnosti in psihofizične razvitosti najhitreje najboljši učinek vzgojno-izobraževalnega dela.«⁴¹

ZGODOVINSKI USTNI VIRI

Zbiranje zgodovinskih virov je bilo na začetku 19. stol. zelo pogosto. Vrednosti pogovorov z ljudmi, ki so neposredno doživeli nek dogodek, pa so se zavedali zlasti humanisti. V glavnem pa so se zgodovinski ustni viri kot pomemben vir zgodovinskih dokazov spet začeli uveljavljati šele po letu 1945.⁴²

»Zgodovinski ustni viri zajemajo predvsem zapisovanje in analiziranje ustnih pričevanj o preteklosti.« Lahko gre za ustno tradicijo, pripoved o dogodkih iz življenja, osebne spomine ali pa za ustna poročila očitidcev.⁴³

Zgodovinski ustni viri pomagajo rekonstruirati preteklost in razumeti interpretacijo preteklosti,⁴⁴ hkrati pa »omogočajo razumevanje, ne samo kaj se je zgodilo, ampak še posebno kako govoreči razume, kaj se je zgodilo in kaj misli o tem.«⁴⁵

⁴⁰ Benčič, P. (2000). Učne oblike in metode v osnovni šoli. Diplomsko delo. Ljubljana, str. 18.

⁴¹ Weber, T. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine. Ljubljana: DZS, str. 97.

⁴² Stradling, R. (2004). Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 214.

⁴³ Stradling, R. (2004). Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 216.

⁴⁴ Ibidem, str. 216.

⁴⁵ Trškan, D. (2006). Barbara W. Sommer, Mary Kay Quinlan: The Oral History Manual. Walnut Creek – Lanham New York – Oxford, AltaMira press, 2002, 129 strani. Zgodovina v šoli, letnik 15, št. 1–2, str. 74.

Zgodovinski ustni viri v razredu

Učitelji zgodovine zahtevajo preučevanje zgodovinskih ustnih virov takrat, ko učencem naročijo, da naj opravijo pogovor z ljudmi o določenem dogodku, izkušnji. Ustni viri so torej razumljeni kot bolj izbirna aktivnost v učnem načrtu zgodovine. »Kljub temu pa nas definicija opominja, da se učenci ukvarjajo z zgodovinskimi ustnimi viri tudi takrat, ko analizirajo ustna pričevanja.«⁴⁶ Ko vključimo zgodovinske ustne vire v razred »postane pouk veliko bolj zanimiv in oseben. Učenci se lahko soočijo in primerjajo splošno zgodovinsko dogajanje z osebnimi izkušnjami prič zgodovinskega dogajanja.«⁴⁷

Zbiranje ustnih virov je dragoceno, ker:

- učence sooči z izkušnjami, stališči navadnih ljudi,
- omogoča nov pogled na novejšo zgodovino,
- poudarja pomen neposrednosti izkušnje,
- učencu ponuja informacije o ljudeh in skupinah, ki jih učbenik ponavadi zanemarja,
- razvija raziskovalne spretnosti in komuniciranje,
- razvija preiskovanje in vrednotenje dokazov ter ustvarjanje zapiskov,
- pri preučevanju ustnih virov učenec prav tako uporablja enaka načela in analitične procese, kot pri drugi vrsti virov itd.⁴⁸

Najpomembnejša tehnika zbiranja ustnih virov je intervju. Gre za dve vrsti intervjujev. »Prvi je življenjski intervju, ki vključuje več intervjujev z eno osebo z namenom napisati biografijo te osebe. Drugi pa je projektni intervju, ki se nanaša bolj na dogodke in teme ter tako vključuje intervjuje več ljudi.«⁴⁹

Nekaj predlogov za uporabo zgodovinskih ustnih virov v razredu:

- Kako se je življenje ljudi spreminjalo zaradi tehnološkega razvoja?
- Kako se je spreminjalo družinsko življenje v nekem obdobju?
- Kako se je spreminjal položaj moža in žene?
- Kako se je spreminjalo mišljenje o spolnosti?
- Kako se je spreminjala stanovanjska oprema v nekem obdobju?
- Kako so novosti v prevozu in komunikacijah vplivale na način življenja?⁵⁰

Pri načrtovanju intervjuja morajo učenci razmisliti o tem, katere podatke bodo potrebovali o vsaki osebi, v kakšnem zaporedju bodo zastavili vprašanja, kako bodo

⁴⁶ Stradling, R. (2004). Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 217.

⁴⁷ Šter, D. (2006). Vključevanje osebne zgodovine v pouk – Moj stari ata mi je pripovedoval o prvi svetovni vojni. Zgodovina v šoli, letnik 15, št. 1–2, str. 65.

⁴⁸ Stradling, R. (2004). Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 218.

⁴⁹ Trškan, D. (2006). Barbara W. Sommer, Mary Kay Quinlan: The Oral History Manual. Walnut Creek – Lanham New York – Oxford, AltaMira press, 2002, 129 strani. Zgodovina v šoli, letnik 15, št. 1–2, str. 74.

⁵⁰ Stradling, R. (2004). Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 221.

vprašanja čim bolj jasna in nedvoumna, kako bodo začeli in končali intervju ter podobno.⁵¹

Učenci naj za analizo intervju večkrat poslušajo in razmislijo:

- ali je intervju odgovoril na vprašanja;
- ali je intervjuvanec podal nasprotujoče si informacije;
- ali obstaja način za preverjanje pravilnosti odgovorov;
- ali je intervju kot zgodovinski dokaz koristen;
- ali bi bil intervju lahko boljši.⁵²

UPORABA UČNE METODE DELA Z USTNIMI VIRI PRI ZGODOVINI

Učno metodo dela z ustnimi zgodovinskimi viri lahko uporabimo v šestem razredu osnovne šole pri temi način življenja v preteklosti. Učenci bi pri svojih starih starših opravili intervju.

Učitelj bi učencem najprej predstavil tehniko intervjuja in razložil svoje zahteve. Učenci bi si pripravili potek intervjuja ter osnovna vprašanja, ki bi jim bila vodilo skozi intervju.

Učenci bi nato doma izvedli intervju in ga zapisali. Po možnosti bi intervju tudi posneli (diktafon, kasetna, videokaseta). Zapisane bi učenci prinesli učitelju, ki bi jih pregledal. Metodo dela z ustnimi viri bi v učni uri uporabili tako, da bi učitelj nato v razred povabil izbrano osebo in pred učenci z njo izvedel intervju. Še pred tem bi učitelj razred razdelil v 5 skupin in vsaki skupini dodelil sklop vprašanj. Tako bi učenci posamezne skupine vedeli na kaj morajo biti še posebej pozorni pri pripovedi. Po končani pripovedi bi po skupinah sledila podrobna analiza s pomočjo že vnaprej razdeljenih vprašanj.

Vsak član skupine bi imel svojo številko (1, 2, 3, 4, 5). Potem ko bi vse skupine odgovorile na vprašanja bi oblikovali nove skupine. Vsi učenci s številko 1 bi oblikovali prvo skupino, vsi s številko 2 drugo itd. V teh novih skupinah bi vsak učenec predstavil vprašanja in odgovore svoje prvotne skupine. Za analizo ustnega vira bi torej uporabila metodo sestavljanke. Na podlagi pridobljenih odgovorov bi učenci individualno napisali povzetek oz. sestavek o življenju v času njihovih starih staršev.

Po obdelavi ustnega vira bi lahko izvedli tudi igro vlog – babice ali drugih oseb, ki so bile omenjene, skušali bi prikazati uporabo kakega omenjenega starinskega predmeta, zaigrali bi kakšen poseben obred itd. S tem bi učenci dobili najboljšo predstavo o tem, kakšno je bilo življenje nekoč, v času njihovih starih staršev.

V nadaljevanju so predstavljeni primeri sklopov vprašanj za posamezne skupine.

1. skupina:

- Od kod je pripovedovalec, koliko je star?
- Katere predmete omenja pripovedovalec?
- Kakšna je bila opremljenost stanovanja?
- Kateri drugi gospodarski objekti so še omenjeni?

⁵¹ Ibidem, str. 225.

⁵² Ibidem, str. 228.

2. skupina:

- Kako so bili oblečeni?
- Kako je bilo z osebno higieno?
- Kako/kje so prali svoja oblačila?
- Kako oseba danes gleda na takratni način življenja?

3. skupina:

- Kdaj se je začel delavnik?
- Katera dela so opravljali najpogosteje?
- Katere pripomočke so uporabljali pri svojem delu?
- Za kaj so uporabljali posamezne predmete?

4. skupina:

- Kakšna je bila prehrana?
- Kateri obroki so bili najpomembnejši?
- Katere jedi so prevladovale na jedilniku?
- Kje so dobili večino živil?

5. skupina:

- Kakšno je bilo družabno življenje?
- S katerimi dejavnostmi so si krajšali čas?
- Ali so za zabavo poslušali radio, gledali televizor?

ZAKLJUČEK

Metoda dela z ustnimi viri je le ena od metod, ki so na voljo učitelju, da čim boljše in uspešneje izpelje učni proces. Metoda omogoča uporabo in vključitev ostalih metod. Hitro se namreč lahko razvije razgovor, pogovor, možna je tudi igra vlog, demonstracija predmeta ali slikovnega gradiva itd. Ta metoda ima več prednosti kot slabosti in bi ji bilo potrebno nameniti več pozornosti pri pouku zgodovine v osnovni šoli.

LITERATURA

- Benčič, P. (2000). Učne oblike in metode v osnovni šoli. Diplomsko delo. Ljubljana.
- Stradling, R. (2004). Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Šter, D. (2006). Vključevanje osebne zgodovine v pouk – Moj stari ata mi je pripovedoval o prvi svetovni vojni. Zgodovina v šoli, letnik 15, št. 1–2, str. 63–65.
- Trškan, D. (2006). Barbara W. Sommer, Mary Kay Quinlan: The Oral History Manual. Walnut Creek – Lanham New York – Oxford, AltaMira press, 2002, 129 strani. Zgodovina v šoli, letnik 15, št. 1–2, str. 74–75.
- Weber, T. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine. Ljubljana: DZS.

POVZETEK

Ena od možnih metod s katero izboljšamo aktivnost učencev, je metoda dela z zgodovinskimi ustnimi viri. Najpomembnejša tehnika zbiranja ustnih virov je intervju, s katerim učenec razvija številne sposobnosti in s svojo aktivnostjo pride do novega znanja. Tako ima možnost, da se poda v raziskovalne vode, razvija komunikacijo, se izpopolni pri uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije, se uri v izdelovanju zapiskov ter razvija svoj zaznavni sistem in kritično mišljenje.

Pri pouku zgodovine v osnovni šoli bi metodo dela z ustnimi viri uporabila v 6. razredu, pri temi *življenje v preteklosti*. Učenci bi pri pouku poslušali pripoved starejše osebe (učitelj bi izvedel intervju), jo potem v skupinskem delu analizirali in nato individualno oblikovali sestavek o življenju v času njihovih starih staršev.

KOROŠEC MOJCA: METODA DELA S PISNIM GRADIVOM: ŽIVLJENJE SLOVENCEV MED DRUGO SVETOVNO VOJNO V 9. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE

UVOD

Kadar želimo o določeni temi ali vsebini izvedeti kaj več; kadar želimo poglobiti svoje znanje oziroma vedenje, je eden od načinov, kako to doseči, tudi branje. Na ta način z lastno aktivnostjo dosežemo neko novo kvaliteto in kvantiteto svojega znanja – vedenja, poleg tega pa bogatimo svoj besedni zaklad, ki nam ga pogovor na to temo ali oddaja z vsebino, ki nas zanima, ne more dati v takšni meri.

V tem članku bo predstavljena metoda s pisnim gradivom – besedilom v 9. razredu osnovne šole. Zakaj? S to metodo lahko dosežemo visoko stopnjo aktivnosti učencev, poleg tega pa jih urimo v pismenosti; v kateri so Slovenci (glede na raziskave) na »repu« evropskih držav.

METODA DELA Z BESEDILI PRI POUKU ZGODOVINE

Kakor je bilo omenjeno že zgoraj metodo dela z besedilom uporabljamo, da aktiviramo učence in jih urimo v branju oziroma pismenosti; poleg tega pa tudi »za ilustracijo in orientacijo pri odgovarjanju na vprašanja in reševanju nalog, za ugotavljanja sporočila iz vira, za povezovanje vsebine virov z naučenim znanjem in za ugotavljanje zanesljivosti in pristranskosti ter vrednosti virov.«⁵³

Poznamo dva načina uporabljanja zgodovinskih besedil:

1. iskanje podatkov iz virov in
2. ugotavljanje kaj, zakaj in kako so avtorji besedila pisali o dogodkih.⁵⁴

Pri učni uri O življenju Slovencev med drugo svetovno vojno bo uporabljen prvi način, zato ga bomo v nadaljevanju tudi malo podrobneje predstavili.

»Pri tem načinu se besedilo uporablja za opis in pripovedno opisovanje ali za razumevanje zgodovinskih dogodkov.«⁵⁵ Branje, obnavljanje vsebine, analiziranje, izločanje posameznih pomembnih delov, naštevanje bistvenih elementov, povezovanje vsebine z že osvojenim znanjem, itd.; vse to so aktivnosti učencev pri delu z besedilom.⁵⁶

⁵³ Trškan, D. (2005). Metoda dela s pisnimi viri. V: Gradivo za predavanja in vaje. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za zgodovino, str. 79.

⁵⁴ Trojar, Š. (1995). Pomen in metodične značilnosti samostojnega dela učencev s pisnimi zgodovinskimi viri. V: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik IV, št. 4, str. 51. V: Trškan, D. (2000). Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik IX. Št. 3-4, str. 3-7.

⁵⁵ Trškan, D. (2000). Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik IX. Št. 3-4, str. 3-7.

⁵⁶ Poljak, V. (1974). Didaktika. Ljubljana: DZS, str. 114-116. V: Trškan, D. (2000). Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik IX. Št. 3-4, str. 3-7.

SPOZNAVANJE ŽIVLJENJA SLOVENCEV MED DRUGO SVETOVNO VOJNO SKOZI OČI MARJETE DEJČMAN

Predstavitev dela in umestitev vsebine v učni proces

Delo Dejčmanove: *Marjetka ve kaj je vojna*, glede na delitev zgodovinskih pisnih virov uvrščamo med literarna in umetniška dela z zgodovinsko vsebino, med katera prištevamo zgodovinske roman, novele in pesmi z zgodovinsko vsebino.⁵⁷

Gre za osebno pripoved avtorice, ki je bila med drugo svetovno vojno še dekllica in na tako je tudi vsebina tega dela predstavljena skozi oči deklice – otroka v drugi svetovni vojni. Prav s tem (pripovedjo deklice) je besedilo še toliko bližje učencem, saj je dogajanje in življenje opisovala njihova vrstnica in ne odrasel človek (zgodovinar).

Delo z izbranim besedilom je najbolj primerno uporabiti potem, ko učenci že osvojijo temeljna znanja o drugi svetovni vojni pri nas. Opisana učna ura je tak lahko lepa nadgradnja učne ure, kjer učenci *Vojni vsakdanjik*⁵⁸ spoznajo s pomočjo učbenika; torej z vidika odraslega človeka – zgodovinarja, kot avtorja besedila.

Potek učne ure

Učno uro lahko pričnemo s stavkom »*Danes nam bo o življenju med drugo svetovno vojno pripovedovala sedemletna deklica po imenu Marjetka.*«. Na prosojnici pokažemo simbolično sliko deklice. Na ta način zbudimo pri njih zanimanje za problematiko in jim tako v nadaljevanju (zbranim) podamo navodila o delu.

Slika 1: Simbolična slika deklice

Vir:

<http://k43.pbase.com/v3/75/475075/1/44811862.12062005306.jpg> (december, 2006)



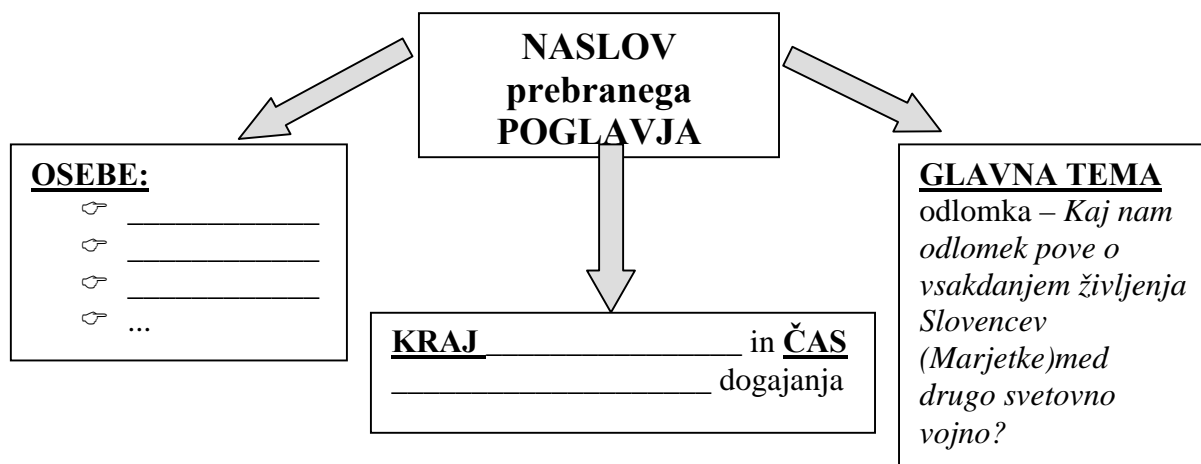
Na začetku jim preberemo poglavje z naslovom Namesto uvoda⁵⁹. Učenci pozorno poslušajo in nam nato naštejejo osebe, ki so se pojavljale v besedilo, kraj dogajanja, čas in o čem je besedilo sploh govorilo (približno 10 min). S tem jih pripravimo na nadaljnje delo v dvojicah.

⁵⁷ Weber, T. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS, str. 63. V: Trškan, D. (2000). Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik IX. Št. 3-4, str. 3-7.

⁵⁸ Kern, A. N., Nečak, D., Repe, B. (1997). Naše stoletje. Zgodovina za 8. razred osnovne šole. Ljubljana: Modrijan, str. 142-145.

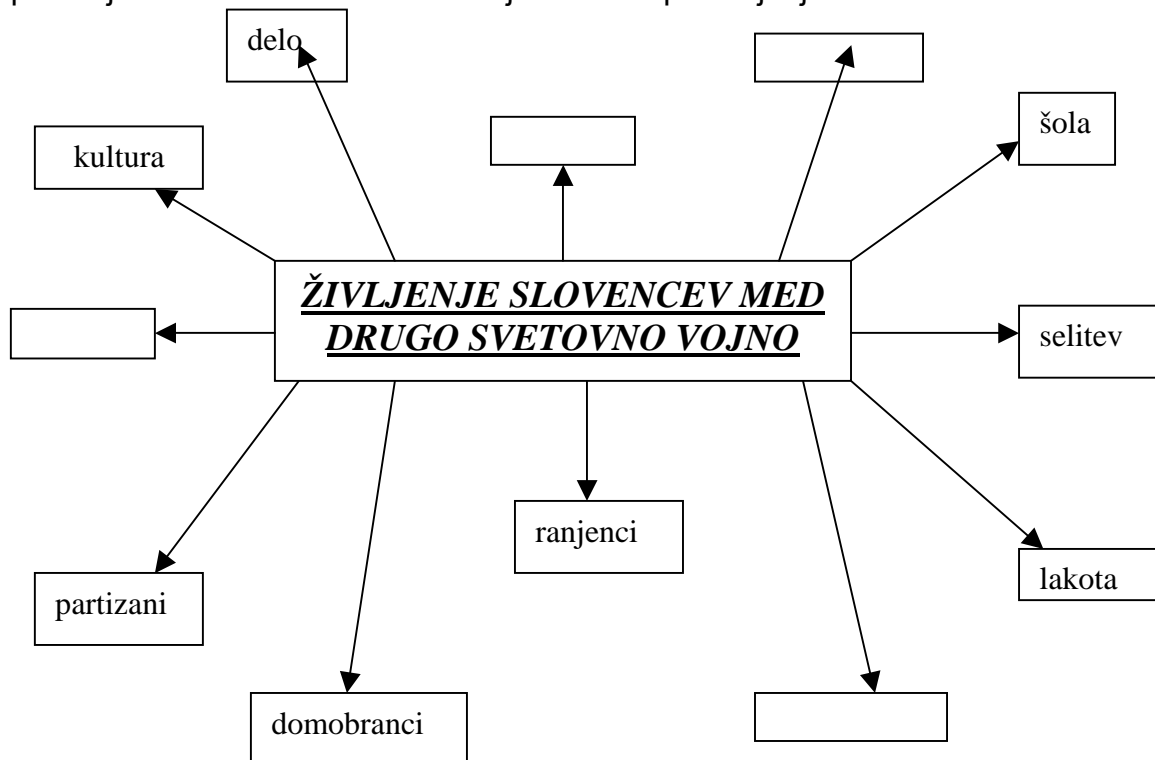
⁵⁹ Dejčman, M. (1979). *Marjetka ve kaj je vojna*. Ljubljana: Založba Borec, str. 5-6.

Vsaka dvojica prejme eno poglavje literarnega dela. Najprej eden izmed njiju besedilo prebere naglas (s tako glasnostjo, da ne bo preglasil sosedne dvojice, a tako, da ga bo sosed slišal). Nato skupaj poskušata iz besedila izluščiti naslednje elemente: osebe, kraj in čas dogajanja; ter kaj nam prebrano besedilo pove o življenju med vojno. Poleg tega ima vsaka dvojica tudi posebno vprašanje, ki se od dvojice do dvojice razlikuje; z odgovorom pa naj bi dvojica izpostavila glavno tematiko prebranega besedila (nap. lakota, selitev, delo, šola, preživljanje prostega časa – druženje z vrstniki ...). Vsaka dvojica odgovore tudi zapiše v obliki miselnega vzorca, katerega primer je prikazan spodaj. Ta del naloge traja okoli 15 minut.



V drugem delu učne ure pa vsaka dvojica predstavi le vsebinski del; torej, kaj o vsakdanjem življenju Marjetke med vojno je besedilo opisovalo.

Med poročanjem tako na tabli kot v zvezkih učencev nastaja zapis učne snovi, na način, ki je prikazan spodaj. S takšnim zapisom povzamemo snov učne ure, učenci pa imajo odlično izhodišče za učenje oziroma ponavljanje snovi.



Naslovi poglavij, ki jih dvojice dobijo v branje in analiziranje so: Lačni smo⁶⁰, Selitev⁶¹, Rudi odhaja⁶², Marijo in mamó so odgnali⁶³, Ranjenci⁶⁴, Partizani so lačni⁶⁵, Uši⁶⁶, Na Brezju je vse mrtvo⁶⁷, Šola in delo⁶⁸, Kje bi dobili svinčnike⁶⁹, Glavni odbor AFŽ⁷⁰, Skrivni sestanek⁷¹, Lutke⁷², Novi čevlji, nove obleke⁷³ in Konec vojne⁷⁴.

Nekatera poglavja oziroma besedila so obogatena tudi s slikovnim gradivom. Tiste dvojice, ki ga imajo, prosimo naj sliko opišejo (slikovno gradivo imamo na prosojnici in ga prikazujemo vsem učencem). S tem metodo dela z besedilom obogatimo še z metodo dela s sliko, poleg tega pa zadovoljimo tudi tiste učence, ki jim je bližji vizualni tip zaznavanja.

V nadaljevanju so predstavljena vprašanja, ki se nanašajo na dotične odlomke oziroma izbrana besedila.

Kaj Marjetkina mama v odlomku navaja kot glavni razlog, da Marjetka nima čevljev in da je lačna? Zakaj (in kam) se je Marjetkina družina preselila in kako je selitev potekala? Kam in zakaj je odšel Rudi? Zakaj odpeljejo Marjetkino sestro in mamó? Na kakšen način Marjetkina družina pomaga ranjencem? S čim oziroma na kakšen način Marjetkina mama nahrani partizane? Katera »nadloga« je opisana v odlomku in kako se Marjetka spopade z njo? Zakaj se Marjetka z mamó odpravi na Brezje in kaj tam vidijo? Kako je potekala delo in učenje v času vojne? Zakaj Frida in Marjetka ne moreta napisati domače naloge? Kaj pomeni kratica AFŽ in kateri dogodek opisuje odlomek? Kako je potekal skrivni sestanek in kdo se ga je udeležil? Kaj se je dogajalo na predstavi, ki se je je Marjetka udeležila skupaj s prijatelji? Kako, na kakšen način Marjetka dobi nove čevlje in obleko? Na kakšen način Marjetkina družina izve, da je konec vojne?

ZAKLJUČEK

Metoda dela z besedilom je danes največkrat uporabljena v povezavi z učbenikom. Uporaba besedila, obravnavanega zgoraj pa je pri pouku zgodovine prisotna v veliko manjši meri.

Razlogi zato so različni; morda učitelj nima interesa po uporabi drugih vrst besedil ali pa smatra, da njegovi učenci na tako vrsto dela niso pripravljeni. Slednje lahko povezujemo tudi z dejstvom, da današnji osnovnošolci vedno manj berejo, oziroma preberejo le tisto, kar je obvezno. Tako lahko učitelj sklepa, da bo tak način dela za

⁶⁰ Prav tam, str. 7.

⁶¹ Prav tam, str. 11.

⁶² Prav tam, str. 22.

⁶³ Prav tam, str. 35.

⁶⁴ Prav tam, str. 56.

⁶⁵ Prav tam, str. 62.

⁶⁶ Prav tam, str. 68.

⁶⁷ Prav tam, str. 76.

⁶⁸ Prav tam, str. 98.

⁶⁹ Prav tam, str. 100.

⁷⁰ Prav tam, str. 159.

⁷¹ Prav tam, str. 164.

⁷² Prav tam, str. 170.

⁷³ Prav tam, str. 173.

⁷⁴ Prav tam, str. 177.

učence prezahteven ali pa bo pri njih izzval negativen odnos do dela. Pri tem pa pozabi na vse pozitivne lastnosti in pridobitve zgoraj opisanega načina dela.

Na urjenje v pismenosti in pridobivanju besednega zaklada smo opozorili že na začetku. Prav tako ne smemo pozabiti na samostojnost (ki je po Adamiču temelj uporabe pisnih virov)⁷⁵ in veliko aktivnost učencev, ki se z delom v dvojicah učijo medsebojne komunikacije in sodelovanja. Pri končnem poročanju jih urimo v nastopanju, jasnem in strnjem podajanju glavnih idej in misli.

Končno pa jih s tem, ko jim o določeni vsebini ponudimo v branje in analiziranje dve različni besedili (zgoraj obravnavano besedilo in učbenik), urimo v kritičnem presojanju in vrednotenju posredovanih informacij. Ta vrlina oziroma sposobnost pa je za učenca najpomembnejša popotnica tako za nadaljnje izobraževanje, kot za nadaljnje življenje.

LITERATURA

- Adamič, M. (2005). Predavanja iz Didaktike – zapiski. V Ljubljani na Filozofski fakulteti.
- Dečman, M. (1979). Marjetka ve kaj je vojna. Ljubljana: Založba Borec.
- Kern, A. N., Nečak, D., Repe, B. (1997). Naše stoletje. Zgodovina za 8. razred osnovne šole. Ljubljana: Modrijan.
- Simbolična slika deklice
URL: <http://k43.pbase.com/v3/75/475075/1/44811862.12062005306.jpg>
(citirano, december 2006)
- Trškan, D. (2000). Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik IX. Št. 3-4, str. 3-7.
- Trškan, D. (2005). Metoda dela s pisnimi viri. V: Gradivo za predavanja in vaje. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za zgodovino, str. 79.

POVZETEK

Svoje znanje in vedenje najlažje utrdimo in poglobimo z branjem. Prav zato, je metoda dela s pisnim gradivom tako pomembna; zlasti še v osnovni šoli, ko učenci na ta način z lastno aktivnostjo bogatijo svoj besedni zaklad, se urijo v pismenosti, medsebojni komunikaciji (delo v dvojicah) in nastopanju (poročanje). Literarno besedilo z zgodovinsko vsebino je učencem veliko bližje, kot strokovni tekst, ki ga je napisal zgodovinar; še posebej, če je besedilo osebna pripoved deklice, ki je otroštvo preživela v vojni. Če poleg tega uporabimo (za isto snov) še drugo besedilo (nap. učbenik), učence urimo v kritičnem vrednotenju ter analiziranju in primerjanju različnih virov, kar pa je ena glavnih sposobnosti potrebnih za kvalitetno nadaljnje izobraževanje.

⁷⁵ Adamič, M. (2005). Predavanja iz Didaktike – zapiski. V Ljubljani na Filozofski fakulteti.

MELITA MERČUN: ILIRSKE PROVINCE SKOZI PESEM VALENTINA VODNIKA V 2. LETNIKU GIMNAZIJE PRI POUKU ZGODOVINE

UVOD

Metoda dela s pisnim gradivom je za pouk zgodovine ena najpomembnejših, saj z njo učenci začutijo, kakšno je pravo delo zgodovinarjev in kako se pravzaprav proučuje zgodovino. Naučijo se uporabljati zgodovinske vire, da znajo iz prebranega izluščiti kar največ, z njimi poskušati sestaviti zgodovinsko dogajanje, ugotoviti vrsto pisnih virov, se naučiti kritičnega branja, samostojnega odpiranja in reševanja problemov, sinteze ter se nasploh usposobiti za samostojno delo s strokovnim besedilom.⁷⁶ Zato bo v nadaljevanju podrobneje predstavljena, predvsem na primeru pesmi Valentina Vodnika v povezavi z učno snovjo Ilirskih provinc.

O METODI DELA S PISNIM GRADIVOM

Pisne vire delimo v štiri vrste. Prva vrsta so **odlomki iz pričevanj ali sporočil**, kot so različni spomini, govori, intervjuji, dnevniki, kronike, časniki ipd. Druga vrsta so **odlomki iz pravnih dokumentov**, torej ustave, zakoniki, uradni listi, pogodbe, tretja vrsta pisnih virov so **odlomki iz znanstvenih monografij in strokovne literature**. V zadnjo vrsto pa spadajo odlomki iz **literarnih del z zgodovinsko vsebino**, kakor npr. romani, novele pa tudi pesmi z zgodovinsko vsebino.⁷⁷

Pisno gradivo lahko uporabimo v vseh etapah učnega procesa (uvajanje, obravnavanje, urjenje, ponavljanje, preverjanje), uporabljamo pa ga na dva načina. Najprej kot **vir, v katerem iščemo podatke**, pri čemer se učenci osredotočijo na samo besedilo, ga skušajo analizirati, izluščiti iz njega določene informacije, primerjati različne dele vsebine ter iskati podobnosti, razlike, konkretizirati vsebino na nove primere ali jo povezovati z drugimi temami. S tem se učijo »zgodovinskega razmišljanja in poročanja, saj se naučijo smiselno in sistematično brati besedilo in oblikovati sintetična mnenja o sporočilu besedila.«⁷⁸ Drugi način je ugotavljanje, **kako, zakaj in kaj so zgodovinarji ali druge osebe pisali o preteklosti**. Učenci spoznavajo, ali gre za primaren ali sekundaren vir, gre za osebno mnenje ali za objektivno besedilo, ugotavljajo zanesljivost vira in avtorja, kakšen je bil njegov namen, kaj je nanj vplivalo ter v kakšnih okoliščinah je vir nastal.⁷⁹

Pri načrtovanju učne ure je najboljšo, da učitelj sam pripravi pisno gradivo, ki ga bodo učenci obdelovali in ki je seveda v skladu z učno vsebino, ter zanj pripravi primerne naloge. Upoštevati mora tudi, da nameni dovolj časa reševanju nalog v zvezi s pisnim gradivom, obenem pa tudi za pojasnjevanje navodil, poročanje učencev ter pregled odgovorov na koncu ure.

⁷⁶ Povzeto po: Trojar, Š. (1995). Pomen in metodične značilnosti samostojnega dela učencev s pisnimi zgodovinskimi viri. *Zgodovina v šoli*, letnik IV, št. 4, str. 50-54.

⁷⁷ Tu se navezujem na Danijelo Trškan in sicer na: Trškan, D. (2002). *Aktivne metode dela z zgodovinskimi pisnimi in slikovnimi viri*. V: *Izbrane teme iz obče in slovenske zgodovine ter aktivne metode dela z zgodovinskimi pisnimi in slikovnimi viri*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 19; in na: Trškan, D. (2005). *Gradivo za predavanja in vaje*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani., str. 79.

⁷⁸ Trškan, D. (2000). *Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine*. *Zgodovina v šoli*, letnik IX, št. 4, str.

3.

⁷⁹ Povzeto po: Trškan, D. (2000). *Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine*. *Zgodovina v šoli*, letnik IX, št. 4, str. 3.

UPORABA METODE DELA S PISNIM GRADIVOM PRI ZGODOVINI

Metodo dela s pisnim gradivom lahko uporabljamo pri vseh učnih vsebinah zgodovine, naj bo za ilustracijo in boljše razumevanje, dokazovanje ali za aktivno učenje, ko učenci sami povzemajo besedilo ali v njem iščejo informacije. Tako skušamo učence navaditi na »smiselno in tekoče branje, za kultiviranje človekovega govora, razvijanje pozitivnih čustev in za pridobivanje novih spoznanj.«⁸⁰

Metodo lahko kombiniramo z vsemi učnimi oblikami. Pri frontalni obliki učitelj z učenci najprej prebere pisno gradivo, nato pa jim zastavlja različna vprašanja v zvezi s prebranim besedilom, ki učence miselno aktivirajo. Pri ostalih učnih oblikah je potrebno, da učitelj v razred prinese že pripravljene naloge, ki jih razdeli v reševanje. Tako morajo učenci pisno gradivo sami temeljito prebrati, temu pa sledi reševanje delovnih nalog, pri čemer je učitelj le organizator (poda navodila, določi skupine, čas ipd.) in usmerjevalec. »Učenci se pri takšnem temeljitem in postopnem delu usposablajo v reševanju problemov in ne sprejemajo učne snovi kot logično in sistemsko izdelan končni produkt znanja.«⁸¹ Poleg tega se navajajo na aktivno razmišljanje in reševanje problemov, ki zajema sistematično branje besedila, povezovanje in primerjava vsebine s predznanjem, kritično sprejemanje virov ter sintezo mnenj o predelani učni snovi.

Pri pripravi delovnih listov za učence je potrebno začeti z lažjimi nalogami in oblikami samostojnega dela ter od tu postopno napredovati k težjim.⁸² Naloge so lahko enake za vse učence ali diferencirane po skupinah ali dvojicah, enako velja tudi za pisno gradivo (učenci lahko proučujejo isti vir ali več različnih). Ko so naloge rešene, sledi prehod k frontalni učni obliki in k ugotavljanju, kaj so učenci ugotovili. V tej fazi je primerno kombinirati različne učne metode, s čimer skušamo k sodelovanju pritegniti čim več učencev.⁸³

PRIMER UPORABE METODE PRI OBRAVNAVI ILIRSKIH PROVINC

Primer se navezuje na učno snov Ilirskih provinc v drugem letniku gimnazije in sicer v fazi ponavljanja. Učitelj pripravi delovne liste, ki vsebujejo pesem Valentina Vodnika *Iliria oživljena* in delovne naloge, ki bi jih učenci reševali v dvojicah.⁸⁴ Naloge se nanašajo tako na pesem kot na avtorja in si sledijo od lažjih k težjim. Učitelj lahko pripravi tudi več vrst delovnih listov, na enem se npr. vprašanja nanašajo na pesem in na Ilirske province, na drugem pa na pesem in njenega avtorja.

V začetku učne ure učitelj naredi kratek uvod, razdeli delovne liste in poda navodila. Nato učenci samostojno rešujejo delovne liste, učitelj jih le nekoliko usmerja, če je to potrebno. Vprašanja se nanašajo na same podatke, na vir oz. na avtorja besedila in na njegovo zanesljivost.

Vprašanja o pesmi v povezavi z obravnavano snovjo:

⁸⁰ Cencič, M. (1980). Učne metode in aktivnosti učencev. *Sodobna pedagogika*, letnik 34, št.5-6, str. 211.

⁸¹ Trojar, Š. (1995). Pomen in metodične značilnosti samostojnega dela učencev s pisnimi zgodovinskimi viri. *Zgodovina v šoli*, letnik IV, št. 4, str. 53.

⁸² Tu se zopet navezujem na: Trojar, Š. (1995). Pomen in metodične značilnosti samostojnega dela učencev s pisnimi zgodovinskimi viri. *Zgodovina v šoli*, letnik IV, št. 4, str. 53.

⁸³ Primerni učni metodi sta predvsem diskusija ali debata.

⁸⁴ Pesem najdemo v večini zbranih del Valentina Vodnika, npr.: Vodnik, V. (1988). *Zbrano delo*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 91. (pripravil in opombe napisal Janko Kos)

Kakšno vzdušje prevladuje v pesmi? Kako so ljudje sprejeli Napoleona? Kakšna je bila Ilirija pred Napoleonom in kaj je ta storil za Ilirijo? Kakšen duh stopa v Slovence oz. zakaj je narod prerujen? Kakšno je zgodovinsko ozadje pesmi? Kakšne reforme je izvedel Napoleon? Zakaj je Ilirija srce Evrope in čigave Evrope? Kakšni so bili Napoleonovi načrti z Ilirijo? Katera območja so zajemale Ilirske province? Zakaj se imenujejo Ilirske in zakaj pesnik govori o Iliriji in Ilirih?

Učitelj skuša z nalogami doseči predvsem ponovitev obravnavane snovi, zgodovinskih dogodkov, dejstev ipd. Z vprašanji prehaja od lažjih k težjim.

Vprašanja o viru in o avtorju:

Kdo je avtor? Je avtor objektivni ali pristranski? Kakšen je njegov namen? Je Napoleonov pristaš ali deluje proti njemu? Kako se je udejstvoval za naš narod? Kaj pričakuje od Napoleona? Za kakšen vir gre? Je vir primaren ali sekundaren? Kdaj je bila pesem napisana? Kje in za koga je bila objavljena?⁸⁵

Tu skušamo učence pripraviti, da gledajo vir kot celoto in ga kritično analizirajo. Učenci ugotovijo, da je vir primaren in precej pristranski, saj je bil Vodnik Napoleonov privrženec, pesem pa je bila objavljena v francoskem časopisu *Télégraphe officiel* in torej za Napoleona samega. Učencem skušamo prikazati, kakšne zasluge ima Valentin Vodnik za slovenski narod in jezik, s tem ko je pisal pesmi, urejal časopis in predvsem pisal učbenike v slovenskem jeziku. Potrebno je poudariti, da je imel velika pričakovanja od Napoleonovih sprememb, predvsem glede veljave slovenskega jezika. Vendar pa se ta pričakovanja niso v celoti uresničila.

Ko učenci končajo z reševanjem nalog, jih je potrebno še preveriti in ob odgovorih spodbuditi debato, ki pritegne čim več učencev, jih aktivira in hkrati motivira.

ZAKLJUČEK

Metoda dela s pisnim gradivom je ena pomembnejših pri poučevanju zgodovine, saj preko nje učenci začutijo, kakšno je delo zgodovinarjev. Z reševanjem nalog jih aktiviramo, da besedilo temeljito preberejo, sistematično obdelajo njegovo vsebino ter skušajo iz nje potegniti čim več. Obenem ta učna metoda učence spodbuja h kritičnemu mišljenju, kritični analizi virov in njihovem vrednotenju, navaja jih na samoizobraževanje, jim omogoča lažje razumevanje zgodovinskega dogajanja ter boljšo predstavljalnost učne snovi. Ustrezna uporaba metode pa v učencih vzbudi tudi zanimanje za učno snov in jih motivira za nadaljnje raziskovanje.

LITERATURA

- Cencič, M. (1980). Učne metode in aktivnosti učencev. *Sodobna pedagogika*, letnik 34, št.5-6, str. 206-214.
- Hozjan, A. (2000). *Zgodovina 2. Učbenik za drugi letnik gimnazije*. Ljubljana, DZS.
- Poljak, V. (1989). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

⁸⁵ Pri oblikovanju vprašanj sem se nekoliko opirala na: Trškan, D. (2002). Aktivne metode dela z zgodovinskimi pisnimi in slikovnimi viri. V: *Izbrane teme iz obče in slovenske zgodovine ter aktivne metode dela z zgodovinskimi pisnimi in slikovnimi viri*. Ljubljana : Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani., str. 19-20. Prav tako sem pri oblikovanju vprašanj upoštevala učno snov, ki naj bi jo učenci osvojili: Hozjan, A. (2000). *Zgodovina 2. Učbenik za 2. letnik gimnazije*. Ljubljana: DZS, str. 317-319.

- Trojar, Š. (1995). Pomen in metodične značilnosti samostojnega dela učencev s pisnimi zgodovinskimi viri. Zgodovina v šoli, letnik IV, št. 4, str. 50-54.
- Trškan, D. (2002). Aktivne metode dela z zgodovinskimi pisnimi in slikovnimi viri. V: Izbrane teme iz obče in slovenske zgodovine ter aktivne metode dela z zgodovinskimi pisnimi in slikovnimi viri.. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 19-20
- Trškan, D. (2005). Gradivo za predavanja in vaje. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Trškan, D. (2000). Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine. Zgodovina v šoli, letnik IX, št. 4, str. 3-7.
- Vodnik, V. (1988). Zbrano delo. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.
- Wedam, V. (1997). Analitično-sintetična metoda dela z zgodovinskimi viri. Zgodovina v šoli, letnik VI, št. 3, str. 45-49.

Povzetek:

Z metodo dela z zgodovinskim gradivom se učenci seznanijo s pravim raziskovanjem zgodovine. Z nalogami jih aktiviramo, da v besedilu iščejo podatke, informacije, da znajo ovrednotiti vir in avtorja, da skušajo ugotoviti, s kakšnim namenom je gradivo nastalo in kako zanesljivo je. Opisano metodo na primeru pesmi Valentina Vodnika lahko uporabimo v vseh etapah učne ure, kombiniramo jo lahko z vsemi učnimi oblikami. Učence spodbujamo, da iz vira potegnejo kar največ, jim vzbudimo zanimanje za učno snov in jih spodbujamo k samoizobraževanju. S tem dosežemo, da od ure odnesejo več, si snov bolje vtisnejo v spomin, saj si jo s pisnim gradivom lažje predstavljajo in bolje razumejo zgodovinsko dogajanje, ob tem razvijamo tudi njihove učne navade.

ROMANA DAUGUL: METODA DELA Z LITERARNIMI DELI V 2. LETNIKU SREDNJE ŠOLE: HRVAŠKO-SLOVENSKI KMEČKI UPOR

UVOD

Mnogim učencem zgodovina predstavlja šolski predmet, pri katerem si morajo zapomniti po njihovem mnenju največkrat prevelike količine nepomembnih dejstev. Učencem pa lahko pouk zgodovine približamo z metodami dela, pri katerih je pridobivanje znanja povezano z njihovo neposredno aktivnostjo. Ena izmed takih metod je tudi metoda dela s pisnim gradivom.

V maturitetnem katalogu za zgodovinoje pri temi kmečki upori med drugim naštetu tudi, da naj bi učenci spoznali odsev kmečkih uporov na slovensko književnost.⁸⁶ Na tem mestu lahko golo naštevanje avtorjev ter njihovih del, ki bi se jih učenci naučili na pamet, zamenjamo z aktivno metodo dela z literarnimi besedili. Namen članka je le-to metodo opisati ter jo predstaviti na učni uri pri obravnavi hrvaško-slovenskega kmečkega upora.

METODA DELA S PISNIMI ZGODOVINSKIMI VIRI

Pri tej metodi sta obravnava snovi in pridobivanje znanja vezana na rabo in izdelavo besedila. Učitelj učence navaja, da s poglobljeno lastno aktivnostjo snov analizirajo, odkrivajo nove pojme, iščejo bistvo, povzemajo glavna spoznanja, jih komentirajo ter oblikujejo lastne ugotovitve.⁸⁷

Delo z različnimi pisnimi zgodovinskimi viri ustvarja med učenci razpoložnje, razvija v njih zanimanje za predmet, poživlja in osvetljuje zgodovinsko snov ter nudi možnost za samostojno spoznavanje in proučevanje zgodovinskih dogodkov na gradivu, ki ga najdemo tudi v knjižnici.⁸⁸

Zgodovinska besedila lahko uporabljamo na dva načina. Pri prvem gre za iskanje podatkov iz vira, besedila pa se pri tem načinu uporabljajo za opis ali za razumevanje zgodovinskih dogodkov. Pri drugem načinu pa ugotavljamo, kaj, zakaj in kako so zgodovinarji pisali o dogodkih.⁸⁹

V srednji šoli se lahko zgodovinska besedila uporabljajo v vseh fazah učnega procesa.⁹⁰ Pri tem je pomembno, da viri niso uporabljeni edino kot konkretni in slikoviti informator o zgodovinskem dogajanju, temveč tudi za globinsko spoznavanje, problematizacijo, osmišljanje ali analizo političnih, gospodarskih in drugih sistemov ter političnih programov.⁹¹

⁸⁶ Predmetni izpitni katalog za maturo leta 2003, Zgodovina (2001). Ljubljana: Republiški izpitni center, str. 20.

⁸⁷ Didaktika (2003). Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo, str. 364–365.

⁸⁸ Demarin, J. (1969). Pouk zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS, str. 66. V: Trškan, D. (2000). Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli, letnik IX, št. 3–4, str. 3.

⁸⁹ Povzeto po: Trškan, D. (2000). Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli, letnik IX, št. 3–4, str. 3.

⁹⁰ Prav tam.

⁹¹ Trojar, Š. (1995). Pomen in metodične značilnosti samostojnega dela učencev s pisnimi zgodovinskimi viri. V: Zgodovina v šoli, letnik IV, št. 4, str. 51.

V pouk zgodovine lahko vključujemo raznovrstne zgodovinske vire, ki jih Weber deli na sodobna pismena sporočila ali dokumente preteklosti, na zgodovinske tekste (znanstvene sinteze in monografije) ter na literarna dela z zgodovinsko vsebino.⁹²

LITERARNA DELA KOT ZGODOVINSKI VIR

Trojar meni, da so pri pouku zgodovine kot pisni vir koristna tudi leposlovna dela z zgodovinsko vsebino, saj takšen besedno slikovit opis s svojo sugestivnostjo in bogastvom umetniškega izraza zelo pritegne učence, obogati njihove predstave o določenih zgodovinskih razmerah ter motivira njihovo življenjsko in konkretno razmišljanje.⁹³

Takšna leposlovna besedila morajo temeljiti na resničnem dogajanju.⁹⁴ Učitelj mora skrbno izbrati krajše in metodično uporabne odlomke⁹⁵, pri tem pa mora biti pozoren na dele besedila, ki so plod avtorjeve domišljije. Za primer vzemimo odlomek iz Kreftove drame *Velika puntarija*, v katerem si avtor izmisli cesarjevo pismo zagrebškemu škofu in banu Draškoviću.⁹⁶ V pismu Maksimilijan II. podpre banov predlog o načinu Gubčeve usmrčitve, v resnici pa je Drašković svojo namero uresničil še pred cesarjevim pristankom.⁹⁷

Weber poudarja, da lahko učitelj zgodovinsko umetniško literaturo uporablja predvsem za motivacijo.⁹⁸ Umetniška dela večinoma ne omogočajo izvajanja sklepa, ker so kljub dejstvu, da so sicer lahko grajena na virih, podrejena zakonitostim literarnega oz. umetniškega ustvarjanja.⁹⁹ Zato mora učitelj umetniško pripoved primerjati s pisanim zgodovinskim virom (v našem primeru je to lahko kakšna strokovna literatura o kmečkih uporih ali učbenik) in skupaj z učenci izluščiti resnična zgodovinska dejstva.¹⁰⁰

PRIMER UČNE URE NA TEMO HRVAŠKO-SLOVENSKI KMEČKI UPOR

Učna ura na temo Hrvaško-slovenski kmečki upor je pripravljena za drugi letnik gimnazije. Učitelj pri metodi dela z literarnimi besedili uporablja Kreftovo zgodovinsko dramo *Velika puntarija* ter Aškerčevo pesnitev *Kronanje v Zagrebu*, v obravnavo učne snovi pa vključuje tudi učbenik (Zgodovina 2, str. 193–194).

⁹² Povzeto po: Weber, T. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS, str. 63.

⁹³ Trojar, Š. (1995). Pomen in metodične značilnosti samostojnega dela učencev s pisnimi zgodovinskimi viri. V: Zgodovina v šoli, letnik IV, št. 4, str. 51.

⁹⁴ Prav tam, str. 51.

⁹⁵ Prav tam.

⁹⁶ Kreft, B. (1967). Celjski grofje; Velika puntarija; Krajnski komedijanti. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 133–134.

⁹⁷ Reisp, B. (1973). Podobe iz kmečkih puntov. Ljubljana: Narodni muzej v Ljubljani, str. 31.

⁹⁸ Weber, T. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS, str. 71.

⁹⁹ Prav tam, str. 63.

¹⁰⁰ Prav tam, str. 71.

Uvodna motivacija s Puntarsko pesmijo ter napoved teme

V uvodnem delu (5 minut) učitelj na platno projicira *Puntarsko pesem*¹⁰¹ (Mile Klopčič) ter prosi enega izmed učencev, naj jo na glas prebere. Nato ob vprašanih ponovijo snov prejšnje ure: *Kaj je kmetom pomenila »stara pravda«?*; *Zakaj je prišlo do kmečkih uporov?*; *Kateri so bili največji kmečki upori na Slovenskem?* Učitelj pove, da so kmečki upori močno odsevali tudi na slovensko književnost, ter napove, da bodo danes s pomočjo dveh literarnih del podrobneje spoznali hrvaško-slovenski kmečki upor.

Aktivno delo z literarnim besedilom po skupinah

Učitelj učencem najprej na kratko predstavi Kreftovo dramo *Velika puntarija* (nastala leta 1937, opisuje hrvaško-slovenski kmečki 1573, avtor je pred pisanjem temeljito preučil zgodovinska dejstva) ter jim zaradi lažjega razumevanja odlomkov iz drame razdeli seznam glavnih dramskih oseb, na katerem so uporniki (Gubec, Gregorič, Pasanec ...) jasno ločeni od fevdalcev (Tahy, Drašković ...). Nato razdeli učence v šest skupin. Vsaka skupina dobi list z izbranimi odlomki ter vprašanji. Učenci naj sprva odgovorijo na vprašanja s pomočjo izbranih odlomkov, nato pa odgovore dopolnijo ali celo popravijo s pomočjo učbenika (Zgodovina 2, str. 193–194).

V **1. skupini** se učenci seznanijo z vzroki za upor¹⁰² ter odgovorijo na vprašanja: *Kakšne so bile politične razmere na susjedsko-stubiškem gospostvu?*; *Zakaj so se kmetje uprli?*; *Kaj je bil povod za upor?*; *Zakaj so uporni kmetje zaupali cesarju?*

V **2. skupini** se učenci seznanijo z glavnimi akterji upora ter njihovimi cilji¹⁰³ ter odgovorijo na vprašanja: *Kdo so bili voditelji upora, kakšen je bil njihov socialni izvor?*; *Kdo je prevzel vrhovno poveljstvo?*; *So imeli kmetje že kakšne izkušnje pri vojaški organizaciji?*; *Kateri so bili uporniški znaki?*; *Kakšen je bil cilj upornih kmetov?*

V **3. skupini** učenci spoznajo potek kmečkega upora ter prizorišča spopadov¹⁰⁴ ter odgovorijo na vprašanja: *Katera področja je zajel kmečki punt?*; *Kje in kdaj so*

¹⁰¹ Kreft, B. (1967). Celjski grofje; Velika puntarija; Krajnski komedijanti. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 155.

¹⁰² Prav tam, str. 75 (1. dejanje, 1. prizor: **od** začetka prizora **do** ŠAJNOVIČ: »Če si izgubil ti vso vero v cesarja in postavo, je mi nismo!«), str. 79–80 (1. dejanje, 2. prizor: **od** MATKALIČ: »Meče naj kuje, kovač, da bomo iztrebili gosposko golazen!« **do** MATKALIČ: »Le kako dolgo bomo še hodili ta križev pot?«), str. 85–86 (1. dejanje, 8. prizor: **od** ŽUPNIK: »Sinoči je sabor proglasil vse kmete, ki so stopili v puntarsko zvezo, za veleizdajalce!« **do** GUBEC: »Dali bomo cesarju, kar je cesarjevega, in kmetu, kar je kmetovega.«).

¹⁰³ Prav tam, str. 75–76 (1. dejanje, 1. prizor: **od** GUBEC: »Pred tednom smo poslali banu pisanje /.../« **do** GREGORIČ: »Pred decembrskim napadom na Susedgrad ste izvolili Gubca, Pasanca in Mogajiča v vrhovni puntarski svet /.../«), str. 85–86 (1. dejanje, 8. prizor: **od** GUBEC: »/.../ Veleizdajalci, ker krvavimo pred Turkom, gradimo utrdbe iz lastnih teles /.../« **do** GUBEC: »In jaz, veleizdajalec, banski vojak, kmet, ki se bije s Turki /.../«), str. 87–88 (1. dejanje, 8. prizor: **od** GUBEC: »Franca, Mara, prinesita zimzelena, kolikor ga je! Vsak si naj pripne puntarski znak /.../« **do** NOŽINA: »Jaz pojdem takoj med Uskoke. Petelinje pero naj bo njihova perjanica.«), str. 94 (2. dejanje, 1. prizor: **od** SEKELJ: »Gubec je poštenjak, kar ga je, toda kmet z dušo in telesom. /.../« **do** HENINGOVICA: »/.../ Kdaj je bil hlapec isto kot gospodar?«)

¹⁰⁴ Prav tam, str. 89–99 (1. dejanje, 8. prizor: **od** GUBEC: »Pojdi in zabobnaj k puntu!« **do** GREGORIČ: »Za pravico in svobodo!«), str. 98 (2. dejanje, 3. prizor: **od** DRAŠKOVIČ: »Kakšne vesti imate?« **do** TAHI: »Od svojih zaupnikov.«), str. 104 (2. dejanje, 8. prizor: **od** začetka prizora **do** GREGORIJANEC: »/.../ Združeni hočejo udariti na Zagreb.«), str. 111 (3. dejanje, 5. prizor (prizorišče: tabor kmečke vojske pri Stubiških Toplicah): **od** začetka dejanja **do** NOŽINA: »/.../ kar udarite po ovinkih na Zagreb, preden se zbere banska vojska.«)

potekali odločilni spopadi?; Kakšna je bila oborožitev kmetov?; Zakaj je bil organizacijsko dobro pripravljen upor zadušen že v dveh tednih?

V **4. skupini** se učenci preko odlomkov¹⁰⁵ seznanijo z reakcijo plemstva na kmečki upor ter odgovorijo na vprašanja: *Zakaj se je plemstvo ustrašilo kmečkega upora?; Kako je potekalo zbiranje plemiške vojske?; Kdo je prevzel poveljstvo nad bansko vojsko?; Kakšna je bila vloga Uskokov?*

V **5. skupini** učenci preberejo odlomek prizora iz bitke pri Stubici¹⁰⁶ ter odlomek, v katerem se v ječo zaprti kmečki uporniki pogovarjajo, zakaj je punt propadel¹⁰⁷, nato pa povzamejo vzroke za poraz kmečke vojske.

V **6. skupini** se učenci seznanijo s kaznovanjem poraženih kmetov. Preberejo Aškerčevo pesnitev *Kronanje v Zagrebu* ter dva odlomka iz *Velike puntarije*. Prvi odlomek omenja t. i. divjo hruško pri Stubici, na katero so obesili poražene kmete¹⁰⁸, v drugem odlomku pa je prikazano Gubčevo »kronanje«¹⁰⁹. Odgovorijo na vprašanja: *Kakšne kazni so doletele poražene kmete po zadušenem upor?; Kako so se plemiči maščevali nad kmečkimi voditelji?*

Učenci imajo za delo po skupinah 20 minut časa, nato pa sledi poročanje. Med poročanjem učenci izpolnjujejo učno-delovni list¹¹⁰. Učitelj poroči vsake posamezne skupine povzame, ga dopolni z ustreznim slikovnim gradivom¹¹¹ ter z vprašanji v razgovor vključi celoten razred. Na koncu lahko učencem predlaga, da čez vikend preberejo Kreftovo dramo v celoti.

ZAKLJUČEK

Uporaba raznovrstnega pisnega gradiva je pri pouku zgodovine kar pogosta, redkeje pa se kot zgodovinski vir uporabljajo literarna dela z zgodovinsko vsebino. S konkretnim primerom smo pokazali, da lahko tudi metodo dela z literarnimi deli uspešno vključimo v pouk zgodovine. S tem učencem približamo zgodovinsko snov ter v njih povečamo zanimanje za predmet. Učence spodbujamo, da sami iščejo bistvo besedila ter povzemajo glavna spoznanja. Ne ta način učenci učno vsebino lažje osvojijo, tako pridobljeno znanje pa je navsezadnje tudi trajnejše.

LITERATURA

- Aškerc, A. (1998). Balade in romance; Lirske in epske poezije; Iz drugih zbirk. Ljubljana: DZS.
- Didaktika (2003). Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.

¹⁰⁵ Prav tam, str. 92–93 (2. dejanje, 1. prizor: od začetka prizora do HENINGOVICA: »Zdaj se bojim kmeta bolj ko Tahija. /.../«), str. 99–100 (2. dejanje, 3. prizor: od TAHI: »/.../ Zahtevam, da odredite takoj deželni poziv vsej banski in plemiški vojski /.../« do KEGLEVIČ: »Zato jih moramo najprej pokoriti.«), str. 103–104 (2. dejanje, 7. prizor).

¹⁰⁶ Prav tam, str. 122–123 (3. dejanje, 13. in 14. prizor).

¹⁰⁷ Prav tam, str. 145–146 (5. dejanje, 3. prizor).

¹⁰⁸ Prav tam, str. 127–128 (3. dejanje, 20. prizor).

¹⁰⁹ Prav tam, str. 149–151 (5. dejanje, 6. prizor).

¹¹⁰ Učno-delovni list sestavi učitelj sam. Vsebuje naj jasne vsebinske poudarke (vzroki za kmečki upor, vodstvo upora, reakcij plemstva ...) ter slikovno gradivo. Ker bo učno-delovni list učencem služil kot zapis učne snovi, je priporočljivo, da ga na koncu ure pregledajo.

¹¹¹ Veliko slikovnega gradiva na temo kmečkih uporov najdemo v knjigi Branka Reispa: Podobe iz kmečkih puntov, ki je navedena tudi v končnem seznamu literature.

- Hozjan, A., Potočnik, D. (2001). Zgodovina 2. Ljubljana: DZS.
- Kreft, B. (1967). Celjski grofje; Velika puntarija; Krajnski komedijanti. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Reisp, B. (1973). Podobe iz kmečkih puntov. Ljubljana: Narodni muzej v Ljubljani.
- 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, letnik IX, št. 3–4, str. 3–7.
- Weber, T. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS.

POVZETEK

Učencem lahko pouk zgodovine približamo z različnimi aktivnimi metodami dela. Takšna je tudi metoda dela s pisnimi zgodovinskimi viri, med katere štejemo tudi literarna dela z zgodovinsko vsebino. Lepslovna besedila, ki temeljijo na resničnem dogajanju, z besedno slikovitim opisom pritegnejo učence, prispevajo k boljšemu razumevanju in predstavljenosti zgodovinskega dogajanja ter navsezadnje vzbujajo zanimanje za samo zgodovino. Predstavljena metoda zahteva dobro pripravo učitelja, ki mora izbrati krajše ter metodično uporabne odlomke, uporablja pa se lahko v vseh fazah učnega procesa. Če si učitelj zastavi za cilj, da učenci spoznajo odsev kmečkih uporov na slovensko književnost, lahko literarna besedila vključi v samo obravnavo učne snovi. Učenci so za delo bolj motivirani, znanje, ki ga pridobijo, pa je trajnejše.

SIMONA KOSMAČ: METODA DELA Z LITERARNIM DELOM NA TEMO KMEČKI UPORI V 2. LETNIKU SREDNJE ŠOLE

UVOD

Kljub času informacijsko-komunikacijske družbe mladi še vedno radi posežejo po literarnih delih. Najpogosteje se v njihovih rokah znajdejo pustolovske knjige, detektivke, ljubezenski romani, včasih pa tudi kakšen zgodovinski roman. Zgodovinski roman je primer literarnega dela, ki poleg osnovne zgodbe vsebuje še zgodovinsko ozadje. Pojavi se vprašanje ali so literarna dela primerni pripomočki za pouk zgodovine. Na to vprašanje bom skušala odgovoriti v nadaljevanju.

METODA DELA S PISNIMI BESEDILI

Danijela Trškan razlikuje dva načina uporabe pisnih besedil. Na prvi način učenci skušajo sami poiskati podatke iz virov. S pomočjo takšnega načina dela učenci sami spoznajo razvoj zgodovinskih dogodkov in v njem bistvene elemente. Najpomembnejše podatke skušajo ovrednotiti in povezati z učno vsebino. Druga možnost uporabe zgodovinskega besedila je ugotavljanje pristnosti posameznega besedila. Učenci v tekstu preverjajo ali se je avtor držal zgodovinskih dejstev, je bil pristranski in je morda resnico prilagodil ali besedilo vsebuje osebno mnenje.¹¹²

Weber razlikuje tri vrste pisnih zgodovinskih virov. Prva oblika pisnih zgodovinskih virov so sodobna pisna sporočila ali dokumenti preteklosti. Poleg njih ločuje še zgodovinska besedila in literarno zgodovinska besedila.¹¹³

Literarno delo nudi veliko možnosti uporabe pri pouku zgodovine. Z literarnim delom lahko izvajamo metodo preverjalnega razgovora. Učenci že doma ali pa na začetku, preberejo izbran odlomek, o katerem se potem razvije razgovor. Naloga učitelja je, da preveri, če so učenci pravilno razumeli odlomek. Z razgovorom skušajo iz literarnega dela izluščiti zgodovinska dejstva, ki se navezujejo na obravnavano temo. Druga možnost uporabe literarnega dela je metoda besedne demonstracije. Učitelj ali pa nekdo izmed učencev prebere odlomek, ki je osnova za nadaljnjo obravnavo. Ta metoda se največkrat uporablja za motivacijo. Literarno delo lahko uporabimo tudi za uprizoritev odlomka iz literarnega dela. Skratka, literarno delo se lahko uporablja za ilustracijo učne vsebine, poglobitev učne vsebine ali za motivacijo učencev.¹¹⁴

METODA DELA Z LITERARNIM BESEDILOM

Pri uporabi literarnega dela pri pouku, konkretno zgodovinskega romana, moramo biti pazljivi. Zgodovinski roman mora temeljiti na resničnem dogodku iz preteklosti in želi prikazati dejansko ozračje nekega dogodka v preteklosti. Slikovit opis dogodka iz preteklosti bo učence pritegnil in se bodo lažje vživeli v določeno obdobje.¹¹⁵ Kakor je

¹¹² Trškan, D. 2000: Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik IX, št. 3-4, str. 3.

¹¹³ Weber, T. 1981: Teorija in praksa pouka zgodovine na osnovni šoli. DZS. Ljubljana, str. 63.

¹¹⁴ Grabljevec S. 2005: Uporaba literarnega dela z zgodovinsko vsebino pri pouku zgodovine v srednji šoli: diplomsko delo. Filozofska fakulteta. Ljubljana, str. 7.

¹¹⁵ Trojar, Š. 1995: Pomen in metodične značilnosti samostojnega dela učencev s pisnimi zgodovinskimi viri. V: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik IV, št.4, str. 51.

zapisala Sabina Grabljevec: "Ključno za razumevanje literarnih besedil je poznavanje njihove posebnosti, kaj jih razlikuje od ostalih besedil. Če želimo pri pouku zgodovine uporabiti katerakoli literarna dela, moramo poznati temeljne značilnosti teh del. Za čimbolj učinkovito rabo literarnih del je potrebno poznati tudi način oz. metodo dela z njimi."¹¹⁶

UČNA URA ZGODOVINE NA TEMO KMEČKI UPORI S TOLMINCI I. PREGLJA

Učna ura je primerna za drugi letnik srednje šole na temo kmečki upori. Dijaki bodo s pomočjo odlomkov spoznali razloge za kmečke upore, ozračje, potek in posledice kmečkih uporov. Dijake razdelimo v 3 skupine, vsaka skupina bo obravnavala svojo temo. Za uvodno motivacijo jim lahko predvajamo pesem Puntarska Iztoka Mlakarja. Nato v skupinah odgovarjajo na vprašanja. Za delo v skupinah imajo na voljo sedem minut. Po končanem skupinskem delu, vsaka skupina predstavi svoje ugotovitve. Najprej preberejo odlomek in nato še odgovore na vprašanja. Po končani predstavitvi prve skupine, učitelj povzame bistvene poudarke teme oz. zapiše ključne točke posamezne skupine. Nato v istem redu nadaljujejo še ostale skupine. Obravnavo je mogoče povezati tudi z obravnavo zgodovinskega romana pri slovenščini.

Primer besedila za prvo skupino je iz Tolminci, pisatelja Ivana Preglja:

„Občutili so ga Tolminci kot prvo krivico prvokrat pod Dornbergi, ki so začeli zahtevati desetino od novi, to je od svetov, ki so jih iztrebili za pašnike in senožeti; nato, ko so začeli jemati mitnino od blaga in vina, pa tudi pri pobiranju cesarskega davka več terjati, kakor je znašal davek. Ko so Dornbergi ob dobri letini terjali desetino v denarju, je dogorela poterpežljivost Tolmincev. V dobri veri, zanašajoč se na cesarsko pismo, so se tedaj leta 1627 tlačani očitno uprli in združili v uporno dvanajstijo, ki je dvignila ljudi po zgledu starejših uporov drugod v boj za 'staro pravdo.'"¹¹⁷

Učenci odgovorijo na naslednji vprašanji: Kakšni so vzroki za "punt"?; Kakšen je bil odnos "puntarjev" do cesarja?

Primer besedila za drugo skupino.

„Upor je bil zadušen, plemiči in davkarji so si oddahnili, v deželo pa je šla žalost in beda. V Gorici niso imeli ne mesa ne lesa, zato pa vojake. Škoda, ki so jo napravili uporniki je bila velika. Davki niso bili pobrani, zaostanki še neizterjani."¹¹⁸

„Če bi se še kdaj upirali, bi jih kaznovali še za stari upor. Prepovedano je biti plat zvona, izvemši ob požaru in sovražnem upadu. Odstavita se rihenberški in završki župan. Denarno kazen plačajo občine Tolmin, Grgar, Št. Lovrenc, Rihenberg, Zavrh. Poravnati morajo tudi pravdne stroške. Zaradi očitnega in dokazanega upora se je kaznovalo dvainsedemdeset upornikov, enajst s smrtjo in izgubo vsega imetja."¹¹⁹

Učenci odgovorijo na vprašanji: Kakšne so bile posledice upora?; Katere občine je obsegal upor?

¹¹⁶ Grabljevec, S. 2005: Uporaba literarnega dela z zgodovinsko vsebino pri pouku zgodovine v srednji šoli: diplomsko delo. Filozofska fakulteta. Ljubljana, str. 13.

¹¹⁷ Pregelj, I. 1973: Tolminci. Mohorjeva družba. Celje, str. 21.

¹¹⁸ Prav tako, str. 205.

¹¹⁹ Prav tako, str. 215.

Primer besedila za tretjo skupino.

„Vojska je red. Enak red za vse. Tak red pa vzdržuje vodstvo. Treba nam je generalov, ki nas popeljejo do zmage, vojvod, ki bodo prvi in ukazovali. Volite, možje, prvo take vodje, volite jih po mirni razsodnosti.”¹²⁰

„Kmetiška vojska, ki se je zbrala nad Solkanom je narasla v šest tisoč mož. Strah se je polastil vsega mesta, ko se je raznesla vest. Hišni gospodarji so zapirali vrata. Čuti je bilo razburjene glasove, da bodo kmetje rušili in zažigali. Bilo je dokaj nezadovoljnežev, ki so kazali neprikrito, da se bodo pridružili kmetom. V nekaj minutah so kmetje napolnili ves široki prostor na Korenu. V svojih domačih oblekah iz rjavega sukna, s klobuki, ki so imeli široke krajce, so bili bolj mrka vojska, zlasti še, ker niso bili praznih rok, temveč so imeli orožje, ki je tembolj strašilo, ker ni bilo iste vrste.”¹²¹

Učenci odgovorijo na vprašanji: Kakšna je bila organizacija upornikov?; Kakšen je bil odnos meščanov do upora?

SKLEP

Učenci s pomočjo literarnega dela spoznajo potek Tolminskega upora. Na podlagi odgovorov lahko sklepajo tudi o splošnih vzrokih za kmečke upore, kakšne so bile posledice uporov, kako so potekali in zakaj so bili neuspešni. Učenci se lažje poistovetijo z zgodovinskim dogodkom in ga tudi bolje razumejo. Najbolj pomembno je, da učenci sami iščejo odgovore na vprašanja. Pri uporabi literarnega dela se učenci navajajo na kritično presojo posameznega dela, tako se učenci počasi pripravljajo na znanstveno raziskovanje. Vsak učitelj lahko svobodno izbere najprimernejši odlomek iz knjige.

Literatura

1. Grabljevec, S. 2005: Uporaba literarnega dela z zgodovinsko vsebino pri pouku zgodovine v srednji šoli: diplomsko delo. Filozofska fakulteta. Ljubljana.
2. Pregelj, I. 1973: Tolminci. Mohorjeva družba. Celje.
3. Trojar, Š. 1995: Pomen in metodične značilnosti samostojnega dela učencev s pisnimi zgodovinskimi viri. V: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik IV, št. 4, str. 50-54.
4. Trškan, D. 2000: Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik IX, št. 3-4, str. 3-7.
5. Weber, T. 1981: Teorija in praksa pouka zgodovine na osnovni šoli. DZS. Ljubljana.

Povzetek

Z metodo dela z literarnim delom lahko popestrimo pouk na različne načine. Odlomek iz literarnega dela lahko uporabimo za uvodno motivacijo, igro vlog ali za delo v skupinah. V članku sem predstavila metodo dela z zgodovinskim romanom na primeru romana Ivana Preglja Tolminci. Učitelj razdeli učence po skupinah. Vsaka skupina dobi odlomek in vprašanja, na katera odgovarjajo. Po končanem skupinskem delu, skupine poročajo o svojem delu. Učitelj preveri odgovore in jih poveže v smiselno celoto. Cilj metode dela z literarnim delom je, da se učenci navajajo na samostojno obravnavo snovi, sodelovalno delo, nastopanja, spoznajo duh kmečkih uporov, ter se nauče kritičnega presojanja besedila.

¹²⁰ Pregelj, I. 1973: Tolminci. Mohorjeva družba. Celje, str. 142.

¹²¹ Prav tako, str. 148.

ERIKA GLIHA: METODA DELA S PISNIM GRADIVOM: MOSTIŠČARJI NA LJUBLJANSKEM BARJU SKOZI OČI JALNOVIH BOBROV V 7. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE

Uvod

Učno uro zgodovine lahko popestrimo z različnimi metodami in jo tako naredimo zanimivejšo za učence. Da bi bil pouk čim bolj raznolik in zanimiv ter hkrati poučen, moramo izbrati metodo, ki bo učence maksimalno motivirala.

V članku bo predstavljena metoda dela s pisnim gradivom. Namen tega članka je prikazati uspešno vključitev zgodovinske povesti o barjanskih mostiščarjih v učno uro zgodovine, kako poteka delo v skupinah, navajanje učencev na samostojno branje in odgovarjanje na zastavljena vprašanja.

Metoda dela s pisnim zgodovinskim gradivom

Nekateri učitelji so zelo zadržani do samostojnega dela učencev, zdi se jim prezahtevno in časovno neracionalno.¹²² V pouk zgodovine lahko vključujemo raznovrstna pisna sporočila: kronike, spominska pričevanja, zgodovinske potopise, časopisne članke, pa tudi leposlovna dela z zgodovinsko vsebino, ki morajo temeljiti na resničnih dogodkih.¹²³ Metodo dela s pisnim zgodovinskim gradivom lahko uporabimo v vseh fazah pouka: pri motivaciji, obravnavi, urjenju, ponavljanju, preverjanju in ocenjevanju.

Pri tej metodi učenci pridobivajo znanje z branjem zgodovinskih besedil. Učitelj posreduje nova spoznanja z branjem najrazličnejših besedil, pri tem pa pogloblja že osvojeno znanje učencev in ga povezuje z novimi primeri.¹²⁴ "V metodiki dela z besedilom se vse bolj uveljavljata interpretacijsko-analitični in problemsko-ustvarjalni pristop."¹²⁵

Danijela Trškan pravi, da se lahko zgodovinska besedila uporablja na dva načina, in sicer z iskanjem podatkov iz virov (besedila oz. pisni viri se uporabljajo za opis in pripovedno opisovanje ter razumevanje zgodovinskih dogodkov) in za ugotavljanje, kako, kaj in zakaj so zgodovinarji pisali o dogodkih.¹²⁶

Metoda dela z zgodovinskimi besedili poteka po več stopnjah: učenci se naučijo brati besedilo (ga opazujejo in iščejo podatke), ugotovijo vrsto pisnega vira, iščejo podatke o avtorju, ugotavljajo ozadje dogodka, analizirajo glavne ideje in dogodke v besedilu, razložijo ideje in opise z lastnimi besedami, ugotovijo posebnosti sporočila, kritično primerjajo vsebino besedila z drugimi viri.¹²⁷

¹²² Trojar, Š. (1995). Pomen in metodične značilnosti samostojnega dela učencev s pisnimi zgodovinskimi viri. V: Zgodovina v šoli, letnik IV, št. 4, str. 50.

¹²³ Prav tam, str. 51.

¹²⁴ Didaktika (2003). Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo, str. 364 – 365.

¹²⁵ Lipnik, J. (1992). Metoda branja in dela z besedilom v osnovni šoli. Maribor: Pedagoška fakulteta, str. 22.

¹²⁶ Trškan, D. (2000). Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli IX, št. ¾, str. 3.

¹²⁷ Prav tam, str. 3.

Leposlovje z zgodovinsko vsebino

Leposlovna dela z zgodovinsko vsebino morajo temeljiti na resničnem dogajanju in imeti avtentični značaj. Pisatelji želijo opisati pristno dogajanje nekega obdobja, zato ponavadi dobro preučijo zgodovinske razmere (npr. Janez Jalen: Bobri, Prežihov Voranc: Požganica). Slikoviti opisi nekega zgodovinskega dogodka ponavadi zelo pritegnejo učence. Leposlovna dela obogatijo njihove predstave o določenih zgodovinskih razmerah, vendar je potrebno izbrati krajše in metodično uporabne odlomke.¹²⁸

Učna ura na temo Mostiščarji skozi oči Jalnovih Bobrov s primeri odlomkov¹²⁹ in z vprašanji

V nadaljevanju članka je opisana učna ura na temo Mostiščarjev, kot jih je opisal Janez Jalen v literarnem delu Bobri, in sicer za učence 7. razredov osnovne šole. Učitelj že vnaprej izbere odlomke in pripravi vprašanja, ki se nanašajo na odlomke.

Delo poteka v štirih skupinah. Za skupinsko delo je namenjenih petnajst minut. V tem času učenci preberejo izbrane odlomke in odgovorijo na vprašanja tako, da se med seboj posvetujejo o najboljšem odgovoru. Sledi frontalni del ure. Predstavniki skupine poročajo o delu svoje skupine, učitelj razloži neznane besede. Na koncu je še diskusija, v kateri učenci pridejo do zaključkov o mostiščarjih na Ljubljanskem barju.

1. skupina

"Bronasto bodalo je bilo že kar dovolj ostro. Plamenolasec je odložil večji brusilnik in segel po manjšega. Skrbno je pričel ostriti notranjo in zunanjo rez svojih treh srpasto ukrivljenih nožev, narejenih iz nereščevih čekanov" (Jalen: Bobri, str. 39). "Z bodali za pasovi, omotani z vrvmi in obloženi s sekirami, cepini in kiji, so odšli raz mostišče in se napotili proti plitvini onstran izliva Reke" (str. 135). Jutra mladci kar pričakati niso mogli. Ob prvem svitu so bili pod Jelenovim koliščem. Prav vsi so nosili s sabo loke in imeli obešene prek pleč tule. Sulice ni premogel vsak. Kamnito sekiro le redko kdo, bronasto pa prav nobeden. /.../ Mladca Ostrorogega sta bila oborožena kakor odrasli lovci. Celo bronasto bodalo je tičalo obema za pasom. Zaviti v kožuhe in pokriti v kosmate oglavnice so mladci čakali na Jelena" (str. 153).

- a) Kakšno orodje in orožje so poznali mostiščarji? Ali bi lahko ugotovili za katero obdobje gre?
- b) Ali so v tem obdobju že poznali razslojevanje in po čem sklepaš?
- c) Na izbranem odlomku skušaj opisati vsakdanje življenje mostiščarjev.

2. skupina

"Ostrorogi Jelen se je sklanjal nad vnetilo, urno potegoval vrtilo sem in tja. /.../ Ostrorogi je zanetil na še neožganem ognjišču nov ogenj" (str. 149).

"Na mostišču v Velikem jezeru tudi najstarejši ljudje niso pomnili, da bi jezerjani zimo tako lahko preživljali kakor tokrat. Vodni orešček je bil v jeseni bogato obrodil; vse polno so ga bile nabrale ženske. Nažele so dokaj bara in še drugih trav in namele

¹²⁸ Trojar, Š. (1995), str. 51.

¹²⁹ Vsi izbrani odlomki so iz: Jalen, J. (2006). Bobri. Celje: Mohorjeva družba.

polne mehove drobnega zrnja, ga sušile in mlele v žrmljah in mesile in pekle podpepelnjake. Jagod in borovnic, malin in robidnic in češenj so se bili poleti otroci do grla najedli; kasneje pa brusnic in mahovnic in drnulj. /.../ Žir je ljudem celo ostajal. Dokaj so ga bili deležni prašiči, ki so jih redili čez zimo za pleme. /.../ Vsi so radi pili kiselkastosladko vodo" (str. 207).

- a) Kaj pomeni, da je "Ostrorogi zanetil na še neožganem ognjišču nov ogenj?"
- b) Kakšne prehrabene navade so imeli mostiščarji? Iz česa so delali podpepelnjak?
- c) V čem se življenje mostiščarjev razlikuje z današnjim?

3. skupina

"Vdova Tršatega Tura je odvezala skrivnostno bisagico, pričela jemati iz nje svoja vračila in jih razlagati na rob ognjišča. Izmed njih je odbrala dolgo in tenko in voljno črno koreniko in jo zavezala Somu okrog zapestja neokretne roke. Na razgaljene, osivelo kosmate prsi pa mu je natresla iz črnorjave, z okroglimi zavoji okrašene lončene bučke rumenkljat prah. V vsako roko mu je stisnila pisano žilast, v studenčni vodi zaokrogličen kamen. Nazadnje mu je pa še nadržnila brke pod nosom z zagatno dehtečo temnorjavo bobrovino. Potem je stegnila roke predse, pridvignila dlani in se pričela sklanjati nad bolnika. /.../ se zazrla Brkatemu v obraz in mu trikrat zapored močno pihnila v odprta usta in nos. V uho ga je pa poščegetalala s črnim krokarjevim peresom. Som se je stresel, se prebudil iz nezavesti in na široko odprl oči" (str. 216).

- a) Kaj opisuje odlomek?
- b) Kaj pomenijo imena: Tršati Tur, Brkati Som, Ostrorogi Jelen, Pegasti Ris?
- c) Ali so mostiščarji v kaj verovali? Sklepaj po odlomku.

4. skupina

"Mi pa smo se tukaj v zemljo zagrizli. Zemlja! Zemlja! Zemlja!" /.../ "Mladec se je sklanjal nad rogovilo drevesa. Močna, priostreno odsekana veja je rila po zemlji in jo razkopavala. Za junci in hlapci, za drevesom in Kmetom pa je ostajala črna raza – brazda. Starec Ostrorogi Jelen ni mogel koj zapopasti, kaj dela Trdoroki Kmet. Šele počasi se je spreumel, da orje.

/.../ Veliko jezero se je bilo sprevrglo v ravno planjavo. Vso so bili junci razrili z drevesi v črne brazde. In po vsej obširni, z zelenimi hribi obrobljeni ravnini, valovi morje zlato zoreče pšenice" (str. 585).

- a) Kaj menite, da mostiščarjem pomeni zemlja?
- b) S čim in kako so jo obdelovali? Kaj se je do danes spremenilo?
- c) Kaj so sejali?

Zaključek

Pri metodi dela s pisnim gradivom je pomembno, da je besedilo zanimivo in ni pretežno za razumevanje. Učence moramo naučiti dobrega branja zgodovinskih besedil, da kasneje nimajo težav pri samostojnem reševanju nalog. Učence s prikazano metodo navajamo na samostojno delo in spodbujamo k razmišljanju. Z obravnavanjem leposlovnih zgodovinskih del učenci dobijo boljši vpogled v neko zgodovinsko obdobje oz. dogodke.

Literatura

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

Jalen, J. (2006). Bobri. Celje: Mohorjeva družba.

Lipnik, J. (1992). Metoda branja in dela z besedilom v osnovni šoli. Maribor: Pedagoška fakulteta.

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.

Povzetek

Metoda dela s pisnim zgodovinskim gradivom je lahko zelo zanimiva in poučna za učence, saj dobijo informacije o določenem zgodovinskem obdobju ali dogodku še z druge perspektive – skozi oči piscev literarnih del. Metodo lahko uporabimo v vseh fazah učnega procesa. Zgodovinska besedila se uporablja na dva načina, metoda pa ima več stopenj. Ob delu s pisnimi gradivom se učenci urijo v različnih spretnostih (branju, iskanju podatkov, besedilo znajo kritično primerjati z drugimi viri, podati lastno mnenje ...). Učitelj se mora dobro pripraviti: izbrati krajše odlomke in primerna vprašanja k izbranim odlomkom (primer zgodovinskega besedila: Janez Jalen: Bobri). Na koncu pa sledi diskusija in preverjanje dela po skupinah.

PETRA DVOJMOČ: METODA DELA Z MISELNIM VZORCEM: RAZVOJ PISAVE PRI PRVIH VISOKIH CIVILIZACIJAH V 1. LETNIKU SREDNJE ŠOLE

UVOD

Danes, v svetu hitre rasti in velike količine informacij ter hitrega razvoja znanja in pomanjkanja časa, smo prisiljeni k učinkoviti organizaciji načina učenja. Pri tem so nam v veliko pomoč prav miselni vzorci, ki nam na zelo enostaven način omogočajo absorbirati veliko količino podatkov in znanja.

V članku je predstavljena učna ura zgodovine v srednji šoli na temo razvoj pisave pri prvih visokih civilizacijah. Ura se izvaja z metodo miselnega vzorca, saj lahko z njegovo uporabo učitelji in učenci izboljšajo sposobnosti mišljenja ter postanejo bolj ustvarjalni, kajti zapiski niso več ustvarjeni linearno. Sam postopek dela z miselnim vzorcem pa je dovolj preprost, da ga lahko uporabimo pri pouku zgodovine.

METODA DELA Z MISELNIM VZORCEM

Miselne vzorce, ki spadajo pod metodo grafičnih izdelkov, je razvil angleški znanstvenik Tony Buzan¹³⁰. Uporaba metode miselnih vzorcev je primerna v vseh etapah učne ure. Miselni vzorci se uporabljajo pri ponavljanju in utrjevanju učne snovi, ko učitelj miselni vzorec uporabi kot učinkovito sredstvo za ponavljanje in utrjevanje snovi. Lahko predstavljajo samostojno delo učencev, ko le-ti po učiteljevi razlagi ali učenju iz tekstov naredijo svoje miselne vzorce in si tako razložijo osvojeno snov ali pa je miselni vzorec skupno delo, katerega potek ustvarjanja vodi učitelj. Seveda pa je uporaba miselnega vzorca primerna tudi za uvodno motivacijo, ko učenci v miselni vzorec vpisujejo že predhodno pridobljena spoznanja o temi, ki se bo v nadaljevanju obravnavala.¹³¹ Uporaba miselnega vzorca pa je primerna tudi za obravnavo nove učne snovi, kar bo prikazano v nadaljevanju članka.

Uporaba miselnega vzorca pri pouku nam daje na razpolago številne prednosti, ki pa se z linearnim pisanjem izgubijo. Prednosti uporabe miselnega vzorca so: olajšajo razvoj super spomina, fokusirajo bistveno, naredijo učenje zabavno, prikažejo praznine v znanju, prikažejo povezave med sorodnimi točkami, prikazujejo dele in celoto istočasno, aktivirajo celotne možgane ter ne vsebujejo nepomembnih besed (linearni zapiski vsebujejo kar 90% nepomembnih besed).¹³²

UČITELJEVA PRIPRAVA NA UČNO URO

Zelo pomembna je učiteljeva priprava na učno uro, saj mora učitelj že v naprej predvideti, katere so čim boljše ključne besede, ki bodo sestavljale miselni vzorec (navadno so to samostalniške besede, pa tudi glagoli in pridevniške besede), saj "so

¹³⁰ »Je eden vodilnih svetovnih piscev, predavatelj in svetovalac vladam, podjetjem, strokovnim združenjem, univerzam in šolam o možganih, učenju in miselnih veščinah«. [Buzan, T. (2005). Knjiga o miselnih vzorcih. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 11.]

¹³¹ Povzeto po: Svantesson, I. (1992). Miselni vzorci in spomin. Ljubljana: Cankarjeva založba, str. 9–10.

¹³² Povzeto po: Miselni vzorci, <http://www.miselnivzorci.auxilia2000.si/vsebina.jsp?type=sol&mainID=0> (10. 12. 2006).

nosilke informacij v besedilu in z njihovo pomočjo lahko sklepamo, za kaj gre.”¹³³ Napraviti je potrebno tudi najboljši razpored ključnih besed (lepotna forma), kakšne barve bi se dalo uporabiti ali bi se pri določeni ključni besedi dalo uporabiti kakšen simbol, ki bi še bolj opredelil določeno besedo, predvidimo medsebojne povezave in odnose med posameznimi ključnimi besedami, ki jih povežemo s pomočjo puščic in drugih znamenj.

IZVEDBA URE

Uvodni del učne ure začne učitelj z didaktično igro *prizorišče zločina*.¹³⁴ Že med odmorom učitelj pripravi tako imenovani kraj zločina. Pred tablo postavi stol in nanj položi različne predmete (npr. papirusni list, slike na katerih so primeri različnih pisav). Ko učenci vstopajo v učilnico, jih učitelj pozdravi ter opozori, da se je v razredu zgodil zločin, iskani zločinec pa bo tema učne ure. To učence že takoj pritegne. Razred preuči prizorišče zločina, učenci navajajo, kaj vidijo, učitelj pa njihove zamisli zapiše na tablo.

Ko učenci ugotovijo, da bo tema učne ure razvoj pisav, jim učitelj predstavi končne cilje učne ure. Nato lahko učitelj prične z obravnavo nove učne snovi.¹³⁵ Pred tem učence opozori, da bo zapis učne snovi potekal v neklasični obliki, saj si bodo učno snov zapisali v obliki miselnega vzorca. Da jim navodila, kako naj miselni vzorec izgleda, da bo pravilen. Zvezek naj učenci odprejo čez dve strani, oziroma list papirja položijo po dolgem. Grafični zapis naj bo čitljiv, najbolje je, če učenci za naslove posameznih poudarkov uporabljajo velike tiskane črke, da bodo besede izstopale od ostalih. Narisane črte naj ne bodo predolge, le toliko kot je dolga beseda nad črto. Učence spodbujamo tudi k temu, da uporabljajo različne barve.¹³⁶

Učitelj miselni vzorec sprti po vsebinskem poudarku odkriva na prosojnici. Na sredini prosojnice je napisan naslov učne ure RAZVOJ PISAVE. Pri vsakem vsebinskem poudarku skušamo ključne besede pridobiti od učencev, šele nato jim pokažemo, katere ključne besede smo izbrali sami. Naše predloge nato dopolnimo z ustreznimi predlogi učencev.

Naslov prvega vsebinskega poudarka je **Vzroki za nastanek pisave**, zato odkrije prvo geslo miselnega vzorca VZROKI. Tu so kot podgesla navedeni vzroki za nastanek pisave, kot so gospodarske potrebe (trgovina), državna uprava idr.

Kot drugi, tretji in četrti poudarek sledi obravnava različnih pisav (**piktogramske, klinopisne, hieroglifne** – tukaj poenostavljeni pisavi, hieratično in demotično pisavo, obravnavamo kot samostojni gesli ter nazadnje še **alfabetsko** pisavo) z vsemi njihovimi značilnostmi. Na miselnem vzorcu je tako pri vseh pisavah navedeno, kdaj se jih je začelo uporabljati, koliko pismenk oziroma znakov je pisavo sestavljalo, kaj se je z njo zapisovalo, katere dežele so pisavo uporabljale ter druge posebnosti posamezne pisave. Pri vsaki pisavi učitelj na prosojnici prikaže sliko obravnavane pisave.

¹³³ Svantesson, I. (1992). Miselni vzorci in spomin. Ljubljana: Cankarjeva založba, str. 18.

¹³⁴ Ideja po: Cowley, S. (2005). Kako krotiti mularijo. Ljubljana: Modrijan, str. 88.

¹³⁵ Vsebina učne ure je povzeta po:

- Berzelak, S. (2003). Stare dobe: zgodovina za 1. letnik gimnazij. Ljubljana: Modrijan, str. 53–55.
- Brodnik, V. idr. (1998). Zgodovina 1: učbenik za prvi letnik gimnazije. Ljubljana: DZS, str. 71–72.
- Pavliha, B. (2002). Zgodovina na maturi 2003. Kamnik: ICO, str. 21–24.

¹³⁶ Povzeto po: Beyer, M. (1995). Možganija: Mind Mapping v akciji. Ljubljana: GLOTTA NOVA, str. 8–11.

Kot zadnji, peti poudarek pa sledi še obravnava **podlag** (kamenje, glina in papirus, na katerem je narejen največji poudarek). Učitelj naj da med obravnavo po razredu krožiti papirusove liste, ki jih je pred tem že uporabil kot dokaz v didaktični igri prizorišče zločina, tako da lahko dijaki tudi sami opišejo izgled papirusa, ga otipajo itd.

V zaključnem delu učne ure se nova učna snov ponovi tako, da učitelj na prosojnici prikaže v tabeli prikaz posameznih črk v različnih pisavah in da učencem navodilo, naj v zvezek napišejo dve črki (npr. črke a in s) v treh različnih pisavah. Ko končajo, eden od učencev napiše rešitev na tablo. Vprašamo jih še, če so uporabili tudi današnjo pisavo, ter kako se imenuje današnja pisava. Učenci odgovarjajo z dvigovanjem rok. Ko dobimo željene odgovore, lahko zaključimo uro.

ZAKLJUČEK

Metoda miselnega vzorca je zelo pomembna metoda, ki se uporablja pri poučevanju, saj omogoča večje pomnjenje novih informacij ter bolj kakovostno učenje. Z njo učitelji ne samo poučujejo, temveč tudi učijo učence kako se učiti. Pomembno je to, da spodbujajo učence k temu, da tudi sami izdelujejo miselne vzorce, še posebno pri obsežnejši snovi, ko je potrebno povezovati staro in novo znanje. Tako jim omogočimo učinkovitejšo učenje, boljše razumevanje ter večjo ustvarjalnost.

LITERATURA

- Berzelak, S. (2003). Stare dobe: zgodovina za 1. letnik gimnazij. Ljubljana: Modrijan.
- Beyer, M. (1995). Možganija: Mind Mapping v akciji. Ljubljana: GLOTTA NOVA.
- Brodnik, V. idr. (1998). Zgodovina 1: učbenik za prvi letnik gimnazije. Ljubljana: DZS.
- Buzan, T. (2005). Knjiga o miselnih vzorcih. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Cowley, S. (2005). Kako krotiti mularijo. Ljubljana: Modrijan.
- Miselni vzorci, <http://www.miselnivzorci.auxilia2000.si/vsebina.jsp?type=sol&mainID=0> (10. 12. 2006).
- Pavliha, B. (2002). Zgodovina na maturi 2003. Kamnik: ICO.
- Svantesson, I. (1992). Miselni vzorci in spomin. Ljubljana: Cankarjeva založba.

POVZETEK

Učenec mora med učno uro pridobiti tako znanje, na katerem bo lahko gradil tudi v prihodnosti. Metoda miselnega vzorca mu to omogoča, saj lahko učenec miselni vzorec stalno dopolnjuje, na njem ustvarja vedno nove povezave ter tako nadgrajuje svoje znanje. Z njegovo uporabo učenca ne samo poučujemo, temveč ga tudi učimo kako se učiti. Tako mu na primeru teme razvoj pisav pri prvih visokih civilizacijah pokažemo, kako naj bi miselni vzorec izgledal (lepotna forma, uporaba barv, simbolov ter drugih znamenj), v nadaljevanju pa bo nanj lahko nanizal še druge smiselne teme kot na primer umetnost, znanost, pravo idr. ter jih združil v nov miselni vzorec.

DANIJEL HAROMET: METODA DELA Z ZGODOVINSKO KARTO NA TEMO ZGODNJE VIŠKE KULTURE – MEZOPOTAMIJA V SREDNJI ŠOLI

UVOD

Učitelji pri pouku zgodovine uporabljajo različne učne metode s katerimi učence navajajo na aktivno sodelovanje pri pouku. Predvsem »demonstracijske metode bogatijo življenjskost pouka in vplivajo na ozračje psihološko pristne neposrednosti v razredu.«¹³⁷

V članku je predstavljen primer učne ure v gimnaziji na temo Zgodnje visoke kulture - Mezopotamija z uporabo metode dela z zgodovinsko karto. Karta bo sestavni del učnega procesa in »se umika iz spoznavnega procesa tedaj, ko je svojo neogibno predstavno funkcijo opravila in svojo nadaljnjo adekvatno predstavno funkcijo opravijo druga, za določene predstave ustreznejša učna sredstva (npr. vir, slika, grafično sporočilo, itd.)«¹³⁸

DELO Z ZGODOVINSKO KARTO PRI POUKU ZGODOVINE

Metodo dela z zgodovinsko karto v didaktični razdelitvi uvrščamo med metode dela z različnim slikovnim gradivom. »Zgodovinska karta je močno abstraktna oblika slikovnega zgodovinskega sporočila.«¹³⁹ Zemljevid ali zgodovinsko karto lahko tako kot vse vrste slikovnega gradiva uporabimo v različne didaktične namene; kot demonstracijo ali motivacijo, lahko pa jih vključimo tudi v fazo obravnavanja učne snovi.¹⁴⁰

Zgodovinska karta je le del učnega procesa in »nikoli ne sme biti samemu sebi namen, /.../, pač pa del kompleksne učne učinkovitosti.«¹⁴¹ Karta je učitelju in učencem v pomoč takrat, ko ne zadostuje posredovanje znanja le na verbalen način z literaturo ali učiteljevo razlago. Karto »vključimo tam, kjer brez njene prisotnosti in analize ni mogoče priti ali dovolj dobro ali dovolj hitro do celovite zgodovinske predstavnosti in jo izključujemo takoj, ko to svojo pomembno vlogo opravi.«¹⁴² Nato učitelj lahko nadaljuje s svojo razlago ali tudi uporabi druga, vsebini primernejša učna sredstva (primer: kombiniramo lahko skico pomorskih odkritij z začetka novega veka in skice Kolumbovih ladij – Pinta, Niña, Santa Maria).

Učenci si z razumevanjem zgodovinskih kart, ki jih najdemo v obliki skic, atlasov, stenskih kart, grafoskopskih predstavitev in tudi računalniških animacij¹⁴³, ustvarijo

¹³⁷ Trojar, Š. (1996). Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega slikovnega prikazovanja, 2. del. V: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik V. Št. 4, str. 26.

¹³⁸ Weber, T. (1995). Zgodovinska karta pri pouku zgodovine v razredu. V: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik IV. Št. 1, str. 45.

¹³⁹ Ibidem, str. 43.

¹⁴⁰ Trškan, D. (2001). Metode dela s slikovnim gradivom pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik X. Št. 1, str. 3-6.

¹⁴¹ Weber, T. (1995). Zgodovinska karta pri pouku zgodovine v razredu. V: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik IV. Št. 1, str. 45.

¹⁴² Weber, T. (1995). Zgodovinska karta pri pouku zgodovine v razredu. V: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik IV. Št. 1, str. 45.

¹⁴³ Ibidem, str. 43.

poleg časovnih tudi prostorske zgodovinske predstave. Naloga učitelja je, da učence spravi v aktiven odnos do zgodovinske kartografske vsebine.¹⁴⁴ Od učitelja to zahteva dosledno, postopno delo pri osvajanju vsebine karte. Postopnost imenujemo tudi analitično – sintetična pot, »cilj pa je umevanje posameznosti v sintezi, to je pravi zgodovinski karti.«¹⁴⁵

V gimnaziji se lahko uporabijo različne vrste zgodovinskih kart, predvsem dograditvene (grafoskopske prosojnice, karte v delovnih zvezkih ipd.) v fazi obravnavanja učne snovi in prave zgodovinske tematske karte (politične, gospodarske, demografske karte).¹⁴⁶

PRIMER UČNE URE

Za dobro izvedbo učne ure je pomembna priprava. Ne temo zgodnjih kultur Mezopotamije obstaja veliko gradiva na svetovnem spletu, zato sem se odločil, da bom celotno učno uro z razlago in demonstracijo izvedel s pomočjo podatkov, ki so na različnih spletnih naslovih. Ura bo sestavljena iz učiteljeve verbalne razlage, prostorskega pozicioniranja obravnavanih zgodovinskih problemov s pomočjo različnih kart, vse skupaj pa bodo dopolnjevala slikovna gradiva.

Uro začnem z desetminutnim uvodom, v katerem preverim znanje učencev o Starem Egiptu, ki smo ga obravnavali v prejšnjih urah. Ob priloženi karti, ki jo projiciram na platno s pomočjo računalnika in PowerPoint programa povemo, da je Stari Egípt naziv za eno od prvih visokih civilizacij, ki se je razvila v rodovitni dolini Nila in da to obdobje datiramo približno od leta 3000 pr. n. št., ko sta bila združena Spodnji in Zgornji Egipt do 525 pr. n. št., ko je bil Egipt priključen Perzijskemu imperiju. Skupaj z učenci ponovimo tudi nekaj o načinu vladanja, pokopavanju faraonov in svečnikov, gradnji piramid, namakalnih sistemih idr.

¹⁴⁴ Weber, T. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine. DZS, str. 92-93.

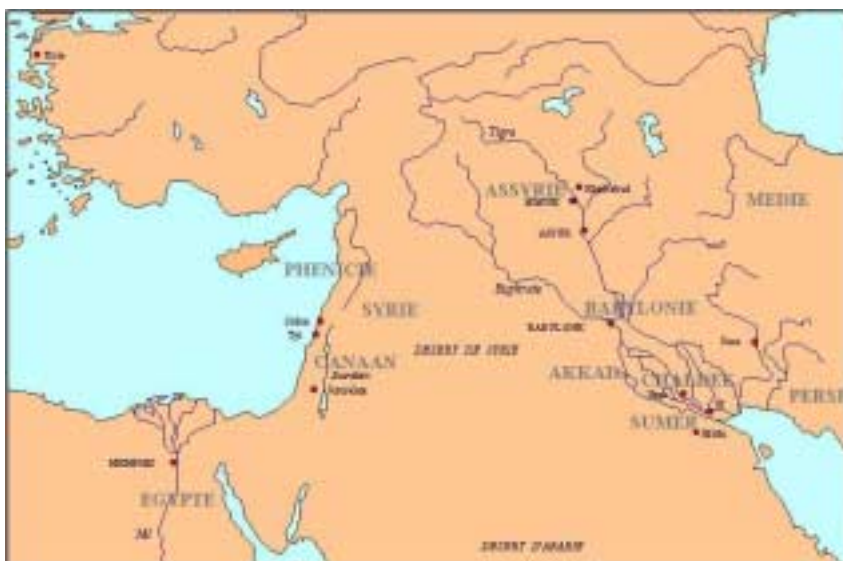
¹⁴⁵ Weber, T. (1995). Zgodovinska karta pri pouku zgodovine v razredu. V: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik IV. Št. 1, str. 47.

¹⁴⁶ Delitev vrst zgodovinskih kart povzeta po: Trškan, D. (2001). Metode dela s slikovnim gradivom pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik X. Št. 1, str. 6.



Vir: http://de.wikipedia.org/wiki/Altes_%C3%84gypten

Obenem je to dobra motivacija in uvod v obravnavanje nove snovi, saj učencem povem, da bomo v tej uri spoznali civilizacijo, ki je bila egiptovski sosednja in je bila v mnogočem v približno enakem časovnem okviru z njo povezana.



Vir: http://fr.wikipedia.org/wiki/G%C3%A9ographie_de_l%27%89gypte

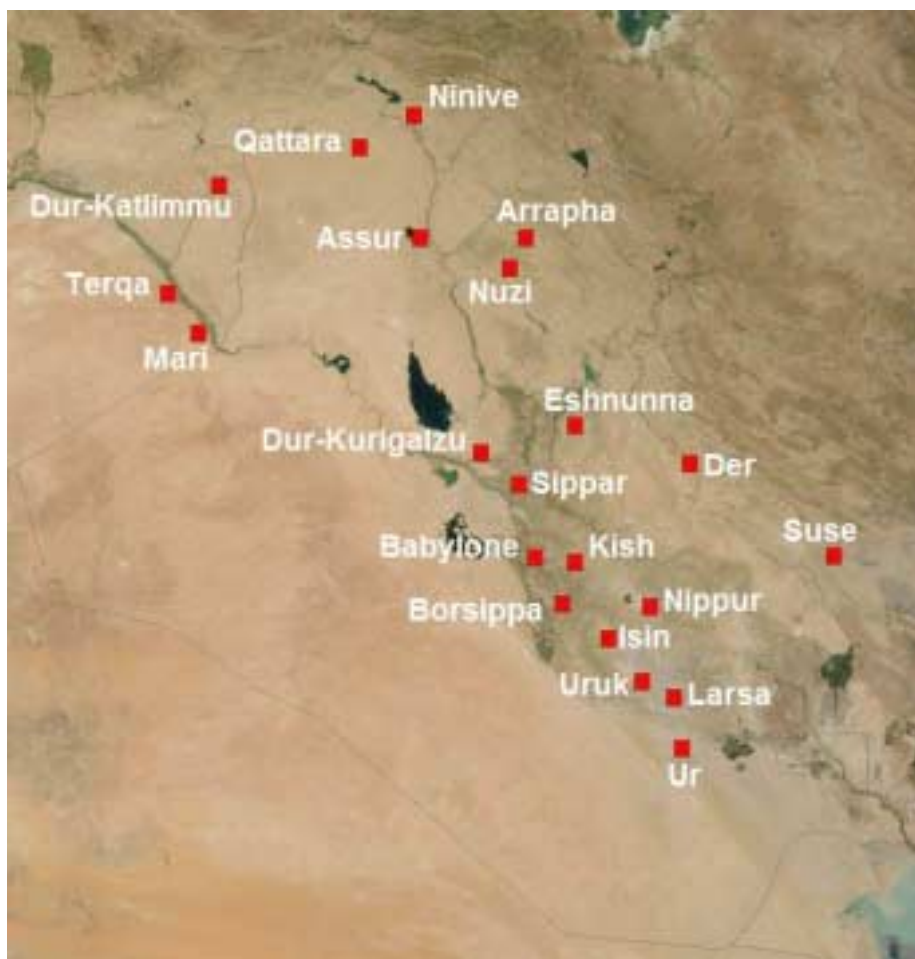
Na platno projiciram zgornjo karto in učenci odgovarjajo na vprašanja:

Kateri geografski prostor je prikazan na sliki?; Katere reke so prikazane?; Katera morja so na sliki?

Učenci tudi povedo, kar že vedo o tem geografskem prostoru, lahko povežejo tudi s sedanostjo, ki je aktualna zaradi vojne v Iraku itd.

Pred glavnim polurnim delom učne ure učencem povem, da bomo govorili o Mezopotamiji in da bodo spoznali glavne značilnosti sumerskih mestnih držav, spoznali bodo Starobabilonsko kraljestvo in kralja Hamurabija ter na kratko Asirsko kraljestvo.

Nadaljujem s frontalno razlago in učenci si zapisujejo glavne točke. Povem, da za poimenovanje Mezopotamija ali grško »medrečje« stoji aluvialna ravnina med rekama Evfrat in Tigris predvsem v današnjem Iraku, deloma pa tudi v Siriji. Zaradi bogate zgodovine je znana tudi kot »zibelka civilizacije«. Povem, da se je v južni Mezopotamiji razvila prva visoka civilizacija v zgodovini, ki jo je ustvarilo ljudstvo Sumercev v 3. tisočletju pr. n. št. in, da je na oblikovanje civilizacije v Mezopotamiji pomembno vplivalo namakalno poljedelstvo. Sumerske države so bile majhne mestne države, sestavljene iz mesta kot upravnega, verskega in tržnega središča in kmetijskega podeželja. Najbolj znane so Ur, Uruk in Kiš.



Vir: <http://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9sopotamie>

Organizacija in nadzor irigacijskega poljedelstva in trgovine je bila v rokah vladarjev. Najbolj znan sumerski vladar je bil Gilgameš, o katerem je bil napisan Ep o Gilgamešu. V mestih je živel močan srednji sloj trgovcev in meščanov, ki so se ukvarjali z obrtjo. Sumerci so razvili tudi podobopisno pisavo. Mesta imenujemo tempeljske države, saj so se razvila okrog templjev, kar je pomenilo, da so vodilno vlogo v družbi imeli svečeniki.¹⁴⁷

Učenci imajo sedaj časovno in prostorsko predstavo o začetkih mezopotamskih civilizacij in lahko nadaljujemo s prvim vladarjem, ki je v eni državi združil vse ozemlje Mezopotamije. Učencem pokažem sliko plošče, ki se danes nahaja v pariškem Louvru in na kateri je ohranjena ena prvih zbirk zakonov. Učenci povedo, kateri zakonik naj bi to bil.



Vir: http://fr.wikipedia.org/wiki/Image:St%C3%A8le_du_Code_d%27Hammurabi.jpg

Nato podam kratko razlago Hamurabijevega zakonika, ki obsega 282 členov in s katerimi je starobabilonski vladar državi zagotovil pravosodni, upravni in družbeni red. Povem še, da je kralj Hamurabi v 18. stol pr. n. š. prvi ustanovil državo, ki je obsegala celotno ozemlje Mezopotamije in to obdobje danes imenujemo Starobabilonsko kraljestvo po prestolnici, mestu Babilonu.

Po Hamurabijevi smrti so Hetiti iz Male Azije zasedli Babilon. Po propadu starobabilonskega kraljestva (v 7. stoletju pr. n. št.) je položaj velesile dobila Asirija, ki je osvojila vso Mezopotamijo, Egipt, Palestino, Fenicijo, dele Male Azije in Irana. Osvojenim državam so naložili visoke davke, veliko prebivalcev pa zasušnili. Razvili so izrazito vojaško družbo, množično so uporabljali železo in bili so največja in najmogočnejša država civiliziranega sveta.

¹⁴⁷ http://sl.wikipedia.org/wiki/Mezopotamija#Sumerska_civilizacija (december 2006)



Vir: <http://sl.wikipedia.org/wiki/Asirija>

Leta 612 pr.n.š. sta združeni mesti Babilon in Medeja uničili državo Asircev.

Učence opozorim, da bomo pri naslednji uri povedali še več o iznajdbi pisave, namakalnem poljedelstvu, znanosti in tehniki, stavbarstvu, umetnosti in veroizpovedi.

Za konec učenci v nekaj minutah še ponovijo, katere so bile prve mestne države, kako so bile organizirane idr. Ponovijo glavne značilnosti obdobja Starobabilonskega kraljestva in Hamurabijevega zakonika ter s pomočjo zadnje karte ponovijo obseg močnega Asirskega kraljestva.

ZAKLJUČEK

Zgodovinska karta na atraktiven način dopolnjuje učno uro in se jo da uporabljati v vseh etapah učnega procesa, kar smo lahko videli tudi v zgoraj navedenem primeru učne ure. Najpomembnejša metoda je še vedno razlaga, z uporabo karte pa zgodovinski fenomen uvrstimo tudi prostorsko, obenem pa učenci, ki imajo izrazitejši vizuelni in kinestetični zaznavni sistem, lažje osvojijo obravnavano snov.

VIRI IN LITERATURA

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

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

Weber, T. (1995). Zgodovinska karta pri pouku zgodovine v razredu. V: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik IV. Št. 1, str. 43-47.

Trškan, D. (2001). Metode dela s slikovnim gradivom pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik X. Št. 1, str. 3-6
<http://sl.wikipedia.org/wiki/Mezopotamija> (december 2006)
http://projekti.svarog.org/prve_civ/mezopotamija/ (december 2006)

POVZETEK

Demonstracijske metode lahko kakovostno obogatijo učno uro in z ustrezno uporabo zgodovinske karte snov učencem dodatno pojasnimo, geografsko pozicioniramo zgodovinski fenomen in učence motiviramo k poglobljenemu razmišljanju. Karto lahko uporabljamo v vseh didaktičnih etapah učne ure, kar je nakazano tudi v pričujočem članku. V uvodni fazi preverjanja že obravnavane snovi smo uporabili karto Starega Egipta, nato smo pri obravnavanju civilizacij Mezopotamije uporabili več kart tega prostora, na koncu pa v fazi ponavljanja še enkrat pogledali karto, ki ponazarja obseg Asirskega kraljestva na vrhuncu moči. Karta je obvezen del učnega procesa, ki dopolnjuje učiteljevo razlago in se jo umakne, ko svojo nalogo opravi. Njeno mesto lahko zasedejo druge, ustrežnejše metode, npr. slika ohranjene plošče Hamurabijevega zakonika v našem primeru ali metoda razlage.

MIA NARDIN: METODA DELA Z ZGODOVINSKO KARTO: EVROPSKA POMORSKA OSVAJANJA NOVEGA SVETA V 2. LETNIKU SREDNJE ŠOLE

Uvod

Dandanes poznamo dve vrsti frontalnega dela v šoli, in sicer klasično oz. tradicionalno frontalno učno obliko, kjer večinoma prevladuje razlaga in jo učenci zaznavajo kot monotono, ter sodobnejšo varianto netradicionalne ali neklasične frontalne učne oblike, pri kateri učenci boljše razvijejo številne učne spretnosti z uporabo različnih metod.¹⁴⁸ Ena izmed takšnih metod ali natančneje ena izmed metod dela s slikovnim gradivom je uporaba zgodovinskih kart pri pouku zgodovine. V tem članku je predstavljen primer učne ure zgodovine v drugem letniku srednje šole na temo Evropska pomorska osvajanja novega sveta, izvedene s pomočjo metode dela z zgodovinsko karto. Na podlagi praktičnega opisa poteka učne ure lahko učitelj spozna, kako aktivno vključiti učence v učni proces z uporabo zemljevidov in tako omogočiti razvoj različnih sposobnosti.

KAJ JE ZGODOVINSKA KARTA, NJENE ZAŽELJENE ZNAČILNOSTI IN NJEN NAMEN

»Zgodovinska karta je močno abstraktna oblika slikovnega zgodovinskega sporočila. Je pravzaprav nepogrešljiv učni pripomoček za pojasnjevanje prostorskih potez zgodovinskega dogajanja.«¹⁴⁹

Poznamo različne delitve zgodovinskih kart, glede na didaktični pomen pa jih delimo na: prostoročne zgodovinske skice na tabli oz. plakatu, kartovne priloge v zgodovinskih učbenikih in delovnih zvezkih, kronološke in tematsko urejene zgodovinske karte v zgodovinskih atlasih, stenske zgodovinske karte, ki se tematsko in vsebinsko navezujejo na zgodovinski atlas, grafoskopske zgodovinske karte, na katere nalagamo posamezne elemente in jo postopno izgrajujemo ter na karte, ki s pomočjo filmske dinamike povzročajo žive predstavitve prostorskih predstav. Poznamo še delitev kart na mikro in makro karte, se pravi glede na njihovo vsebino. Seveda pa je najpogostejša in najbolj znana delitev kart na tematske (politične, gospodarske, demografske) in na dograditvene karte (te učenci izpolnjujejo sami).¹⁵⁰ V šolah se je v preteklosti zelo malo uporabljalo zgodovinske karte (to velja tudi za druga didaktična učila in pripomočke), ker učitelji niso bili dovolj pripravljeni in obveščeni o tem, kako se zemljevide pravzaprav vključuje v sistem poučevanja. Zgodovinska karta namreč ponuja ogromno informacij, ki nam pomagajo, da na neverbalen način, z ustreznimi prostorskimi predstavami pridemo do kvalitetnih znanj glede zgodovinskih dogodkov.¹⁵¹

»Poglavitni namen zgodovinskih kart (atlas, stenska ali ročna karta) je nedvomno vzgoja kartografske zgodovinske pismenosti. Če naj delamo pravilno z zgodovinsko karto, moramo vedno poskušati spraviti učence v aktiven odnos do zgodovinske kartografske vsebine. Učenec mora spoznati smisel vsebine zgodovinske karte in se

¹⁴⁸ Trškan, D. (1999). Razvijanje učnih spretnosti pri netradicionalni frontalni učni obliki v srednji šoli pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik VII. Št. 1, str. 50.

¹⁴⁹ Weber, T. (1995). Zgodovinska karta pri pouku zgodovine v razredu. V: Zgodovina v šoli. Letnik IV, Št. 1, str. 43.

¹⁵⁰ Prav tam, str. 43.

¹⁵¹ Weber, T. (1995). Zgodovinska karta pri pouku zgodovine v razredu. V: Zgodovina v šoli. Letnik IV, Št. 1, str. 45.

zavedati, da brez seznanitve s to vsebino njegova podoba o času (brez prostora) nikakor ne bo popolna.«¹⁵²

METODA DELA Z ZGODOVINSKO KARTO, KAKŠNE SO NJENE PREDNOSTI

Pri pouku zgodovine je količina pridobljenih informacij zelo velika, zato si lahko učenci pomagajo na različne načine. Pri uporabi atlasov ali zemljevidov gre predvsem za razvijanje prostorske predstave. Zgodovinske predstave učencev so brez prostorskih pomanjkljive, saj je zgodovina namreč vezana na prostor in čas. Tu gre predvsem za to, da učenec ugotavlja prostorski razvoj nekega problema in njegovo povezanost med prostorom in časom. S pomočjo zgodovinske karte lahko tako razume gospodarske kazalce in družbene odnose.¹⁵³ Seveda lahko to metodo kombiniramo še z ostalimi znanimi metodami (npr. metoda razlage, metoda razgovora, metoda reševanja problemov, metoda grafičnih izdelkov, ...) in tako popestrimo učno uro ter povečamo motivacijo učencev.

Učenec si lahko torej s pomočjo vizualnega čuta omogoči lažje razumevanje in skladiščenje usvojenega znanja, to pa seveda le s pravilno uporabo in kombinacijo učila z obravnavano snovjo. To delo zahteva veliko priprave, predvsem s strani učitelja, saj mora slednji učenca usmerjati in ga naučiti branja zemljevidov. »Učitelj mora vedno skrbeti za komunikacijo med karto in vsem učenci, učenec pri zemljevidu pa je le sredstvo za vzpostavljanje te komunikacije.«¹⁵⁴

»Metoda dela s slikovnim gradivom omogoča sistematično opazovanje, analizo, sintezo in vrednotenje. Slikovno gradivo se lahko uporablja kot demonstracijsko sredstvo, kot sredstvo novega znanja ali kot študijsko gradivo in tako omogoča, da se učenci navajajo na kritično mišljenje, ter jih tudi dodatno motivira za učenje zgodovine.«¹⁵⁵

UČNA PRIPRAVA IN PRAKTIČNI PRIMER UČNE URE V DRUGEM LETNIKU SREDNJE ŠOLE NA TEMO EVROPSKA POMORSKA OSVAJANJA NOVEGA VEKA

Učiteljeva naloga je ta, da se dobro pripravi za izvedbo učne ure, saj mora poznati vsebino obravnavane teme, politične in družbene okoliščine v novem veku, kulturne in geografske značilnosti odkritih delov sveta ter seveda način branja zgodovinskih kart. Vse to znanje mora čimbolj sistematično in razumljivo prenesti na učence, pri tem pa jih mora še istočasno spodbujati in motivirati. Poleg vsebinske priprave, je potrebno natančno načrtovati tudi organizacijo ure oz. njen potek. Tako mora učitelj za učno uro poleg metode dela določiti tudi učne cilje, učne oblike, motivacijske tehnike ...

Primer učne ure na temo Evropska pomorska osvajanja novega veka temelji na predpisani učni vsebini za 2. letnik gimnazije.¹⁵⁶ Učitelj prične uro tako, da že za uvodno motivacijo uporabi stenski zemljevid *Raziskovanja in odkritja do leta 1610*. S kratkimi vprašanji in metodo razprave (primeri vprašanj: Kaj lahko vidite na zemljevidu, oz. kaj predstavlja zemljevid? Kdaj je potekalo odkrivanje sveta? Kakšni

¹⁵² Weber, T. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine. Ljubljana: DZS, str. 93.

¹⁵³ Weber, T. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine. Ljubljana: DZS, str. 92.

¹⁵⁴ Weber, T. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine. Ljubljana: DZS, str. 94.

¹⁵⁵ Trškan, D. (2001). Metoda dela s slikovnim gradivom pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik X. Št. 1, str. 6.

¹⁵⁶ Hozjan, A., Potočnik, D. (2000). Zgodovina 2: učbenik za 2. letnik gimnazije. Ljubljana: DZS, str. 150–153.

so bili vzroki?) aktivira učence in s tem vzbudi njihovo zanimanje. S temi vprašanji torej napove temo učne ure.

Sledi branje podatkov iz zemljevida, ali natančneje, učenci preberejo glavne osvajalce novih dežel. To počnejo postopoma, saj poskušajo istočasno z učiteljevo pomočjo in z uporabo zemljevida določiti glavne osvajalske države in njihove pridobitve. Z metodo razgovora, ob zemljevidu poudarijo dosežke pomembnih osvajalcev, ki so omenjeni v učbeniku (Bartolomea Diaza, Krištofa Kolumba, Ameriga Vespuccija, Ferdinanda Malagana, Hernanda Corteza in Francisca Pizarra).¹⁵⁷ Ob obravnavanju glavnih konkvistadorjev si učenci v zvezke zapisujejo glavne podatke. Pri obravnavi zadnjih dveh osvajalcev (Hernanda Corteza in Francisca Pizarra) se učitelj še na kratko ustavi ob zemljevidu, ki ga imajo učenci v učbeniku. Skupaj poskušajo rešiti nalogo oz. opisati potek kolonizacije Amerik do l. 1775.¹⁵⁸

Nato učitelj z vprašanji (npr.: V čem se je spremenil človekov odnos do sveta? Kaj so Evropejci prinesli v in kaj iz Amerike? Za koga so bile posledice velikih odkritij negativne? Kako se je spremenil organizacija mednarodne trgovine?) učence motivira, da sami ugotovijo kakšne so bile posledice in kakšen je bil pomen odkritij. Nato si skupaj ogledajo zemljevid španske in portugalske trgovine, ter poskušajo opisati kako je ta potekala, kaj so trgovali, s katerimi mesti so trgovali ...

V zaključnem delu učitelj in učenci skupaj ponovijo glavne poudarke učne ure, učitelj pa jim še predstavi in razloži nove pojme (npr.: konkvistador, endivija, alpaka, vikunija ...), ki se povezujejo z obravnavano temo. Učni cilji so, da učenci poznajo vzroke, pomen in posledice velikih osvajanj, da znajo naštetih glavne osvajalce in glavne trgovske države, da znajo razložiti potek osvajanj in da poznajo trgovsko izmenjavo blaga.

ZAKLJUČEK

Metoda dela z zgodovinsko karto pripomore k večji aktivnosti učencev, spodbuja jih k razmišljanju in iskanju podatkov ter tako omogoča kvalitetnejšo obravnavo učne snovi. V nasprotju s tradicionalno frontalno učno obliko imajo učenci večjo možnost samostojnega razmišljanja, s krepki se njihovo zanimanje.

Učenci si s pomočjo vizualizacije poteka osvajanj novega sveta hitreje zapomnijo snov, z njo si pomagajo tudi pri priklicu ostalih podatkov (posledice, vzroki, potek trgovanja ...) in pri splošnem razumevanju in poznavanju značilnosti današnjih držav in ljudstev.

»Sloviti, že pokojni ameriški novinar Walter Lippman je nekoč dejal: »Svet, ki ga moramo spoznati, če ga hočemo razumeti, je izven dosega vida in zavesti. Zato ga je potrebno raziskati, prikazati in si ga zamisliti. Lahko pa ga oživimo s pomočjo vizualnih sredstev.«¹⁵⁹

VIRI IN LITERATURA

Hozjan, A., Potočnik, D. (2000). Zgodovina 2: učbenik za 2. letnik gimnazije. Ljubljana: DZS.

¹⁵⁷ Hozjan, A., Potočnik, D. (2000). Zgodovina 2: učbenik za 2. letnik gimnazije. Ljubljana: DZS, str. 150–151.

¹⁵⁸ Prav tam, str. 151.

¹⁵⁹ Weber, T. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine. Ljubljana: DZS, str. 79.

Novak, D. (1995). Bogatejši za nov zgodovinski atlas. V: Zgodovina v šoli. Letnik IV, Št. 1, str. 48–52.

Šolski zgodovinski atlas (1999). Ljubljana: DZS.

Trškan, D. (1999). Razvijanje učnih spretnosti pri netradicionalni frontalni učni obliki v srednji šoli pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik VII. Št. 1, str. 50–57.

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

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

Weber, T. (1995). Zgodovinska karta pri pouku zgodovine v razredu. V: Zgodovina v šoli. Letnik IV, Št. 1, str. 43–47.

POVZETEK

V nasprotju z tradicionalno učno obliko metoda dela z zemljevidom omogoča boljše razumevanje učne snovi in večjo samostojno aktivnost učencev. Količina pridobljenih informacij je pri pouku zgodovine zelo velika, zato si učenci s pomočjo vizualnega čuta veliko lažje zapomnijo podatke in si tako tudi pojasnjujejo prostorske poteze zgodovinskih dogajanj. Njen namen je vzgoja kartografske zgodovinske pismenosti.

Predstavljeno metodo dela z zgodovinsko karto (na primeru evropskih pomorskih osvajanj novega sveta) lahko uporabljamo tudi v kombinaciji z drugimi učnimi metodami, s tem popestrimo učno snov in dodatno motiviramo učence.

Učiteljeva naloga je, da nauči učence brati zemljevid ter da jih vodi do pravih zaključkov. Za to je potrebna predpriprava, učitelj mora uro nazorno organizirati, predvsem pa mora dobro poznati vsebino snovi. S pomočjo vizualnih sredstev zgodovino dodatno poživiti.

GABRIJELA VOLK: METODA DELA S SLIKOVNIM GRADIVOM V PRVEM LETNIKU GIMNAZIJE NA TEMO IZ ŽIVLJENJA RIMLJANOV

UVOD

Metoda (gr. *methodos*) je način, ki nam pomaga, da pri pouku dosežemo zastavljene cilje.¹⁶⁰ Pri pouku moramo kombinirati različne metode, saj le na tak način preprečujemo monotonost pouka, zadovoljimo različne zaznavne tipe učečih se ter posledično vplivamo na boljše zapomnitev pri vseh učencih.

V članku bo predstavljena metoda dela s slikovni gradivom na primeru teme Iz življenja Rimljanov, saj je izredno uporabna pri pouku zgodovine. Pomaga, da povečamo nazornost in snov približamo učencem.

METODA DELA S SLIKOVNIM GRADIVOM

Metodo dela s slikovnim gradivom lahko uporabljamo v vseh fazah pouka, vendar še vedno najpogosteje služi za motivacijo in demonstracijo pri obravnavi.¹⁶¹ Vse premalo se zavedamo, da je slika odličen »opazovalni objekt znanja ali vir znanja za razpoznavanje določenega zgodovinskega pojava ali dogodka«. ¹⁶²

Metoda dela s slikovnim gradivom nam pomaga, da učencem učno snov prikažemo bolj podrobno, nazorno in hkrati vplivamo na njihovo dolgotrajnejše znanje.¹⁶³ Učenec naj bi se z njo navadil preciznega opazovanja in analiziranja slik,¹⁶⁴ ki pa naj bi bilo sistematično in etapno. Zavedati pa se moramo, da tudi slikovnega gradiva v učni uri ne sme biti količinsko preveč, zato ga moramo kombinirati z drugimi, predvsem besednimi metodami. Z njim naj bi ponazorili le osrednje vsebinske elemente.¹⁶⁵ Velja rek, boljše kvaliteta kot kvantiteta; torej da je boljše, če je gradiva manj in da tega obdelamo bolj natančno in precizno.

Pri tej metodi je pravilen vsak odgovor, saj učenci povedo svoje mnenje in asociacije.¹⁶⁶ Na ta način tudi dvigujemo njihovo samozavest in razvijamo komunikacijske sposobnosti.

K metodi dela s slikovnim gradivom sodijo: metoda dela s fotografijami, z umetniškimi slikami, s plakati, s karikaturami, s skicami, z zemljevidi, s statističnimi tabelami in

¹⁶⁰ Rečnik, F. (1999). Pedagoško-andragoško usposabljanje. Ljubljana: Center za tehnološko usposabljanje in Zavod republike Slovenije za šolstvo, str. 90.

¹⁶¹ Trškan, D. (2001). Metoda dela s slikovnim gradivom pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik X. Št. 1, str. 3.

¹⁶² Weber, T. (1997). Statistična in dinamična slika pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik VI, Št. 1, str. 44. V: Trškan, D. (2001). Metoda dela s slikovnim gradivom pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik X. Št. 1, str. 3.

¹⁶³ 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.

¹⁶⁴ Trškan, D. (2001). Metoda dela s slikovnim gradivom pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik X. Št. 1, str. 3.

¹⁶⁵ 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.

¹⁶⁶ Trškan, D. (2001). Metoda dela s slikovnim gradivom pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik X. Št. 1, str. 3.

metoda dela z grafi.¹⁶⁷ Vsaka izmed teh zahteva svoja prioritetna vprašanja, vseeno pa obstajajo tri osnovne stopnje proučevanja slikovnega gradiva. Prva stopnja je branje slikovnega gradiva (gre za podatke o avtorju, kraju, naslovu, datumu izdaje), ugotavljanje vrste slikovnega gradiva in prepoznavanje vrste vsebine. Pri drugi stopnji gre za podroben opis elementov slikovnega gradiva, pri tretji stopnji pa za razlago slikovnega gradiva.¹⁶⁸

Po statističnih raziskavah naj bi bilo 45 % učencev vizualnega tipa. To pomeni, da si pri zaznavanju sveta najbolj zapomnijo stvari, ki jih vidijo in opazujejo.¹⁶⁹ To nam potrjuje, da z uporabo metode slikovnega gradiva pri pouku nikakor ne bomo zgrešili, saj bomo z njo zadovoljili skoraj polovico učencev.

PRIPRAVA UČNE URE

Učitelj se mora na učno uro dobro pripraviti. Izbrati mora ustrezno slikovno gradivo ter pripraviti primerna vprašanja, da bi dosegel bogatejšo globinsko obravnavo snovi.¹⁷⁰ Načrtovati mora tudi, kdaj bo vključil slikovno gradivo in kako ga bo ustrezno kombiniral z ostalimi metodami. Zavedati se mora, da če je slika kompleksnejša in zahtevnejša mora tudi sam pojasniti določene elemente, da bi učencem olajšal razumevanje slikovnega gradiva.¹⁷¹

Tema Iz življenja Rimljanov nam ponuja snov, v katero lahko vključimo veliko slikovnega gradiva. Kljub temu pa mora učitelj paziti na pravšnje mero le-tega. Če bi ga bilo preveč, bi s tem zmanjšal zanimanje in motivacijo učencev.

IZVEDBA UČNE URE

V uvodnem delu bi učitelj dijake motiviral s pomočjo križanke, s katero bi obnovili že obravnavano snov ter z rešitvijo križanke prišli do teme učne enote. Sledila bi napoved učnih ciljev.

Pri prvi vsebinski etapi Življenje različnih socialnih slojev v mestu in na podeželju bi s pomočjo metode slikovne demonstracije, razlage in razgovora spoznali gradbeništvo Rima ter zabave in igre Rimljanov.

Pri obravnavi term bi učitelj uporabil metodo dela s slikovnim gradivom. Pokazal bi sliko term v Stabiji.¹⁷² Prostori bi bili označeni s številkami, nato pa bi dijake spraševal, kaj se nahaja v posameznih prostorih in čemu so služili. Kjer bi se zataknilo, bi učitelj sam pojasnil namen prostora. Tako bi s skupnimi močmi prišli do predstave, kaj vse so vključevale in obsegale rimske terme.

¹⁶⁷ Trškan, D. (2005). Didaktika zgodovine. Gradivo za predavanja in vaje. Ljubljana: Oddelek za zgodovino, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, str. 74–75.

¹⁶⁸ Trškan, D. (2001). Metoda dela s slikovnim gradivom pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik X. Št. 1, str. 3.

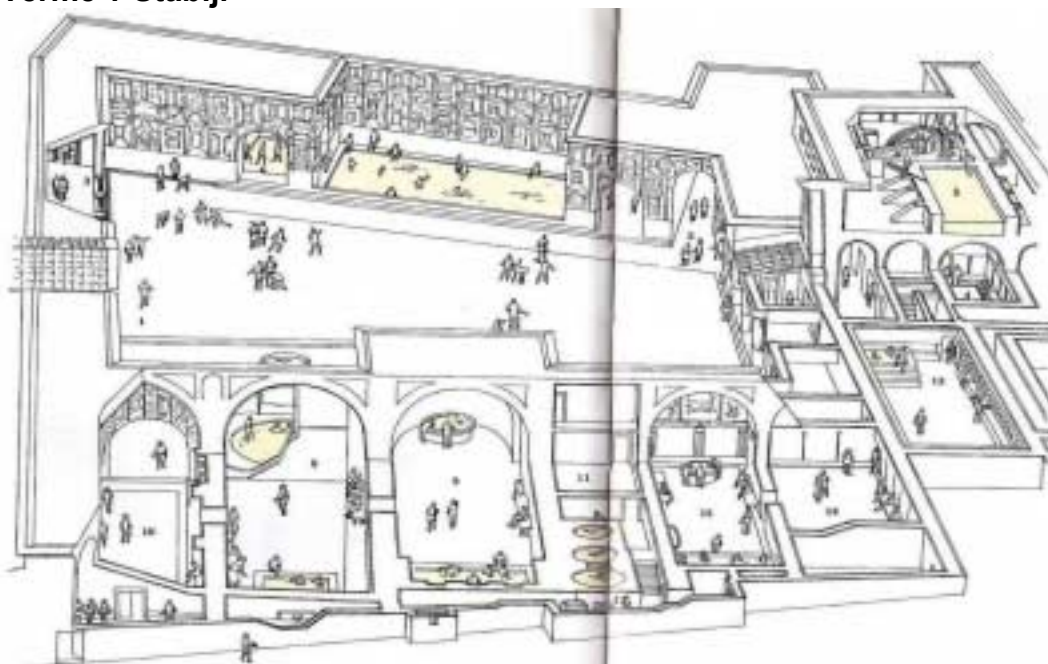
¹⁶⁹ Ustni vir: Janja Rebolj, Mestni muzej Ljubljana, 9. 11. 2006.

¹⁷⁰ 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.

¹⁷¹ Prav tam, str. 30.

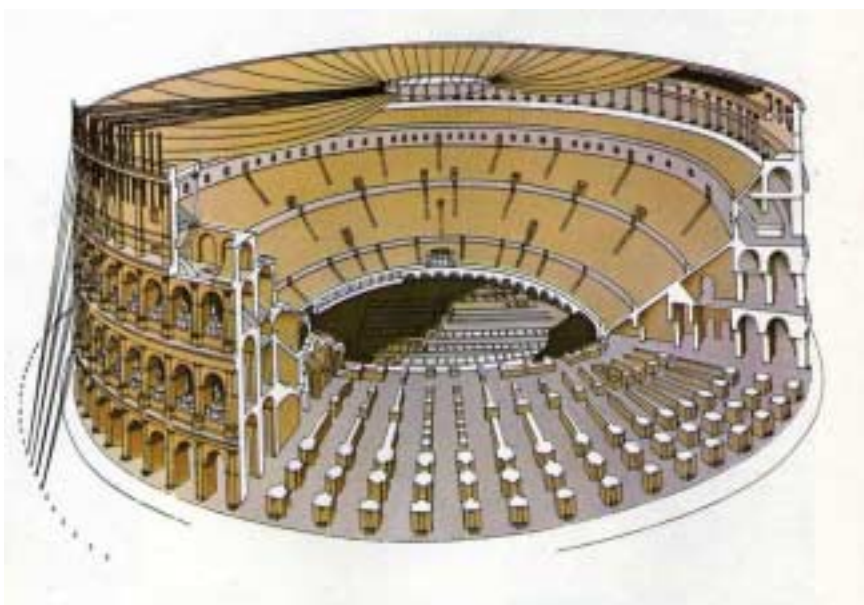
¹⁷² Espinos, J., Masia, P., Sanchez, D., Vilar, M. (2000). Vsakdanje življenje. Kako so živeli Rimljani. Ljubljana: Karantanija, str. 74–75.

Terme v Stabiji¹⁷³



Učitelj bi tudi povedal, da so imela kopališča tudi svoje knjižnice in vrtove. Razložil pa bi tudi, da je ogrevanje kopališč in ustvarjanje pare potekalo s pomočjo kotlov v kleti ter pojasnil na čemu temelji hipokavstni sistem ogrevanja.¹⁷⁴

Flavijski amfiteater¹⁷⁵



Pri obravnavi amfiteatra bi učitelj predložil dve sliki. Na prvi bi bila vidna notranjost stavbe. Dijake bi vprašal: Kaj vidijo na sliki?; Kaj je bilo med areno in sedeži?; Zakaj? Čemu je služila arena?; Kaj je bilo v kleti?; Nato bi vprašal, če vedo kateri je najslavnejši amfiteater? Učitelj bi nato pokazal sliko Koloseja in Neronovega kipa. Dijake bi vprašal: Kaj vidijo na sliki?; Kaj ima kip okoli glave in na kaj jih to

spominja?; Nato bi vprašal, če zna kdo povezati kip s Kolosejem? Če ne bi vedeli, bi jim sam razložil, da gre za Neronov kip, ki so ga Rimljani poimenovali »kolos« in predstavlja sonce. Po tem kipu je Kolosej dobil ime.¹⁷⁶

¹⁷³ Espinos, J., Masia, P., Sanchez, D., Vilar, M. (2000). Vsakdanje življenje. Kako so živeli Rimljani. Ljubljana: Karantanija, str. 74–75.

¹⁷⁴ Prav tam, str. 73.

¹⁷⁵ Velika ilustrirana enciklopedija. Stare kulture (1983). Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 97.

Kolosej¹⁷⁷



Da ne bi bila ura prenasičena s slikovnim gradivom, učitelj pri obravnavi prehrane in suženjstva uporabi druge metode, npr. razlago, pogovor, lahko pa bi tudi prinesel živila in tako vzbudil gustatorni zaznavni stil.

Nato učitelj pokaže sliko ženske iz Pompejev. Učeče se opozori naj ob njegovih vprašanjih dvigujejo roke, nato pa jih vpraša: Kakšna je vrsta slike?; Ali kdo ve, kje se nahaja ta freska?; V katero obdobje spada?; Kaj vidijo na sliki?; Kakšna je ženska na sliki?; Kakšne so barve?; Kaj pomeni zlata barva?; Kaj drži ženska v rokah?; Kaj naj bi to pomenilo? Tako pridejo do zaključka, da so bile ženske v rimski družbi tudi izobražene in jih primerjajo z ženskami v antični Grčiji. Nato učitelj sam razloži še druge pomembne značilnosti položaja žensk v rimski družbi.

Podoba ženske iz Pompejev¹⁷⁸



Na koncu učne ure bi s pomočjo slikovne demonstracije rekonstrukcije Rima ponovili gradbene dosežke rimske družbe. Ostalo snov pa bi ponovili z individualnim reševanjem nalog, ki jih je pripravil učitelj. Na koncu bi glasno preverili odgovore.

¹⁷⁶ Brodnik, V., Jernejčič, R. A., Radonjič, Z., Urankar – Dornik, T. (1999). Zgodovina 1. Učbenik za prvi letnik gimnazije. Ljubljana: DZS, str. 171.

¹⁷⁷ Globočnik, J., Globočnik, M., Segalla, A. (2001). Zgodovina na maturi 2002. Ljubljana: Gyrus, str. 65.

¹⁷⁸ Pischel, G. (1970). Zgodovina umetnosti 1. Slikarstvo kiparstvo arhitektura uporaba umetnosti. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 141.

ZAKLJUČEK

Zgodovina je predmet, ki že sam po sebi zahteva slike, da bi si bolje predstavljali pretekle dogodke in stvari.

Slikovno gradivo učečim se približa preteklost, v njih vzbuja vprašanja in določena občutja. Vse to prispeva k trajnejšemu znanju učencev, k njihovemu kritičnemu mišljenju, postopnemu analiziranju in zanimanju za zgodovino.¹⁷⁹

Vsi učitelji zgodovine bi se zato morali zavedati pomena te metode in odgnati misli, da zahteva preveč časa, tako pri pripravi kot izvedbi. Če je učiteljev cilj znanje njegovih učencev, bo tudi spregledal ves trud vložen v to metodo, saj bo dosegel svoj cilj.

VIRI IN LITERATURA

Brodnik, V., Jernejčič, R. A., Radonjič, Z., Urankar – Dornik, T. (1999). Zgodovina 1. Učbenik za prvi letnik gimnazije. Ljubljana: DZS.

Espinos, J., Masia, P., Sanchez, D., Vilar, M. (2000). Vsakdanje življenje. Kako so živeli Rimljani. Ljubljana: Karantanija.

Globočnik, J., Globočnik, M., Segalla, A. (2001). Zgodovina na maturi 2002. Ljubljana: Gyrus.

Pischel, G. (1970). Zgodovina umetnosti 1. Slikarstvo kiparstvo arhitektura uporaba umetnosti. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Rečnik, F. (1999). Pedagoško-andragoško usposabljanje. Ljubljana: Center za tehnološko usposabljanje in Zavod republike Slovenije za šolstvo.

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.

Tršan, D. (2005). Didaktika zgodovine. Gradivo za predavanja in vaje. Ljubljana: Oddelek za zgodovino, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

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

Ustni vir: Janja Rebolj, Mestni muzej Ljubljana, 9. 11. 2006.

Velika ilustrirana enciklopedija. Stare kulture (1983). Ljubljana: Mladinska knjiga.

Weber, T. (1997). Statistična in dinamična slika pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik VI, Št. 1, str. 44. V: Trškan, D. (2001). Metoda dela s slikovnim gradivom pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik X. Št. 1.

POVZETEK

Metoda dela s slikovnim gradivom je odličen vir znanja, saj z njo povečujemo nazornost, učence navajamo na samostojno razmišljanje in sklepanje ter na sistematičnost in preciznost. S tem ko med poukom spodbujamo aktivnost učencev, tudi vplivamo na razvoj njihove samozavesti. Pri temi Iz življenja Rimljanov so prikazani primeri slikovnega gradiva in ob njem ustrezna vprašanja, ki učence pripeljejo do kakovostnega znanja. Paziti moramo tudi, da slikovnega gradiva ni preveč, saj bi s tem povzročili monotonost, ki bi zmanjšala aktivnost učencev. Kljub večjim pripravam, ki jih ta metoda zahteva, bi jo morali pri pouku zgodovine več uporabljati. Ni je namreč besede, ki bi lahko tako nazorno prikazala nek pretekli pojav kot ga prikaže slika.

¹⁷⁹ Trškan, D. (2001). Metoda dela s slikovnim gradivom pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik X. Št. 1, str. 6.

TJAŠA PRUDIČ: METODA DELA S SLIKOVNIM GRADIVOM PRI POUKU ZGODOVINE V SREDNJI ŠOLI NA TEMO GRŠKI SVET BOGOV IN MITOV

UVOD

Veliko lažje si je predstavljati neko podobo, če jo vidimo in ne le poslušamo o njej. Metoda dela s slikovnim gradivom nam kot učiteljem lahko pomaga pri bolj nazornem poučevanju. Z njo lahko učencem bolj nazorno predstavimo vsako učno snov. Metoda dela s slikovnim gradivom je tudi eden izmed načinov, kako izvesti dober nekласičen frontalni pouk.

V članku je predstavljena učna ura na temo grški svet bogov in mitov, ki po učnem načrtu sodi v prvi letnik srednje šole. Ura je izvedena po metodi dela s slikovnim gradivom. Namen članka je pokazati, kako lahko z metodo dela s slikovnim gradivom bolj nazorno in zanimivo predstavimo učno snov učencem.

METODA DELA S SLIKOVNIM GRADIVOM

Poznamo več vrst metode dela s slikovnim gradivom. Danijela Trškan jo razdeli na metodo dela s fotografijami, metodo dela z umetniškimi slikami, metodo dela s karikaturami, metodo dela s statističnimi tabelami, metodo dela z grafi, metodo dela s plakati, metodo dela s skicami in metodo dela z zemljevidi.¹⁸⁰

"Pri metodi dela s slikovnim gradivom se ponavadi uporablja induktivna pot spoznavanja vsebine in zgodovinske interpretacije."¹⁸¹ To pot je Štefan Trojar razdelil na šest delov: "1. Predstavitev slike in delovni napotki učencem; 2. Spodbujanje in zbiranje spontanih vtisov učencev o sliki; 3. Celovit opis vsebinske slike v obliki usmerjenega razgovora; 4. Analitično proučevanje vsebinskih elementov slike in postopno spoznavanje njenega zgodovinskega sporočila; 5. Celovito proučevanje vsebine slike in spoznanje njenega pomena za zgodovinske razmere določenega obdobja; 6. Sintetična ocenitev slike v vlogi zgodovinskega vira."¹⁸²

S slikovnim gradivom pomagamo učencu, da si lažje predstavlja zgodovinske okoliščine, da lažje prepozna zgodovinske situacije, da izboljšuje svoje sposobnosti opazovanja, primerjanja, sklepanja in, končno, da lažje ovrednoti določeno zgodovinsko situacijo.¹⁸³ Metoda dela s slikovnim gradivom "učence navaja na precizno opazovanje in analiziranje ter vrednotenje slikovnega gradiva."¹⁸⁴

¹⁸⁰ Trškan, D. (2001). Metoda dela s slikovnim gradivom pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik X. Št. 1, str. 3–6.

¹⁸¹ Prav tam, str. 3.

¹⁸² V celoti iz: Trojar, Š. (1996). Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega slikovnega prikazovanja. 2. del. V: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik V. Št. 4, str. 31.

¹⁸³ Karba, P. (2000). Uvajanje nekaterih sodobnih metod poučevanja zgodovine v osnovni in srednji šoli, magistrsko delo. Maribor, str. 109.

¹⁸⁴ Trškan, D. (2001). Metoda dela s slikovnim gradivom pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik X. Št. 1, str. 3.

PREDNOSTI METODE DELA S SLIKOVNIM GRADIVOM

Metodo dela s slikovnim gradivom lahko vključimo v vse etape učnega procesa. Raziskave kažejo, da "slikovne demonstracije prispevajo k boljši zapornitvi učne snovi,"¹⁸⁵ z njeno uporabo se budijo zanimanja, radovednost in estetski užitki, tudi situacija je bolj sproščena.¹⁸⁶ Ker učencem ustrezajo različni tipi prenosa sporočil (tako imenovani VAKOG) je smiselno zaposliti čim več njihovih čutov¹⁸⁷ in to z metodo slikovnega gradiva tudi dosežemo. Večina učiteljev zgodovine v Sloveniji uporablja slikovno gradivo le kot motivacijsko in demonstracijsko gradivo pri obravnavanju učne snovi,¹⁸⁸ vendar metoda slikovne demonstracije ni le sredstvo za popestritev učne ure, lahko je uspešna tudi pri obravnavi učne snovi.

UPORABA METODE SLIKOVNE DEMONSTRACIJE NA PRIMERU GRŠKI SVET BOGOV IN MITOV V SREDNJI ŠOLI

Učitelj dijake pozdravi in na kratko predstavi končne učne cilje ure. Za uvodno motivacijo učitelj pokaže dijakom fotografije grških templjev in jih sprašuje: Kaj je na fotografiji?; Kdaj je nastala fotografija?; Kaj je sporočilo fotografije?; V katero obdobje spadajo zgradbe na fotografiji? Česar dijaki ne vedo, dopolni učitelj. V nadaljevanju učitelj pove, da bodo govorili o grškem svetu bogov in mitov. Uvodni del traja približno 10 minut.

Obravnava nove snovi poteka s pomočjo učno-delovnega lista A3-formata. Na njem so karikature, fotografije umetniških del in skice vseh dvanajstih posebno pomembnih grških bogov v svojem značilnem slogu oziroma s svojimi značilnimi simboli (Zeus, Hera, Pozejdon, Demetra, Apolon, Artemida, Afrodita, Ares, Hermes, Atena, Hefajst in Hestija¹⁸⁹). Slikovno gradivo, ki zastopa Afrodito, naj bo za njo prepoznavno, naj kaže na primer njeno rojstvo iz morske pene, slikovno gradivo, ki zastopa Pozejdona, naj prikazuje trizob, orožje, ki ga uporablja, konja in delfina, njegovi posvečeni živali, itd. Poleg teh dvanajstih bogov naj bodo tu še slike Kaosa, Gee, Urana, Titanov, Kikloпов, Kronosa in Ree¹⁹⁰. Slike bogov na učno-delovnem listu so prepletene z oznakami, ki kažejo na sorodstvene vezi med bogovi. Poleg slik je dovolj prostora za črte, na katere si dijaki zapišejo ime boga, njegove značilnosti in bog česa je bil.

Zdaj se lahko začne glavni del. Najprej učitelj pove dijakom navodilo za nadaljnje delo. Dijaki bodo izpolnjevali učni-delovne liste na podlagi njegove razlage in prosojnic, ki jih menja med razlago. Ker je delo zahtevno, delajo po delih.

Učitelj dijakom pove, da se je po grškem izročilu svet razvil iz Kaosa, praznine in megle. Iz Kaosa je nastala Gea (Zemlja), iz nje pa Uran (Nebo), ki jo obdaja. Iz njunega zakona so se rodili Titani in Kiklopi. Te je Uran pometal v podzemni Tatar – ječo bogov. Šele njegovemu najmlajšemu sinu Kronosu se je uspelo rešiti iz ječe,

¹⁸⁵ Trojar, Š. (1996). Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega slikovnega prikazovanja. 1. del. V: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik V. Št. 3, str. 35.

¹⁸⁶ Prav tam, str. 34.

¹⁸⁷ Tomič, A. (1997). Izbrana poglavja iz didaktike: študijsko gradivo za pedagoško andragoško izobraževanja. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje, str. 98.

¹⁸⁸ Trškan, D. (2001). Metoda dela s slikovnim gradivom pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik X. Št. 1, str. 3.

¹⁸⁹ Zgodovina 1, učbenik za prvi letnik gimnazije (1998). Ljubljana: DZS, str. 88.

¹⁹⁰ Prav tam, str. 89.

premagati očeta in osvoboditi brate.¹⁹¹ Nato se učiteljica ustavi in pomaga učencem dopolniti učno-delovne liste. Pomaga jim s vprašanji: Kaj vidite na sliki?; Opišite sliko; Kaj od naštetega bi lahko predstavljala?; Zakaj?; Kakšne sorodstvene vezi ima ta bog?; Koliko otrok je imel? ... Če je potrebno, si dijaki pomagajo z učbenikom, med seboj se lahko tudi posvetujejo. Učitelj nadaljuje šele tedaj, ko imajo dijaki rešen del učno-delovnega lista.

Ta del traja približno 25 minut. Učitelj nazorno in sistematično poda snov, v razgovor vključuje dijake, različne grške mite in slike na prosojnicah. Te nazorno predstavljajo bogove v njihovem značilnem položaju, akciji, vendar niso enake kot slike na učno-delovnem listu. Učitelj se vsake toliko časa ustavi in zastavi vprašanja, kot so: Kateri simbol torej predstavlja tega boga?; Kdo je hči tega in tega boga?; Bog česa je ta in ta bog?; Kaj torej predstavlja slika? ...

V zadnjem delu učitelj pove še nekaj o odnosu Grkov do grških bogov in do vere ter o njihovem odnosu do življenja in smrti. Sledi še zaključno ponavljanje, pri katerem si dijaki pomagajo z izpolnjenim učno-delovnim listom. Učitelj jim zastavlja vprašanja kot so: Bog česa je Hermes?; Kako se je rodila Afrodita?; Kateri mit je povezan z njo?; Kako je nastal svet po grški mitologiji? ...

ZAKLJUČEK

Delo z metodo dela s slikovnimi gradivi pripomore k obojestranski aktivnosti, ustvarja dobro razredno klimo in vzbudi učenčevo zanimanje za snov. Hkrati pa je učencem učna snov bolj nazorno predstavljena, učijo se samostojnega dela in se navajajo na analiziranje slikovnega gradiva.

Metoda dela s slikovnim gradivom je odlična za dopolnjevanje neklasične frontalne oblike dela in je ni težko vključiti v nobeno fazo pouka. Metoda dela s slikovnim gradivom ni le odlična pri uvodni motivaciji in demonstraciji, z njeno pomočjo se lahko zasnuje tudi fazo obravnave učne snovi.

LITERATURA

Brodnik, V. in drugi (1998). Zgodovina 1, učbenik za prvi letnik gimnazije. Ljubljana: DZS, str. 88.

Karba, P. (2000). Uvajanje nekaterih sodobnih metod poučevanja zgodovine v osnovni in srednji šoli, magistrsko delo. Maribor, str. 109.

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

Trojar, Š. (1996). Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega slikovnega prikazovanja. 1. del. V: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik V. Št. 3, str. 35.

¹⁹¹ Prav tam.

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

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

POVZETEK

Metoda dela s slikovnim gradivom se deli na: metodo dela s fotografijami, metodo dela z umetniškimi slikami, metodo dela s karikaturami, metodo dela s statističnimi tabelami, metodo dela z grafi, metodo dela s plakati, metodo dela s skicami in metodo dela z zemljevidi. Poleg tega, da je odlična pri uvodni motivaciji in demonstraciji, kjer jo dandanes največkrat uporabljamo, je lahko uspešna tudi v fazi obravnave nove učne snovi. Učenci si snov (npr. za temo grški svet bogov in mitov) hitreje in lažje zapomnijo. Učitelj lahko učencem bolj nazorno predstavi učno snov. Metoda pripomore k obojestranski aktivnosti, ustvarja dobro razredno klimo in vzbuja učenčevo zanimanje za snov.

KLEMEN STEPIŠNIK: METODA DELA Z GIBLJIVIMI SLIKAMI NA TEMO POTEK DRUGE SVETOVNE VOJNE 1939–1941 V 4. LETNIKU SPLOŠNE GIMNAZIJE

Uvod

V zadnjih letih didaktična stroka vse bolj poudarja pomen aktivnosti učenca¹⁹² pri pouku, seveda ni pri pouku zgodovine nič drugače. Ko stremimo k čimboljšemu poučevanju, imamo v mislih težnjo po čimvečji motiviranosti učencev, ta pa v vodi v hitreje pridobljeno znanje, hkrati pa tudi bolj poglobljeno, s potenciali trajnosti. To stanje lahko vzpostavi večja vključenost učenca v izobraževalni proces, ki je pogojeno z novejšimi učnimi metodami.¹⁹³ Danijela Trškan poudarja, da je »potrebno počasi in vztrajno uvajati nove aktivne metode in oblike v srednjo šolo in spremeniti učenčev odnos do drugačnih in novih učnih oblik.«¹⁹⁴

Članek se tako osredotoča na eno izmed novejših učnih metod, metodo dela z gibljivimi slikami, ki lahko visoko motivira učence. Brez dvoma so »moderni« otroci bolj kot katerekoli generacije pred njimi močno podvrženi vplivom medijev, med katerimi izstopata predvsem televizija in internet. Vsebine, ki izhajajo iz teh medijev, otroke močno pritegnejo. Potemtakem lahko logično sklepamo, da jih tovrstne vsebine privlačijo tudi v šoli, kar utemeljuje metodo dela z gibljivimi slikami kot ustrezno. V nadaljevanju prispevka bomo poskušali pojasniti dejansko uporabnost te metode. Zanima nas torej, ali lahko metodo potrdimo kot ustrezno na konkretnem primeru, koncema pa bomo ovrednotili potencial in prihodnost te učne metode.

Metoda dela z gibljivimi slikami

S to besedno zvezo označujemo uporabo med seboj prepletenega nabora posebnih avdio–vizualnih učnih sredstev, učnih pripomočkov in učil, ki lahko ravno zaradi specifičnosti kot celota močno motivirajo dijake.¹⁹⁵ Med gibljive slike lahko uvrstimo videoposnetke različnih vsebin in dolžin, igrane in dokumentarne filme, video izseke iz daljših videoposnetkov, sem sodijo še animacije in nenazadnje »slide show« slik na računalniku¹⁹⁶ ... Videoposnetek ni namreč nič drugega kot dovolj hitro zaporedje slik, ki jih do neke stopnje omejena čutila človeškega očesa zaznajo kot gibanje. Dodatna komponenta gibljive slike je lahko zvok. Te informacije se nahajajo na različnih nosilcih. To so deloma že preživete videokasete zapisane na magnetni trak, in veliko primernejši elektronski, digitalni zapisi na nosilcih vsebin, kot sta npr. CD in DVD različnih variant, ali pa naprednejša Blu–Ray in HD–DVD, ki ponujata veliko večje kapacitete. Če smo pri uporabi videokaset potrebovali videorecorder¹⁹⁷ in

¹⁹² S tem mislimo učečo se osebo, kot take tudi dijake.

¹⁹³ Trškan, D. (1998). Razvijanje učnih spretnosti pri aktivnih učnih oblikah v srednji šoli pri pouku zgodovine.

Zgodovina v šoli, letnik 7, št. 1, str. 30.

¹⁹⁴ Prav tam, str. 32.

¹⁹⁵ Ker se naslovna tema nanaša na splošno gimnazijo, bomo v nadaljevanju uporabljali izraz dijaki.

¹⁹⁶ S tem imamo v mislih ukaz View as a slide show v operacijskem sistemu Microsoft Windows, ki nam omogoča

nastavljiv ogled izbranega slikovnega gradiva. Videoposnetek ni namreč nič drugega kot dovolj hitro zaporedje

slik, ki jih človeško oko zazna kot gibanje.

¹⁹⁷ Čeprav bi za namene izobraževalnega procesa zadostoval videoplayer.

televizor, pri naprednejših nosilcih potrebujemo računalnik ter LCD projektor in primerno projekcijsko površino oziroma platno, ki omogoča jasnejšo in večjo videoprojekcijo. Prednost novejših nosilcev se kaže tudi v tem, da lahko na njih ponovno zapisujemo¹⁹⁸ ali spreminjamo vsebino, si z ustreznimi računalniškimi programi uredimo celoten niz posameznih videoposnetkov, ki jih npr. potrebujemo v eni učni uri, s čimer občutno zmanjšamo sam čas priprave na predvajanje vsebine. Pri tem lahko učitelj videoposnetek ustavi, zmanjša njegovo hitrost, sproti komentira dogajanje – v to vlogo se lahko postavi tudi dijak. Ker so današnjim dijakom vsi ti aktualni mediji blizu in jih povečini v uporabi obvladujejo, jim je tudi metoda dela z gibljivimi slikami blizu, zlasti če vemo, da večina ljudi prejema informacije po vidni in slušni poti. Zdi se, da lahko to metodo koristno uporabimo, seveda če vzamemo v zakup nekatere zaviralce.

Uporaba metode pri pouku zgodovine

Pri tem moramo upoštevati ovire, ki zavirajo uspešno vpeljevanje te učne metode. Jelka Razpotnik jih je opisala kot »neustrezna opremljenost oziroma neopremljenost učilnic za zgodovino«, »neusposobljenost učiteljev za uporabo multimedijskih računalniških programov« ali pa »uporaba informacijske tehnologije pri pouku zahteva svoj čas«.¹⁹⁹ Še vedno pa zlasti starejši učitelji uporabljajo videokasete, ki jih je veliko tudi v slovenskem jeziku, vsekakor več kot domačih ali prevedenih CD-jev in DVD-jev. Trend kaže, da se vse več srednjih šol priključuje na internet in opremlja z računalniško opremo,²⁰⁰ kar povečuje možnost za pestrejšo uporabo te metode. Štefan Trojar pravi: »Vizualizacija in jezik simbolov se je v sodobnem komuniciranju med ljudmi močno uveljavil.«²⁰¹ Po njegovem mnenju hiter razvoj avdiovizualnih sredstev povzroča zmedo v metodičnem načrtovanju pouka, predvsem pri samih izvajalcih.²⁰² V tem smislu ni potrebe, da bi pri poučevanju zgodovine hiteli z nekontroliranim opremljanjem učilnice, saj se npr. prej omenjena Blu-Ray ali HD-DVD še nista množično uveljavila, zanju ni dovolj dostopne strojne opreme.²⁰³

Metoda dela z gibljivimi slikami ne vsebuje le predstavitvene komponente, ker bi bila preveč pasivna, ampak je poudarjena integriranost dijakov, ki sodelujejo v ogledu nekega videoposnetka. Učitelj razlaga in postavlja vprašanja, ki se navezujejo na predvajano vsebino, pri čemer lahko ustavlja posnetek ali ga celo zavrti nazaj. Danijela Trškan je sestavila več metodičnih vprašanj, primernih za poučevanje zgodovine:

»Kakšen je film? (npr. dokumentarni, poldokumentarni, umetniški, zgodovinski, gledališka igra)

O čem govori film?

Kakšen je naslov dela?

¹⁹⁸ V mislih imamo t.i. rewritable (ponovno zapisljive) medije.

¹⁹⁹ Razpotnik, J. (2001). Informacijska tehnologija pri pouku zgodovine. Pedagoška obzorja, letnik 16, št. 2, str. 110.

²⁰⁰ Prav tam, str. 108.

²⁰¹ Trojar, Š. (1996). Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega slikovnega prikazovanja (2. del).

Zgodovina v šoli, letnik 5, št. 4, str. 28.

²⁰² Prav tam, str. 28.

²⁰³ S tem mislimo pogone, ki bi brali ta dva medija. Posledično je na voljo zanemarljivo malo ali nič primernih didaktičnih programov.

Kdaj in kje se dogaja?
Kdo je avtor?
Na katero učno snov se nanaša?
Kdaj je bil film posnet?
Ali ima film kakšno povezavo z gospodarskimi, političnimi ali kulturnimi gibanji obdobja?
Katere so glavne osebe?
Ali osebe predstavljajo obdobje, okolje in način mišljenja?
Kakšna je vrednost filma?
Kako so film ocenili kritiki in kako publika?
Kako je bil film ocenjen kasneje v različnih zgodovinskih obdobjih?»²⁰⁴

Metoda dela z gibljivimi slikami na konkretnem primeru.

Izbira vprašanj je odvisna od učne teme oziroma enote, namena, vrste in dolžine videoposnetka in časa, ki ga imamo na voljo. Videoposnetek tako izberemo v odvisnosti od namembnosti v katerikoli didaktični etapi učne ure, npr. za uvodno motivacijo, pri čemer je primernejši izsek iz krajšega videoposnetka. Uporabnost se kaže tudi v obravnavanju nove učne snovi, ko lahko uporabimo tudi daljši videoposnetek za nazornejšo predstavitev določene vsebine, poglobitev prostorske in časovne povezanosti pojavov, itd. Pri preverjanju ga lahko uporabimo npr. brez zvoka, dijak pa ob tem analizira dogajanje. Metoda tako ponuja veliko možnosti, ima velik pomen pri motivaciji in aktivnosti dijakov, edina netehnična ovira pri tem pa je učiteljeva iznajdljivost.

Kot smo videli, je smiselno uporabljati različno dolge videoposnetke v skladu z različnimi nameni učne ure. Najprej moramo poiskati ustrezne posnetke in jih primerno pripraviti za pouk: videokasete previti na želeno mesto, na CD-jih in DVD-jih pa poiskati in si označiti primerna mesta ali jih z ustreznimi programi²⁰⁵ ustrezno obrezati. Ker imamo v mislih drugo svetovno vojno v začetnih letih, 1939–1941, moramo poiskati vsebine v zvezi z nemškim blitzkriegom,²⁰⁶ vključevanjem velesil v vojno in sorodnimi temami.

Za primer sem si za napredovanje nemške vojske izbral videoposnetek BBC-ja The Fall of France,²⁰⁷ ki nazorno prikazuje potek bliskovit vojne proti zahodu. Videoposnetek spremlja tekstovna in zvočna podlaga²⁰⁸ po posameznih etapah nemškega napada v tej smeri, kar je lahko osnova za ponavljanje. Zvok utišamo, dijak pa ob ustavljanju slike obnovi potek nemškega napada, ovrednoti pomembne bitke, razmerje sil, posledice, itd. Videoposnetek lahko uporabimo tudi sprotno pri obravnavanju učne snovi, s čimer povečamo prostorsko in drugo predstavljenost. Pri tem postavljamo metodična vprašanja, ki dijake pripeljejo do lastnega zaključka, kritičnega mnenja in predvsem znanja.

²⁰⁴ Trškan, D. (2005). Didaktika zgodovine. Gradivo za predavanja in vaje. Ljubljana: Oddelek za zgodovino,

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, str. 47.

²⁰⁵ Npr. v Microsoft Windows vgrajeni program Windows Movie Maker ali pa zmogljivejša Pinnacle Studio,

PowerDirector, itd.

²⁰⁶ Bliskovito vojno.

²⁰⁷ Vir: http://www.bbc.net.uk/history/worldwars/wwtwo/launch_ani_fall_france_campaign.shtml (citirano 23. 12. 2006)

²⁰⁸ Zvočni del je v angleškem jeziku, ki ga dijaki v četrtem letniku v večini obvladajo.

Zaključek

Metodo dela z gibljivimi slikami lahko tako uvrstimo ob bok drugim aktivnim učnim metodam, pri čemer izstopa njena visoka predstavljenost in nazornost prikazanega zgodovinskega dogajanja. Ker uporablja učna sredstva, ki so dijakom blizu, je metoda lahko ob primerni izvedbi zelo koristna, dijaki pa jo sprejmejo kot zanimivost in ne kot prisilno učenje. Ob vse boljši opremljenosti slovenskih šol ima pred sabo še velike potenciale, kar vodi v kvalitetnejše znanje. Z vključevanjem vseh teh elementov smo videli, da je zelo uporabna metoda, ki je ob učiteljevi iznajdljivosti eden glavnih virov kakovostnega poučevanja.

Literatura

- http://www.bbc.net.uk/history/worldwars/wwtwo/launch_ani_fall_france_campaign.shtml (citirano 23. 12. 2006)
- Razpotnik, J. (2001). Informacijska tehnologija pri pouku zgodovine. Pedagoška obzorja, letnik 16, št. 2, str. 104-111.
- Trojar, Š. (1996). Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega slikovnega prikazovanja (2. del). Zgodovina v šoli, letnik 5, št. 4, str. 25-31.
- Trškan, D. (2005). Didaktika zgodovine. Gradivo za predavanja in vaje. Ljubljana: Oddelek za zgodovino, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Trškan, D. (1998). Razvijanje učnih spretnosti pri aktivnih učnih oblikah v srednji šoli pri pouku zgodovine. Zgodovina v šoli, letnik 7, št. 1, str. 30-36.

Povzetek

Metoda dela z gibljivimi slikami je učna metoda, pri kateri na primerno površino projeciramo izbrano video vsebino. Video namreč sestoji iz mnogih sličic, ki jih naše oko zazna kot gibanje. Za izvajanje metode potrebujemo ustrezne nosilce vsebin, kot so npr. videokasete, CD–ji in DVD–ji ter ustrezne učne pripomočke. Ker so dijaki že doma soočeni s to tehnologijo in je večina vizualnih in avditivnih tipov, jim je delo z njo tudi v šoli bolj zanimivo in jih že nezavedno bolj pritegne. Uporabljamo različne videoposnetke, ki si jih izberemo z nameni učne ure (primer je npr. za drugo svetovno vojno), ob njih razlagamo ali ponavljamo, jih uporabljamo za uvodno motivacijo ali kako drugo etapo učne ure. Vseakor močno motivira učence, kot taka pa je zelo pomembna.

GREGOR BOGOVČIČ: DELO Z DOKUMENTARNIMI FILMI NA TEMO NOVA OROŽJA V PRVI SVETOVNI VOJNI - V OSNOVNI ŠOLI

UVOD

Pouk danes se od pouka nekoč razlikuje predvsem po njegovi aktivnosti. Če so nekoč bili učenci primorani nemo sedeti v klopih in zapisovati snov, je danes situacija bistveno drugačna. Poleg same učenčeve aktivnosti pri pouku, ima učitelj na razpolago množico pisnega, slikovnega in elektronskega gradiva, s katerim lahko bolj nazorno in barvito predstavi snov. Primer take popestritve pouka in hkrati tema tega članka je uporaba dokumentarnega filma pri pouku zgodovine. Sicer je že dolgo znano, da imajo video posnetki motivacijske učinke pri učencih, vendar je prav v dobi masovnih občil in medijev, ko so te video posnetki postali dostopni vsakomur doma, dosegel svoj pravi pomen. Namen tega članka je predvsem prikazati skozi praktično uporabo in obstoječo terminologijo, da uporaba dokumentarnega filma v šoli bistveno pripomore k sami kvaliteti pouka. Zato bo v nadaljevanju predstavljena uporaba, prednosti in slabosti dokumentarnega filma, nato pa še konkretni primer ene šolske ure, kjer je uporabljen dokumentarni film na temo nova orožja v prvi svetovni vojni v osnovni šoli.

UPORABNOST IN PREDNOSTI DOKUMENTARNIH FILMOV PRI POUKU ZGODOVINE

Didaktičen vidik dokumentarnega filma

Iz didaktičnega vidika ima dokumentarni film (video) predvsem dve funkciji. Prva funkcija je snemanje, druga pa reprodukcija. Za sam pouk zgodovine je pomembna predvsem njegova druga funkcija. Govorimo o več vrstah videa, za sam pouk zgodovine pa sta pomembna predvsem izobraževalni video in vzgojni video ²⁰⁹.

Uporabnost dokumentarnega filma

Široke možnosti, ki jih video ponuja v šoli, je mogoče uspešno izkoristiti ravno pri pouku zgodovine. To je značilno posebej zaradi samih ciljev pri zgodovini, ki poleg poznavanja zgodovine vključujejo tudi razumevanje različnih časov in svetov, kar pa je mogoče le ob čim večji nazornosti in predstavljenosti učnih vsebin. Tako je lahko včasih ena sama slika ali kakšno drugo vizualno gradivo učinkovito kot bolj celo urna razlaga. Pri izbiri dokumentarnega filma je tako treba še posebej paziti na njegovo primernost in kvaliteto. Še posebej pa je važna njena uporaba. Velikokrat se namreč zgodi, da učenci navkljub začetnemu navdušenju s potekom ure izgubijo pozornost, če dokumentarni film predvajamo predolgo. Zato je boljše uporabiti posamezne dele dokumentarnega filma, ki se nam zdijo ustrežnejši. Takšne nekaj sekundne ali minutne odlomke lahko uporabimo kot ilustracijo novih vsebin, za poglobljanje in nadgradnjo že znanega, pa tudi pri utrjevanju snovi ali kot izhodišče za razgovor. ²¹⁰ Moderne DVD zgoščenke imajo velikokrat posamezne vsebinske poudarke (angleško chapters) že vgrajene v same začetna kazala, zato je prikaz in preskok na posamezne poudarke zelo enostaven.

²⁰⁹ Morano Milan, Video pri izobraževanju, Andragoški center republike Slovenije, Ljubljana 1994, str. 11.

²¹⁰ Povzeto in delno citirano po: Berzelak Stane, Racionalizacija pouka zgodovine z uporabo sodobnih avdiovizualnih sredstev (magistrska naloga), Filozofska Fakulteta – oddelek za zgodovino, Ljubljana 1995, str. 76-77.

Ker pri sami uri ne predvajamo celotnega dokumentarnega filma, je potrebno učence opozoriti, kje lahko do teh filmov pridejo, da si ga v celoti ogledajo doma. Prav tako pa je priporočljivo, da pri samem ogledu filma za učence pripravimo ustrezne delovne liste ali delovne zvezke, da bodo lažje zapisovali in spremljali tisto, kar bodo videli.

METODIČNA UPORABNOST DOKUMENTARNEGA FILMA

Delo z dokumentarnimi filmi pri konkretni učni uri

Dokumentarni filmi za to učno uro so iz seta 6 DVD-jev. Uporabljamo izseke iz DVD-jev in sicer iz DVD-ja z naslovom Morija v rovih, iz DVD-ja Krvavo nebo in na koncu še iz DVD-ja Bitke na morju. Vsak DVD pokriva določeno področje prve svetovne vojne. Izseki so predhodno že pripravljene tako, da z iskanjem po DVD-ju ne izgubljeni časa. Izseki so že razdeljeni in zmontirani na več video datotek na računalniku. Te datoteke lahko enostavno predvajamo tudi na navadnem TV-ju ali še bolje preko projektorja s pomočjo notesnika.

Uvod

V samem uvodu v uro, učenci ponovijo določene že znane fakte o prvi svetovni vojni, kot so: udeleženci vojne, geografski potek in oblikovanje front, same vzroke za vojno ... Nato učence seznanimo, da bodo to uro uporabljali video vsebine za obravnavo novih orožij v vojni in da se bodo naučili predvsem o vplivu teh orožij za sam potek vojne.

Opis dela pri učni uri

Prvi vsebinski sklop se ukvarja s samimi orožji na kopnem. Dokumentarni film razdelimo na več krajših odsekov. Učenci vidijo 3 do 4 izseke, ki trajajo največ od 1 do 3 minute. Izseki so na tematiko spoznavanja načina boja v jarkih, novih orožij; uporabe plina, strojnic, topništva, pušk, min in tanka. Vsak video izsek predstavlja določeno orožje in njegovo uporabo in pomen. V vmesnih odmorih se učencem postavi vprašanja: Kje je potekal največji del bojevanj v prvi svetovni vojni? Kakšna orožja so uporabljali? Kdo je prvi začel uporabljati plin in v kateri bitki? Kako so se zaščitili pred plinskimi napadi? Ali so v prvi svetovni vojni že uporabljali tank in ali je bil uspešen? Ali so uporabljali še kakšna druga orožja? Ali je imel vojak, ko je odgovoril, da ni bil zmožen ustreliti drugega vojaka prav in kako bi vi ravnali v tem primeru? Kaj pa je bilo s humanostjo vojne, je bila še viteška?

Po utrditvi snovi sledi drugi vsebinski poudarek, ki je samo bojevanje v zraku. Učenci na začetku drugega poudarka izvejo nekaj o pomenu letalstva v prvi svetovni vojni. Nato gledajo odlomek iz drugega DVD-ja. Odlomek traja 2 minuti. Nato učenci odgovorijo na naslednja vprašanja: Kako in s kakšnim namenom so uporabljali letalstvo v prvi svetovni vojni? Ali so se piloti obnašali bolj viteško, plemenito kot ostali vojaki? Kdo je bil rdeči baron?

V zadnjem tretjem vsebinskem poudarku je predstavljeno bojevanje na morju. Tu je poudarjeno, da v prvi svetovni vojni po večini ni bilo večjih bitk na morju. Pojavila pa se je zato množična uporaba novega revolucionarnega orožja, to je podmornica. Učenci nato vidijo še zadnji 3 minutni odlomek iz tretjega DVD-ja. Sledijo vprašanja: Katero je bila novo orožje na morju in kdo ga je začel najbolj množično uporabljati? Kaj je pomenila nemška potopitev Louisiane za nemško-ameriške odnose? Ali se

vam zdi prav, da je v vojni dovoljeno napadati tudi civiliste, če vam bo to na koncu prineslo zmago v vojni?

V zaključku učenci z odgovori na konkretna vprašanja, še enkrat naštejejo vsa nova pomembnejša orožja in razložijo njihov pomen. Prav tako se postavi vprašanje: Ali se ta orožja v izpopolnjeni obliki uporabljajo tudi danes? Na koncu pa še dilema humanosti uporabe teh orožij v vojni takrat in danes.

ZAKLJUČEK

»Dokumentarni filmi so lahko pri samem pouku substitut za skoraj vsa avdiovizualna sredstva. Ravno zaradi možnosti ustavljanja slike, lahko nadomestijo grafoskop, diapropjektorje in episkop. S samimi zvočnimi zapisi zamenjajo vse avdionaprave, z samo gibljivo sliko pa še filmski projektor«²¹¹. Učencem zato ravno ta oblika posredovanja informacij, ne nudi le motivacije, temveč jim tudi nudi vsebinsko, globinsko in slikovno predstavitev določenih pojmov, ki bi jih skozi druge medije težje osvojili.

LITERATURA

- Berzelak Stane, Racionalizacija pouka zgodovina z uporabo sodobnih avdiovizualnih sredstev (magistrska naloga), Filozofska fakulteta – oddelek z zgodovino, Ljubljana 1995.
- Brodnik Vilma, Možnost uporabe videa pri aktivnem poučevanju in učenju zgodovine 5: zgodovina v šoli, 2000, letnik 8, števila 3-4, str 12-14.
- Božič Branko, Zgodovina 8, Zgodovina za 8. razred osnovne šole (učbenik), DZS, Ljubljana 1991.
- Morano Milan, Video pri izobraževanju, andragoški center republike Slovenije, Ljubljana 1994.
- 1. svetovna vojna. Morija v rovih. DVD 2. Mediapark, Kranj, 2005.
- 1. svetovna vojna. Krvavo nebo. DVD 3. Mediapark, Kranj, 2005.
- 1. svetovna vojna. Bitke na morju. DVD 4. Mediapark, Kranj, 2005.

POVZETEK

Video in med njimi tudi dokumentarni film (o prvi svetovni vojni) ima poleg tega, da ima dobre motivacijske funkcije, tudi sposobnost, da uporablja za sam prenos snovi vse glavne informacijske kanale. Zato lahko neko določeno snov obravnava, ponovi in utrdi bolje kot večina obstoječih medijev.

Pri izbiri dokumentarnega filma je treba paziti na njegovo kvaliteto in uporabo. Pri uporabi je še posebej pomembno, da uporabljamo pri samih učnih urah le nekaj minutne izseke in ne vrtimo video vsebine celotno šolsko uro, saj ob nepravilni uporabi izgubi svoje motivacijske in izobraževalne funkcije.

V kombinaciji s metodami razlage, predavanja, individualnega in dvojiškega dela dosežemo, da se samo znanje pri učencih bistveno izboljša in se zaradi narave predstavitve tega medija znanje tudi bolje ohrani.

²¹¹ Berzelak Stane, Racionalizacija pouka zgodovine z uporabo sodobnih avdiovizualnih sredstev (magistrska naloga), Filozofska Fakulteta – oddelek za zgodovino, Ljubljana 1995, str. 76.

KATJA ROSTOHAR: METODA DELA Z GIBLJIVIMI SLIKAMI: ŽIVLJENJE FARAONOV V STAREM EGIPTU V 1. LETNIKU GIMNAZIJE

UVOD

Aktivni pouk v šoli, uporaba različnih metod in tehnik, so karakteristike, ki odlikujejo dobrega pedagoga. Kljub zadostni izobrazbi pa se učitelji le-tega poslužujejo premalo in tako pouk kmalu postane dolgočasen. Sama sem lahko občutila kako prazne so lahko ure zgodovine, ko profesor uporablja frontalno obliko, za nameček pa še suhoparno metodo razlage, vendar bom vzela to kot pozitivno izkušnjo, saj se iz *napak še vedno naučimo največ*.

Profesorica stoji pred katedrom in bere tekst iz učnih priprav. Ure so dolgočasne, v njih ni ne pravilne strukture didaktičnih etap (uvajanje, obravnavanje, ponavljanje), ne različnih tehnik, kaj šele da bi upoštevala Bloomovo taksonomijo. Z uporabo slik in filmov bi učitelj na ta način lahko vzbudil med učenci zanimanje za temo oz. učno vsebino, ter hkrati ohranja njihovo koncentracijo.

Prav iz tega razloga sem se odločila, da v nadaljevanju predstavim metodo dela z gibljivimi slikami. Kot primer bom navedla film *Prekletstvo kralja Tutankamona*, ki ga učitelj lahko uporabi pri učni uri Vsakdanje življenje faraonov v Starem Egiptu, in sicer v 1. letniku gimnazije.

METODA DELA Z GIBLJIVIMI SLIKAMI

»Začetek spoznanja je vedno pri čutih. Naj se pouk ne začne z besednim opisovanjem, pač pa z opisovanjem stvari. [...] Namen opazovanja je v učencih zbuditi predstave in miselno aktivnost, saj na podlagi te učenci nazorneje prihajajo do novih spoznanj.« (Karba, 2005, str. 69).

Zgodovina je dokaj abstrakten predmet in mnogi med učenci si bitke, politične sisteme, družbo, ki so sestavni deli zgodovinskega predavanja, le stežka predstavljajo, saj jih je mnogo med njimi vizualnih tipov. Če jim omogočimo le golo predavanje, jim to ne bo zadostovalo, in prav med različnimi sredstvi lahko uporabimo »avdiovizualna sredstva«. (Brinovec, Lipovšček, Obreht, 1995, str. 14)

Najslabše kar pri uporabi metode gibljivih slik lahko naredimo je to, da učencem predvajamo film, in jim ne obrazložimo namena ogleda posnetka. Metodo lahko uporabimo, ko učenci že imajo pregled o snovi ali pa kot uvodno motivacijo. Dobro je torej, da filmu sledi diskusija, kar je težko doseči zlasti v nižjih razredih, kjer učenci še niso sposobni debatirati o novo spoznanih pojmi in jih povezovati v celoto.

»Uporaba in učinkovitost dela s televizijo v šoli je zahtevna. Učitelj mora najprej vedeti, kakšne naprave za uporabo potrebuje in kako te naprave razmestiti v razredu. S televizijsko tehnologijo mora znati vključevati posamezne aparate, posredovati javne oddaje, snemati javne oddaje, iz njih pripravljati sekvence in jih vključevati v pouk.« (Brinovec, Lipovšček, Obreht, 1995, str. 13)

To lahko dosežemo z računalniško opremo doma. Preko interneta najdemo lahko kopico različnih filmov²¹², ki jih lahko predvajamo v *DVD-Playerjih* in *Divx-Playerjih*.

²¹² video.google.com/nara.html-> je internetna stran, ki vsebuje kar nekaj zanimivih in uporabnih filmov. (december 2006)

»Preko Videokonferenc lahko znanje prenašamo tudi na številnejše skupine naenkrat in za to porabimo manj časa, ter nato lahko dalj časa posvetimo diskusiji.« (Kittelberger, Freisleben, 1994, Lernen mit Video und Filmen). Vendar po mojem mnenju predvajanja videov vzame veliko časa in kakor vemo, 45 minut v razredu zelo hitro mine.

UPORABA FILMA PREKLESTVO KRALJA TUTANKAMONA²¹³

Tutankamon je ena najbolj znanih osebnosti Starega Egipta, kljub temu, da je bil ob smrti star le rosnih 19 let in je vladal le nekaj let. V filmu so prikazane različice smrti mladega faraona, vendar bi v pouk umestila le začetek filma, kjer prikazuje življenje mladega faraona. Bil je bojevnik, lovec, poročil se je z mlado in lepo Ahnesenamen, katere starši so bili Ehnaton in lepa Nefretete, ki so v filmu tudi predstavljeni. Poleg tega učenci spoznajo tudi hieroglif. Skratka učenci pridobijo celotno sliko, ki je podkrepljena z zemljevidi, posnetki itd. Na tem resnično lahko začnemo graditi novo snov, hkrati pa so učenci močno motivirani, saj si bodo lažje predstavljalji snov, ko so si v glavi že vizualizirali sliko.

Da dosežemo primerno koncentracijo in zanimanje učencev, učitelj lahko pripravi učni list z različnimi vprašanji. Odgovore bi dijaki dobili v filmu samem.

Sledila bi diskusija, ki bi vsebovala točke na učnem listu. Preko tega bi učenci poskušali posredovati novo vsebino (v tem primeru Življenje faraonov).

»Ob tem spoznavajo osnove metodologije raziskovanja in odkrivanja spoznanj zgodovine. Zgodovinski dogodek, ki so ga spoznali ob pomoči zgodovinskega besedila ali dokumentirane slike, je zanje novo odkritje. Ob odkrivanju novega znanja si razvijajo učne sposobnosti in spretnosti oziroma osebnost v celoti.« (Karba, 2005, str. 111)

Prav tako je iz filma dobro vidno, kako so se prestolnice »premikale« po celem Egiptu. Stara dinastija je gradila piramide na severu - Kairo, Giza, sledil je srednji Egipt z Luksorjem in Tebami (Tutankamon), zadnja dinastija Ramzesoidov pa je imela za prestolnico Abu Simbel, na jugu države²¹⁴.

ŽIVLJENJE FARAONOV

Oblika vladavine v starem Egiptu je bila monarhija, kjer je načeljeval kralj, v Egiptu imenovan faraon. Častili so ga kot boga, kar se vidi po tem, ker je nosil ime »*sin sonca*«. Imel je versko, politično in vojaško oblast, pri vladanju pa mu je pomagal vezir, ki je imel izvršno oblast. O njihovem vsakdanjiku je znano malo, mogoče le to, da so se ukvarjali z lovom, podpirali mnogoženstvo, idr. Verjeli so v posmrtno življenje, kar lahko sklepamo po darilih, ki so bile odkrite poleg sarkofagov²¹⁵ v piramidah in grobnicah (v poznejših obdobjih). (Ganz Ägypten, 1993, str. 7)²¹⁶

V starem obdobju je bilo središče na severu, Kairo in Giza, kjer si še danes lahko ogledamo Velike tri piramide, ki spadajo med sedem čudes sveta, in so med

²¹³ Prikazano na programu *National geographic Channel International*.

²¹⁴ Današnji Sudan.

²¹⁵ sarkofag -a m (a) lesena, kamnita, kovinska skrinja s ploščatim, strehi podobnim pokrovom in bogatimi

okraski, reliefi: truplo so mumificirali in položili v sarkofag; egipčanski, rimski sarkofagi / kamnit, kovinski, marmornat sarkofag // tej skrinji podoben spomenik: k sarkofagu so položili venec. (SSKJ, 1998, str. 1199).

²¹⁶ Prevedno iz Ganz Ägypten, 1993, str. 7.

njimi edine še ohranjene. Piramide so bile v notranjosti poslikane oz. popisane z egipčansko pisavo hieroglifi²¹⁷. (Illustrierte Kunstgeschichte der Welt, 1966, str. 52)²¹⁸

Zgornja dva odstavka sem uporabila za učiteljevo lažjo preglednost pri učni uri.

Najbolj primerno je, da bi učitelj prvih 5 minut namenil ponavljanju snovi prejšnje ure. Nato razdeli učni list, kjer so vprašanja, ki nanašajo na film. Naloge vodijo tako učence kot tudi učitelja do konca ure in ga hkrati spomnijo, če na kaj pozabi. Sledi glavni del, kjer si čenci ogledajo film. Če se zasledi v filmu kako posebnost, ki se je že pri pouku omenjala oz. je zelo pomembna, se lahko film prekine in posebnost razloži. Film naj ne bo daljši od 20 minut, ker drugače učenci ne bodo morali vzdrževati koncentracije. Sledi razprava oz. diskusija. Preko vprašanj, ki jih zastavljamo učencem in so lahko dopolnilo temu, kar imajo učenci napisano na delavnih listih, poskusimo razložiti novo snov (za ta del imamo na razpolago nadaljnjih 15 minut). Na koncu lahko učitelj prosi učenca, da poskusi v nekaj stavkih povedati obravnavano snov. Kot primeren zaključek vidim tudi izdelavo plakata, vendar se tak način lahko uporabi le če ostane dovolj časa. Zaključek je po mojem mnenju zelo pomemben, saj prek njega tudi učitelj dobi evalvacijo, ki jo lahko uporabi pri svojem nadaljnjem delu.

To je le en izmed primerov, kako lahko pripravimo učno uro in pri tem uporabimo metodo gibljivih slik. Seveda obstajajo tudi druge.

ZAKLJUČEK

S člankom sem nameravala prikazati učno uro, pri kateri učitelj lahko uporabi metodo dela z gibljivimi slikami. O Starem Egiptu obstaja ogromno slikovnega in video materiala, vendar sem se namenoma odločila za ogled filma mladega Tutankamona, saj je tukaj najbolj nazorno prikazana socialna slika tedanjega Egipta. Uporaba medijev je eden izmed zelo zanimivih načinov posredovanja učnih snovi, s katerim učence motiviramo za snov.

VIRI IN LITERATURA

Brinovec, Slavko, Lipovšček, Igor, Obreht, Tone, 1995, Video pri pouku Geografije, Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport.

Brodnik, Vilma, Jernejčič, Robert, Radonjič, Zoran, Urankar- Dornik, Tjaša, 1997, Zgodovina 1 (učbenik 1. letnik gimnazije), Ljubljana: DZS.

Chalaby, Abbas, 1993, Ganz Ägypten, von Kairo bis Abu Simbel, Italiya (Firence): Casa Editrice Bonechi.

Karba, Pavla, 2005, Zgodovina v šoli v 21. stoletju - vse življenje uporabna popotnica (vodnik za učitelje), Ljubljana: Zavod republike Slovenije.

²¹⁷ hieroglif -a m (i) 1. pisni znak staroegipčanske slikovne pisave: razbrati vklesane hierogliffe // mn. staroegipčanska slikovna pisava: hieroglifi in klinopis / hetitski hieroglifi; 2. nav. mn., ekspr. nerazločno napisana črka: piši lepše, saj ne bo mogel nihče prebrati teh hieroglifov. (SSKJ, 1998, str. 273)

²¹⁸ Prevedeno iz Illustrierte Kunstgeschichte der Welt, 1966, str.52.

Kittelberger, Rainer, Freisleben, Immo, 1994, Lernen mit Video und Film, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

National Geographic, 2005, prekletstvo kralja Tutankamona.

Pischel, Gina, Grosse Kunstgeschichte der Welt, 1968, Nemčija (München): Südwest Verlag GmbH&Co. KG.

Slovar slovenskega knjižnega jezika, 1998, Ljubljana: Mladinska knjiga (uredil Andrej Gogala).

POVZETEK

Za popestritev zgodovinske učne ure lahko uporabimo metodo dela z gibljivimi slikami. Sicer je odvisna od tehnološke zmogljivosti šole, vendar omogoča večjo zanimanje, koncentracijo in interes učencev. Na ta način bomo lažje dosegli interes med nezainteresiranimi učenci, saj je metoda primerna za vizualne, slušne, kinetične, idr. tipe otrok. Za učitelja pa zahteva kar nekaj več časa in priprave doma, saj mora pripraviti tako primeren odlomek v filmu, kot tudi delovni list in načrtovati pripravo v okviru obravnavane teme (v članku predstavljenem primeru: vsakdanje življenje faraonov v Starem Egiptu). Prav tako je pomembno, da prikažemo glavno poanto tematike z videom. Čeprav mnogi mislijo, da je ura, kjer uporabimo metodo dela z gibljivimi slikami, nekompleksna, to ne drži.

NINA SUŠA: METODA IGRE VLOG V 7. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE NA TEMO RIMSKA DRUŽBA

UVOD

Zaradi nenehnih sprememb v sodobnem času postaja šola vse bolj organizacija, ki se uči, spreminja in prilagaja. Sodobna informacijska družba je prinesla spremenjen način razmišljanja in s tem spremenjen način življenja. Učenje ni več zgolj osvajanje že dognanih in veljavnih informacij, ampak tudi samostojno ustvarjanje lastnega znanja. Znanje je proces spoznavanja, saj lahko zunanji svet pojasnimo na različne načine, razumemo, vidimo in doživimo. Ravno tako je tudi pri pouku zgodovine, kjer nam nove metode in pristopi omogočajo razvoj naše kreativnosti in ustvarjalnosti. S tem pouk zgodovine približamo učencem in jim ga popestrimo.

Namen članka je predstaviti značilnosti metode igre vlog in s tem prikazati, kako lahko pouk zgodovine pripravimo in izpeljemo na drugačen, zanimivejši način.

1 IGRA VLOG

Igro vlog uvrščamo med metode izkustvenega učenja, kar pomeni, da učenje temelji na podlagi izkušenj. Glavni namen te učne metode je predvsem v popestritvi pouka ter večji nazornosti in boljšemu razumevanju same učne problematike (Rupnik Vec, 2005, str. 90). »V igri vlog učenec začasno prevzame predpisano vlogo in s tem razmišljanje, čustvovanje in vedenje nekoga drugega« (Prav tam, str. 90). Pomembno je, da se učenec vživi v identiteto te druge, namišljene osebe in igra v skladu s točno predpisanim scenarijem, v točno določeni situaciji. Temu, z drugo besedo, pravimo sposobnost empatije (Bernard, 2002, str. 28). »Vloge so bolj ali manj vnaprej predvidene tudi po osebni in emocionalni plati« (Mijoč, 1995, str. 38).

»B. Marentič Požarnik (2000) meni, da: (1) med igranjem vlog učenci neposredno usmerijo pozornost na izpostavljeni problem, (2) poveča se jim občutljivost za lastna ter tuja stališča, čustva in ravnanja, povezana z obravnavo situacije, (3) ugotavljajo odnos med čustvovanjem in vedenjem, (4) mobilizacija energije za reševanje problema poveča motivacijo, (5) učna situacija učencu predstavlja varno priložnost za uporabo pridobljenih znanj, trening spretnosti in kontrolo čustev, (6) celostna angažiranost v novih in netipičnih konfliktnih situacijah predstavlja priložnost za spreminjanje lastnih stališč in ravnanj« (Rupnik Vec, 2005, str. 90).

2 IGRA VLOG PRI POUKU ZGODOVINE

Pri pouku zgodovine se igra vlog uporablja predvsem za razbijanje monotonega in klasičnega načina poučevanja v razredu. S tem lahko učitelj ustvari prijetnejše vzdušje in pripomore k boljši učni klimi. Vse to pa posledično pripelje do boljših končnih učnih rezultatov. Tak pouk zgodovine je za učence bolj zanimiv, saj prinaša svežino in izziv, ki ga učenci radi sprejmejo, če jim je le-ta pravilno posredovan. Učenec skozi igro doživi neko situacijo ali dogodek, kar mu omogoča, da preko konkretne izkušnje lažje razume določen zgodovinski problem. Učenci predstavljajo aktiven člen v verigi vzgojno - izobraževalnega procesa, kar povečuje samo

motivacijo in pripravljenost za delo v razredu. Učitelj pa ima pri tem vlogo koordinatorja in organizatorja (Bernard, 2002).

Pri pouku zgodovine učitelj, ki uporabi metodo igre vlog, učence seznanja z osnovnimi podatki o osebah, ki jih bodo predstavljali, ter o družbenem ozadju teh oseb. Za dobro izvedbo se morajo učenci vživeti ali pa postaviti v kožo teh oseb in izraziti ter predstaviti njihovo perspektivo, njihov pogled na stvari (Bernard, 2002, str. 28).

Namen metode je globlje razlaganje pomembnih zgodovinskih dogodkov in problemov, razumevanje vsakdanjega življenja ljudi v točno določenem času in prostoru ter doživljanje sprememb v določenih okoliščinah (Prav tam, str. 34). Metodo igre vlog lahko uporabljamo pri obravnavi najrazličnejše zgodovinske tematike. Največji pomen ima metoda pri temah, ki so vsebinsko zahtevnejše, saj omogoča konkretizacijo in s tem večjo nazornost problema (Prav tam, str. 36).

Cilji igre vlog pri pouku zgodovine:

- aktivnost učencev,
- usposabljanje za sodelovanje in timsko delo (učenci pogosto delajo v skupini),
- praktično urjenje naučene snovi (s pisanjem oblik igre vlog in z igranjem),
- vzpodbujanje in vzdrževanje motivacije,
- izražanje čustev,
- usposabljanje za samorefleksijo (Prav tam, str. 39).

3 MOTIVACIJA IN IGRA VLOG

Za obravnavanje določene zgodovinske tematike je izredno pomembna uvodna motivacija. S tem pridobimo zanimanje učencev in njihovo pripravljenost za sodelovanje. Prvih 5 minut pouka je namenjenih **uvodni motivaciji**, v kateri se učencem (na prosojnici) predstavi zgradba rimske družbe. To jim osveži spomin in jih motivira za nadaljnji potek učnega procesa, saj so učenci že prejšnjo učno uro za domačo nalogo morali prebrati snov v učbeniku na temo Rimska družba. Zaželjena pa je bila tudi dodatna literatura na to temo.

Po uvodni motivaciji, sledi **seznanitev s cilji** igre vlog. Napove se vsebina in okvirni potek igre vlog, kar učencem omogoči, da si izberejo vloge (Rupnik Vec, 2005 str. 91). Za to porabimo 5 minut.

Predvidene vloge za igro vlog:

- 2 KONZULA, ki imata vlogo razsodnika, usmerjevalca in spremljevalca razprave;
- 10 LJUDSKIH TRIBUNOV, ki predstavljajo družbeni stan plebejcev. Ti zahtevajo gospodarske, politične, pravne ipd. pravice, izenačitev družbenega statusa, znižanje davkov in nenazadnje zapis zakonov na 12 bronastih plošč ...;
- MAGISTRATI, ki predstavljajo družbeni stan patricijev. Ti zagovarjajo svoje privilegije, vojaške časti in vse politične pravice ter odločno nasprotujejo porokam med patriciji in plebejci ...

Nato se učenci **razdelijo v dve skupini** in se v skladu z osnutki, ki jih dobijo na listih, pripravijo na svoje vloge. Še pred tem pa se javita dva učenca, ki dobita vlogi konzula.

»**Priprava na vlogo** obsega razmislek o privzeti identiteti: učenec oblikuje 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 pogovor, kakšen bo njegov odnos do drugih itd.« (Rupnik Vec, 2005 str. 91). Temu namenimo 10 minut.

Sledi sama **izvedba igre vlog**, za katero je predvideno 15 minut.

Najučinkovitejša igralna epizoda traja od deset do petnajst minut (Tomić, 1997, str. 102).

Po aktivni izvedbi igre vlog pa sledi 10 minut za **refleksijo** in za **zapis učne snovi** v obliki miselnega vzorca.

Analiza oz. refleksija igre vlog je najpomembnejša faza, saj pri tem učenec razmišlja o poteku igre vlog ter o lastni udeležbi in prispevku. Svoja opažanja primerja z interpretacijami in doživljanji drugih udeležencev. Igralci povzemajo lastna razmišljanja, doživljanja in ravnanja o vlogi, pri čemer jih učitelj usmerja in spodbuja z vprašanji (Rupnik Vec, 2005, str. 94).

ZAKLJUČEK

Učenci lahko dosežejo učne cilje na različne načine, po različnih poteh, učitelji pa jim pri tem pomagajo z različnimi metodami in pristopi. Da bi dosegli boljšo kakovost vzgojnega in izobraževalnega dela, učitelji skupaj z učenci nenehno iščejo nove poti do znanja. Pri učencih se predvsem spodbuja kritično in ustvarjalno mišljenje ter se jih spodbuja k iskanju različnih rešitev problemov, s katerimi se srečujejo v življenju. Učenci tako, s pomočjo metode igre vlog, povezujejo pouk z osebnimi izkušnjami in se učijo ob raziskovanju in reševanju problemov. Pri delu sodelujejo z drugimi in imajo možnost izražanja lastnih misli ter poslušajo misli drugih. Kot organizatorji načrtujejo svoje učenje, ga nenehno izboljšujejo in prevzemajo odgovornost zanj.

LITERATURA

- Rupnik Vec, T. (2005). Spodbujanje aktivne vloge učencev v razredu. Zbornik prispevkov. Ljubljana: Zavod RS za Šolstvo.
- Bernard, M. (2002). Diplomsko delo. Izkustveno učenje: Igra vlog in simulacija pri pouku zgodovine. Ljubljana.
- Tomić, A. (1997). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Mijoč, N. (1995). Izkustveno učenje odraslih in sociokulturni sloj. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Trškan, D. (2002). Učiteljeva priprava na pouk zgodovine. Metodični priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri in učitelje – začetnike. Didaktika zgodovine. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Brodnik, V. (1998). Zgodovina 1. Učbenik za prvi letnik gimnazije. Ljubljana: DZS.

POVZETEK

Igro vlog uvrščamo med metode izkustvenega učenja, kar pomeni, da učenje temelji na podlagi izkušenj. Glavni namen te metode je predvsem v popestritvi pouka ter večji nazornosti učne problematike. Pri igri vlog učenec začasno prevzame neko vlogo in s tem razmišljanje, čustvovanje in vedenje nekoga drugega. Pomembno je, da se učenec vživi v identiteto te druge, namišljene osebe in igra v skladu s točno predpisanim scenarijem (primer rimska družba). Učenec skozi igro doživi neko situacijo ali dogodek, kar mu omogoča, da preko konkretne izkušnje lažje razume določen zgodovinski problem. Učenci predstavljajo aktiven člen v verigi vzgojno - izobraževalnega procesa, kar povečuje motivacijo. Učitelj pa ima vlogo koordinatorja in organizatorja. Tak pouk zgodovine je za učence bolj zanimiv, saj prinaša svežino in izziv.

VESNA ŠTEFANIČ: IGRA VLOG: TEHERANSKA KONFERENCA V 9. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE

UVOD

Pri pouku zgodovine v osnovni kot tudi v srednji šoli prevladuje tradicionalna frontalna učna oblika, najpogostejša učna metoda pa je razlaga. Učenci tako pogosto niso motivirani ter nimajo veselja in volje do predmeta. S kurikularno prenovo osnovne šole so v ospredje začele prihajati nove atraktivnejše učne oblike in metode, s tem pa tudi novi načini, kako narediti pouk zanimivejši, aktivnejši in bolj učinkovit.

V nadaljevanju bo predstavljena ena izmed učnih metod, ki je stopila v ospredje je stopila s prenovo kurikuluma, in sicer igra vlog - ena od metod izkustvenega učenja. Igra vlog bo predstavljena na temo teheranska konferenca, s tem pa bodo tudi prikazane tudi značilnosti in cilji takšnega učenja za učence.

KAJ JE IGRA 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 povezati z že obstoječim znanjem (Marentič Požarnik 2000, str. 124).

David Kolb in njegov ciklični model sta pomembno vplivala na uveljavitev teorije izkustvenega učenja, tako da se najbolje nauči stvari, ki se jih preizkusi (Marentič Požarnik 1987, str. 7). Izkustveno učenje je po Kolbu krožno-ciklično prehajanje med konkretno izkušnjo, razmišljujočim opazovanjem, abstraktno konceptualizacijo in aktivnim eksperimentiranjem v neločljivo celoto. Pri krožno-cikličnem prehajanju ni pomembno, na kateri stopnji začnemo, ampak je pomembno, da jih med učenjem izvršimo (Marentič Požarnik 2000, str. 124).

Pri igri vlog poznamo štiri faze, ki se nanašajo na Kolbovo pojmovanje izkustvenega učenja. V prvi fazi, tako imenovana faza priprave, učitelj jasno razloži vsebino, potek in cilje, ki naj bi jih dosegli. Učencem omogoči, da si vloge izberejo sami in se v skladu z navodili nanje pripravijo. V tej fazi je tudi pomembno delo z viri (zgodovinskimi viri, zgodovinskimi besedili, slikovnim gradivom ...) in sodelovalno učenje (Rupnik Vec 2002, str. 12). Sledi faza izvedbe igre vlog, kjer učenci odigrajo določeno situacijo, in ta faza sovпада s Kolbovo fazo konkretne izkušnje. Najbolj učinkovite igre vlog trajajo od 10–15 minut, saj tako ostane čas za analizo igre vlog. Ostali učenci v razredu, ki niso vključeni v samo igro vlog, so opazovalci in spremljajo različne vidike igre vlog (Rupnik Vec 2002, str. 12). Naslednja faza je faza analize, le-ta je najpomembnejši oz. bistveni element te igre, ker tu opazovalci poročajo o svojih opažanjih, igralci sami pa podajo lastno razmišljanje in doživljanje v vlogi. Učitelj postavlja vprašanja in s tem skuša dobiti različne odzive pri učencih (Rupnik Vec 2003, str. 18). V fazi teoretskega uokvirjanja, ki sovпада s Kolbovo abstraktno konceptualizacijo, učenci izpeljejo splošne sklepe, povežejo dogajanje s teorijo ... (Rupnik Vec 2003, str. 18).

Za uspešno izvedbo igre vlog je potrebna priprava s strani učitelja in učencev, zato velja za eno izmed zahtevnejših učnih metod. Učitelj mora najprej dobiti idejo,

opredeliti vloge, sestaviti besedilo ter pripraviti material in pripomočke, nato pa učence seznaniti s cilji, vsebino in potekom igre vlog (Rupnik Vec 2003, str. 16).

IGRA VLOG PRI POUKU ZGODOVINE

Pri pouku zgodovine nam metoda igre vlog popestri različne didaktične etape. Lahko se uporablja pri motivaciji oziroma uvajanju v novo učno snov, pri ponavljanju, pri utrjevanju, preverjanju in tudi pri ocenjevanju (Brodnik 2001, str. 8).

Metode igre vlog pri pouku zgodovine so zasnovane predvsem na konkretnih zgodovinskih dogodkih in posameznih osebah, ki so zaznamovale določeno obdobje. Učenci s pomočjo igre vlog odkrivajo njim nove oziroma neznane zgodovinske dogodke. Le-te preučijo, povejo svoje mnenje in kritike ter jih skušajo primerjati z drugimi primerljivimi dogodki v zgodovini (Brodnik 2001, str. 7–10).

Kot dokaz za uspešno uporabo igre vlog pri pouku zgodovine bodo v nadaljevanju predstavljeni primeri treh člankov z uspešno uporabo te metode.

V članku Karmen Simončič Mavrinc, »Uporaba metode dramatizacije pri pouku zgodovine«, avtorica opiše dramsko igro o življenju v starem Egiptu. Igra vlog je bila izvedena v šestem razredu osnovne šole. V nadaljevanju avtorica še piše, da so bili učenci navdušeni nad takšnim načinom dela ter da bi ga z veseljem ponovili (Simončič Mavrinc 1996, str. 33).

V metodičnem priročniku za učitelje je Pavla Karba predstavila še drugačen način dela, in sicer primer pantomime. S takšnim načinom dela si lahko učenci predstavljajo različne dogodke, stvari, pojme in osebe v zgodovini (Brodnik 2001, str. 8).

»Delno programirano igro vlog s kostumi in aktivno udeležbo učitelja je v okviru seminarja Sveta Evrope na temo igre vlog v primeru pariške mirovne konference pripravila tudi Danijela Trškan« (Trškan, 1997, V: Brodnik, 2001, str. 8).

IGRA VLOG NA TEMO TEHERANSKE KONFERENCE PRI POUKU ZGODOVINE

Igra vlog bo predstavljena na temo teheranska konferenca pri pouku zgodovine.

Ta se je začela 28. novembra 1943 in se končala 1. decembra 1943. V Teheranu so se tajno sestali voditelji treh najmočnejših zavezniških sil. Te so bile ZDA, katerih predstavnik je bil Roosevelt, Velika Britanija s Churchillom in Sovjetska zveza s Stalinom. Na pogovorih, ki so potekali v strogi tajnosti, so se dogovorili o:

- odprtju druge fronte v Franciji junija 1944;
- zavezniški invaziji, ki se bo začela junija 1944 čez Rokavski zaliv in bo podprta z izkrcavanjem v južni Franciji ter s sovjetsko ofenzivo na vzhodni fronti;
- čimprejšnjem porazu Nemčije in Japonske;
- o napadu Sovjetske zveze na Japonsko po padcu Nemčije;
- podprtju in priznavanju partizanske vojske v Jugoslaviji pod vodstvom Tita;
- o bodočih mejah znotraj Evrope (Kern in ostali 2000, str. 109).

Pričujoča igra vlog bi potekala na začetku učne ure kot ponovitev in utrditev predelane učne snovi.

Učenci bi dobili navodila za izvedbo igre vlog že prejšnjo šolsko uro. Razdeljene vloge in besedilo bi se morali izbrani oziroma prostovoljno javljeni učenci naučiti na

pamet. Predvidene vloge so: Roosevelt, Churchill, Stalin, fotograf, prevajalec ter zapisovalec dogovorjenega in podpisanega teksta.

Za izvedbo te učne metode potrebujemo različne pripomočke in učila. Ti so miza, oblačila (za vodilne tri može – popelje nas nazaj v čas druge svetovne vojne in vse skupaj je bolj uradno), listi in svinčniki, za opazovalce pa zemljevid Evrope (orientacija kje je Teheran, Nemčija, Sovjetska zveza, kako bo razdeljena Evropa po vojni, ...) in zgodovinski tekst o zapisu poteka konference.

Slika 1: Stalin, Roosevelt in Churchill na teheranski konferenci.



Vir: <http://sl.wikipedia.org/wiki>

Potek igre vlog na temo teheranske konference je sledeč. Prvih 10 minut ure je namenjenih za navodila in pripravo, 15–20 minut je namenjeno obravnavani temi na primeru igre vlog, zadnjih 15 minut pa analizi, ki je bila že zgoraj omenjena kot ena izmed najpomembnejših faz, saj z njo učenci, opazovalci, analizirajo potek konference, opišejo svoje vtise in ideje, konec koncev pa vidimo kakšen je bil uspeh igre vlog.

ZAKLJUČEK

Metode igre vlog pri pouku zgodovine so kot že rečeno zasnovane predvsem na konkretnih zgodovinskih dogodkih in posameznih osebah, ki so zaznamovale določeno obdobje. Učenci tako s pomočjo igre vlog poglobijo in utrdijo svoje znanje, saj poteka seznanjanje z novo učno snovjo na njim zanimiv in s tem motivirajoč način. Hkrati pa se s to metodo odmikamo od tradicionalnih učnih metod in s tem pouk postaja bolj zanimiv ter aktivnejši.

Omenjena metoda pa ima tudi slabe strani, saj nekatere učence prisili k nastopanju, čeprav jih je strah tega. Naslednja črna pika igre vlog je izstopanje ali skrivanje posameznikov, to se odraža v tem, da se bodo učenci, ki radi sodelujejo v raznih projektih, prostovoljno javili za igranje določene vloge, tisti, ki pa ne marajo tega, se bodo skrili in rajši izognili temu.

LITERATURA

1. Brodnik, V. (1998). Primer uporabe igre vlog in simulacije pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik VII. Št. 4, str. 62–64.
2. Brodnik, V. (2001). Izkušveno učenje in aktivno poučevanje zgodovine s pomočjo igre vlog in simulacije. V: Zgodovina v šoli. Letnik X. Št. 1, str. 7–10.
3. <http://sl.wikipedia.org/wiki> (december 2006)
4. Karba, P. (2000). Uvajanje nekaterih sodobnih metod poučevanja zgodovine v osnovni in srednji šoli. Pedagoška fakulteta, Oddelek za zgodovino, Maribor.

5. Kern, A. N., Nećak, D., Repe, B. (2000). Naše stoletje: zgodovina za osmi razred osnovne šole. Ljubljana: Modrijan.
6. Marentič Požarnik, B. (1992). Izkustveno učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja. V: Sodobna pedagogika. Letnik 43. Št. 1–2, str. 1–15.
7. Marentič Požarnik, B. (1992). Sistemska povezanost med sestavinami načrtovanja, izvajanja in vrednotenja izkustvenega učenja. V: Sodobna pedagogika. Letnik 43. Št. 3–4, str. 101–118.
8. Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
9. Rupnik Vec, T. (1998). Igranje vlog in simulacije. V: Vzgoja in izobraževanje. Letnik XXIX. Št. 3, str. 47–49.
10. Rupnik Vec, T. (2002). Igra vlog – je zgolj igra ali miselni izziv? V: Vzgoja in izobraževanje. Letnik XXXIII. Št. 5, str. 11–15.
11. Rupnik Vec, T. (2003). Igra vlog in simulacija kot učna metoda. Priročnik za učitelje psihologije in drugih družboslovnih predmetov ter razrednike. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
12. Simončič Mavrinc, K. (1996). Uporaba metode dramatizacije pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik V. Št. 1, str. 30–33.
13. Trškan, D. (1998). Razvijanje učnih spretnosti pri aktivnih učnih oblikah v srednji šoli pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik VII. Št. 1, str. 30–36.

POVZETEK

Igra vlog predstavlja eno izmed metod izkustvenega učenja, pri kateri se učenci učijo iz izkušnje in to povežejo s svojim obstoječim znanjem. Poznamo štiri faze, ki se nanašajo na Kolbovo pojmovanje izkustvenega učenja – faza priprave, faza izvedbe, faza analize in faza teoretskega uokvirjanja. Za uspešno izvedbo igre vlog je potrebna podrobna priprava s strani učitelja (določitev ciljev, sestava teksta, opredelitev vlog ...) in učenca (prevzem identitete nekoga drugega) kot je to predstavljeno na primeru Teheranske konference. Metoda igre vlog je učinkovita, ko so zastavljeni cilji jasno opredeljeni in po koncu igre vlog tudi doseženi. Zahteva nekaj več časa in priprav, vendar pa pouk zgodovine postane bolj zanimiv in dinamičen, znanje pa kvalitetnejše in trajnejše.

ŠTOLFA ESTER: NETRADICIONALNA UČNA OBLIKA: NASTANEK RIMA IN ČAS RIMSKIH KRALJEV V 1. LETNIKU GIMNAZIJE

*»Samo tisti je vreden, da ga poslušamo, ki uporablja besedo zgolj za to, da izrazi misel, misel pa zato, da pove resnico.«
Fenelon²¹⁹*

Uvod

V srednji šoli prevladuje klasična frontalna učna oblika, kjer prevladuje metoda razlage. Učenci so pri tem pasivni, podajanje takšne snovi ni kvalitetno. Učitelji naj bi danes pri izvedbi frontalne učne oblike uporabljali kombinacijo različnih učnih metod.

V prispevku je predstavljena učna ura zgodovine v srednji šoli z naslovom Nastanek Rima in čas rimskih kraljev. Poudarek je na različnih učnih metodah, ki jih lahko učitelj uporabi pri netradicionalni učni obliki. Z različnimi metodami učitelj naredi dijaku zgodovinsko snov bolj privlačno, dijaki postanejo bolj aktivni in osvojeno znanje je bolj kakovostno.

Netradicionalna učna oblika

Netradicionalna učna oblika z uporabo različnih metod omogoča razvijanje številnih učnih spretnosti ter prispeva k večji aktivnosti in ustvarjalnosti dijakov. Te metode so: metoda razlage, metoda razgovora, metoda dela z zgodovinskimi teksti, metoda besedne in slikovne demonstracije, metoda grafičnih izdelkov in metoda dela z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Za izvedbo netradicionalnega pouka je potrebna dobra priprava, saj je tak pouk odvisen predvsem od učitelja.²²⁰

Učitelj naj ne drži celotnega učnega procesa v svojih rokah, temveč naj stopil v ozadje in dijakom dovolil več svobode. Učiteljeva naloga je, da spodbuja problemski položaj, varčno opozarja na nove vidike in jim odpira nove miselne možnosti. S prepletanjem učnih metod lahko dijaki svoje napake popravijo sami ali s pomočjo učitelja in sošolcev.²²¹

»Specifičnost zgodovinskega pouka je, da učence uči predvsem o dejanjih ter zakonitostih in življenju odraslih ljudi v preteklosti. Zato so vsebine abstraktne in učencem še težje dojemljive. Iz tega sledi, da je potreba po nazornosti in aktivnosti učencev pri pouku zgodovine še toliko večja.«²²²

²¹⁹ Strmčnik, F. (2001). Didaktika. Osrednje teoretične teme. Razprave Filozofske fakultete. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, str. 184.

²²⁰ Trškan, D. (1999). Razvijanje učnih spretnosti pri netradicionalni frontalni učni obliki v srednji poli pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik VIII. Št. 1, str. 50–51.

²²¹ Tomič, A. (1999). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 120.

²²² Karba, P. (2005). Zgodovina v šoli v 21. stoletju - vse življenje uporabna popotnica. Vodnik za učitelje. Ljubljana: Založba RS za šolstvo, str. 22.

Uporaba učnih metod pri netradicionalni učni obliki

Učitelj se mora za izvedbo učne ure strokovno pripraviti. Poznati mora dobro zgodovinsko tematiko, preučiti mora različne učbenike in strokovno literaturo, ki se nanaša na temo šolske ure. Predvideti mora tudi metode dela, ki jih bo uporabil.

»Sodobna šola zahteva aktivnost učencev, saj z aktivnostjo učenci dosežejo trajnejše, uporabnejše in koristnejše znanje. Za organiziranje aktivnosti učencev pa je pomemben predvsem cilj.«²²³

Za učno uro je zastavljenih več ciljev in sicer: dijaki znajo pojasniti ustanovitev Rima (razlika med ljudskim sporočilom in ugotovitvami arheologije), znajo opisati strukturo in organizacijo rimske družbe v najstarejšem obdobju (pojmi: družina – familia, rod – gens, bratstvo – kurija, pleme – tribus, populus romanus), znajo pojasniti položaj patricijev in plebejcev (naraščajočo vlogo plebejcev in boj za politično enakopravnost).²²⁴

Pri učni temi Nastanek Rima in čas rimskih kraljev bo učitelj uporabil naslednje učne metode:

- **METODA RAZLAGE:** Razlaga mora biti problemska, nazorna, zanimiva, ne predolga, dopolnjena s slikami, kartami in shemami. V srednji šoli ima primarno vlogo problemsko - logična stran. Pri sodobnem pouku zgodovine je potrebno uporabiti več vrst razlag: pripoved, besedni opis, obrazložitev, sistematizacijo in sintezo.²²⁵ »Razlaga zgodovine naj bo vsebinsko kakovostna, argumentirana z zgodovinskimi dejstvi, kot tudi govorniško barvita, niansirana in učencem zanimiva.«²²⁶
- **METODA RAZGOVORA:** Lahko jo uporabimo pri uvodni motivaciji, pri utrjevanju učne snovi, pri ponavljanju, ocenjevanju znanja zgodovine.²²⁷ Metodo razgovora delimo tudi na različne različice, in sicer: poučni pogovor, katehitični razgovor, razvojni pogovor, hevristični pogovor, svobodni pogovor, pogovor v krogu, diskusija, posredni pogovor, veriga, možganska nevihta.²²⁸
- **METODA SLIKOVNE DEMONSTRACIJE:** Pouk, kjer se pojavlja slikovna demonstracija, motivira učenca, sprošča učitelja, prispeva k boljši zapomnitvi učne snovi in metodični pestrosti pouka. Preko slik si lažje predstavljamo zgodovinske dogodke in osebnosti.²²⁹

²²³ Tomič, A. (1992). Od načrta do izvedbe učne ure. Vzgoja in izobraževanje, XXIII, št. 5, str. 20. V: Trškan, D. (1998). Razvijanje učnih spretnosti pri aktivnih učnih oblikah v srednji šoli pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik VII. Št. 1, str. 30.

²²⁴ Cilji povzeti po spletni strani: http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2006/programi/gimnazija/gimnazija/zgo_280.html (9. 12. 2006)

²²⁵ Trojar, Š. (1994). Značilnosti in vloga kvalitetne razlage pri pouku zgodovine ter njene raznovrstnosti. V: Zgodovina v šoli. Letnik III. Št. 3, str. 32–34.

²²⁶ Ibid., str. 33–34.

²²⁷ 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.

²²⁸ Tomič, A. (1999). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 94.

²²⁹ Trojar, Š. (1996). Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega prikazovanja. V: Zgodovina v šoli. Letnik V. Št. 3, str. 34–35.

Izvedba učne ure na temo Nastanek Rima in čas rimskih kraljev

Učitelj v **uvodnem delu** ure uporabil metodo slikovne demonstracije in metodo razgovora. Dijake motivira tako, da jim na prosojnici prikaže sliko Rimske volkulje in jim postavi kratka

vprašanja, npr.: Kaj predstavlja slika? O čem bomo danes govorili? Dijaki preko razgovora z učiteljem ugotovijo temo učne ure.



Rimska volkulja²³⁰

Sledi **glavni del**, kjer bo učitelj uporabil metodo razlage, metodo slikovne demonstracije in metodo razgovora. Učitelj dijakom razdeli delovne liste.²³¹ Sledi razgovor, v katerem učitelj sprašuje dijake, če vedo kdaj je nastal Rim, če poznajo Legendo o njegovem nastanku. Dijakom nato prebere odlomek iz zgodovine Romula, ki se nanaša na legendo o nastanku Rima,²³² in prikaže prosojnico sedmih rimskih gričev. Dijaki s pomočjo učiteljeve razlage in z razgovorom spoznajo razliko med ljudskim sporočilom in ugotovitvami arheologije oz. zgodovine. Učitelj nato z razlago predstavi sedem rimskih kraljev. Pri tem jim prikaže slikovno gradivo, ki je značilno za določenega kralja, npr.: sliko rimskega koledarja. Dijaki naj sproti dopolnjujejo delovne liste. Sledi metoda pogovora, kjer učitelj sprašuje o rimski družbi, npr.: Kako je bila sestavljena rimska družba? Kdo je bil na čelu družine? Kakšna je bila prvotna politična ureditev Rima? Na katera dva stanova se je takratna družba delila? Kdo ni imel političnih pravic? Sproti postavlja podvprašanja, npr.: Današnja vlogo očeta primerjajte z njegovo vlogo v Rimu in shematično²³³ prikaže sestavo najstarejše rimske družbe. Pri razlagi učitelj daje pozornost novim pojmom, te tudi napiše na tablo.²³⁴ Nato vpraša dijake, da ob sliki ugotovijo primerjavo med patriciji in plebejci in zakaj je prišlo med njimi do nesoglasij. Dijaki znajo pojasniti položaj patricijev in plebejcev, naraščajočo vlogo plebejcev in boj za politično enakopravnost.

Učitelj v **zaključnem delu** razdeli dijakom delovne liste.

Učitelj prikaže mrežo na prosojnici, dijaki preberejo na glas vprašanja, ugotovijo pravilen odgovor in si ga zapišejo v mrežo. Pravilne odgovore zapisuje tudi učitelj na prosojnico.

²³⁰ http://novice.svarog.org/index.php?Novice=1960&barva_kat=1 (8. 12. 2006)

²³¹ Delovne liste učitelj pripravi tako, da jih učenci preko ure izpopolnijo in se bodo lahko iz njih učili.

²³² Grant, M. (1968). Miti starih Grkov in Rimljanov. Ljubljana: DZS, str. 315–316.

²³³ Brodnik, V., Jernejčič, R. A., Radonjič, Z., Urankar–Dornik., T. (1999). Zgodovina 1. Učbenik za prvi letnik gimnazije. Ljubljana: DZS, str. 140.

²³⁴ Učitelj napiše na tablo nov pojem v slovenščini in latinščini.

DELOVNI LIST

Izpolnite mrežo.

1.													
2.													
3.													
4.													
5.													
6.													
7.													
8.													
9.													
10.													
11.													
12.													
13.													
14.													

1. Prvi rimski kralj.
2. Ime griča na katerem je nastal Rim.
3. Deset kurij je tvorilo _____.
4. Kraljev pomožni organ.
5. Katero gradnjo je dokončal Servij Tulij?
6. V času kralja Romula je nastala legenda o ugrabitvi.
7. Populus romanus.
8. Družinski poglavar.
9. Prebivalci, ki niso sodelovali pri oblasti.
10. Prvi rimski kralj etruščanskega rodu.
11. Rimski kralj, ki je dal sestaviti koledar.
12. Rimski kralj, ki je osvojil mesto Alba Longa.
13. Ime пристanišča, ki nastane v času kralja Marcija.
14. Pravi rimski državljani.

Rešitev mreže je simbol mesta Rim.

Zaključek

Frontalna učna oblika je lahko za dijake prav tako privlačna kot katerakoli druga učna ura. Zato mora poskrbeti učitelj, tako da v pouk vključi različne metode. Pri tem mora poskrbeti, da so dijaki čimbolj aktivni.

Netradicionalna učna oblika, ki vključuje različne metode, je raznolika in za dijake bolj zanimiva. Pri taki uri je vzdušje v razredu bolj sproščujoče, dijaki bolj sodelujejo, dosežejo boljši uspeh in razvijejo pozitiven odnos do pouka zgodovine. Učitelj mora med uro menjavati jakost svojega glasu in paziti, da ne postana ura monotona.

Učitelj lahko pritegne dijake »denimo k načrtovanju učnih situacij, oblikovanju učnih ciljev, izbiranju najprimernejših učnih sredstev in metod, jih spodbuja h glasnemu razmišljanju, postavljanju vprašanj, pripomb, pomislekov, k izražanju občutja, stališč in pogledov brez strahu pred posledicami.«²³⁵

Literatura

- Brodnik, V., Jernejčič, R. A., Radonjič, Z., Urankar–Dornik., T. (1999). Zgodovina 1. Učbenik za prvi letnik gimnazije. Ljubljana: DZS.
- Grant, M. (1986). Miti starih Grkov in Rimljanov. Ljubljana: DZS.
- Karba, p. (2005). Zgodovina v šoli v 21. stoletju- vse življenje uporabna popotnica. Vodnik za učitelje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Strmčnik, F. (2001). Didaktika. Osrednje teoretične teme. Razprave Filozofske fakultete. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Tomić, A. (1999). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Trojar, Š. (1996). Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega prikazovanja. V: Zgodovina v šoli. Letnik V. Št. 3, str. 32–38.
- 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. (1994). Značilnosti in vloga kvalitetne razlage pri pouku zgodovine ter njene raznovrstnosti. V: Zgodovina v šoli. Letnik III. Št. 3, str. 32–37.
- Trškan, D. (1998). Razvijanje učnih spretnosti pri aktivnih učnih oblikah v srednji šoli pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik VII. Št1, str. 30.
- http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2006/programi/gimnazija/gimnazija/zgo_280.html (9. 12. 2006)
- http://novice.svarog.org/index.php?Novice=1960&barva_kat=1 (8. 12. 2006)

Povzetek

V prispevku je opisana učna ura na temo Nastanek Rima in čas rimskih kraljev za prvi letnik gimnazije. Uporabljena je netradicionalna frontalna učna oblika s tremi učnimi metodami: metoda razlage, metoda razgovora, metoda slikovne demonstracije. Kombinacija teh metod prispeva k uspešni izvedbi učne ure in spodbudi dijake, da postanejo čim bolj aktivni. Pogoji za uspešno izvedbo učne ure je temeljita in pozorna priprava učitelja na uro. Pomembno je, da učitelj spodbuja dijake k pogovoru, da popestri uro z različnim slikovnim gradivom. Učitelj mora prek cele ure spodbujati in vključevati motivacijo. Tako pridobljeno znanje je trajnejše, uporabnejše in koristnejše, dijaki pridobijo tudi pozitiven odnos do predmeta zgodovine.

²³⁵ Strmčnik, F. (1993). Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport, str. 63. V: Trškan, D. (1999). Razvijanje učnih spretnosti pri netradicionalni frontalni učni obliki v srednji šoli pri pouku zgodovine. Zgodovina v šoli, letnik VIII. Št. 1, str. 50.

LEA SIKOŠEK: SKUPINSKA UČNA OBLIKA: RAZISKOVANJE NOVEGA SVETA V 7. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE

1. UVOD

V sodobnem času se vedno bolj poudarja uporaba različnih učnih metod in oblik dela pri pouku, s katerimi se povečuje stopnja aktivnosti otrok. Te učne metode želijo odpraviti klasični frontalni pouk, pri katerem so učenci pasivni in ga skušajo nadomestiti z uporabo sodobnih metod in oblik dela, med katere sodi tudi skupinska učna oblika.

Prav pri pouku zgodovine je danes ponekod še vedno prisotna tradicionalna frontalna učna oblika, zaradi katere se učenci dolgočasijo in jim je ta predmet zelo neprijeten. Ob uporabi aktivnih, sodobnih učnih oblik pa dosežemo večjo aktivnost otrok ter njihovo zanimanje za sam predmet.

V naslednjem prispevku bo predstavljena priprava in uporaba skupinske učne oblike na temo Raziskovanje Novega sveta. Velik poudarek bo na pripravi oziroma organizaciji in izvedbi skupinske učne oblike.

2. SKUPINSKA UČNA OBLIKA

Skupinsko učno obliko lahko definiramo kot obliko šolskega dela, pri kateri učitelj v okviru razreda občasno oblikuje manjše skupine učencev, ki samostojno delajo pri določenih nalogah. Kasneje predstavniki skupin poročajo o rezultatih svojega dela ostalim skupinam in učitelju²³⁶.

Tovrstno delo učencev, ki vključuje medsebojno soodvisnost in sodelovanje več članov za doseganje skupnega cilja, različni avtorji imenujejo sodelovalno učenje²³⁷.

»Z delom v skupini je omogočena aktivna udeležba večine učencev pri pouku, večja interakcija s sošolci pa tudi trajnost znanja je večja. Učenci več sprašujejo, razlagajo, poslušajo sošolce, odgovarjajo na vprašanja drugih ter razvijajo socialne spretnosti²³⁸«.

»Poleg višjih spoznavnih učnih ciljev (razumevanje naučenega, uporaba znanja na novih primerih, iskanje podobnosti in razlik, vzrokov in posledic, prednosti in slabosti, povezovanje znanj v nove ideje, interpretacija učne snovi), lahko s skupinskim delom dosežemo tudi druge učne cilje: čustveno-motivacijske cilje (npr. motiviranost za predmet) in spretnostne cilje (spretnost komuniciranja, uporaba jezika stroke, sodelovanje v timu)²³⁹«.

²³⁶ Tomič. A. (2000). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 130.

²³⁷ Levpušček. M. P. (2006). Skupinsko delo pri poučevanju ekonomskih predmetov. Ljubljana: Srednja gradbena, geodetska in ekonomska šola, str. 9.

²³⁸ Prav tam.

²³⁹ Prav tam.

3. OBLIKOVANJE SKUPINE

»Pri organiziranju skupine gre za proces iskanja in vključevanja oseb v skupino. Posebno pozornost je treba posvetiti velikosti skupine in njeni strukturi²⁴⁰«. Prava skupina šteje najmanj tri člane. Preveliko število učencev v skupini ovira njeno delo oziroma velike skupine niso zaželeno, ker pogosto razpadejo v podskupine, to pa je v nasprotju z našim delom²⁴¹.

Skupinska učna oblika ima številne prednosti v primerjavi s frontalno in individualno učno obliko, pa tudi nekatere slabosti²⁴².

Prednosti so naslednje:

- razvijanje komunikacije in sodelovanje v skupini,
- usposabljanje za skupinsko delo učencev,
- usposabljanje za demokratično odločanje in dogovarjanje,
- razvijanje individualnih sposobnosti učencev pri delu v skupini²⁴³.

Slabosti:

- za delo v skupini je potrebno več časa,
- pri skupinski učni obliki z različno učno vsebino učenci ne spoznajo podrobno vsebin,
- ni primerna za obravnavo zahtevnih vsebin²⁴⁴.

Prednosti in slabosti se nanašajo na učne cilje, ki jih dosegamo s skupinskim delom v primerjavi z ostalimi oblikami dela, na rezultate učenja, značilnosti učitelja in učencev, organizacijo dela, vrsto nalog in ekonomičnost pri učenju²⁴⁵.

4. PRIPRAVA NA SKUPINSKO DELO

»Če želimo, da bo skupinsko delo potekalo brez zapletov, moramo natančno izdelati časovni okvir poteka dela«²⁴⁶. Na skupinsko delo se morata posebej pripraviti tako učitelj kot učenci, saj le tako dosežemo vse zastavljene učne cilje.

Vsaka priprava učne enote mora biti strokovna, vsebinska in organizacijska priprava²⁴⁷.

Učiteljeva priprava mora biti natančno načrtovana. Učitelj se mora strokovno dobro pripraviti na vsebine, ki jih namerava posredovati učencem. Pri temi Raziskovanje Novega sveta moramo poznati poleg same vsebine tudi kakšne zanimivosti in aktualne dogodke, s katerimi pridobimo učenčevo pozornost. Poleg strokovne vsebine same teme, značilnosti odkritih dežel, mora poznati tudi družbene in politične razmere tega časa. Organizacijska priprava pa se nanaša na ustvarjanje pogojev za uspešno delo učitelja in učencev²⁴⁸.

²⁴⁰ Tomič. A. (2000). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 131.

²⁴¹ Kubale. V. (1999). Sodobno oblikovanje učnega procesa. Celje, samozaložba, str. 88.

²⁴² Prav tam, str. 86.

²⁴³ Prav tam.

²⁴⁴ Prav tam.

²⁴⁵ Levpušček. M. P. (2005). Skupinsko delo za aktiven študij. Ljubljana, Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 33.

²⁴⁶ Vrhunec. I. (2001). Skupinsko delo: z glavo navzdol – Avstralija. Geografija v šoli. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije, str. 17.

²⁴⁷ Kubale. V. (1997). Učna priprava za praktični pouk. Maribor, samozaložba, str. 128.

²⁴⁸ Prav tam, str. 129.

Učitelj mora za določeno učno uro izbrati metode in tehnike dela ter določiti učne cilje pri določeni temi. Pripraviti se mora tudi v organizacijskem pogledu, še posebej glede delitev učencev v skupine, tehnologije, ureditve razreda, zbiranja dodatne literature ter časovnega načrtovanja pouka.

Učna oblika pri temi Raziskovanje Novega sveta je skupinska, pri kateri učitelj učence razdeli v skupine, ki bodo obravnavale različna podpoglavja. Načini oblikovanja v skupine so različni, pomembno pa je, »da ima vsak član skupine določeno funkcijo²⁴⁹«. Te funkcije so naslednje:

- poročevalec (po opravljenem delu poroča o rezultatu dela skupine),
- oblikovalec pripravi slikovni prikaz izdelka,
- povezovalec skrbi, da se v delo vključi vsak član,
- testator idej sproti preverja, ali je skupina na pravi poti do cilja,
- zapisovalec zapiše delne rešitve in pomaga oblikovalcu ter poročevalcu²⁵⁰.

Pri sami učni uri moramo izbrati ustrezne učne metode, ki jih načrtujemo doma. Pri naši temi so to metoda demonstracije, metoda dela z besedilom, metoda dela s slikovnim gradivom ter metoda razgovora.

5. IZVEDBA SKUPINSKEGA DELA

Za uvodno motivacijo učitelj učencem predstavi slikovno predstavitev (s pomočjo računalnika) ter sočasno predvaja tradicionalno glasbo Latinske Amerike in ZDA. Na njihovi podlagi skuša z učenci ugotoviti, ali obstajajo med obema deloma Amerike kakšne razlike in podobnosti (predvidoma 3 minute). Po uvodni motivaciji v razgovoru ponovijo svetovne razmere pred geografskimi odkritji, nato pa učence učitelj razdeli v 4 skupine (predvidoma 5 minut).

V glavnem delu so učenci razdeljeni v 4 skupine, zato si najprej med seboj razdelijo vloge dela (zapisnik, poročevalec, oblikovalec ...). Nato jim učitelj razdeli navodila za delo, ki jih skupaj pregledajo in jih učitelj na kratko razloži. Poleg navodil učencem razdeli učno-delovne liste in gradivo, ki ga bodo pri reševanju nalog potrebovali. Znotraj skupine si člani razdelijo naloge, ki jih prav tako označijo tudi na učno-delovnem listu. Učitelj učence opozori, da so pri delu časovno omejeni na 10 minut. V tem času morajo rešiti vse naloge na delovnem listu in izdelati slikovni prikaz dela skupine (plakat). Medtem, ko učenci rešujejo naloge učitelj hodi od ene do druge skupine in opazuje kako poteka njihovo delo ter jim je na voljo, če imajo vprašanja ali težave. Za bolj sproščeno vzdušje v razredu in delo v skupini učitelj poskrbi tako, da izvede vmesno motivacijo s pomočjo ponovnega predvajanja tradicionalne glasbe Latinske Amerike.

V zaključnem delu sledi poročanje vseh skupim pred razredom. Vsaka skupina ima za poročanje na voljo 5 minut. Ker na koncu ostane še nekaj minut časa, učitelj in učenci izdelajo skupni plakat, na katerega prilepijo slikovne izdelke posamezne skupine. Končni izdelek nato obesijo na steno.

Tako bo plakat krasil zgodovinsko učilnico.

²⁴⁹ Tomič. A. (2000). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 132.

²⁵⁰ Prav tam, str. 132.

6. ZAKLJUČEK

Skupinsko delo je ena izmed mnogih učnih oblik sodobnega in aktivnega pouka. Njene prednosti so, da so učenci bolj zainteresirani za samo delo, pouk postane dinamičen in sproščen. Med delom učencev se pokaže večja stopnja motiviranosti za delo, predvsem zato, ker pouk za spremembo poteka nekoliko drugače.

Ima pa tudi svoje slabosti, ki se še posebej pojavijo pri slabi pripravi organizacije skupinskega dela učitelja (več disciplinskih problemov, nemir v razredu ...).

Učenci z aktivnim poukom pridobijo veliko število spretnosti, znanje uporabijo na novih primerih, znajo interpretirati učno snov, dosežejo motiviranost za predmet, razvijejo spretnost komuniciranja, uporabe jezika in sodelovanje v skupini.

7. LITERATURA

- Kubale, V. (1997). Učna priprava za praktični pouk. Maribor, samozaložba. 190 str.
- Kubale, V. (1999). Sodobno oblikovanje učnega procesa. Celje, samozaložba. 207 str.
- Levpušček, M. P. (2005). Skupinsko delo za aktiven študij. Ljubljana, Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete. 136 str.
- Levpušček, M. P. (2006). Skupinsko delo pri poučevanju ekonomskih predmetov, Ljubljana, Srednja gradbena, geodetska in ekonomska šola. 21 str.
- Tomić, A. (2000). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana, Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete. 244 str.
- Vrhunec, I. (2001). Skupinsko delo: z glavo navzdol – Avstralija. Geografija v šoli. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije. 72 str.

POVZETEK

Članek predstavlja učno pripravo in uporabo skupinske učne oblike na temo Raziskovanje Novega sveta. Ta temelji na izkustvenem učenju, učence spodbuja k aktivnosti in medsebojnemu sporazumevanju pri delu znotraj skupine kot tudi med učiteljem in ostalimi učenci. Učitelj vodi učence skozi učni proces in postopoma uresničuje zastavljene vzgojno-izobraževalne cilje. Pri skupinskem delu se učenci naučijo samostojno izbrati pomembne podatke, razvijejo komunikacijske spretnosti ter medsebojno sodelujejo.

Skupinska učna oblika je primerna za uporabo pri določenih, manj zahtevnih temah pri pouku zgodovine. Ena izmed njih je prav Raziskovanje Novega sveta, pri kateri si mora učitelj zastaviti jasne cilje, ki jih želi doseči, zelo dobro pripraviti organizacijo dela ter kvalitetno izdelati učno-delovne liste, da bo izvedba dela po skupinah uspešna.

JOŽE FRANKO: SKUPINSKA UČNA OBLIKA V 1. LETNIKU GIMNAZIJE NA TEMO GRŠKO-PERZIJSKE VOJNE

UVOD

Različne oblike pouka poskrbijo, da le ta ni monoton in preveč enoličen. Dobro je če učitelj te oblike pogosto kombinira in se ne drži vedno ene, kar posledično vodi v to enoličnost. Ena od teh metod je seveda tudi skupinsko delo oziroma skupinska učna oblika, ki od učitelja sicer zahteva veliko načrtovanja, razmišljanja in priprav, vendar pa je to dodatno delo poplačano z odzivom učencev, saj pri skupinskem delu aktivneje sodelujejo pri pouku, prispevajo svoje ideje in znanje ter tako dobijo možnost izkoristiti svoj potencial²⁵¹.

V tem prispevku bo podrobneje predstavljena možnost skupinskega dela pri pouku, poleg tega pa bo v drugem delu naveden in predstavljen tudi primer, kako lahko to učno obliko uporabimo tudi pri pouku zgodovine.

POMEN IN CILJI SKUPINSKEGA DELA

V slovenskih šolah še vedno prevladuje tista učna oblika, ki daje učencem najmanjšo možnost udeleževanja pri uri – torej frontalna učna oblika. Ostale tri, ki pa učencem omogočajo, da aktivneje sodelujejo pri pouku, izražajo svoje lastne misli in lastne ideje, pa še vedno prerediti prihajajo do pomena, čeprav lahko zapišemo, da se stanje iz dneva v dan izboljšuje.

Pri pouku se rado zgodi, da sistem dela, ki prevladuje – torej frontalna učna oblika – učno uro hitro spremeni v monotono doživetje tako za učence kot tudi za učitelja. Z uporabo različnih oblik se lahko temu enostavno izognemo, saj aktivneje vključimo učence, ki tako niso obsojeni le na spremljanje in zapisovanje razlage. Nekatere oblike so sicer manj primerne za nekatere predmete, ki so lahko zahtevnejši pri obravnavi učne snovi (matematika, fizika ...) ²⁵², so pa zato toliko bolj primerne za predmete, kjer se rado zgodi, da obravnavanje snovi zaide v enoličnost (zgodovina, geografija ...). Narava predmeta zgodovine je namreč posredovanje snovi (faktografsko, kronološko, z malo praktičnega dela ...) in je zato le redko možno uporabiti različne metode, ki bi razgibale pouk. Torej moramo začeti že v osnovi – pri učnih oblikah. Če si ogledamo skupinsko učno obliko, lahko ugotovimo, da lahko z njo ravno tako uspešno posredujemo snov (v pošteev pride tudi nova snov), le da to namesto učitelja storijo učenci, ki sami vodijo uro, sami poiščejo informacije, jih preoblikujejo in nato posredujejo svojim sošolcem v obliki poročil oziroma nastopov. To sicer pomeni, da ta oblika od učencev zahteva največ dela in aktivnosti, kar pa je tudi namen, saj želimo učence vzpodbuditi k delu. Po drugi strani pa jim omogoča uveljavljanje svojih idej, svojega načina razmišljanja in kar je še pomembnejše; omogoča medsebojno sodelovanje, sprejemanje kompromisov ter razumevanje razlag (drugačnih vidikov), ki si jih vrstniki posredujejo med sabo ²⁵³. Poleg tega pa so

²⁵¹ Peklaj, C. s sodelavkami.(2001). Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS, str. 6.

²⁵² Kubale, V. (2001). Skupinska učna oblika. Maribor: samozaložba v sodelovanju z založbo Piko's Printshop, str. 45

²⁵³ Peklaj, C. s sodelavkami.(2001). Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS, str. 12.

učenci neposredno povezani z učno vsebino, izboljša se komunikacija in sodelovanje, vpliva na demokratično odločanje znotraj skupine, razvijajo se delovne navade učencev, pridobljeno znanje je trajnejše²⁵⁴, izboljša pa se tudi učna samopodoba (podpovprečnih učencev) in notranja motivacija²⁵⁵.

IZVEDBA IN ORGANIZACIJA SKUPINSKEGA DELA

Izvedbi se bom podrobneje posvetil, ko bom na primeru predstavil učno uro s skupinskim delom, na tem mestu bi pa omenil le nekatere stvari, ki jih mora učitelj upoštevati pri izvedbi. Prva taka naloga učitelja je sestaviti skupine, ki ne smejo biti preveč raznolike (kar se tiče števila učencev in tudi stopnje njihovega znanja). Pri tem ima učitelj na voljo več možnosti, lahko jih izbere naključno, se dogovori z učenci, določi skupine sam, lahko jih ustvari preko mandatarja (kateri določi osebe za sodelovanje v svoji skupini, mandatarjev pa je toliko kot je skupin), lahko pa uporabi Morenovo sociometrijo, pri kateri vsak učenec sam izbere, s kom bi najraje sodeloval (skupine se nato tvorijo po analizi rezultatov). Slednja metoda je nekoliko daljša in zato manj priporočljiva za uro, ki traja le 45 minut²⁵⁶. Ko so skupine ustvarjene, pa mora vsak član dobiti še svojo funkcijo znotraj skupine: povezovalec, poročevalec, oblikovalec, testator idej, zapisovalec²⁵⁷.

PRIPRAVA UČITELJA NA IZVEDBO SKUPINSKEGA DELA NA TEMO GRŠKO-PERZIJSKE VOJNE

Skupinska učna oblika zahteva veliko dela od učitelja, saj se mora na skupinsko delo dodatno pripraviti. Pomembna je ustrezna tematika, ki mora vsebovati dovolj podtem, da jih učitelj lahko razdeli med skupine. V tem sestavku je bila izbrana tematika Grško-Perzijskih vojn, ki ustreza danim pogojem, saj vsebuje 4²⁵⁸ oziroma 6²⁵⁹ podtem²⁶⁰, kar pomeni, da lahko v razredu učence razdelimo na toliko skupin. Zatem sledi izbiranje literature, primerne za izvedbo in sestavo nalog oziroma vprašanj učencem. Del literature je potrebno tudi fotokopirati²⁶¹, saj je potrebno učencem omogočiti dostop do podatkov. Pri nalogah za učence je potrebno paziti, da se ne razlikujejo preveč, saj moramo vsem skupinam omogočiti enake možnosti za delo; morajo pa biti primerne njihovim sposobnostim. V okvir priprave sodi pa še predstavitev dela učencem; predstaviti moramo način, kako bomo učence razdelili v

²⁵⁴ Kubale, V. (2001). Skupinska učna oblika. Maribor: samozaložba v sodelovanju z založbo Piko's Printshop, str. 43.

²⁵⁵ Peklaj, C. s sodelavkami. (2001). Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS, str. 16.

²⁵⁶ Tomić, A. (1997). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 131.

²⁵⁷ Ibid., str. 132. (tam so podrobneje predstavljeni tudi opisi posameznih funkcij.)

²⁵⁸ Zgodovina 1, učbenik za prvi letnik gimnazije (1999). Ljubljana: DZS, str. 105.

²⁵⁹ Število poglavij se razlikuje glede na literaturo. V učbeniku za srednjo šolo (Zgodovina 1 (1999), str. 105) najdemo 4 podtem, medtem ko jih je v knjigi Grška zgodovina dr. Bratoža kar 6 (slednje je sicer literatura primerna za fakulteto, vendar jo v takem primeru, kjer učenci podrobneje raziskujejo, lahko uporabimo tudi za skupinsko delo).

²⁶⁰ Posamezna poglavja so naštetá v podnaslovu »Izvedba učne ure«.

²⁶¹ Trškan, D. (1996). Razvijanje učnih spretnosti pri individualnem in skupinskem delu v srednji šoli pri pouku zgodovine. Magistrsko delo. Ljubljana: FF, str. 169.

skupine in to tudi izvesti²⁶², pri tem pa jim moramo dati natančna navodila za izvedbo in razložiti, kako naj odgovarjajo na vprašanja oziroma rešujejo naloge²⁶³.

IZVEDBA UČNE URE

Učna snov na temo Grško–Perzijske vojne obsega eno šolsko uro, zato je primerno, da tudi skupinsko delo na to temo ni daljše. Uro sestavlja 5 faz, od katerih nobena ne bi smela manjkati, saj služijo pravilni izvedbi učne ure.

Slike grškega in perzijskega vojaka²⁶⁴ ter bitke pri Salamini²⁶⁵ s katerimi učitelj motivira učence so dober uvod v novo učno snov; slikam pa sledijo še vprašanja, ki učence vpeljejo v temo. Sledi razdelitev učencev v skupine²⁶⁶, pri čemer naj učitelj ne omenja, da gre za skupinsko delo. Pred samo razdelitvijo na skupine pa mora učitelj podati še vsa navodila za delo; po razdelitvi pa določiti skupinam njihovo zadolžitev in temo, ki jo bodo obravnavali in zanjo dati tudi ustrezno literaturo oziroma fotokopije ter okvirna vprašanja, ki bodo učencem pomagala pri delu. Ti dve fazi trajata približno 10 min.

Kot pa sem že omenil je podtem 6, torej bo toliko tudi skupin. Skupine bodo torej obdelale naslednje podteme: Jonski upor, Grčija in Perzija do bitke pri Maratonu, Priprave na odločilni spopad, Perzijska invazija v Grčijo 480, Grške zmage leta 479, Grki na Zahodu v dobi 500–480²⁶⁷. Posamezna skupina bo za določeno podtemo obdelala dogodke, vzroke, posledice ter morebitne neznane pojme. Končni cilji ure pa bodo: učenci bodo poznali vzroke za upor, opisati bodo znali potek vojne, obrambo in strategijo vojskujočih, posledice grške zmage ter razložiti pojme »helenska zveza«, »kongres«, »zvezna država«, »tiranija«, »dvojna država«. Po fazi skupinskega dela, ki traja 15 min, sledi poročanje skupin; na vrsto pridejo torej poročevalci, ki na kratko (2–3 minute) sošolcem podajo odgovore (v obliki poročila) na podlagi prej navedenih navodil. Skupno traja torej predzadnja faza približno 15 minut. Zaključna faza pa je izvedena frontalno, saj učitelj s pomočjo povzetka in vprašanj zaključí uro.

ZAKLJUČEK

Z gotovostjo lahko rečemo, da so različne in kombinirane oblike dela (in ne le frontalna) zanimive in koristne za učence, saj so ti neposredno v stiku s snovjo, kar pomeni, da bodo od takega dela zagotovo odnesli več kot od frontalnega pouka. Znano je namreč, da se najbolje in najtrajnejše zapomniš tisto, kar sam izvajaš oziroma počneš. Skupinsko učno obliko pa lahko še posebej izpostavimo, saj pri njej učenci ne le sami izvajajo aktivnost, ampak tudi krepijo osebne kompetence, se učijo sprejemati druge ter uveljavljati sebe.

²⁶² Metode so opisane v prejšnjem odstavku.

²⁶³ Trškan, D. (1996). Razvijanje učnih spretnosti pri individualnem in skupinskem delu v srednji šoli pri pouku zgodovine. Magistrsko delo. Ljubljana: FF, str. 180.

²⁶⁴ Atlas svetovne zgodovine, prazgodovina in stari vek (2006). Ljubljana: Dnevnik, str. 50.

²⁶⁵ Zgodovina 1, učbenik za prvi letnik gimnazije (1999). Ljubljana: DZS, str. 106.

²⁶⁶ Metode za delitev so našteje in opisane v podnaslovu »Izvedba skupinskega dela«.

²⁶⁷ Bratož, R. (2003). Grška zgodovina. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije, str. 97.

LITERATURA

- Atlas svetovne zgodovine, prazgodovina in stari vek (2006). Ljubljana: Dnevnik.
- Bratož, R. (2003). Grška zgodovina. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije.
- Kubale, V. (2001). Skupinska učna oblika. Maribor: samozaložba v sodelovanju z založbo Piko's Printshop.
- Peklaj, C. s sodelavkami.(2001). Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS.
- Tomić, A. (1997). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Trškan, D. (1996). Razvijanje učnih spretnosti pri individualnem in skupinskem delu v srednji šoli pri pouku zgodovine. Magistrsko delo. Ljubljana: FF.
- Zgodovina 1, učbenik za prvi letnik gimnazije (1999). Ljubljana: DZS.

POVZETEK

V sestavku je na kratko opisano, zakaj je skupinska učna oblika priporočljiva za uporabo v šolah. Z njeno pomočjo dobijo namreč učenci vlogo vodje ure, učitelj pa postane koordinator. Učenci so neposredno povezani z učno uro, od katere tako odnesejo največ, poleg tega pa krepijo tudi osebne lastnosti, ki jih bodo potrebovali v življenju – sodelovanje, sprejemanje kompromisov, možnost uveljavljanja lastnih idej. Zgodovina kot predmet je izredno primerna za izvedbo take učne ure, saj obravnava učne snovi večinoma temelji na podajanju faktografije, katero lahko s skupinskim delom popestrimo. V sestavku je tako predstavljen primer učne ure na temo Grško–Perzijske vojne, ki je zaradi svoje strukturiranost dobra za izvedbo take oblike.

KATJA PERKO: SKUPINSKA UČNA OBLIKA: PREDKOLUMBOVSKE CIVILIZACIJE V 8. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE

UVOD

Skupinska učna oblika je v osnovnem in srednjem izobraževanju še vedno premalo uporabljena, čeprav je zaradi sproščene razredne klime med učenci precej priljubljena.

Znana didaktika dr. Švajcer in dr. Mandič navajata, da je potrebno najmanj dvajset odstotkov učnih enot obravnavati v tej učni obliki.²⁶⁸

S predstavitvijo skupinske učne oblike pri uri zgodovine na temo predkolumbovske civilizacije se želi prikazati njene prednosti in upravičenost večje uporabe te oblike pri pouku, kajti s temeljito in časovno nadzorovano učno uro lahko učitelj doseže dobre učne uspehe in tudi večje zanimanje učencev.

SKUPINSKA UČNA OBLIKA

Skupinska učna oblika je učni proces, kjer učenci v skupinah sami osvajajo učno snov in z rezultati svojega dela seznanjajo sošolce in učitelja. Učitelj po uvodni razlagi načina dela in tematike samo usmerja in nadzira učni proces. Ta učna oblika se lahko uporabi tako pri obravnavi nove učne snovi, kot tudi pri utrjevanju in ponavljanju.²⁶⁹

Skupine so lahko določene dirigitirano (določi učitelj), samostojno (izberejo učenci) ali kombinirano (učitelj upošteva mnenja učencev). Glede na to, kako se formirajo, so lahko skupine heterogene ali homogene. Heterogene skupine dajejo najboljše rezultate.²⁷⁰

Pri skupinski učni obliki igra velik pomen sproščena klima v razredu.

Boljši učinek ima ta učna oblika v razredih z manj učenci. Koliko naj bo učencev v skupini za njeno uspešnost pa so mnenja različna. Tomič navaja, da število ni pomembno²⁷¹, Kubale opaža večjo uspešnost pri skupinah s 3–5 učenci²⁷², Peklaj pa priporoča skupine 4 učencev²⁷³.

V prid skupinske učne oblike govori veliko število spretnosti, ki jih učenci urijo oziroma pridobivajo med učno uro. Pomembne so predvsem socializacija v skupini, učenci med seboj sodelujejo, se dopolnjujejo in razvijajo kritično mišljenje, razvijajo delovne navade in komunikacijske spretnosti, se navajajo na delo z literaturo in viri. Skupinsko delo je pomembno tudi pri razvoju ustvarjalnosti, pri poročanju in

²⁶⁸ Kubale, V. (2001). Skupinska učna oblika. Maribor: Piko`s Printshop, str. 21–22.

²⁶⁹ Ibidem, str. 38–40.

²⁷⁰ Ibidem, str. 63–64.

²⁷¹ Tomič, A. (1997). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 131.

²⁷² Kubale, V. (2001). Skupinska učna oblika. Maribor: Piko`s Printshop, str. 81.

²⁷³ Peklaj, C. in ostali (2001). Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS, str. 21.

podajanju mnenj pa lahko pridejo do izraza tudi bolj introvertirani in plahi učenci. »Odgovornost za učenje in izvajanje nalog je razdeljena med vse člane skupine.«²⁷⁴

Kot vsaka učna oblika ima tudi skupinska učna oblika nekatere pomanjkljivosti, med katerimi gre izpostaviti predvsem večjo porabo časa pri delu v skupinah ter manjšo primernost pri obravnavi težje učne snovi.²⁷⁵

PRIPRAVA NA SKUPINSKO UČNO OBLIKO

Skupinska učna oblika je primerna za osvajanje znanja pri predmetu zgodovina v osnovnem in tudi srednješolskem izobraževanju. Uspešnost pa je odvisna od priprave učitelja in tudi učencev na učno uro.

Učiteljeva priprava na učno uro se začne že doma. Načrt zanjo mora biti časovno opredeljen in razdelan. Le tako bo ura dosegla svoj namen in ne bo prišlo do časovne stiske.

Učitelj mora vsebino učne ure poznati širše in slediti novostim s tega področja skozi usposabljanje ob delu. Pri pripravi literature za skupinsko delo lahko uporabi učbenik z dodatno literaturo, ali pa se odloči le za uporabo učbenika ali dodatne literature. Dodatno literaturo učitelj priskrbi v obliki kopij, lahko pa jo prinesejo tudi učenci sami.²⁷⁶ Kot gradivo se lahko uporabijo tudi zemljevidi, časovni trakovi, značilni predmeti, slike, če je omogočeno pa tudi internet in različni CD-romi.

Učence mora učitelj postopno navajati na skupinsko delo, predvsem pa jih mora za to obliko navdušiti. Dati jim mora metodična navodila za delo v skupinah.²⁷⁷

Predkolumbovske kulture v Srednji in Južni Ameriki so posebno poglavje v svetovni zgodovini, ki so osvetljene predvsem s stališča evropske kulture in se je bila njihova pisna kultura ohranila skoraj izključno s spomeniki njihove gradbene spretnosti.

Glavni cilj učne ure je seznaniti učence s kulturami Majev, Aztekov in Inkov in z njihovimi državami, ki so se razprostirale v Srednji in Južni Ameriki pred Kolumbovim odkritjem nove celine.

SKUPINSKO DELO NA TEMO PREDKOLUBMOVSKIH CIVILIZACIJ

Učna ura s skupinsko učno obliko je sestavljena iz uvodnega, glavnega in zaključnega dela.²⁷⁸

V uvodnem delu učne ure, ki naj traja 10 minut, učitelj v frontalni obliki pripravi učence na tematiko skupinske učne ure.²⁷⁹ Motivira jih lahko z značilno sliko, ki bo

²⁷⁴ Benčič, P. (2003). Učne oblike in metode v osnovni šoli. Diplomaska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 125.

²⁷⁵ Kubale, V. (2001). Skupinska učna oblika. Maribor: Piko`s Printshop, str. 43–44.

²⁷⁶ Trškan, D. (1998). Razvijanje učnih spretnosti pri skupinski učni obliki v srednji šoli pri pouku zgodovine. Zgodovina v šoli, letnik VII, št. 4, str. 53.

²⁷⁷ Kubale, V. (2001). Skupinska učna oblika. Maribor: Piko`s Printshop, str. 127–128.

²⁷⁸ Kubale, V. (2001). Skupinska učna oblika. Maribor: Piko`s Printshop, str. 99.

²⁷⁹ Ibidem, str. 101.

učence pripeljala do obravnavane teme. Tak primer je slika mesta Machu Picchu²⁸⁰, ki je poznana večini učencev. Učitelj napove skupinsko učno uro in razdeli učence v heterogene skupine. Oblikujejo se tri skupine po pet učencev. Temu sledi priprava učilnice, ki mora biti izvršena brez večjih zamud. Klopi morajo biti razporejene tako, da se v skupini učenci vidijo med seboj in komunikacija ni ovirana, učitelj pa jih lahko nadzira.

Učitelj razdeli pripravljeno učno gradivo v katerem je podana snov, ki jo morajo skupine obdelati. Pomagajo si tudi z učbenikom.²⁸¹ Vsaka skupina dobi različne delovne liste s sklopom vprašanj, na katera morajo odgovoriti in na koncu učne ure o njih poročati pred celim razredom. Poleg tega, da učitelj jasno pove navodila, se priporoča, da se jih še dodatno napiše na delovne liste.

Učitelj opozori učence, da bo poročevalca za vsako skupino določil na zaključku skupinskega dela. Tako se vsi učenci trudijo pri delu, saj nočejo razočarati sošolcev.²⁸²

Sledi glavni del učne ure, ki je najdaljši in poteka 20 minut. Učenci samostojno v okviru skupine z razpoložljivo literaturo iščejo odgovore. V tem času izdelajo tudi prosojnico, na katero napišejo glavne značilnosti, ki so jih spoznali o obravnavani kulturi.

Primeri sklopov vprašanj za posamezne skupine:

1. Maji: Kdaj in kje so živeli Maji?
Naštej nekaj mest, ki so jih zgradili Maji.
Opiši značilnosti gospodarstva Majevev.
Ali so imeli Maji razvito pisavo in znanost? Oboje razloži.
V katere bogove so verovali? Kaj in zakaj so jim žrtvovali?
2. Azteki: Kdaj in kje so živeli Azteki?
Katera je bila prestolnica Aztekov? Opiši njeno podobo.
Na čem je temeljila moč azteške države?
Opiši družbeno ureditev Aztekov.
Kateri je bil azteški glavni bog? Kako so ga častili?
3. Inki: Kdaj je nastala inkovska država in katera ozemlja je obsegala?
Opiši organiziranost države.
Naštej značilnosti inkovskega kmetovanja.
Kaj so kipuži in za kaj so jih uporabljali?
Naštej gradbene dosežke inkovskih inženirjev.

Učitelj ima v glavnem delu učne ure zgolj vlogo mentorja. Spremlja delo skupin, ga usmerja in po potrebi pomaga. Poskrbi, da sta reševanje in priprava poročil zaključena v načrtovanem časovnem okviru.

Sledi zaključni del učne ure s »plenarnim poročanjem«²⁸³ treh učencev, ki jih določi učitelj. Poročevalci s pomočjo miselnih vzorcev na prosojnicah predstavijo svoje odgovore, ostali učenci pa si med tem prerišejo miselne vzorce v svoje zvezke.

²⁸⁰ Učitelj lahko prikaže sliko na prosojnici ali pa si jo učenci ogledajo v njihovem učbeniku za 8. razred.

²⁸¹ Mirjanič, A. et al (2006). Raziskujem preteklost 8, učbenik za zgodovino za 8. razred osnovne šole. Ljubljana: Rokus, str. 20–23.

²⁸² Globočnik, J. (1995). Skupinsko delo pri pouku zgodovine. Zgodovina v šoli, letnik IV, št. 4, str. 56.

Na koncu ure učitelj v razgovoru z učenci še enkrat povzame celotno snov, da učencem bolje ostane v spominu.

ZAKLJUČEK

»Kar slišim, pozabim,
kar vidim, si zapomnim,
kar naredim, razumem in znam.«²⁸⁴

Znani kitajski pregovor nas uči, da to kar naredimo tudi razumemo in znamo. Če to povežemo z lastnostmi skupinske učne oblike, lahko sklepamo, da je le-ta lahko ena najpomembnejših oblik pridobivanja znanja. Z aktivno vlogo učenca v skupini pri osvajanju snovi, in njegovem neposrednem stiku z učno snovjo, se poveča razumevanje le-te in znanje na ta način postane tudi bolj trajno.

LITERATURA

- Benčič, P. (2003). Učne oblike in metode v osnovni šoli. Diplomski naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Globočnik, J. (1995). Skupinsko delo pri pouku zgodovine. Zgodovina v šoli, letnik IV, št. 4, str. 55–58.
- Kubale, V. (2001). Skupinska učna oblika. Maribor: Piko`s Printshop.
- Leonard, J.N. (1970). Amerika. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Mirjanić, A. et al (2006). Raziskujem preteklost 8, učbenik za zgodovino za 8. razred osnovne šole. Ljubljana: Rokus.
- Nougier, L.–R. (1991). V času Majev, Aztekov in Inkov: Amerika od poselitve do Krištofa Kolumba. Zbirka Kako so živeli. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Pekljaj, C. in ostali (2001). Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS.
- Tomić, A. (1997). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Trškan, D. (1998). Razvijanje učnih spretnosti pri skupinski učni obliki v srednji šoli pri pouku zgodovine. Zgodovina v šoli, letnik VII, št. 4, str. 52–61.

POVZETEK

Pri skupinski učni obliki je glavni poudarek na aktivnem pridobivanju znanja učencev v manjših skupinah. Čeprav ima učitelj pri učnem procesu zgolj vlogo mentorja, je njegova vloga pomembna predvsem pri pripravi učne ure in gradiva. Z motivacijo in vodenjem učitelj ohranja sproščeno vzdušje v razredu. K uspešnosti skupinskega dela lahko učitelj pripomore tudi z določitvijo poročevalcev tik pred plenarnim poročanjem. S tem doseže, da vsi učenci aktivno sodelujejo. Ta oblika učenca usposobi za skupinsko delo, razvijajo pa se tudi različne spretnosti, med drugim sodelovanje, kritično mišljenje, komunikacijske sposobnosti ter delo z literaturo in viri. Skupinska učna oblika je primernejša za manj zahtevne učne snovi (npr. Predkolumbovske civilizacije) in za razrede z manj učenci.

²⁸³ Tomić, A. (1997). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 134.

²⁸⁴ Meznarič, M., Rudolf, T., Kranjc, T. (1998). Podjetno v svet zgodovine. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 35.

MAJA KOSMAČ: PARNO DELO: SREDNJEVEŠKO MESTO V 7. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE

UVOD

Parna učna oblika se z aktiviranjem učnega procesa in razvijanjem sodobnega pouka vse bolj proučuje. Delo v parih aktivira učence, navajajo se na uporabo različnih učil in razvijajo sposobnosti učenja. To počnejo v varnem okolju, saj se lahko pred oblikovanjem svojih odgovorov predhodno posvetujejo še z eno osebo, kar pa omogoča tudi razvijanje socialnih in komunikacijskih veščin. Namen članka je predstaviti parno delo v razredu pri učni uri zgodovine. S to učno obliko lahko odpravimo slabosti frontalne in individualne učne oblike, vsebuje pa pozitivne lastnosti skupinske učne oblike.²⁸⁵ Potrebno pa je povedati, »da sodobna didaktika nobene učne oblike ne postavlja na prvo mesto«.²⁸⁶

PARNA UČNA OBLIKA PRI POUKU ZGODOVINE

"Učne oblike so socialne oblike, v katerih se izvaja učni proces, to je učenje in poučevanje. Pouk lahko poteka v frontalni učni obliki (neposredno poučevanje), skupinski učni obliki, v dvojicah in v individualni obliki."²⁸⁷ Parne učne oblike ali dela v dvojicah ali tandema v nekaterih didaktikah ni zaslediti, čeprav se delo v dvojicah že dolgo uporablja pri pouku.²⁸⁸ Slovenski didaktiki so zelo malo preučevali delo v dvojicah.²⁸⁹

Pri delu v dvojicah se oddelek oziroma razred razdeli v pare, ti pari pa samostojno usvajajo novo učno snov ali ponavljajo in utrjujejo znanje.²⁹⁰

Rupnik Vec pravi, da je delo v dvojicah različica skupinskega dela, kjer so skupine sestavljene le iz dveh učencev. Komunikacija je v takšni učni obliki še intenzivnejša, učencem pa omogoča izmenjavo mnenj in stališč v psihološko bolj varnem okolju, kot je skupina več učencev ali celo izražanje mnenj pred celotnim razredom.²⁹¹

Delo v dvojicah lahko uporabljamo v krajši obliki, ki poteka od 5 do 35 minut. Lahko pa ga uporabimo tudi v daljši obliki, ki poteka od ene do treh ur. Delo poteka v treh fazah. Najprej izvedemo uvod v delo v dvojicah, nato poteka samo delo v dvojicah, na koncu pa je potreben še frontalni zaključek dela v dvojicah.²⁹²

"S parnim delom učenca razvijata naslednje učne sposobnosti:

²⁸⁵ Kubale, V. (2001). Skupinska učna oblika. Maribor: Piko's Printshop, str. 37.

²⁸⁶ Kubale, V. (2003). Priročnik za sodobno oblikovanje ali artikulacijo učnega procesa. Maribor: Piko's Printshop, str. 97.

²⁸⁷ Tomič, A. (1999). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 119.

²⁸⁸ Kubale, V. (2001). Skupinska učna oblika. Maribor: Piko's Printshop, str. 37.

²⁸⁹ Trškan, D. (1999). Razvijanje učnih spretnosti pri pouku zgodovine v srednji šoli. Zgodovina v šoli, letnik 8, št. 2, str. 5.

²⁹⁰ Kubale, V. (2001). Skupinska učna oblika. Maribor: Piko's Printshop, str. 37.

²⁹¹ Rupnik Vec, T. (1997). Individualno delo in aktivnosti v majhnih skupinah. Vzgoja in izobraževanje, letnik XXVIII, št. 6, str. 30.

²⁹² Trškan, D. (1999). Razvijanje učnih spretnosti pri pouku zgodovine v srednji šoli. Zgodovina v šoli, letnik 8, št. 2, str. 5.

- komunicirata in sodelujeta,
- se medsebojno dopolnjujeta,
- načrtujeta delo,
- razvijata občutek za skupno odgovornost,
- samostojno izvajata delo: rešujeta naloge, pišeta odgovore in poročila."²⁹³

PRIPRAVA NA PARNO DELO ZA TEMO SREDNJEVEŠKO MESTO

Uspešno učno uro lahko izpeljemo samo s temeljito pripravo. Učitelj se mora na vsako učno uro posebej predhodno pripraviti, določiti pa mora zunanjo in notranjo organizacijo pouka.²⁹⁴

Poskrbeti je potrebno za ustrezno opremo učilnice z učnimi pripomočki, ki jih bomo potrebovali. Pripraviti pa si moramo tudi ustrezna učila, ki jih bomo uporabili pri izvedbi učne ure. Predhodno moramo načrtovati razdelitev učencev v pare, da bo to potekalo čim hitreje in čim manj oviralo učni proces. Učence razdelimo v pare po načelu bližine, glede na to, kako sedijo. Torej ena klop, en par.

Uporabili bomo didaktične etape uvajanja, obravnave in preverjanja. Pristne pa bodo metoda razlage, metoda dela z besedilom, metoda slikovne in besedne demonstracije in metoda razgovora.

Učno snov bomo razdelili v tri sklope. Nastanek srednjeveških mest, prebivalstvo srednjeveških mest in izgled srednjeveških mest. Izdelamo delovne liste za učence, naloge pa razdelimo po teh treh sklopih. Učence bomo razdelili na 9 parov, ob predpostavki, da je v razredu 18 učencev. Trije pari bodo reševali naloge iz istega sklopa. Učencema obkrožimo sklop, ki naj bi ga reševala, da kasneje ne izgubljammo časa pri ponovnem razlaganju navodil, lahko pa se zmedemo tudi sami. Če je mogoče, razdelimo delovne liste tako, da pari, ki rešujejo isti sklop, niso postavljeni skupaj. Tako se lahko izognemo formiranju skupin.

Pripravimo pa si tudi na prosojnici izdelan rešen delovni list, ki nam bo v pomoč ob preverjanju na koncu učne ure.

Učenci bodo reševali naloge s pomočjo učbenika in treh spremnih besedil (za vsak sklop eden), ki jih vključimo na delovni list. Spremno besedilo lahko najdemo v različni strokovni literaturi, njegov namen pa je lažje in boljše razumevanje učencev.

IZVEDBA PARNEGA DELA V RAZREDU

Učno uro začnemo z didaktično etapo uvajanja. Učencem s pomočjo prosojnice prikažemo sliko mesta Ptuj in preberemo besedilo o mestnem statutu Ptuja.²⁹⁵

²⁹³ Trškan, D. (1999). Razvijanje učnih spretnosti pri pouku zgodovine v srednji šoli. Zgodovina v šoli, letnik 8, št. 2, str. 5.

²⁹⁴ Tomič, A. (1999). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 166–167.

²⁹⁵ Odlomek preberemo iz strokovne literature, v tem primeru iz učbenika, ki ga učenci nimajo. Simonič Mervic, K. (2006). Stari svet : zgodovina za 7. razred osnovne šole. Ljubljana: Modrijan, str. 166.

Učence obvestimo o ciljih učne ure in jim razložimo, kako jih bomo dosegli. Podamo jim natančna navodila za delo v pari. V naslednjih petih minutah učence razdelimo v pare in jim razdelimo učne liste.

Delovni list je sestavljen iz treh sklopov. Po trije pari bodo reševali po en sklop. Pare še enkrat opozorimo, naj rešujejo le tisti sklop, ki je obkrožen na delovnem listu.

Trije pari bodo reševali sledeče naloge:

Pri reševanju si pomagajta z učbenikom in spremnim besedilom na delovnem listu.

Nastanek srednjeveških mest:

1. Kje in zakaj so začela nastajati srednjeveška mesta?
2. Kdaj so začela nastajati srednjeveška mesta? Razmisli in zapišita, zakaj so na ozemlju današnje Slovenije začela nastajati kasneje?
3. Kdo je srednjeveška mesta ustanovljal in kaj je bilo mestom ob ustanovitvi podeljeno?

Naslednji trije pari rešujejo naslednje naloge:

Prebivalstvo srednjeveških mest:

1. S katerimi dejavnostmi so se ukvarjali meščani? V čem so se razlikovali od drugih prebivalcev mest?
2. Zakaj so se obrtniki združevali v cehe?
3. Kakšen je bil položaj judov v mestih in kje v mestu so živeli? Zakaj so bili v takem položaju?

Zadnji trije pari pa rešujejo naslednje naloge:

Izgled srednjeveških mest:

1. Na kratko opišita izgled srednjeveškega mesta.
2. Kaj je bil osrednji del mesta? Kaj se je tam dogajalo?
3. Razmisli in zapišita, zakaj so bile kazni za zanetenje požara tako stroge.

Medtem ko učenci rešujejo naloge, učitelj opazuje delo parov, vzpodbuja učence in odgovarja na vprašanja.

Ko učenci rešijo naloge, zadnjih deset minut posvetimo preverjanju nalog. Ker ima vsak sklop tri naloge, vsak par, ki je reševal določen sklop, odgovori na eno nalogo. Ostala dva para dopolnjujeta odgovore, če je potrebno. Učitelj s pomočjo razgovora in razlage rešuje nastale nejasnosti. Na prosojnici učitelj sproti odkriva odgovore, ki jih je predhodno pripravil. Učenci imajo priložnost, da si s pomočjo učiteljevih prosojnic točno zapišejo pravilne odgovore, predvsem za sklope, katerih nalog niso reševali. Tako imajo učenci na delovnih listih tudi zapis učne snovi.

ZAKLJUČEK

Parno učno obliko bi lahko večkrat uporabili pri pouku zgodovine, saj aktivira učence in jih poleg same učne snovi uči še drugih veščin. Učenec se uči komunicirati, sodelovati, samostojno uporabljati različna učila, poleg tega pa oblikuje še občutek odgovornosti. V članku je bil predstavljen tipičen primer dela v dvojicah na temo srednjeveško mesto, na katerega se je potrebno zelo dobro predhodno pripraviti. Čeprav je ta učna oblika uporabna za večino zgodovinskih tem, se moramo zavedati, da je lahko kdaj katera druga učna oblika bolj učinkovita. »Pouk bo torej sodoben tedaj, ko bo učitelj znal čimbolj uskladiti vse učne oblike, ustrezne logiki obdelave učnega gradiva.«²⁹⁶

²⁹⁶ Weber, T. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine. Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 110.

LITERATURA

Janša Zorn, O. (2005). Od prazgodovine skozi stari in srednji vek: učbenik za 7. razred devetletke. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Kubale, V. (2003). Priročnik za sodobno oblikovanje ali artikulacijo učnega procesa. Maribor: Piko's Printshop.

Kubale, V. (2001). Skupinska učna oblika. Maribor: Piko's Printshop.

Rupnik Vec, T. (1997). Individualno delo in aktivnosti v majhnih skupinah. Vzgoja in izobraževanje, letnik XXVIII, št. 6, str. od 26 do 32.

Simonič Mervic, K. (2006). Stari svet : zgodovina za 7. razred osnovne šole. Ljubljana: Modrijan.

Simonič Mervic, K. (2003). Stari svet : zgodovina za 7. razred osnovne šole. Delovni zvezek. Ljubljana: Modrijan.

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

Trampuš, C. (2002). Obiščimo stari in srednji vek : delovni zvezek za sedmi razred devetletke. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Trškan, D. (1999). Razvijanje učnih spretnosti pri pouku zgodovine v srednji šoli. Zgodovina v šoli, letnik 8, št. 2, str. od 5 do 8.

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

POVZETEK

Parna učna oblika je učna oblika, pri kateri učenci dejavno sodelujejo v razredu. Učenci med poukom rešujejo naloge, ki smo jim jih predhodno pripravili. Pri današnjem prizadevanju k aktiviranju učencev med poukom je parno delo dokaj preprosta učna oblika, ki bi jo lahko tudi pri pouku zgodovine večkrat uporabili. Učenci z delom v parih usvajajo učno snov in se urijo tudi v drugih veščinah. Predstavili smo delo v parih pri učni uri zgodovine na temo srednjeveško mesto. Učna ura je bila izvedena preprosto, potrebna pa je bila temeljita predhodna priprava. Učna ura se je zaključila frontalno s preverjanjem nalog, ki so jih učenci reševali v parih. Pomembno si je zapomniti, da smo lahko najbolj uspešni z učinkovito kombinacijo učnih oblik.

ROK DEŽMAN: PROJEKTNO DELO: EMANCIPACIJA ŽENSK V SREDNJI ŠOLI

UVOD

Kdor z odprtimi očmi opazuje družbo v Sloveniji, ne more spregledati sprememb, ki jih je ta deležna. V nekaj letih se je družba preoblikovala tako, da se je postavila v opozicijo avtoritarnosti, strogi hierarhiji in apostolski ponižnosti. V takem položaju so se tako znašli tudi šola, s svojo tradicionalno metodologijo in sodobno permissivno vzgojeni učeči se, ki se tovrstni šoli zoperstavljajo. Demokratizacija družbe tako ni vplivala zgolj na odnose v družbi, ampak tudi na reforme v šolstvu in z njimi spodbujala rabo alternativnejših oblik pouka.

Namen pričujočega prispevka je natančneje predstaviti projektno delo, njegovo teorijo, izvedbo, vsebino in smotre. Vsebinsko bo projekt zasnovan tako, da bo [...] »zbudil ustvarjalni nemir in močno motiviral« [...] ²⁹⁷ dijake vseh letnikov za zgodovinsko in sociološko problematizacijo procesa emancipacije žensk. Glavna smernica projekta bo sociološka interpretacija dogodkov iz preteklosti ter ovrednotenje dogodkov glede na to, kako so ti žensko peljali in tudi pripeljali do relativne emancipacije.

PROJEKTNO DELO

Projektno delo uvrščamo med učne oblike, ki najbolj odstopajo od tradicionalnega pouka in s svojo metodo rušijo njegovo integriteto. Usmerjeno je predvsem v to, da upošteva interdisciplinarni pristop do problema, poudarja empatijo in izkustveno učenje. Je delo, ki presega ozke okvire pouka in se večdimenzionalno širi z zasledovanjem tega, kako omogočiti udeležencev celostni razvoj. Ključna predpostavka, na kateri temelji, je spremenjen odnos med udeleženci v vzgojno-izobraževalnem procesu, ²⁹⁸ v katerem [...] »je učenec s svojimi dejavnostmi v ospredju, učitelj pa je le organizator teh dejavnosti.« ²⁹⁹

Za tovrstno delo je značilno, da večjih problemov z disciplino ni, saj udeležence združuje motivacija in zagnanost do vsebine. ³⁰⁰ Potek dela in vloga udeležencev tečeta po določenem načrtu, ki ga demokratično oblikujejo učitelj in učenci. Vloga učitelja je omejena, na to, da skrbi za uresničevanje zastavljenih ciljev, pomaga pri aktivnosti, in vzbuja zadostno motivacijo. Velik praktični del pa pade na učence, saj morajo z lastnim udejstvovanjem aktivno zbirati podatke, raziskovati, preučevati, reševati probleme, ... s čemer razvijajo in bogatijo svoje znanje in spretnosti. ³⁰¹

PRIPRAVA NA PROJEKTNO DELO

²⁹⁷ Žužej, V. (1991). Iz prakse za prakso. Projektno učno delo. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 6.

²⁹⁸ Povzeto po: Horvat, H. (1990). Projektno učno delo: drugačna pot do znanja. Ljubljana: DZS, str. 21–36.

²⁹⁹ Žužej, V. (1991). Iz prakse za prakso. Projektno učno delo. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 7.

³⁰⁰ Povzeto po: Žužej, V. (1991). Iz prakse za prakso. Projektno učno delo. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 7.

³⁰¹ Povzeto po: Horvat, H. (1990). Projektno učno delo: drugačna pot do znanja. Ljubljana: DZS, str. 21–36.

Zaradi narave projektne delo je njegovo načrtovanje za učitelja izjemno kompleksno. Pri njem je potrebno upoštevati enakopravnost udeležencev, njihove želje in usmeritve. Tako se lahko kaj hitro zgodi, da učenec prevzame popolni nadzor nad projektom in omejuje delo učitelja.³⁰²

Da izvajanja projektne delo nebi prepustili naključju, ga je smotrno načrtovati v dveh fazah. Prva faza, temelji zgolj na aktivnosti učitelja. V njej si učitelj izbere naslov projekta in njegov namen, določi vire, literaturo ter vzgojno-izobraževalne cilje, ki jih želi doseči s projektom. Predvideti mora tudi osnovne pogoje (kraj, čas, trajanje, ...) potrebne za realizacijo projekta. V drugi fazi učitelj učencem predstavi svoje predloge in skupaj z njimi dokončno oblikuje načrt projekta.³⁰³ To je najbolj smotrno izvesti s pomočjo v nadaljevanju navedenih etap:

- ⇒ v **etapi iniciative** moramo na podlagi sugestij dijakov oblikovati ustrezno vsebino projekta;
- ⇒ v **etapi skiciranja projekta** oblikujemo vsebinski osnutek, dogovorimo se o trajanju projekta in medsebojnem sodelovanju;
- ⇒ v **etapi načrtovanja**, si člani skupine razdelijo naloge in se med seboj dogovorijo, kaj bo kdo delal;
- ⇒ v **etapi izvajanja projekta**, člani skupine izvajajo načrt, ki so ga oblikovali in skrbno opravljajo svoje naloge ter pazijo na kakovost svojega dela;
- ⇒ **sklepni del**, pomeni predstavitev vidnega izdelka, lahko spodbudi tudi analizo vsebine.³⁰⁴

PRIPRAVA PROJEKTA IN POTEK DELA

Na predstavitvenem srečanju, profesor seznanja prisotne z osnovnimi karakteristikami dela. Pove, da pri projektu lahko sodelujejo dijakinje in dijaki vseh letnikov gimnazije, ki želijo problematizirati o procesu emancipacije žensk v družbi, skozi različna obdobja preteklosti. Opozori, da jim udeležba pri projektne delu prinese 60 ur, ki se štejejo med obvezne izbirne vsebine³⁰⁵. Namen projektne delo je, da se dijaku in dijakinji omogoči aktivno udeležbo na interesnem področju, poglobitev zgodovinskega znanja, pridobitev veščin sodelovalnega učenja in spretnost javnega nastopanja.³⁰⁶

Na uvodnem srečanju v mesecu oktobru se dijaki ter profesor zgodovine in sociologije dogovorijo, da bo projektne delo potekalo v dvojicah, glede na izžrebano vsebinsko poglavje. Sprejmejo sklep, da bo projekt potekal od oktobra do februarja in se bo zaključil z izdajo tiskanega izdelka in predstavitvijo na dnevu Šolskih projektov. V tem času je predvidenih devet – po dve šolski uri – srečanj na šoli in sicer ob dogovorjenem terminu v zgodovinski učilnici. Prva tri srečanja bodo omejena na

³⁰² Povzeto po: Horvat, H. (1990). Projektne učno delo: drugačna pot do znanja. Ljubljana: DZS, str. 54.

³⁰³ Povzeto po: Horvat, H. (1990). Projektne učno delo: drugačna pot do znanja. Ljubljana: DZS, str. 76–77.

³⁰⁴ Frey, K. (1984). Die Projektmethode. Weinheim und Basel: Beltz Bibliothek. V: Horvat, H. (1990). Projektne učno delo: drugačna pot do znanja. Ljubljana: DZS, str. 67–74.

³⁰⁵ Ideja pridobljena na: <http://www.sentvid.org/@/dejavnosti/?content=true&id=43>. (29. 11. 2006).

³⁰⁶ Ideja pridobljena na: <http://www.sentvid.org/@/dejavnosti/?content=true&id=43>. (29. 11. 2006).

profesorjevo razlago³⁰⁷, ki se bo nanašala na zgodovinsko vsebino, koristno za projekt. Vsebinske poudarke lahko profesor izbere izmed naslednjih predlogov: vsakdanje življenje posameznih družbenih skupin v grških polisih; vsakdan meščanstva in miselnost srednjega veka; prispevki humanizma in renesanse k novi evropski miselnosti; socialna diferenciacija v 17. in 18. stoletju; preganjanje čarovnic; razsvetljenstvo, naravne človekove pravice in (ne)enakost pred zakonom; Francoska revolucija: enakost, svoboda in bratstvo; družbenogospodarski razvoj v prvi polovici 19. stoletja; spreminjanje odnosa med družinskimi člani, ki ga povzroči industrializacija; šolstvo in ženske; narodna zavest ter splošna in (ne)enaka volilna pravica; vloga ženske v prvi in drugi svetovni vojni; proces pridobivanja aktivne in pasivne volilne pravice žensk.³⁰⁸ Naslednje srečanje bo terensko in bo namenjeno obisku društva Mesto žensk, kjer bo, v sklopu programa »Zgodovina/Spomin«³⁰⁹ dijakom predstavljena knjiga »Ženska obrobja«, avtorice Marte Verginelle. Po štirih srečanjih dijaki dobijo zadosti informacij o vsebini projekta, tako da na naslednjem srečanju lahko določijo naslov in vsebinske poudarke projekta³¹⁰. Oboje lahko določijo z metodo »brainstroming«. Oblikuje se zadostno število različnih vsebinskih poudarkov, tako da se jih z žrebom razvrsti med oblikovane dvojice. Profesor vsaki dvojici predlaga izbrano literaturo in od nje čez teden dni pričakuje na eni tipkani strani zasnovo njihovega prispevka. Na naslednjem srečanju dvojice z osnutkom seznanijo skupino in poiščejo možne vsebinske pomanjkljivosti. Profesor iz osnutka lahko vidi aktivnost in motivacijo dijakov in jim lahko ponudi dodatno pomoč v obliki konzultacij. Nato sledi enaindvajset dnevno domače delo, katerega rezultat mora biti dovršen prispevek. Tega si dvojice na naslednjem srečanju po dve in dve izmenjajo in ga kritično ovrednotijo. Potem ima profesor teden dni časa, da pregleda vse prispevke, upošteva kritična mnenja in na naslednjem srečanju dvojicam poda še zadnje vsebinske in slovnične napotke. Na osmem srečanju dvojice oddajo končne izdelke. Zadnje srečanje pa je namenjeno pripravi na nastop, evalvaciji in pregledu tiskanega izdelka.

EVALVACIJA PROJEKTNEGA DELA

V kolikor dijaki v projektno delo vložijo ves svoj trud, znajo na koncu oceniti, kako so prelomnice v zgodovini človeštva vplivale na proces emancipacije žensk in znajo iz literature ustrezno izluščiti relevantne vsebine, ki se zgodovinsko in sociološko povezujejo. Pomembno pa je predvsem: da poznajo odnos med moškim in žensko skozi zgodovinska obdobja; razumejo legitimnost boja za pravice žensk; razumejo pomembnost spolne enakosti in znajo analizirati, kako se je spreminjal položaj žensk

³⁰⁷ Razlaga predvidoma poteka v obliki netradicionalnega frontalnega pouka.

³⁰⁸ Povzeto po: http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2005/programi/gimnazija/gimnazija/zgodo_280.html (28. 12. 2006).

³⁰⁹ <http://www.cityofwomen.org/2006/sl/program/zgodovina>. (27. 12. 2006).

³¹⁰ Profesor si v skladu s svojo pripravo, pripravi naslov projektne delo in vsebinske poudarke. Predvideni naslov je, Emancipacija žensk. Predvideni vsebinski poudarki projekta pa so lahko: Antika in ženska; Srednji vek nasproti novemu veku; Francoska revolucija – Ali je ženska tudi človek?; Feminizem kot teorija in kot legitimni boj; Ženska v družbi devetnajstega stoletja; Ženska in njena pot do izobrazbe; Splošna in enaka volilna pravica – volijo le moški; Državlanske, politične in socialne pravice ženske ipd.

v zgodovini. Dijaki se pri projektne delu tudi: navajajo na delo v dvojicah; pripravljajo na sodelovalno učenje in izdelajo končni tiskani izdelek.³¹¹

ZAKLJUČEK

Projektno delo je kot že omenjeno eno izmed alternativnih oblik pouka, ki omogoča aktivnost udeležencev in spodbuja njihovo empatijo. Delo je kreativnejše in deluje motivacijsko na vse udeležence. Pri njem se razvijajo pomembne spretnosti in veščine, ki jih človek potrebuje, ne samo pri preučevanju zgodovine in zgodovinskih virov, temveč tudi v vsakdanjem življenju.

Zakaj smo se odločili za projektno delo? Zato, ker je to delo v skladu z moderno usmerjeno netradicionalno šolo, vseeno pa zahteva od udeležencev trdo, sprotno in intenzivno delo, kot ga je zahtevala »stara« tradicionalna šola.

LITERATURA

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

Trškan, D. (2005). Didaktika zgodovine. Gradivo za predavanja in vaje. Ljubljana: FF, Oddelek za zgodovino.

Wechtersbach, R. (1998). Pisna predstavitev informacij: priročnik za učitelje informatike v srednjih šolah. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Žužej, V. (1991). Iz prakse za prakso. Projektno učno delo. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

<http://www.sentvid.org/@/dejavnosti/?content=true&id=43>. (29. 11. 2006).

http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2005/programi/gimnazija/gimnazija/zgodo_280.html. (28. 12. 2006).

<http://www.cityofwomen.org/2006/sl/program/zgodovina>. (27. 12. 2006).

POVZETEK

Projektno delo je oblika pouka, ki skuša med seboj kar najbolje povezati delo dijakov in profesorjev. Predvsem je uporabna v sodobni šoli, katere pouk temelji na izkustvenemu učenju, empatiji, aktivnosti učečih in potrebi po večji motivaciji. Značilno zanjo je, da je učeči se tisti, ki ima odločilno vlogo pri oblikovanju dela, ter njegovem izvajanju. Profesorjeva naloga pa je, da nadzoruje potek dela in skrbi za uresničevanje vseh zastavljenih ciljev. Delo mora biti načrtovano tako, da se upoštevajo želje posameznikov, ki jih zanima to, kako so dogodki v preteklosti pripeljali žensko do relativne emancipacije. Tovrstno projektno delo omogoča poglobitev zgodovinskega znanja, njegovo povezanost s sociologijo ter zmožnost ovrednotenja tega, kako so prelomnice v zgodovini človeštva vplivale na emancipacijo žensk.

³¹¹ Učni cilji oblikovani po Bloomovi taksonomiji. V: Trškan, D. (2005). Didaktika zgodovine. Gradivo za predavanja in vaje. Ljubljana: FF, Oddelek za zgodovino, str. 15–18.

ANDREJA ZUPANEC: UČNA URA Z LOKALNO ZGODOVINO: GRADOVI V PREDDVORU, V 7. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE

UVOD

»Živimo v zgodovinskem okolju, ki vključuje arheološka izkopavanja, podeželske hiše, vrtove in parke, industrijske objekte, zgodovinska mesta in vasi, zgodovinske stavbe (rojstne hiše, gradovi, muzejske stavbe ...) ter pokrajino (v povezavi z naselitvijo).«³¹²

Aktualnost proučevanja lokalne zgodovine je vidna povsod, bodisi ob soočenju z zgodovino lastne družine, ob raziskovanju lokalnih herojev, bodisi ob opazovanju pokrajine in njene materialne kulture. Zanimajo nas zgodbe in spremembe naše najbližje okolice.

Namen pričujočega prispevka je, spregovoriti o pomenu proučevanja lokalne zgodovine ter zlasti spregovoriti o metodah poučevanja srednjeveških gradov. Podrobneje, tudi s konkretnim primerom, pa bo predstavljena posebna učna metoda, učenje z odkrivanjem.

LOKALNA ZGODOVINA

Ko spoznavamo zgodovino domačega kraja, spoznavamo politično, gospodarsko, ekonomsko in kulturno preteklost in odnose med ljudmi, ki so odraz zgodovinskega stanja.³¹³ »Spoznavamo tudi življenje pomembnih zgodovinskih osebnosti, njihova dela in dejanja, ki so odigrala v kraju, regiji in širši skupnosti določeno vlogo.«³¹⁴

Vključevanje lokalne zgodovine prinaša prednosti tudi v sam proces poučevanja. Učenčeva vpetost v dogodke, vzbuja v njih zanimanje, saj kraje in ljudi poznajo, za dogodke pa so že slišali. Srečajo pa se tudi s problemi zgodovinarjev, s katerimi se le ti srečujejo, ko poskušajo razložiti ali interpretirati nek dogodek ali pojav.³¹⁵

Družbenega pomena proučevanja lokalno zgodovinskih pojavov za celotno družbo se že dolgo zavedajo zlasti v zahodnih državah, kjer že od 1949 obstaja "American Association for State and Local History," s kratico AASLH. V Veliki Britaniji pa je za tovrstno tematiko zadolžena "British Association for Local History."³¹⁶

Kot pravijo je eden največjih aspektov lokalne zgodovine ravno to, da lahko vsakdo najde nove informacije, odkrije nove dokaze, in doseže svoje zaključke o dogajanju v preteklosti. Mnogi lokalni zgodovinarji so "navadni" ljudje, ki uživajo v privlačnosti zgodovine in želijo odkriti več o svojem kraju in pokrajini.³¹⁷

³¹² Opening doors: Learning in the Historic Environment (2004). An Attingham Trust Report 2004. The Attingham Trust, str. 7 V: Trškan, D. (2004). Učenje zgodovine z odkrivanjem – terensko delo. V: Prvi strokovni posvet Didaktika v šoli v naravi: Zbornik prispevkov. Tolmin, 4. – 6. 11. 2004. Ljubljana: CŠOD, str. 43.

³¹³ Otič, M. (1999). Družboslovje. Zgodovina. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 10.

³¹⁴ Prav tam, str. 10.

³¹⁵ Stradling, R. (2004). Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 162.

³¹⁶ Povzeto po: www.aaslh.org in www.balh.co.uk/index.php (17. 6. 2006) V: Krašovec, K. (2006). Lokalna zgodovina pri pouku zgodovine na celjskih osnovnih šolah, diplomsko delo. Ljubljana: FF, str. 13.

³¹⁷ http://www.bbc.co.uk/history/trail/local_history/getting_started/first_steps_local_history_02.shtml (20. 12. 2006)

Ravno tako je bil korak naprej narejen tudi na evropskih tleh. Leta 2001 je bilo sprejeto evropsko načelo krepiteve učenčeve »lastne posamične in skupinske identitete s povezovanjem njihove skupne zgodovinske dediščine v njenih lokalnih, regionalnih, nacionalnih, evropskih in svetovnih razsežnostih.«³¹⁸ Kajti za samo poznavanje svetovne predvsem pa evropske naravne in kulturne dediščine je temeljno ravno poznavanje domačega kraja, pokrajine in države.³¹⁹

PREUČEVANJE GRADOV

Kot omenjeno bo osredotočenost v pričujočem članku usmerjena predvsem na metode preučevanja srednjeveških gradov. Preučevanje gradov lahko izvajamo preko štirih metod dela: metoda spoznavanja prostora, metoda zapisovanja, metoda raziskovanja in kreativno delo.³²⁰ Omenjene metode zahtevajo terensko delo z vnaprej pripravljenimi terenskimi nalogami, katere učenci individualno ali skupinsko rešujejo na samem terenu. Hkrati terensko delo od učitelja zahteva tudi sistematično načrtovanje učnega dela, ki najprej zahteva zbiranje idej, spoznavanje terena, načrtovanje aktivnosti ter predvidevanje nevarnosti na samem terenu.³²¹

Srednjeveške gradove pa lahko spoznavamo tudi preko posebne metode učenja, učenje z odkrivanjem. Bistveno pri učenju z odkrivanjem je, da si učenci sami postavijo vprašanja, ki se nanašajo na različne vire hkrati pa uporabijo tudi vire, ki se nahajajo na samem terenu.³²² Odkrivanje različnih virov poteka v štirih nivojih. V prvem nivoju se učenci osredotočijo na opazovanje vira, predvsem na vprašanje: Kaj mi ta vir pove?. Drugi nivo nato od njih zahteva odgovor na vprašanje: Kaj lahko sklepam na podlagi tega vira?. Sledi nato tretji nivo s temeljnim vprašanjem: Česa mi ta vir ne pove? in nazadnje še četrti nivo, v katerem učenci ugotovljajo: Katera druga vprašanja si moramo še postaviti?³²³

Tudi ta metoda se lahko uporablja na terenu lahko pa jo uporabimo za zgodovinsko raziskovanje. To natančneje pomeni, »da učenci poskušajo najti informacije o različnih vidikih preteklosti v posameznih obdobjih s pomočjo preučevanja različnih virov za koncepte: podobnosti in razlike, čas ter spremembe in kontinuitete.«³²⁴

Omenjeno metodo učenja z odkrivanjem predstavimo še na konkretnem primeru preučevanja zgodovine srednjeveških gradov v Preddvoru.

³¹⁸ Svet Evrope. Odbor ministrov. Priporočilo Rec(2001) 15 o poučevanju zgodovine v Evropi enaindvajsetega stoletja (Sprejeto 31. oktobra 2001 na 771. sestanku Odbora ministrov v sestavi namestnikov ministrov.) str. 4 V: Trškan, D. (2004). Družboslovne vsebine v šoli v naravi. V: Prvi strokovni posvet Didaktika v šoli v naravi: Zbornik prispevkov. Tolmin, 4. – 6. 11. 2004. Ljubljana: CŠOD, str. 10.

³¹⁹ Trškan, D. (2004). Družboslovne vsebine v šoli v naravi. V: Prvi strokovni posvet Didaktika v šoli v naravi: Zbornik prispevkov. Tolmin, 4. – 6. 11. 2004. Ljubljana: CŠOD, str. 10.

³²⁰ Trškan, D. (2004). Učenje zgodovine z odkrivanjem – terensko delo. V: Prvi strokovni posvet Didaktika v šoli v naravi: Zbornik prispevkov. Tolmin, 4. – 6. 11. 2004. Ljubljana: CŠOD, str. 48.

³²¹ Prav tam, str. 46.

³²² Prav tam, str. 42.

³²³ Davies, Peter idr. (2003). Enlivening secondary history. 40 classroom activities for teachers and pupils. London – New York: RoutledgeFalmer, str. 55 V: Trškan, D. (2004). Učenje zgodovine z odkrivanjem – terensko delo. V: Prvi strokovni posvet Didaktika v šoli v naravi: Zbornik prispevkov. Tolmin, 4. – 6. 11. 2004. Ljubljana: CŠOD, str. 48.

³²⁴ Trškan, D. (2004). Učenje zgodovine z odkrivanjem – terensko delo. V: Prvi strokovni posvet Didaktika v šoli v naravi: Zbornik prispevkov. Tolmin, 4. – 6. 11. 2004. Ljubljana: CŠOD, str. 42.

PREDSTAVITEV KRAJA PREDDVOR

Preddvor leži ob vznožju Storžiča na nadmorski višini 478 m in je od Kranja oddaljen le 10 km, od Ljubljane pa 36 km. Danes ima Preddvor v svoji neposredni bližini kar štiri gradove. Med njimi je v razvalinah le nekdanji Novi grad – danes imenovan Pusti grad, drugi trije, to so grad Turn, grad Hrib in grad Preddvor pa še vedno služijo današnjim potrebam.³²⁵ Samo zgodovino kraja pa je vidno zaznamovala tudi prva slovenska pisateljica in skladateljica Josipina Urbančič – Turnograjska, ki se je leta 1833 rodila na gradu Turn.

IZVEDBA UČNE URE

Za samo izvedbo učne ure je potrebna kvalitetna predpriprava učitelja. Poleg slikovnega gradiva, ki prikazuje grad nekoč in danes, učitelj pripravi tudi odlomek Valvasorjevega opisa gradu, krajši sestavek o lastnikih graščin skozi zgodovino, odlomek popisa zapuščinskega inventarja ter odlomek današnje dejavnosti gradu.³²⁶ Ker gre za preučevanje štirih gradov tekom ene učne ure je najbolje uporabiti metodo dela v skupini.

V uvodnem delu učne ure se učenci razdelijo z žrebom v štiri skupine, znotraj katerih se določita tudi dva poročevalca. Hkrati se z žrebom določi grad, ki ga bo skupina raziskovala ter razdeli pripravljene delovne liste. Delovni list so razdeljeni v štiri večje sklope: lega, videz, kronološki pregled ter sklop o današnjih dejavnostih gradu.

Znotraj posameznega sklopa nato učenci v osrednjem delu učne ure odgovarjajo na postavljena vprašanja. Tako znotraj prvega sklopa odgovorijo na vprašanja: Kaj lahko povemo o legi gradu?, Kaj gradu ta lega omogoča?, Kako je njegova lega vplivala tudi na njegovo pomembnost v zgodovini? ter Zakaj meniš grad leži ravno na tem področju?. Drugi večji sklop se nanaša na izgled gradu danes in nekoč. Učenci na podlagi slikovnega gradiva najprej sestavijo dva krajša opisa, enega za današnji čas in drugega za čas 15. stoletja. Odgovorijo še na vprašanja sestavljena po metodi učenja z odkrivanjem³²⁷. Sledi tretji sklop v katerem se učenci osredotočijo na kronološki pregled lastnikov gradu ter na njihovo lastnino. Sestavijo le kratek pregled dveh ali treh pomembnih graščakov. V zadnjem četrtem sklopu pa učenci odgovorijo na vprašanja: Kaj je današnja poglobljena dejavnost gradu?, Zakaj meniš ravno ta dejavnost?, Kako bi grad še lahko prispeval v turistični ponudbi? in Kako vidite grad v prihodnosti?

Za skupinsko delo naj učitelj predvideva približno 15 minut v katerem naj poskrbi, da delo poteka tekoče in po navodilih. Poročanje skupin naj traja ravno tako 15 minut. V pripravljen miselni vzorec nato poročevalci zapišejo predstavljene ugotovitve, ki bodo služile povzetku in evalvaciji učne ure.

³²⁵ Križaj, H.(1991). Gradovi v Preddvoru. Kranj: Tiskarna Požgaj, str. 8.

³²⁶ Odlomek iz Valvasorjevega opisa učitelj pripravi iz knjižice Križaj, H.(1991). Gradovi v Preddvoru. Kranj: Tiskarna Požgaj. Prav tako iz te knjižice učitelj pripravi kratek zgodovinski pregled lastnikov graščine. Popis iz inventarja pa za vsak grad posebej pripravi učitelj iz prispevka Žontar, M. (1999). Preddvorski gradovi v zapuščinskih inventarjih 18. stoletja. V: ur. Roblek, T. (1999). Preddvor v času in prostoru. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 143-153. Od današnji dejavnosti gradu pa učitelj sam sestavi krajši sestavek.

³²⁷ Kot primer naj navedem vprašanja: Ali se je izgled gradu skozi zgodovino spreminjal?, Kaj misliš je botrovalo temu?, Ali lahko na podlagi izgleda določimo tudi sam ekonomski položaj gradu in graščakov? ipd.

Na koncu naj učitelj naredi kratko sintezo predstavljenih gradov. Poudari naj tudi pomembnost odkrivanja zgodovine z lastnimi očmi. Učenci tako znajo oceniti vpetost lokalne zgodovine v širšo nacionalno in občo zgodovino. Pomembno je predvsem tudi to: da spoznajo lastno lokalno zgodovino; da razumejo njeno vpetost v njihov vsakdan in znajo analizirati in pravilno brati vire s katerimi se srečujejo. Učenci se z metodo učenja z odkrivanjem poleg pravilnega in sistematičnega branja virov naučijo tudi spoštovati mnenja in videnja ostalih ter znajo predstaviti skupna mnenja tudi ostalim.

ZAKLJUČEK

Cilj takšne učne ure ni zgolj spoznavanje učencev z njihovo lokalno zgodovino. Tako zasnovana učna ura usposablja učence za samostojno raziskovanje zgodovine, ki jih obdaja, hkrati pa jih navaja na branje in razumevanje različnih virov. Z novimi metodami poučevanja pa lahko dobro uresničujemo tudi skrito željo slehernega zgodovinarja, da zgodovina v očeh vseh, zlasti še učencev, dobi mesto živahne in v življenje vpete vede.

LITERATURA

Križaj, H.(1991). Gradovi v Preddvoru. Kranj: Tiskarna Požgaj.

Otič, M. (1999). Družboslovje. Zgodovina. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Stradling, R. (2004). Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Trškan, D. (2004). Družboslovne vsebine v šoli v naravi. V: Prvi strokovni posvet Didaktika v šoli v naravi: Zbornik prispevkov. Tolmin, 4. – 6. 11.2004. Ljubljana: CŠOD, str. 6-25.

Trškan, D. (2004). Učenje zgodovine z odkrivanjem – terensko delo. V: Prvi strokovni posvet Didaktika v šoli v naravi: Zbornik prispevkov. Tolmin, 4. – 6. 11.2004. Ljubljana: CŠOD, str. 41-53.

www.aaslh.org in [www.balh.co.uk / indexs.php](http://www.balh.co.uk/indexs.php) (20. 12. 2006)

http://www.bbc.co.uk/history/trail/local_history/getting_started/first_steps_local_history_02.shtml (20. 12. 2006)

POVZETEK

Za poznavanje državne in svetovne zgodovine je bistveno tudi poznavanje lokalne zgodovine v katero smo še kako vpeti. Ne le da se z njo srečujemo ob krajšem sprehodu po pokrajini, z njo se srečujemo tudi v pogovorih s sorodniki, prijatelji in sovaščani. Predmet zgodovina je v osnovni šoli pravi kraj da spregovorimo tudi o tovrstni zgodovini. V članku je predstavljena konkretna učna ura, na temo gradovi v Preddvoru, preko uporabe metode učenja z odkrivanjem. Metoda ne le da aktivno vključi učenca v samo učno uro temveč ga hkrati navaja na postopno in sistematično branje virov in spodbuja k razvijanju lastnih pogledov in samostojnega dela z viri. Želja slehernega učitelja zgodovine pa je nedvomno prikazati tudi vpetost zgodovine v vsakdanje življenje.

TJAŠA VOLK: UČNA URA Z LOKALNO ZGODOVINO: TABOR NA KALCU V 3. LETNIKU GIMNAZIJE

1. UVOD

Spoznati zgodovino sveta ali neke države še ne pomeni poznati tudi zgodovine, ki je in še vpliva na razumevanje nekaterih preteklih in sedanjih dogodkov. Prav zato je pomembno, da v pouk zgodovine vnesemo element lokalne zgodovine, s katerim lahko poglobimo in razširimo obzorje lastnega poznavanja zgodovine. Saj je »pot k občim zgodovinskim pojavom iz krajevnega izhodišča, ki je seveda različno za vsako šolo, mnogo pristnejša in učencu bližja, kar ima za njegovo opredeljevanje in umevanje pojavov v širšem prostoru in času odločilen pomen.«³²⁸

V članku z naslovom Učna ura z lokalno zgodovino: Tabor na Kalcu v 3. letniku gimnazije bomo predstavili, kakšen je pomen lokalne zgodovine pri pouku in na kakšen način jo lahko učitelj vključi v svoje delo. V nadaljevanju želimo predstaviti uporabno vrednost takšnega načina podajanja zgodovine, in sicer na primeru učne ure z naslovom Tabor na Kalcu v 3. letniku gimnazije.

2. POMEN LOKALNE ZGODOVINE PRI POUKU

Danes se vse premalo zavedamo, kako velik pomen imajo lahko lokalni dogodki na svetovno dogajanje in obratno.³²⁹ Saj sta »širše in ožje zgodovinsko okolje med seboj odvisna, morebiti bolj kot je videti na prvi pogled. Zato ima raziskovanje lokalne zgodovine tako zelo širok pomen, tudi evropsko dimenzijo.«³³⁰

Učencem lahko vzbudimo zanimanje za spoznavanje lokalne zgodovine z vključevanjem lokalne tematike v pouk zgodovine. Obenem jih pritegne dejstvo, da poznajo kraje, ljudi, dogodke in jim tako lažje vzbudimo navdušenje za učno temo, po načelu od znanega k neznanemu. Mladi raziskovalci se tako povežejo z domačimi strokovnjaki,³³¹ naučijo se zbiranja podatkov v lokalnih knjižnicah, muzejih, arhivih, matičnih uradih, šolah, tovarnah, župnijah, internetu itd. Pri tem spoznajo ustno izročilo in se naučijo uporabljati časopise, karte, fotografije, telefonski imenik, popise prebivalstva, šolske kronike ter na bolj poglobljen način spoznajo domači kraj.³³² Pri tem je pomembno, da si učenci »pomagajo s ključnimi zgodovinskimi koncepti, spoznavajo zgodovinske metode in razvijajo lastno sposobnost za interpretiranje.«³³³

»Učenci lahko s pomočjo lokalne zgodovine poglobijo, razširijo ali konkretizirajo osvojeno splošno znanje zgodovine in se seznanijo z dejstvi na nazoren, praktičen način. Učitelj ima možnost, da pri njih spodbuja zgodovinsko mišljenje, raziskovanje in znanstven pogled na svet, saj jim je predmet raziskovanja lahko dostopen ter

³²⁸ Weber, T. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS, str. 15.

³²⁹ Povzeto po: Kraševac, K. (2006). Lokalna zgodovina pri pouku zgodovine na celjskih osnovnih šolah. Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 11.

³³⁰ Prav tam.

³³¹ Povzeto po: Kraševac, K. (2006). Lokalna zgodovina pri pouku zgodovine na celjskih osnovnih šolah. Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 12.

³³² Povzeto po: Trškan, D. (2005). Lokalna zgodovina v učnih načrtih za osnovno in srednjo šolo. V: Stiplovškov zbornik. Ljubljana: Oddelek za zgodovino na Filozofski fakulteti, str. 351.

³³³ Kraševac, K. (2006). Lokalna zgodovina pri pouku zgodovine na celjskih osnovnih šolah. Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 12.

gotovo že imajo nekaj informacij oz. predznanja o temi, ki jo nameravajo proučevati. Na ta način se ne razvijajo le v znanstvenem smislu, ampak se krepijo tudi njihove duševne funkcije ter moralna komponenta.«³³⁴

3. UPORABA LOKALNE ZGODOVINE PRI POUKU

Možnosti uporabe lokalne zgodovine pri pouku zgodovine je zelo veliko. Saj lahko učitelj »vključi vsebine lokalne zgodovine v okviru domačega ali dodatnega dela učencev pri rednem pouku, v okviru krožkov, izbirnih predmetov, izbirnih vsebin, šolskih projektih, v okviru šole v naravi itd.«³³⁵

Lokalno zgodovino lahko uporabimo kot študijo primera dogodkov in procesov, ki so se zgodili bodisi v določeni regiji, državi ali na širšem območju. S to tematiko se lahko ukvarjamo znotraj zgodovinskega krožka, kjer učenci s pomočjo strokovne literature in/ali terenskega dela izdelujejo npr. plakate, razne publikacije, prirejajo razstave na to temo. Tretja ravno tako zelo zanimiva možnost je, uporaba lokalne zgodovine na ekskurzijah, terenskem delu, različnih taborih, v šoli v naravi. Seveda ne smemo pri tem izključiti interdisciplinarnega povezovanja znanj med zgodovino in drugimi predmeti na šoli (npr. geografijo, biologijo, umetnostjo ...), saj le na ta način razumemo lokalno zgodovino kot celoto vpeto v širši prostor. Obenem se moramo zavedati, da »je učenje s spoznavanjem, odkrivanjem preučevanjem in raziskovanjem domačega, pokrajine in Slovenije osnova tudi državljanske kulture mladih v 21. stoletju.«³³⁶

Toda pri vsej tej pestri paleti možnosti uporabe lokalne zgodovine, nastopi problem. Saj učni načrt za zgodovino v gimnaziji, ne vsebuje učnih ciljev, ki bi se nanašali na to tematiko.³³⁷ Zato je od vsakega učitelja posebej odvisno, ali bo v svoje delo vključil lokalno zgodovino, ali ne.

4. PRIPRAVA NA UČNO URO ZA TEMO TABOR NA KALCU

Priprava na učno uro ne vsebuje le didaktičnih elementov, ampak tudi vsebinskih. Zato se mora učitelj najprej seznaniti z vsebino same teme, ki bo predstavljena pri učni uri in šele nato izdelati načrt poteka učne ure.

V primeru obravnave teme Tabor na Kalcu je nujno, da pozna:

1. osnovne podatke o poteku tabora,
2. dogodke na širšem območju, ki so se odvijali v tistem času,
3. literaturo, ki osvetljuje izbrano temo in
4. geografski prostor, na katerem je potekal tabor.

V naslednjem koraku mora učitelj izdelati pripravo učne ure, v kateri navede učne oblike, metode, pripomočke in učila ter literaturo, ki jo bo uporabil v učni uri.

³³⁴ Prav tam, str. 14.

³³⁵ Trškan. D. (2005). Lokalna zgodovina v učnih načrtih za osnovno in srednjo šolo. V: Stiplovškov zbornik. Ljubljana: Oddelek za zgodovino na Filozofski fakulteti, str. 351.

³³⁶ Trškan. D. (2004). Družboslovne vsebine v šoli v naravi. V: Zbornik (1. strokovni posvet Didaktika v šoli v naravi). Tolmin: Center šolskih in obšolskih dejavnosti, str. 22.

³³⁷ Trškan. D. (2005). Lokalna zgodovina v učnih načrtih za osnovno in srednjo šolo. V: Stiplovškov zbornik. Ljubljana: Oddelek za zgodovino na Filozofski fakulteti, str. 349.

Oblikovati mora tudi učne cilje, ki jih želi doseči z izbrano temo ter natančno predvideti organizacijski potek šolske ure.

Učna oblika pri temi Tabor na Kalcu je frontalna učna oblika, ki jo dopolnjuje individualna učna oblika. Učne metode v šolski uri so: metoda dela z besedilom, metoda besedne demonstracije, metoda dela s slikovnim gradivom, metoda razlage in metoda razgovora.

Največ truda zahteva od učitelja oblikovanje glavnega in delnih učnih ciljev, saj v učnem načrtu le-ti niso navedeni. Glavni končni učni cilj teme je, da učenci s pomočjo slikovnega in besednega gradiva poznajo značilnosti tabora na Kalcu. Delni končni učni cilji so, da dijaki poznajo čas, potek in vsebino tabora; da razumejo nove pojme; da so sposobni vrednotenja pomena tabora na Kalcu v širšem zgodovinskem prostoru in da znajo spoštovati preteklost domačega kraja.

5. POTEK DELA V RAZREDU

Na začetku lahko za uvodno motivacijo izberemo zgodovinsko besedilo, in sicer Vabilo na tabor,³³⁸ ki ga prebere en učenec. Na ta način se vzbudi zanimanje za vsebino, ki je učencem domača, saj se nanaša na zgodovino domačega kraja. Sledi osrednji ali glavni del, v katerem poteka obravnava učne teme, ki je izvedena s pomočjo slikovnega gradiva, zgodovinskega besedila, razlage in razgovora.

Najprej je potrebno orisati obče zgodovinsko dogajanje v tistem času, saj je obravnava teme zato veliko bolj jasna in sistematična. Nato sledi obravnava študije primera, in sicer tabora na Kalcu. Pri katerem učitelj poudari čas, potek in vsebino le-tega. Tekom usvajanja učne snovi, učenci izdelujejo zapiske na osnovi razlage in razgovora. Seveda morajo pri tem aktivno poslušati, odgovarjati na zastavljena vprašanja in zapisovati snov.

V zaključnem delu učenci s pomočjo igre Bingo ponovijo snov učne ure. Le-ta poteka tako, da dobijo učenci delovni list, na katerem je naštetih dvanajst pojmov. Na list si narišejo mrežo 3x3 (devet kvadratkov), v vsakega od njih vpišejo poljuben pojem. Učitelj nato iz kuverte izvleče listek in prebere razlago določenega pojma. Učenci morajo ugotoviti na katerega se nanaša in ga prečrtati v svoji mreži, seveda če ga imajo vpisanega. Kdor prvi prečrta tri pojme v navpični, vodoravni ali diagonalni smeri, zakliče bingo in je zmagovalec.

6. ZAKLJUČEK

Zgodovina ni samo poznavanje dogodkov svetovnega merila, ampak tudi lastne države, regije ali celo domačega kraja. Zato dobiva ta komponenta pouka zgodovine vse bolj pomembna in aktualna.

Uporaba lokalne zgodovine pri pouku zgodovine v gimnaziji nam omogoča, da pri učencih spodbujamo poglobljeno razmišljanje o domačem kraju, hkrati jih navajamo na vrednotenje lokalne zgodovine na globalni ravni. Res je tudi, da je od posameznega učitelja odvisno, ali bo tematike povezane z domačim krajem, vključil v svoje in učenčevo delo. Bodisi pri samem pouku, v krožku, na terenskem delu itd.

³³⁸ Tomažič. M. (1994). Pivški tabor na Kalcu. V: Ilirske teme 1 (leto pomembnih jubilejev 1994). Ilirska Bistrica: Društvo za krajevno zgodovino in Kulturo Ilirska Bistrica, str. 66.

Lokalna zgodovina pa nima le vsebinskega pomena, ampak predvsem vzgojni, saj »kdor spoštuje dediščino svojih prednikov, bo cenil preteklost in dosežke drugih kultur.«³³⁹

7. LITERATURA

- Kraševac, K. (2006). Lokalna zgodovina pri pouku zgodovine na celjskih osnovnih šolah. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Tomažič, M. (1994). Pivški tabor na Kalcu. V: Ilirske teme 1 (leto pomembnih jubilejev 1994). Ilirska Bistrica: Društvo za krajevno zgodovino in Kulturo Ilirska Bistrica.
- Trškan, D. (2004). Družboslovne vsebine v šoli v naravi. V: Zbornik (1. strokovni posvet Didaktika v šoli v naravi). Tolmin: Center šolskih in obšolskih dejavnosti.
- Trškan, D. (2005). Lokalna zgodovina v učnih načrtih za osnovno in srednjo šolo. V: Stiplovškov zbornik. Ljubljana: Oddelek za zgodovino na Filozofski fakulteti.
- Weber, T. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS.

POVZETEK

Lokalna zgodovina pri pouku zgodovine ima v današnjem času vse večji pomen in uporabno vrednost, saj učenci poznajo kraje, ljudi, dogodke in jih je tako lažje pritegniti k učni temi. Le-to lahko obravnavamo pri pouku, v okviru krožka, projektnega dela, taborov ali na ekskurzijah.

V članku je navedena ena izmed možnosti vključevanja lokalne zgodovine pri pouku. Tema Tabor na Kalcu je predstavljena kot študija primere poteka dogodkov ali pojavov v širšem zgodovinskem prostoru. Seveda se mora vsak učitelj še kako potruditi, da določeno temo predstavi na kar se da zanimiv in poučen način. V pomoč so mu številne učne oblike, metode, učni pripomočki in učila ter motivacijske tehnike, s katerimi spodbuja učence k problemskemu razmišljanju in vrednotenju lokalne zgodovine.

³³⁹ Kraševac, K. (2006). Lokalna zgodovina pri pouku zgodovine na celjskih osnovnih šolah. Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 1.

TANJA NOVAK: MUZEJSKO DELO V 6. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE NA TEMO RIMLJANOV – RIMSKI LAPIDARIJ V NARODNEM MUZEJU

UVOD

„Muzej je danes ustanova, ki zbira, konzervira, varuje, raziskuje, razstavlja in hrani kulturno in zgodovinsko pomembne predmete z različnih področij življenja in znanosti.“³⁴⁰ S pomočjo muzeja lahko učitelj dopolnjuje, utemeljuje in povezuje teoretična znanja s praktičnimi, zato muzej vsakemu učitelju pomeni priložnost za dodatno dejavnost.³⁴¹ Prav zaradi vsega tega se je torej skoraj nujno treba odločiti za obisk muzeja, kot nekakšno nadgradnjo šolske ure. Tako bo v nadaljevanju predstavljen dve-urni obisk Narodnega muzeja oziroma muzejsko delo, kjer bodo učenci šestega razreda spoznali rimski način življenja skozi razstavo Rimski lapidarij.

MUZEJSKA DEJAVNOST

„Muzejske dejavnosti pomagajo učitelju pri vzbujanju učenčeve ustvarjalnosti ter večjem zanimanju za dogajanja v preteklosti.“³⁴² Konkreten cilj vsakega aktivnega sodelovanja v muzeju naj bi bilo spoznanje, da pridobljeno znanje in izkušnje šolarji lahko koristno uporabijo v različne namene, kajti muzejski ogled postane zanimiv šele takrat, ko šolarji obišejo muzej zaradi določenega cilja in ne le zaradi formalnih zahtev šolskih avtoritet, zato naj bi bil obisk muzeja vznemirljiv in zabaven, spremljevalni programi pa bi naj spodbujali otrokovo domišljijo, nudili izkušnje in razvijali občutek za preteklost in zgodovino.³⁴³ Pred vsakim obisku muzeja je priporočljivo, da imajo učenci že določeno predznanje o obravnavani temi, kajti tako lahko svoje znanje samo še poglobijo in utrdijo, zato se moramo truditi, da ne gre le za podajanje znanja, temveč da nekatera spoznanja odkrijejo sami, mi pa jih pri tem samo usmerjamo.³⁴⁴

„Pri načrtovanju ogleda muzeja mora učitelj upoštevati več vzgojno-izobraževalnih ciljev:

- Zunanjo in širšo pripravo, ki naj bo sestavljena iz predhodne priprave, ogleda muzeja ter pregleda opravljenega dela.
- Notranjo ali ožjo pripravo, ki jo sestavljata tehnična in vsebinska priprava. Tehnična priprava obsega ogled razstave, odločitev, koliko učencev bomo peljali v muzej, katera razvojna stopnja učencev je vezana na razumevanje določene teme, koliko časa bo trajal ogled, bo samostojen, v blok uri ali v okviru ekskurzije ali kulturnega dne ter kako bomo prišli do muzeja. Vsebinska priprava pa zahteva od učitelja določitev izobraževalnih ciljev, določitev delovnih nalog, vodenje po muzeju, motivacija učencev pred odhodom v muzej ter delo v šoli.“³⁴⁵

340 Trampuš, C. (1998). Obiščimo muzej. Ljubljana: DZS, str. 10.

341 Prav tam, str. 13.

342 Prav tam, str. 13.

343 Povzeto po: Kocuvan, E. (1992). Muzejska pedagogika, šolarji in – Narodni muzej. Didakta. Št. 5, str. 42.

344 Povzeto po: Stergar, T. (2003). Muzej in pouk zgodovine. Zgodovina v šoli. Letnik XII. Št. 1/2, str. 75.

345 Trampuš, C. (2003). Obiščimo muzej. Ljubljana: DZS. Potočnjak, D. (2004). Muzej kot vir za poučevanje zgodovine. Zgodovinski časopis. Letnik 58. Št. 1/2, str. 194.

Pri pripravi učnih ur ali učnih delavnic v muzeju je zelo dobrodošlo in nujno sodelovanje s kustosi.³⁴⁶ V sodelovanju s slednjimi je namreč »nadvse koristna in uporabna oblika dela risanje, izpolnjevanje učnih listov in izdelovanje muzejskih predmetov.«³⁴⁷

NARODNI MUZEJ IN RIMSKI LAPIDARIJ

Muzej sodi med ustanove, ki lahko najbolje predstavijo bogastvo in dediščino neke dežele. Sedanji Narodni muzej Slovenije, ki je takšno poimenovanje dobil šele leta 1997, je bil ustanovljen leta 1821 in se je najprej imenoval Deželni muzej za Krajnsko.³⁴⁸ Narodni muzej Slovenije ponuja štiri stalne razstave in ena izmed teh je tudi Rimski lapidarij, ki je tretji največji v Sloveniji. „To je zbirka skoraj 200 kamnitih spomenikov z rimskimi latinskimi napisi, ki so večinoma iz Emone in Ižanskega kota, pa tudi iz Trojan, Zasavja in Dolenjske, ki z napisi in upodobitvami razkrivajo različne plati preteklega življenja. S pomočjo napisov je mogoče rekonstruirati administrativno hierarhijo, sorodstvena razmerja in tako izgrajevati podobo rimske družbe. Številni spomeniki tudi osvetljujejo življenja posameznih oseb.“³⁴⁹ Hkrati pa v okviru muzeja potekajo tudi delavnice za otroke, v okviru katerih izdelujejo muzejske predmete. Na takšen način se šolarji tudi lažje vživijo v preteklost in jim je to še dodatna motivacija.

PRIMER MUZEJSKEGA DELA Z OGLEDOM RAZSTAVE RIMSKI LAPIDARIJ

Muzejsko delo bi potekalo v Narodnem muzeju Slovenije, in bi vsebovalo enourni ogled razstave pod vodstvom muzejskega kustosa. Delo bi bilo prilagojeno učencem šestega razreda osnovne šole, ki so pred tem v šoli že obravnavali učno temo Rimljani. Vmes bi učenci reševali krajše delovne liste, ki bi jih učitelj že predhodno sestavil po predhodnem ogledu razstave, na koncu bi pa sledila še enournna delavnica, ki jo ponujajo v muzeju, v okviru katere bi sami izdelovali korono in se oblekli tudi v togo. Skozi ogled bi spoznali rimsko življenje skozi spomenike, rimsko obleko, prehrano, verovanje, pogrebne običaje in še druge teme, ki jih razkrivajo spomeniki.

„Ko pridemo v narodni muzej, učence sprejme kustos pedagog, ogledi pa so prilagojeni učenčevi starosti.“³⁵⁰ Kustos bi učence s primerno razlago popeljal skozi spomenike. Učitelj bi sodeloval s kustosom in bi med ogledom tudi vzpodbujal učence, večina ogleda pa bi potekala frontalno. Po dogovoru z učiteljem bi bila naloga kustosa tudi ta, da bi učence čim več spraševal, tudi s pomočjo tega, kar naj bi učenci že vedeli iz šolske razlage o Rimljanih. Vključena bi bila torej metoda pogovora ali razgovora, delovni listi na trši podlagi A5 formata, ki bi jih dobili na začetku razstave, bi pa služili kot dopolnilo in bi bili tudi dobra motivacija za učence, saj „z delovnimi listi otroci spoznavajo in utrjujejo pojme, vezane na razstavo.“³⁵¹

346 Povzeto po: Potočnik, D. (2004). Muzej kot vir za poučevanje zgodovine. Zgodovinski časopis. Letnik 58. Št. 1/2, str. 194.

347 Valič Zupan, A. (1997). Muzej kot vir poučevanja zgodovine. Zgodovina v šoli. Letnik 6. Št. 4, str. 74.

348 Povzeto po: Petru, P. in Žargi, M. (1983). Narodni muzej v Ljubljani. 123 zvezek zbirke vodnikov Kulturni in naravni spomeniki Slovenije. Ljubljana, Založba Obzorja. Str. 6–7.

349 Povzeto po: www.narmuz-lj.si/slovensko/10_razstave/stalne/Rimskilapidarij.html (december 2006) in Šašel Kos, M. (2004). Lapidarij Narodnega muzeja Slovenije: rimski spomeniki: vodnik. Ljubljana: Narodni muzej Slovenije, str. 12.

350 Trampuš, C. (1992). Pouk zgodovine v Narodnem muzeju. Didakta. Št. 5, str. 46.

351 Kocuvan, E. (1992). Muzejska pedagogika, šolarji in – Narodni muzej. Didakta. Št. 5, str. 44.

Na delovnem listu bi bile različne naloge, npr.: Kaj je epigrafika, v katerem obdobju so nastali spomeniki, spoznali bi, iz katerih krajev izhajajo predstavljeni spomeniki. Učenci bi prav tako ugotovili, kako imenujemo kamnit steber za označevanje razdalj med mesti, v katerem jeziku je večina napisov na spomenikih, kje so stala pokopališča in kakšen je bil prvotni izgled spomenikov, saj so namreč le-ti bili pisani in ne beli tako kot jih vidimo danes. Učenci bi si izbrali tudi po en motiv iz spomenika in ga narisali, hkrati pa bi skušali razložiti, kaj bi lahko ta motiv predstavljal. Kot zadnjo nalogo bi v dveh stavkih opisali, kaj je nanje v muzeju naredilo največji vtis. Nalog bi namenoma bilo manj, da bi se šolarji lahko bolj osredotočili na poslušanje in govorno sodelovanje tekom ogleda.

Ogled muzeja bi potekal tako, da bi ob vsakem spomeniku spoznali del rimskega življenja. Potekal bi po programu muzejskega kustosa, ki bi se ustavljal ob določenih spomenikih oz „postajah“ Najprej bi se ustavili pri kamnitem spomeniku, ob katerem bi spoznali, da so bili ti spomeniki sprva pisani in ne beli, preko kipa Emonca in pa iškega spomenika dveh „navadnih“ zakoncev pa bi spoznali tudi različne načine oblačenja v tistem času in družbeno ureditev. Na naslednjih postajah bi spoznali različne družbene sloje, njihov denar (novce), rimsko kuhinjo, rimske bogove in verovanje. Na zadnjih postajah v zunanjem steklenem delu lapidarija pa bi spoznali tudi mozaike, miljnike, ki so stali ob cestah, ter načine pokopavanja v tistem času, kjer bi kustosinja uprizorila tudi obred izganjanja zlih duhov.

Nato bi se odpravili v prostor namenjen muzejski delavnici, kjer bi pod strokovnim nadzorstvom po originalnem načinu iz zelenega papirja izdelali vsak svojo korono ter se s kustosovo pomočjo oblekli tudi v togo, ki je bilo zelo znano oblačilo Rimljanov. Ob koncu bi učiteljica pobrala delovne liste in se z učenci vrnila v šolske prostore, naslednjič pa bi se pri uri zgodovine pogovarjali o razstavi in pregledali delovni list.

ZAKLJUČEK

Muzejsko delo je lahko zelo pozitivno dopolnilo pri učenju zgodovine, saj učenci tako na zelo prijeten in sproščen način spoznavajo preteklost, hkrati pa se ob tem tudi zabavajo. Pri tem pa je seveda zelo pomembna učiteljeva predhodna priprava, da vse dobro izpelje in Rimski lapidarij v Narodnem muzeju tako s pomočjo kustosa nudi zelo izviran način za predstavitev življenja Rimljanov.

SEZNAM LITERATURE

- Kocuvan, E. (1992). Muzejska pedagogika, šolarji in – Narodni muzej. Didakta. Št. 5, str. 42–44.
- Petru, P. in Žargi, M. (1983). Narodni muzej v Ljubljani. 123 zvezek zbirke vodnikov Kulturni in naravni spomeniki Slovenije. Ljubljana, Založba Obzorja.
- Potočnik, D. (2004). Muzej kot vir za poučevanje zgodovine. Zgodovinski časopis. Letnik 58. Št. 1/2, str. 187–195.
- Stergar, T. (2003). Muzej in pouk zgodovine. Zgodovina v šoli. Letnik XII. Št. 1/2, str. 74–78.
- Šašel Kos, M. (2004) Lapidarij Narodnega muzeja Slovenije: rimski spomeniki: vodnik. Ljubljana: Narodni muzej Slovenije.
- Trampuš, C. (1992). Pouk zgodovine v Narodnem muzeju. Didakta. Št. 5, str. 45–47.
- Trampuš, C. (1998). Obiščimo muzej. Ljubljana: DZS.

Valič Zupan, A. (1997). Muzej kot vir poučevanja zgodovine. *Zgodovina v šoli*. Letnik 6. Št. 4, str. 74–77.
www.narmuz-lj.si/slovensko/10_razstave/stalne/Rimskilapidarij.html (december 2006)

POVZETEK

Muzej hrani obilo predmetov iz različnih zgodovinskih obdobj, zato je muzejsko delo oziroma obisk razstave, ki se veže na določeno zgodovinsko tematiko, v tem primeru rimsko, zelo dobrodošla dodatna oblika pridobivanja in utrjevanja zgodovinske učne snovi. Pomembno je, da si učitelj razstavo predhodno ogleda in se pripravi na ogled z učenci, tako da se seznanijo z razstavo, muzejsko delavnico in učence ustrezno motivira ter sestavi delovne liste. Seveda pa je pomembno tudi njegovo sodelovanje s kustosom. In voden »sprehod« po Rimskem lapidariju v Narodnem muzeju Slovenije je izredno izvirna oblika nadgrajevanja znanja o življenju Rimljanov, saj ti kamniti spomeniki z napisi in upodobitvami razkrivajo mnogo več, kot bi pomislili na prvi pogled.

URBAN JAKOP: UČNE URE V FLOSARSKEM MUZEJU NA LJUBNEM OB SAVINJI V 9. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE

UVOD

Sodobni vidiki pouka zgodovine naj bi bili odprti za čim večjo pestrost različnih pristopov in načinov podajanja zgodovinskih informacij. Kot možnost alternative nasproti šablonski frontalni razlagi nastopa tudi obisk muzeja, ki je lahko odličen vir spoznavanja preteklosti. Učenci se lahko vključijo v ustvarjalno delo, saj pouk postane neposredno ali posredno opazovanje ostalin preteklih časov.³⁵² »Obisk v muzeju naj bi pomenil posebno doživetje, poživil in obarval naj bi včasih suhoparno govorjenje o minulem ter spodbudil učence k samostojnemu in aktivnemu raziskovanju preteklosti«³⁵³, prav to pa danes pogrešamo. Zato bi moralo postati obiskovanje muzejev sestavni del izobraževanja, poleg tega pa je pri nas dovolj stalnih in začasnih zbirk, da bi lahko učitelji najprimernejše izbirali.³⁵⁴ Ravno to hoče dokazati tudi pričujoči članek, ki bo predstavil primer dveh učnih ur v Flosarskem muzeju in zadolžitve učitelja, kustosa in učencev.

KAJ JE MUZEJ?

»Muzej je ustanova, ki zbira, ureja in hrani kulturno in zgodovinsko pomembne predmete.«³⁵⁵ Le ti naj bi ohranjali naš zgodovinski spomin, se razstavljeni čim bolj približali obiskovalcu in mu omogočili, da med preteklim in sedanjim časom najde vzporednice. Muzej je potemtakem tudi institucija, ki je v službi človeške družbe in njenega razvoja.³⁵⁶

POVEZAVE MED ŠOLO IN MUZEJEM

Vzgojno–izobraževalne funkcije muzeja (ki bi morala biti tesno povezana s šolo) ne smemo zanemariti.³⁵⁷ »Ogled muzejskih zbirk povečuje interes in aktivnost učencev, povečuje njihovo znanje in razvija umske sposobnosti. Obravnavanje zgodovinske snovi s pomočjo muzeja pa nudi tudi obilo možnosti za poudarjanje vzgojnih vrednot: od humanističnega pomena, moralno–etičnega do estetskega.«³⁵⁸ Poleg tega je bogat zgodovinski material zelo uspešno učno sredstvo pri posredovanju zgodovinskih resnic.³⁵⁹ Če je dopolnjen še z didaktično prirejenimi preglednicami, profili, prerezi, tabelami, grafi, kartami, zemljevidi, slikami in ostalim slikovnim gradivom, je didaktični učinek še večji.³⁶⁰ Glavni vezni člen med šolami in muzeji pa so vsekakor muzejski kustosi–pedagogi. Njihova vloga je pri pripravi in izvedbi obiska v muzeju izredno pomembna in njihova

³⁵² Weber, T. (1994). Razlikujemo načine in namene stvarnega pouka pri zgodovinskem delu (ekskurzije). V: Zgodovina v šoli, let. 3, št. 4, str. 33.

³⁵³ Valič Zupan, A. (1997). Muzej kot vir poučevanja zgodovine. V: Zgodovina v šoli, let. 6, št. 4, str. 74.

³⁵⁴ Stergar, T. (2003). Muzej in pouk zgodovine. V: Zgodovina v šoli, let. 12, št. 3/4, str. 75.

³⁵⁵ SSKJ (1975). Druga knjiga. Ljubljana: DZS. Str. 883.

³⁵⁶ Potočnik, D. (2004). Muzej kot vir za poučevanje zgodovine. V: Zgodovinski časopis, let. 58, št. 1-2, str. 194.

³⁵⁷ Prav tam, str. 194.

³⁵⁸ Prav tam, str. 194.

³⁵⁹ Prav tam, str. 194.

³⁶⁰ Weber, T. (1994). Str. 36.

pomoč nadvse dragocena³⁶¹, saj pripravljajo razstave in odločilno sodelujejo pri organizaciji in izvajanju muzejskega stvarnega ekskurzijskega dela ter njihove rezultate po možnosti predstavijo tudi javnosti.³⁶² »Prav kustosi so tisti, ki dajejo vsebino tistemu, kar ima muzej v svojih zbirkah.«³⁶³ Njihovo sodelovanje pri pripravah učnih ur in učnih delavnic v muzejih je nujno in dobrodošlo.³⁶⁴ Pomembno je, da se učitelji zgodovine na šolah zavedajo nujnosti ustvarjanja tesnih, po možnosti osebnih kontaktov z muzejem, njegovim vodstvom ter še posebej s specialnimi kustosi, ki so glavni vir tesnejšega sodelovanja in ki lahko prisluhnejo in pomagajo pri uresničevanju zastavljenega učiteljevega programa in njegovem doseganju učnih ciljev.³⁶⁵

Žal naletijo učitelji pri načrtovanju obiska v muzeju na določene težave in prepreke. Gre za vse vrste organizacijskih, finančnih, časovnih, prostorskih težav in stisk, nenaklonjenost takim dejavnostim, muzej je preveč oddaljen, imamo preveliko skupino otrok, itd. Včasih je z muzejskim programom nemogoče uskladiti pri pouku obravnavane vsebine.³⁶⁶ Problem je tudi pomanjkanje kustosov, ki bi obvladali pedagoške in didaktične spretnosti pri delu z mladimi.³⁶⁷

NAČRTOVANJE IN PRIPRAVE NA OGLED FLOSARSKEGA MUZEJA

Povezovanje dveh različnih institucij (šole in muzeja) zahteva od učitelja precej organizacijskih sposobnosti, predvsem pa visoko strokovnost v znanju in metodično usposobljenost. Obisk v muzeju je namreč nujno predhodno načrtovati. Učitelj se mora pravočasno informirati o muzejskem gradivu, zbirkah in razstavljenih predmetih, priporočljivo je, da si muzej tudi samostojno ogleda in naveže stike s kustosom ter časovno uskladi obisk. Potrebna je tudi tehnična³⁶⁸ in vsebinska³⁶⁹ priprava.³⁷⁰

Učitelj, ki pripravlja obisk Flosarskega muzeja bo seveda upošteval vse zgoraj navedeno. Če muzej obišejo učenci iz domačega kraja, lahko to storijo med poukom, ostali pa v okviru ekskurzije, kulturnega dne, izleta, vendar se vsebina in potek ogleda ne spremenita. Odločitev za obisk tega muzeja je, da se učenci seznanijo s svojevrstnim načinom preživetja malega človeka na podeželju in tradicijo določenih predelov Slovenije oz., da spoznajo preteklost lastnega kraja oz. celotne Zgornje Savinjske doline. Učitelj učence predhodno seznanji z namero in jih motivira z metodo razgovora (povedo, če kaj o flosarjih sploh vedo, kdo so bili itd.) ter domačo nalogo, ki jo izvedejo kot intervju starejših ljudi, dedkov, babic z istimi osnovnimi vprašanji, ki jih je postavil učitelj. Učence razdeli v štiri skupine od katerih vsaka dobi nalogo: 1. bo morala izdelati plakat ali miselni vzorec z osnovnimi podatki; 2. bo skupaj napisala razmišljanje, kakšno vrednost in pomen ima ta tradicija za sedanost

³⁶¹ Valič Zupan, A. (1997). Str. 74.

³⁶² Weber, T. (1994). Str. 36.

³⁶³ Potočnik, D. (2004). Str. 194.

³⁶⁴ Valič Zupan, A. (1997). Str. 74.

³⁶⁵ Weber, T. (1994). Str. 36.

³⁶⁶ Stergar, T. (2003). Str. 75.

³⁶⁷ Valič Zupan, A. (1997). Str. 74.

³⁶⁸ Obsega odločitev koliko učencev bomo peljali v muzej, katera razvojna stopnja učencev je vezana na razumevanje določene teme, koliko časa bo trajal ogled, bo samostojen, v blok uri ali v okviru ekskurzije ter kako bomo prišli do muzeja. (Povzeto po: Potočnik, D. (2004). Str. 194.)

³⁶⁹ Zajema določitev izobraževalnih ciljev, delovnih nalog, motivacijo pred odhodom in delo v šoli pred in po ogledu muzeja. (Povzeto po: Potočnik, D. (2004). Str. 194.)

³⁷⁰ Povzeto po: Potočnik, D. (2004). Str. 194.

in prihodnost; 3. dopolnila zemljevid in osnovne tehnične podatke; 4. bo zbrala in uredila pričevanja starejših. Ker so učenci zadnji razred OŠ, se bodo znotraj skupin sami organizirali. Tako dobi vsak nalogo, učenci pa se navajajo skupinskega dela.

OBISK FLOSARSKEGA MUZEJA

Tako pripravljen gre razred v muzej. Takoj na začetku jih v flosarsko nošo oblečeni vodič pozdravi s splavarskim pozdravom ho-ruk in jim zapoje flosarsko pesem. Nato se učenci posedejo na klopi majhnega, a simpatično urejenega muzeja. Vodič se predstavi, pove zakaj je nastal ta muzej in razloži, da bo govoril o drvarjih, žagarjih, plavarjih in flosarjih. Začne se video projekcija in vodič ob starih fotografijah razlaga življenje večjega dela prebivalstva na tem področju. Z bogatim in živim govorom, ki je dopolnjen s slikovnim gradivom pritegne poslušalce.³⁷¹ Opiše celotno pot lesa od gozda do lesenih hiš v Srbiji in Bosni. Pripoveduje o sekanju, sušenju, plavljenju hlodovine po rižah in strugah, žaganju v žagah venicijankah in nato o vezanju lesa v splave oz. flose in njihovi vožnji po Savinji, Savi in Donavi do kupcev. Pove mnogo tehničnih podatkov, številke in zanimivih zgodbic. Po končni projekciji pristopi učitelj in spodbudi učence, da povedo, kaj so izvedeli v intervjujih (naloga 4. skupine). Vodič jih posluša in odgovarja, lahko se razvije tudi krajša debata. Nato sledi demonstracija eksponatov (kol, "prijemač", "mater žaga", "brus žaga", stroj za delanje vrvi ...), ki se jih lahko učenci tudi dotaknejo. Po tem se učenci samostojno sprehodijo med vitrinami in si ogledajo razstavo po tematskih sklopih: splavarski gospodarji, lik splavarja, življenje doma, zaslužek, šege, noša, oprema, orodje in osebni dokumenti, vezanje splava in vrste splavov ... Pogledajo si tudi splavarsko pot, kjer pritiskajo na zemljevidu in se jim prikažejo imena rek, krajev, gora ob njej (naloga 3. skupine), kakor tudi dva videa: Pogovor in pripovedi starih flosarjev ter igrani in dokumentarni film Flosar. Na koncu vodič razloži še obujanje tradicije v sedanosti (naloga 2. skupine) in za slovo zapoje še pesem.

ZAKLJUČEK V RAZREDU

Učenci imajo en teden časa, da izpolnijo svoje obveznosti. Naloge vsaka skupina na svoj način predstavi celemu razredu. Učitelj pripravi nekaj splošnih vprašanj (npr. kakšen se jim je zdel obisk muzeja itd.), razvije se lahko tudi debata. Izdelki učencev poslej krasijo razred.

SKLEP

Iz povedanega je razvidno, da je lahko muzejsko učno delo zelo pestro, razgibano in produktivno. Zaradi drugačnosti je lahko precej priljubljeno med učenci, predvsem pa je važno, da jih navaja k aktivnemu delu in ne le k reprodukciji naučenega. Kljub temu je precej ovir, ki onemogočajo pogostejše posluževanje takšnega pouka. Poleg tega »obisk določenega muzeja ni zgolj obisk, po katerem lahko pozabimo vsa dejstva, ki smo jih izvedeli, ampak je neke vrste garanje, saj je potrebno prej zastaviti naloge, ki jih bomo izvajali in tudi cilje, ki jih je z obiskom možno realizirati.«³⁷²

³⁷¹ Trojar, Š. (1994). Značilnosti in vloga kvalitetne razlage pri pouku zgodovine ter njene raznovrstnosti. V: Zgodovina v šoli, let. 3, št. 3, str. 33.

³⁷² Lesjak, M. (1998). Muzejski krožek na razredni stopnji šolanja. V: Zgodovina v šoli, let. 7, št. 1, str. 26.

LITERATURA

1. Balkovec, B. (1999). Šarm mladinskega raziskovanja. V: Zgodovina v šoli, let. 8, št. 2, str. 31.
2. Čokl, M. (1999). Muzej in šola družno z roko v roki. V: Zgodovina v šoli, let. 8, št. 3-4, str. 60–64.
3. Lesjak, M. (1998). Muzejski krožek na razredni stopnji šolanja. V: Zgodovina v šoli, let. 7, št. 1, str. 24–26.
4. Potočnik, D. (2004). Muzej kot vir za poučevanje zgodovine. V: Zgodovinski časopis, let. 58, št. 1-2, str. 187–195.
5. Stergar, T. (2003). Muzej in pouk zgodovine. V: Zgodovina v šoli, let. 12, št. 3/4, str. 74–78.
6. Tomić, A. (1999). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana. Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
7. Trojar, Š. (1994). Značilnosti in vloga kvalitetne razlage pri pouku zgodovine ter njene raznovrstnosti. V: Zgodovina v šoli, let. 3, št. 3, Lj.: ZRSS, str. 32–37.
8. Valič Zupan, A. (1997). Muzej kot vir poučevanja zgodovine. V: Zgodovina v šoli, let. 6, št. 4, str. 74–77.
9. Weber, T. (1994). Razlikujemo načine in namene stvarnega pouka pri zgodovinskem delu (ekskurzije). V: Zgodovina v šoli, let. 3, št. 4, str. 30–36.
10. Weber, T. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine. Ljubljana. DZS.
11. Ljubno ob Savinji, 750 let (1997). Ljubno ob Savinji. Občina Ljubno ob Savinji.
12. SSKJ (1975). Ljubljana. DZS.

POVZETEK

Obisk muzeja je ena izmed številnih možnosti, da sledimo zahtevam sodobnega pouka zgodovine. V muzejih učenci spoznavajo tisto, kar so se naučili v šoli, se navajajo na samostojno, kreativno razmišljanje in samostojno delo; seznanijo pa se predvsem s kulturno dediščino, z načinom življenja nekoč in ga lahko primerjajo z današnjim. To sta dokazali tudi opisani učni uri v Flosarskem muzeju na Ljubnem ob Savinji, kjer so učenci imeli določene naloge, ki so prispevale k trajnejši utrditvi znanja, upoštevane pa so bile različne učne oblike, metode, tehnike in sredstva. Obiskovanje muzejev, galerij bi torej moralo postati nujni sestavni del pouka, četudi se ne ujema natanko z obravnavano snovjo.

BERNARDA REBEC: EKSKURZIJA PO VELIKI KRPAHOVA POTI V 9. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE

Uvod

V članku je predstavljena celodnevna ekskurzija po Veliki Krpanovi poti v 9. razredu osnovne šole. Pri izvajanju pouka se vedno bolj poudarja aktivno, samostojno delo učencev in pomen izkustvenega učenja. Ekskurzija je oblika pouka, ki omogoča izpolnitev teh ciljev. Obenem pripomore k temu, da se učenci naučijo sodelovanja z drugimi v okviru skupinskega dela. V članku je najprej predstavljenih nekaj značilnosti ekskurzije, sledi priprava, izvedba ekskurzije in njen zaključni del – sinteza.



SLIKA 1: Prikaz Velike Krpanove poti.³⁷³

Ekskurzija kot ena izmed oblik izvajanja pouka zgodovine

Ekskurzija je oblika pouka, ni metoda, saj vključuje različne oblike in metode dela. Značilno je ustvarjalno delo učencev, pouk vključuje opazovanje predmetov iz preteklosti v muzeju, arhivih in ogled stavb na terenu.³⁷⁴

Namen ekskurzije je, da se učenci oziroma dijaki seznanjajo z določenimi učnimi vsebinami izven šolske učilnice. Ta oblika izvajanja pouka je zelo popularna in nudi

³⁷³ Vir: Bernarda Rebec, lastna fotografija (2. 1. 2007).

³⁷⁴ Weber, T. (1994). Razlikujemo načine in namene stvarnega pouka pri zgodovinskem delu (ekskurzije). Zgodovina v šoli. Letnik III, št. 4, str. 33.

prednosti, saj pripomore k boljšemu razumevanju določenih vsebin, ki jih ponavadi spoznavajo le preko teorije. Pomembno je, da omogoča izkustveno učenje.³⁷⁵

Ekskurzija mora biti ustrezno organizirana. Ločimo več etap izvedbe ekskurzije:

1. Cilji.
2. Priprava.
3. Izvedba.
4. Plenarni del.³⁷⁶

Vsaka ekskurzija ima vzgojno-izobraževalne cilje. Učenci razvijajo mišljenje z opazovanjem in primerjavo, razvijajo tudi sposobnost samostojnega učenja. Izboljša se njihova orientacija in prostorske predstave. Učenci spoznavajo naravno in kulturno-zgodovinsko dediščino svoje domovine. Zelo pomembno pa je navajanje učencev na delo v skupini in na individualno odgovornost za lasten del naloge.³⁷⁷

Priprava ekskurzije

Na začetku šolskega leta učitelj izdelava načrt ekskurzij za vsak razred, kar imenujemo makro priprava.³⁷⁸ Ekskurzija po Veliki Krpanovi poti spada med zaključne ekskurzije, ker se izvaja po obravnavani temi. Gre za ponovitev učne snovi od šestega razreda dalje. Tako se bodo učenci ponovno srečali z obdobjem prazgodovine in njenimi značilnostmi, s srednjeveškimi gradovi, turškimi vpadi in protiturško obrambo, s taborskim gibanjem v 19. stoletju in na koncu še z drugo svetovno vojno na Pivškem območju. Najbolj primeren čas za njeno izvedbo je mesec maj.

Najprej mora učitelj določiti temo in cilj ekskurzije. Njena zahtevnost mora biti prilagojena starosti in predznanju učencev. Najbolje je, da se učitelj, ki organizira ekskurzijo, temeljito informira o krajih, ki jih bodo vključili v ogled, lahko pa jih sam prej obišče. Imeti mora dobro pripravo na ekskurzijo. Določiti je treba čas odhoda, trajanje ekskurzije in čas vrnitve.³⁷⁹ Oblikovati mora skupino učiteljev spremljevalcev, ki poskrbijo za varnost učencev in pomagajo pri izvajanju ekskurzije.

Obvestiti je treba starše, jih seznaniti s cilji ekskurzije, stroški, časovno razporeditvijo, nalogami učencev in aktivnostmi, ki jih bodo učenci izvajali.³⁸⁰ V primeru naše ekskurzije stroški zajamejo 8 EUR za avtobus, 4 EUR za ogled Predjamskega gradu in 2 EUR za ogled vojaškega muzeja in še 4 EUR za kosilo (18 EUR skupni stroški).

Pred odhodom razred razdelimo na pet skupin po šest učencev. Za vsako skupino je pripravljen delovni list z nalogami in vprašanji. Ti delovni listi so pripomočki za

³⁷⁵ Bezjak, J. (1999). Didaktični model strokovne ekskurzije za naravoslovje in tehniko. Ljubljana: DZS, str. 5.

³⁷⁶ Mosbrucker, M. (1999). Ekskurzija v luči sodobnih konceptov izobraževanja. Vzgoja in izobraževanje, letnik XXX, št. 3, str. 55.

³⁷⁷ Ibidem.

³⁷⁸ Bezjak, J. (1999). Didaktični model strokovne ekskurzije za naravoslovje in tehniko. Ljubljana: DZS, str. 9.

³⁷⁹ Ibidem, str. 11, 12.

³⁸⁰ Mosbrucker, M. (1999). Ekskurzija v luči sodobnih konceptov izobraževanja. Vzgoja in izobraževanje, letnik XXX, št. 3, str. 56

nadaljnjo delo, kajti vsaka skupina bo morala pripraviti plakat, na katerem bodo predstavili znamenitosti, ki so si jih ogledali.³⁸¹

Delovni listi:

Prva skupina: grad Kalec

1. Izdelajte kronološki pregled grajske zgodovine.
2. Kateri od slovenskih literatov je bil nekaj časa lastnik gradu?
3. Kdo je napisal pripoved o Martinu Krpanu?
4. Predstavite omenjeno pripoved.
5. Opišite taborsko gibanje (1868-1871).

Druga skupina: Šilentabor

1. Predstavite zgodovino gradu.
2. Grad je bil protiturška postojanka. Opišite, kako so potekali turški upadi.
3. Kako so organizirali obrambo proti Turkom?
4. Napišite značilnosti cerkve Sv. Martina in umetniškega obdobja, v katerem je nastala.

Tretja skupina: Betalov spodmol

1. Umestite prazgodovino v časovni trak.
2. Na katera obdobja razdelimo prazgodovino? Pri vsakem naštejte nekaj značilnosti.
3. Opišite, kako so živeli v tem obdobju.
4. Navedite značilnosti Betalovega spodmola.
5. Naštejte še nekaj prazgodovinskih najdišč v Sloveniji.

Četrta skupina: Predjamski grad

1. Izdelajte kronološki pregled grajske zgodovine.
2. Kdo je bil Erazem Predjamski? Predstavite njegovo življenjsko zgodbo.
3. Kako je potekalo življenje ljudi v srednjem veku?
4. Opišite, kako so potekali viteški turnirji.

Peta skupina: Park vojaške zgodovine

1. Kateri so vzroki za začetek druge svetovne vojne?
2. Na kratko predstavite drugo svetovno vojno.
3. Pod čigavo oblast je spadalo to področje v času vojne in kako je okupator ravnal s prebivalci?
4. Opišite nekaj vrst orožja, ki ste ga videli pri ogledu muzeja.

Seznamimo jih tudi z literaturo, s katero si lahko pomagajo pri delu: Ljudje in kraji ob reki Pivki, Janez Vajkard Valvasor: Slava vojvodine Kranjske, Učbeniki za zgodovino. Pomagajo si lahko tudi s podatki, ki jih najdejo na internetu.

Izvedba ekskurzije

Ekskurzija se začne z nagovorom učencev, razložijo namena te ekskurzije in pa kratkim opisom poti. Dati jim je treba navodila za spremljanje poti in jih opozoriti na

³⁸¹ Ti delovni listi jim nudijo bolj osnutek za izdelavo plakata, vanj lahko vključijo tudi druge stvari.

pravila obnašanja. Nato se prične izvajanje učne ekskurzije po določenem vrstnem redu. Pomembno je, da učence spodbujamo k aktivnemu delu.³⁸²

Učenci se morajo zavedati, da je ekskurzija pouk in da se na koncu njihovo delo tudi oceni.³⁸³

Itinerarij

Časovni raspored dejavnosti v ekskurziji:

Čas	Kraj	Aktivnost
7.30	Pivka	Odhod iz avtobusnega postajališča.
8.00 – 9.00	Zagorje	Ogled ostankov gradu Kalec.
9.20 – 10.20	Tabor	Ogled cerkve in ruševin gradu Šilentabor.
11.00 – 12.00	Okolica Postojne	Obisk prazgodovinskega najdišča Betalov spodmol.
12.20 – 13.30	Postojna	Kosilo v piceriji Minutka.
14.00 – 15.30	Predjama	Ogled Predjamskega gradu.
16.30 – 18.00	Okolica Pivke	Obisk parka vojaške zgodovine.
18.20	Pivka	Prihod pred šolo in konec ekskurzije.

Pri zgodovinskih ekskurzijah učenci opazujejo zgodovinske objekte, predmete v muzejih. Z ekskurzijo najbolje konkretiziramo zgodovinsko gradivo, pomagamo pri razumevanju zgodovinskih dejstev in pojavov. Spomeniki in objekti lahko zbudijo v učencih močna čustva in spodbudijo zanimanje za zgodovinska dogajanja.³⁸⁴

Plenarni del

Po ekskurziji sledi še sinteza dela. Učitelj še enkrat pove cilj ekskurzije in pripravi učence na nadaljnje delo.³⁸⁵ V roku 14 dni mora vsaka skupina pripraviti plakat in ga predstaviti pred celim razredom.

Zaključno delo zahteva, da učitelj ugotovi, če so dosegli zastavljen cilj ekskurzije. Znanje, ki so ga pridobili, mora biti sistematizirano, učitelj mora podati odgovore na vprašanja, ki niso jasna ali pa jih ekskurzija ni zajela.³⁸⁶

Na koncu delo učencev ovrednotimo in ocenimo, kako so izpolnili svoje obveznosti in koliko so prispevali k uspehu ekskurzije. Učitelj mora analizirati ekskurzijo, navesti

³⁸² Jan Faletič, N. (2003). Ekskurzija in terensko delo pri zgodovini v osnovni šoli: diplomsko delo, Ljubljana, str. 35, 36.

³⁸³ Boncelj, A. (2003). Ekskurzija v Posočje malo drugače. Geografija v šoli, letnik XII, št. 2, str. 29.

³⁸⁴ Demarin, J. (1964). Pouk zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 72.

³⁸⁵ Bezjak, J. (1999). Didaktični model strokovne ekskurzije za naravoslovje in tehniko. Ljubljana: DZS, str. 15.

³⁸⁶ Jan Faletič, N. (2003). Ekskurzija in terensko delo pri zgodovini v osnovni šoli: diplomsko delo, Ljubljana, str. 36.

dobre stvari in pomanjkljivosti. Z rezultati ekskurzije mora seznaniti tudi druge učitelje.³⁸⁷

Zaključek

Ekskurzija je ena izmed oblik pouka, ki se razlikuje od klasičnega poučevanja v učilnici, pri katerem se učenci srečujejo z učno snovjo le na podlagi teorije. Vendar pa zahteva od učitelja veliko časa in truda, saj mora določiti temo in cilje ekskurzije, izdelati pripravo zanjo, poskrbeti za to, da bo potekala na učencem zanimiv način, da ne bo preveč zahtevna zanje ter na koncu izvesti še evalvacijo.

Dobro pripravljena ekskurzija vpliva na to, da učenci razvijejo intelektualne, emocionalne in socialne komponente in številne spretnosti: opazovanje, dožemanje bistva. Ekskurzija ima veliko vzgojno vrednost.³⁸⁸

Literatura

Bezjak, J. (1999). Didaktični model strokovne ekskurzije za naravoslovje in tehniko. Ljubljana: DZS.

Boncelj, A. (2003). Ekskurzija v Posočje malo drugače. Geografija v šoli, letnik XII, št. 2, str. od 27 do 29.

Demarin, J. (1964). Pouk zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

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

Ljudje in kraji ob reki Pivki (1975). Postojna: Kulturna skupnost Postojna.

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

Weber, T. (1994). Razlikujemo načine in namene stvarnega pouka pri zgodovinskem delu (ekskurzije). Zgodovina v šoli. Letnik III, št. 4, str. od 30 do 36.

POVZETEK

Ekskurzija je oblika pouka, ki poteka izven šolske učilnice. Pomaga pri razvijanju sposobnosti, mišljenja. Učitelj mora določiti temo in vzgojno–izobraževalne cilje ekskurzije. Temu sledi priprava, ki vključuje pripravo delovnih listov, načrtovanje itinerarja, oblikovanje skupine učiteljev spremljevalcev. Sem sodi seznanitev učencev in staršev s cilji, potekom ekskurzije. Pri izvajanju ekskurzije mora učencem dati natančna navodila, jih spodbujati k delu. Zaključek predstavlja sinteza ekskurzije, poročanje skupin in njihova ocena.

Ekskurzija po Veliki Krpanovi poti je zaključna ekskurzija. Učenci se srečajo s prazgodovino (ogled Betalovega spodmola) in s srednjim vekom preko ogleda gradov. Ponovijo turške vpade in taborsko gibanje ter natančneje spoznajo drugo svetovno vojno na Pivškem.

³⁸⁷Bezjak, J. (1999). Didaktični model strokovne ekskurzije za naravoslovje in tehniko. Ljubljana: DZS, str. 16.

³⁸⁸Ibidem, str. 7.

Avtorji prispevkov:

ANDREJA MARKOVIĆ
ANDREJA ZUPANEC
BERNARDA REBEC
DANIJEL HAROMET
ERIKA GLIHA
GABRIJELA VOLK
GAŠPER JESENŠEK
GREGOR BOGOVČIČ
JOŽE FRANKO
KATJA PERKO
KATJA ROSTOHAR
KLEMEN STEPIŠNIK
KOROŠEC MOJCA
LEA SIKOŠEK
LEGAN TINA
MAJA KOSMAČ
MARTINA MURN
MELITA MERČUN
MIA NARDIN
NINA SUŠA
PETRA DVOJMOČ
POLONA CAR
ROK DEŽMAN
ROMANA DAUGUL
SIMONA KOSMAČ
ŠTOLFA ESTER
TANJA NOVAK
TJAŠA PRUDIČ
TJAŠA VOLK
URBAN JAKOP
VESNA ŠTEFANIČ

**Naslov: Prispevki k didaktiki zgodovine,
Letnik V, št. 2**

Urednica: Danijela Trškan

Oblikovalka: Danijela Trškan

Razmnožila: Danijela Trškan

Copyright © Oddelek za zgodovino (za potrebe
predmeta Didaktika zgodovine)

Ljubljana

2007

Prispevki
k didaktiki zgodovine

Študentje
4. letnika zgodovine
pedagoške smeri

2006/07

ISSN: 1581-8713