



ISSN 1318-1416
9 771318 141006

ZGODOVINA

Letnik XVI • številka 3-4 • MMVII

Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana

V ŠOLI

Posodabljanje pouka zgodovine v gimnazijah



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Zgodovina v šoli

16. letnik, številka 3–4/2007

ISSN 1318-1416

Izdajatelj in založnik: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavniki: mag. Gregor Mohorčič

Uredniški odbor: izr. prof. dr. Danijela Trškan (Filozofska fakulteta v Ljubljani), dr. Marjan Drnovšek (Inštitut za slovensko izseljenstvo ZRC SAZU), izr. prof. dr. Stane Granda (Zgodovinski inštitut Milka Kosa ZRC SAZU), Srečko Zgaga, prof. (Gimnazija Poljane v Ljubljani), Katja Mahorčič, prof. (Šolski center Nova Gorica), Damjan Snoj, prof. (Osnovna šola Preseerje), Elissa Tawitian, prof. (Osnovna šola Ivana Cankarja na Vrhniki), Goranka Kreačič (Osnovna šola Preseerje)

Odgovorna urednica: mag. Vilma Brodnik

Jezikovni pregled: Tatjana Ličen in Mateja Tušek

Naslov uredništva: mag. Vilma Brodnik, Zavod RS za šolstvo, OE Ljubljana

Parmova 33, 1000 Ljubljana

Tel.: 01/236 31 19, faks: 01/236 31 50

E-naslov: Vilma.Brodnik@zrss.si

Urednica založbe: Nataša Purkat

Oblikovanje: KULT, oblikovalski studio, Simon Kajtna, s. p.

Računalniški prelom: Littera picta, d. o. o., Ljubljana

Tisk: Littera picta, d. o. o., Ljubljana

Naklada: 620 izvodov

Naročila:

ZRSŠ – Založba, Maja Hribar Mlakar, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana, e-naslov: zalozba@zrss.si, faks: 01/30 05 199

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2007.

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja ni dovoljeno nobenega dela te revije na kakršenkoli način reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske oblike reprodukcije (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršenkoli pomnilniški medij).

Naslovnica: Narodna univerzitetna knjižnica v Ljubljani (Foto: Henrie Lodewijk, akademski fotograf)

Letna naročnina:

35,47 € – cena štirih števil za šole in ustanove

27,96 € – cena štirih števil za posameznike

25,87 € – cena štirih števil za dijake, študente in upokojece

19,20 € – cena dvojne številke v prosti prodaji

42,56 € – cena štirih števil za tujino

Novo iz založbe Zavoda RS za šolstvo

Spoznavam sebe, tebe, nas

1. izdaja, 2. natis – ponatis izdaje iz leta 2006

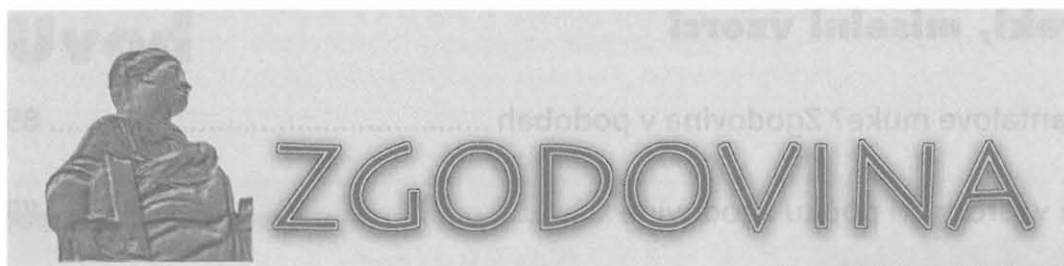
Poznavanje in pravilno razumevanje medkulturne pedagogike postaja ena izmed ključnih nalog sodobne šole v večkulturni skupnosti. Tudi v naših razredih imamo dovolj priložnosti za pridobivanje znanj, informacij in tudi različnih spretnosti, vezanih na strpno sožitje in spoštovanje ljudi različnih kultur, ver, narodnosti, pogledov. Primere dobre prakse ponuja priročnik, v katerem sta avtorici povezali bogate izkušnje z aktualnimi multikulturnimi in globalizacijskimi trendi v svetu in pri nas. Večina predstavljenih primerov dela z otroki, mladostniki in njihovimi starši je bila preverjena v praksi. Knjiga je namenjena predvsem za delo v razredih z učenci in učenkami, ki izvirajo iz drugih kulturnih, jezikovnih, verskih in socialnih okolij.

ISBN 978-961-234-573-0, 170 str., 23,99 €

Naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01 3005 199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>



LETNIK XVI
številka

3-4

2007

V ŠOLI**Uvod***Vilma Brodnik:*

Reviji na pot 3

Posodabljanje gimnazij*Dr. Zora Rutar Ilc:*

Didaktična prenova gimnazije: podpora šolam in učiteljem 4

Akcijsko raziskovanje in avtentične naloge*Anja Panjan:*

Predstavitve srednjeveškega Črnomlja na zloženki: primer akcijskega raziskovanja pri pouku zgodovine 8

Gordana Popovič Lozar:

Strip kot poskus avtentične naloge in možnosti njegove uporabe pri pouku zgodovine 18

Tanja Stergar:

Mini debatni formati kot oblika učne metode aktivnega učenja 31

Ekskurzije*Mag. Damjana Krivec Čarman:*

Po rimskih poteh – predstavitev strokovne ekskurzije in delovnega gradiva 48

Sonja Bizjak, Lorena Štemberger:

Ekskurzije na Gimnaziji Piran 58

Projekti*Mag. Vladko Horvat:*

Projektno delo na III. gimnaziji Maribor 69

Medpredmetno (kurikularno) povezovanje*Silvija Hajdinjak Prendl:*

Zgodovina v sklopu kurikularnih povezav in sodelovalnega učenja pri obravnavi maturitetnih romanov Milana Dekleve Pimlico in Milana Kundere Neznosna lahkost bivanja 80

Zgodovinski reki, miselni vzorci

Alenka Bizjak:

Sizifovo delo in Tantalove muke? Zgodovina v podobah 85

Jelka Sobotkiewicz:

Uporaba miselnih vzorcev pri pouku zgodovine 89

PowerPoint predstavitve

Darinka Kadunc Magajna:

PowerPoint predstavitve iz slovenske zgodovine 19. stoletja..... 93

Napovedano ustno ocenjevanje

Josipa Hrepevnik:

Didaktična prenova gimnazije – Napovedano ustno ocenjevanje pri predmetu zgodovina..... 95

Poročila, ocene, mnenja

Jacques Le Goff: Za drugačen srednji vek (Goranka Kreačič)..... 97

Alberto Tenenti: Občutje smrti in ljubezni do življenja v renesansi (Goranka Kreačič) 98

Izvillečki v slovenščini in angleščini 99

Navodila avtorjem člankov

Uvod

Reviji na pot

Spoštovane bralke, spoštovani bralci!

Tematsko številko *Posodabljanje pouka zgodovine v gimnazijah* smo posvetili didaktični prenovi gimnazijskega pouka zgodovine. V zadnjih dvanajstih letih je v okviru Zavoda RS za šolstvo potekalo več projektov, namenjenih uvajanju raznih novosti v pouk posameznih predmetov v gimnazijah. Prva odmevnejša projektna naloga se je glasila *Diagnostični testi znanja*, v okviru katere je za zgodovino izšel posebni priročnik *Preverjanje znanja: Primeri testnih nalog za prvi letnik gimnazij*. Sledil je projekt *Nova kultura preverjanja in ocenjevanja znanja*, v okviru katerega je bil za pouk zgodovine izdan nov priročnik *Kako do bolj kakovostnega znanja zgodovine*, ki je bil zaradi dobrega sprejema tudi ponatisnjen. Zadnja projekta pa sta bila *Didaktična prenova gimnazij* in *Evropski oddelki*. Tema projektoma s posebnim ozirom na projektu *Didaktične preнове gimnazij* pa je namenjena pričujoča številka revije *Zgodovina v šoli*. Projekt *Didaktična prenova gimnazij* je potekal v treh krogih v letih 2003–2007. V prvem krogu so aktivno sodelovali profesorji in profesorice iz štirih gimnazij, v drugem in tretjem krogu pa obakrat iz treh gimnazij iz celotne države. Osrednji cilji projekta so bili:

- *seznanitev z učnocijljnim in procesnim pristopom in senzibilizacija zanj z namenom spodbujati večjo usmerjenost v aktivno vlogo dijakov,*
- *identificiranje elementov učnocijljnega načrtovanja (cilji, dejavnosti za pouk, dejavnosti za preverjanje in dejavnosti za ocenjevanje, opisni kriteriji ...),*
- *seznanitev s taksonomijami in usposabljanje v njihovi uporabi (npr. izdelava vprašanj, na 6 taksonomskih stopnjah po Bloomu, izdelava dejavnosti po Marzanu, Gagnetu, Sandersu, Timssovi taksonomiji, Biggsu, Harlenovi ...),*
- *uporaba taksonomij pri izdelavi priprave na pouk (s posebnim poudarkom na povezavi: cilji–dejavnosti za pouk–dejavnosti za preverjanje–dejavnosti za ocenjevanje),*

- *sestavljjanje taksonomsko strukturiranih preizkusov (v povezavi s cilji),*
- *snovanje opisnih kriterijev in opisnikov v skladu z učnimi cilji,*
- *sistematično upoštevanje splošnih ciljev pri izdelavi letnih priprav,*
- *medpredmetno povezovanje,*
- *snovanje avtentičnih nalog,*
- *uvajanje organizacijsko izvedbenih oblik, ki podpirajo aktivno vlogo dijakov in vseživljenjsko učenje (doseganje procesnih ciljev, kompetenc ...), npr. projektne dela, strnjenih oblik dela, kreditnega sistema ocenjevanja ...»¹*

V okviru didaktične preнове pouka zgodovine so tako profesorice in profesorji uresničili posamezne cilje projekta in preizkusili številne nove pristope ali nadgradili tiste, ki so jih uporabljali že tudi prej. Osrednji del revije je tako namenjen objavi primerov dobre prakse s področja akcijskega raziskovanja pri pouku zgodovine, avtentičnih nalog, debatnih tehnik, strokovnih ekskurzij, projektov, medpredmetnih oz. kurikularnih povezav in sodelovalnega učenja, uporabe miselnih vzorcev, powerpointovih predstavitev in napovedanega ustnega ocenjevanja. Avtorice in avtorji člankov so predstavili svoje izkušnje, prednosti in tudi kakšno oviro pri uporabi takšnih pristopov, ugotavljali, ali so se povečali kakovost znanja pri dijakinjah in dijakih, motivacija oz. zanimanje za pouk zgodovine. Vljudno vabljeni k branju!

mag. Vilma Brodnik, odgovorna urednica

¹ Gradivo za didaktično prenovu gimnazij. Operativni cilji izobraževanja in konzultacij (s pričakovanimi rezultati za učitelje). Interno gradivo projekta *Didaktična prenova gimnazij*, ki ga je vodila dr. Zora Rutar Ilc.

Dr. Zora Rutar Ilc, Zavod RS za šolstvo

Didaktična prenova gimnazije: podpora šolam in učiteljem

Razlogi za nastanek projekta

Ob vsaki novi prenovi snovalci učitelje prepričujejo, da je tokratna zares potrebna in korenita, učitelji pa se pogosto utemeljeno sprašujejo, zakaj so spremembe sploh potrebne, saj so naše šole kakovostne ter zagotavljajo dobro splošno izobrazbo in pripravo na študij.

Izhodišče projekta Didaktična prenova gimnazij je zato bilo, da so še tako dobri lahko še boljši. Tudi šole in učitelji namreč niso imuni proti avtomatizaciji in rutini lastnega delovanja. Potopljen v vsakodnevne, ponavljajoče se prakse se marsikdo počasi izčrpa in otopeva, tako da vse manj opaža priložnosti za svoj strokovni razvoj in rast. V projektu Didaktična prenova gimnazij smo sčasoma, skozi učenje iz izkušenj in napak, vse bolj spoznavali, da je pravzaprav naš glavni cilj prispevati k profesionalnemu razvoju učiteljev in šol.

Začeli smo s povsem didaktičnimi ambicijami: želeli smo prispevati k uresničevanju didaktičnih načel prenove, ki so poudarjala predvsem »povečevanje kakovosti in trajnosti pridobljenega znanja:

- z razvijanjem različnih strategij mišljenja ...
- s problemskim pristopom in drugimi (aktivnimi) oblikami učenja in poučevanja,
- z integracijo oz. povezovanjem znanja,
- s povezovanjem teorije s prakso ...
- z upoštevanjem povezanosti spoznavnih, motivacijskih in čustvenih procesov in dejavnikov,
- z učenjem za učenje ...

vse to z namenom razvijati sposobnosti samostojnega, ustvarjalnega in kritičnega mišljenja ter presojanja; usposabljanje za dovolj samozavestno srečevanje z življenjskimi problemi in njihovo reševanje.« (Izhodišča ...)

S Spremljavo gimnazijskega programa smo namreč ugotavljali, da je v slovenskih gimnazijah dobro oz. pogosto poskrbljeno za osnovno: za skrb za razumevanje učiteljeve razlage oz. razčiščevanje nerazumevanja pri dijakih, več rezerve pa je pri drugih, za prevladujočo prakso nadstandardnih dejavnosti, tj. pogovoru o učnih ciljih, postavljanju obravnavanega v veliko sliko, navezovanju na druge teme in predmete ter spodbujanju dijakov k povezovanju znanja in iskanju njegove uporabne vrednosti ... Ugotovili smo statistično pomembne razlike med predmeti, in izkazalo se je, da dijaki najslabše ocenjujejo

razmere pri dveh od treh naravoslovnih predmetov. Še posebno skrb je vzbujal podatek, da se učencem učenje teh predmetov le občasno zdi smiselno in zanimivo.

Dodatno je te rezultate osvetlila ocena razmerja med različnimi taksonomskimi ravni miselnih dejavnosti. Izkazalo se je, da je pri pouku v gimnazijah največ enostavnega utrjevanja, najmanj pa je spodbujanja k iskanju uporabne vrednosti znanja in samostojnemu razmišljanju. Slednje potrjujejo tudi ugotovitve o pogostosti dejavnih oblik dela, med katerimi sta dobro uveljavljena delo z viri in besedili ter razgovor, le malo pa je drugih oblik dejavnega dela, npr. skupinskega in individualnega dela (tretjina dijakov prvih letnikov navaja, da so brez izkušnje s tem pri posameznih predmetih, več kot polovica pa, da imajo izkušnjo enkrat do trikrat na leto ali nikoli), najslabše pa so zastopani projektni način dela (brez izkušnje pri posameznih predmetih je skoraj polovica dijakov) in dejavnosti, podobne tistim v realnem življenju. Posebno skrb pa vzbuja navajanje dijakov, da so redko spodbujeni k učenju z odkrivanjem in oblikovanju lastnih ugotovitev.

Spremljava je torej nakazala, da je v gimnazijah zagotovljena »osnovna didaktična kultura« – da se gimnazijski učitelji trudijo z razlago in razčiščevanjem (ne)razumevanja dijakov – manj pa se posvečajo temu, koliko in kako dijaki potem res razumejo in uporabljajo znanje, in temu, kako dijake do razumevanja in uporabe pripeljati z bolj sistematičnim in intenzivnim spodbujanjem njihove lastne dejavnosti. Zato se zdi dijakom pouk le občasno zanimiv in smisel, in pogosto znanja (po njihovih izjavah sodeč) ne razvijejo do stopnje razumevanja, še posebno pri tistih predmetih, ki so že po svoji strukturi izrazito abstraktni.

Gimnazijski pouk torej z močnim vsebinskim vložkom prispeva predvsem k dobri splošni razgledanosti. Šibkeje opremlja dijake s kompetencami in veščinami, potrebnimi za 21. stoletje: z raziskovalnim pristopom in učenjem na osnovi lastnega odkrivanja, kooperativnimi veščinami oz. veščinami timskega sodelovanja, inovativnim in fleksibilnim mišljenjem, podjetnostnim pristopom in zmožnostjo prevzemanja iniciative in tveganja, s tolerantnostjo in solidarnostjo ter medkulturno spretnostjo, ne nazadnje pa tudi z zmožnostjo za ravnanje s protislovji, negotovostjo in konflikti, ki vse bolj zaznamujejo naš vsakdan.

Zastavilo se nam je torej vprašanje, kako podpreti učitelje in šole pri tem, da bi še bolj prepričljivo prispevali

k učinkovitemu učenju, kakovostnemu znanju in kompetencam, potrebnim za sodobno družbo.

Konceptualna izhodišča projekta

Eno od pomembnih izhodišč projekta je razlikovanje med t. i. inertnim znanjem in kondicionaliziranim, živim oziroma gibkim znanjem.

Za inertno znanje je značilno, da ga učenci imajo in je sicer lahko relevantno, vendar pa ga je težko aktivirati. Nekoliko karikirano rečeno: učenci znanje imajo, vendar je uskladiščeno, ne pa v funkciji. V nasprotju z njim je kondicionalizirano znanje organizirano tako, da je v stanju pripravljenosti: učenci večje prepoznavajo razmere, za katere je določeno znanje relevantno, in ga v njih tudi uporabijo.

Učenci so pogosto zmožni misliti o različnih konceptih in postopkih, ne pa z njimi oz. z njihovo pomočjo, tako da bi jih uporabljali. Razloge za inertnost znanja večina avtorjev, ki so se ukvarjali s tem konceptom, vidi v tem, da učenci znanje pridobivajo v omejenih kontekstih oziroma izolirano, čeprav je načeloma uporabno v širokem spektru področij oz. na različnih problemskih položajih. Učitelji pogosto niso pozorni na to (pa tudi usposobljeni niso za to), da bi učencem pomagali kondicionalizirati njihovo znanje – pomagali učiti se, kdaj, kje in zakaj uporabljati znanje, ki se ga učijo. Bolj se osredotočajo na obnavljanje (npr. zakonitosti oz. njihovih razlag), kot pa da bi učencem omogočali učne položaje, v katerih bi izkusili, kako lahko svoje znanje (npr. o zakonitostih) uporabijo za reševanje problemov (*Bransford in drugi, 2000, str. 43*), oz. pod kakšnimi pogoji je znanje najuporabnejše (prav tam, str. 49). To je prepuščeno učencem samim in – razen najokretnjših mislecev – večina jih ohrani znanje v inertnem stanju.

»Izziv za izobraževalce je pomagati učencem transformirati dejstva in postopke, ki jih sicer znajo opisati in misliti, v uporabna konceptualna orodja.« (*Bransford, Sherwood, Sturdevan, 1987, str. 172*) Samo poznavanje konceptov namreč še ne zagotavlja njihove konceptualne uporabnosti (prav tam, str. 174). Pomembno je učence pripeljati do razumevanja, kako lahko koncepti in postopki funkcionirajo kot orodje za reševanje problemov oz. kako so lahko v pomoč pri konceptualiziranju dogodkov in pojavov na nove in prej neopažene načine (prav tam, str. 173).

K osvetljevanju tega vidika so največ prispevali predvsem kognitivni psihologi in konstruktivisti. Poudarili so pomen takšne dejavnosti, pri kateri učenec sam – seveda ob premišljeni učiteljevi podpori – z raziskovanjem in odkrivanjem, analiziranjem in povezovanjem ... prihaja do lastnih spoznanj oz. jih izgrajuje.

Seveda so učenci tudi pri t. i. transmisijem pristopu (pristopu, pretežno utemeljenem v prenašanju gotovih

znanj) do neke mere dejavni, saj poslušajo učiteljevo razlago in jo poskušajo dojeti. Pri tem se sicer lahko odvija pestra paleta miselnih procesov, še zlasti, če zna predavatelj učencem problematiko približati prepričljivo in jasno ter jih dodatno spodbuja k miselni dejavnosti z različnimi vprašanji in vpletanjem možnosti razgovora. Kljub temu pa pri takem pristopu učenci nekaterih miselnih procesov in strategij ne uporabljajo, saj niso dejavni v mnogo pomembnih fazah spoznavnega postopka: pri zastavljanju problema, iskanju poti za njegovo reševanje, dajanju zaključkov in aplikacijah na nova področja ... Obstaja torej nevarnost, da so le seznanjeni s spoznanji – rezultatom spoznavne poti, ki jo je opravil nekdo drug, sami pa ne gredo po njej.

Kognitivni psihologi ugotavljajo, da dejavni pristop, ki je utemeljen predvsem v lastnem odkrivanju in izgrajevanju spoznanj z različnimi dejavnostmi, procesi in postopki, olajšuje ponotranjenje pojmov, načel in zakonitosti, s tem pa povečuje tudi trajnost in zmožnost uporabe znanj v novih razmerah. Znanje, osmišljeno v lastni izkušnji in podprto z vsemi koraki v procesu, skozi katerega gremo, ima mnogo več oprijemališč, s katerimi ga lahko priključimo ali uporabimo, kot znanje, ki ga le privzamemo (prim. npr. *Bransford s sodelavci, 2000, O'Connor v Gifford, 1992 ...*).

Prav zato smo v projektu želeli usmeriti pozornost učiteljev s tega, kar počnejo oni sami, na to, kar naj bi dosegli in počeli dijaki, oz. smo pozornost usmerili na ustvarjanje takšnih učnih položajev, v katerih bi se odvijalo čim učinkovitejše učenje.

Cilji projekta

Za ključni cilj projekta smo si zato na najsplošnejši ravni zastavili: *usposabljanje šol in učiteljev za uporabo takšnih pristopov in ustvarjanje takšnih učnih položajev, ki bodo v čim večji meri zagotavljali učinkovito učenje, kakovostno (gibko, uporabno, prenosljivo, dinamično) znanje ter razvijanje samostojnega in ustvarjalnega mišljenja pri učencih.*

Za doseganje tega cilja pri delu z učitelji v projektu posebno pozornost namenjamo:

- **učnociljnemu pristopu:** pozornost učiteljev se usmerja ne le na pokrivanje vsebin, ampak tudi na učne cilje, povezane z vsebino, ki naj bi jih dosegli z dijaki: na razumevanje, uporabo, utemeljevanje, povezovanje, kritično presojo ... kakovost znanja in spodbujanje razmišljanja, torej,
- **dejavnostim, načrtovanim za dijake:** za doseganje raznovrstnih ciljev oz. njihovih različnih taksonomskih ravni je treba učitelje podpreti pri načrtovanju takšnih dejavnosti za pouk ter za preverjanje in ocenjevanje, ki bodo dijake dejansko spodbujali k doseganju teh ciljev,
- **procesnemu pristopu:** posebno pozornost se posveča temu, kako učni proces peljati tako, tj. kakšne korake

- in dejavnosti izbrati, da bodo učenci čim učinkoviteje dosegali cilje, predvsem poglobljeno razumevanje,
- **uporabi raznovrstnih metod in oblik dela:** učitelje želimo podpreti pri uporabi čim širše palete oblik in metod dela, še zlasti pa tistih, ki gradijo na dejavnosti dijakov – sistematičnem spodbujanju dijakov k raziskovanju, analiziranju, povezovanju in kritičnemu vrednotenju,
- **avtentičnosti:** gre za ustvarjanje takšnih razmer, ki so čim bolj podobne realističnim problemskim izzivom, ter
- **novi kulturi preverjanja in ocenjevanja znanja:** s poudarkom na spremljanju in reflektiranju napredka ter na snovanju dejavnosti in preizkusov, ki zmorejo meriti raznolika in kompleksna znanja in kriterije, po katerih je mogoče takšno znanje ovrednotiti, vse skupaj z namenom, da bi:
- poglobili znanje pri dijakih in povečali njihovo dejavno vlogo,
- spodbujali kompleksno in kritično mišljenje ter
- povečali študijske kompetence dijakov in prispevali k vseživljenjskemu učenju.

V nadaljevanju projekta pa se je tem didaktičnim ciljem pridružil še en prav tako pomemben cilj, ki smo ga napovedali že v naslovu in je prinesel projektu povsem novo dimenzijo, to je cilj podpreti šolo pri razvojnem načrtovanju in spreminjanju v učečo se organizacijo.

Konkretni potek projekta

Prej omenjena izhodišča in operativne cilje smo poskušali udejanjiti z naslednjo strategijo.

V projekt smo v prvem krogu zajeli štiri šole, v drugem in tretjem pa po tri (iz različnih regij in različnih velikosti). Delo v projektu je vezano na kolektiv in predmetne aktivne.

V prvem letu je poudarek na pripravljanju kolektiva na uvajanje sprememb. S prvo generacijo šol smo ta del izpeljali nekoliko bolj po metodi od zgoraj navzdol: predstavili smo izhodišča in cilje projekta ter izdelano strategijo, šole pa povabili k sodelovanju. Z drugima dvema generacijama šol pa smo si vse bolj prizadevali za večjo (samo)iniciativnost šol oz. usposabljanje kolektivov za samostojno načrtno razvojno delo.

Zato smo v kolektivih izpeljali delavnice, na katerih smo med drugim ugotavljali potrebe in pričakovanja učiteljev, stanje in zmogljivosti šole, dejavnike in kazalnike kakovosti in iz tega izhajajoče prioritete posameznikov in šole, šole pa so v naslednjem letu to nadgradile z izdelavo vizije šole. Opremili smo jih tudi za (samo)evalvacijske dejavnosti. Izvedbo vse več delavnic smo zato prepuščali šolskim razvojnim timom, s katerimi smo posebej delali in jih na delavnicah pripravljali na te dejavnosti.

Če je uvodni del predstavljal usposabljanje za uvajanje sprememb na sploh, pa je bila konkretna vsebina spre-

memb predvsem didaktična. V šole smo jo uvedli tako, da smo delavnice za uvajanje sprememb prepletli z didaktičnimi: o konceptih znanja, učenja in poučevanja ter učinkovitem pristopu. Izvedli smo jih tako, da smo poleg splošnih strokovnjakov v kolektiv pripeljali tudi predmetne svetovalce, ki so po splošnodidaktičnem delu podprli učitelje svojega predmeta. To pa je bil šele vstop predmetnih svetovalcev; v nadaljevanju je njihova podpora učiteljem s konzultacijami, opazovanjem pouka z analizami in kritičnim prijateljevanjem predstavljala enega od stebrov našega projekta in se je tudi odlična obnesla. Aktivni so strokovno zaživeli in veliko pomembnih sprememb se je v začetnem obdobju projekta odvijalo na tej ravni. Učitelji so se znotraj aktivov povezali, skupaj načrtovali priprave ter okrepili kolegialna opazovanja in razgovore po njih. Svetovalci so večkrat na leto sklicevali tudi skupna delovna srečanja vseh svojih učiteljev v projektu. Ti so priložnost za izmenjavo izkušenj in primerov dobre prakse sprejeli z velikim odobravanjem. Njihova gradiva nameravamo objaviti, da bodo v pomoč in spodbudo tudi drugim učiteljem.

Sole smo namreč tako podprli na vseh treh ravneh: na ravni kolektiva, šolskih razvojnih timov in aktivov oz. konkretne specialnodidaktične podpore učiteljem.

V nadaljevanju so lahko kolektivi izbirali tudi med pestro ponudbo dodatnih izobraževanj (teme: dejavne oblike in metode dela, avtentične naloge, portfolio, komunikacija, sodelovalno učenje, nova kultura preverjanja in ocenjevanja, medpredmetno načrtovanje in kurikularne povezave).

Vse te spremembe pa smo podprli tudi z uvajanjem nekaterih podpornih izvedbenih oblik dela (npr. strnjene oblike dela in projektnega pouka) in intenziviranjem kurikularnih povezav (še zlasti v letošnjem, zadnjem uradnem letu projekta, ko so šole Didaktične prenovne intenzivno začele sodelovati z evropskimi oddelki).

V projektu se vseskozi trudimo za čim dejavnejše vključevanje kolektivov v načrtovanje projekta. Menimo namreč, da je projekt tem bolj učinkovit, čim bolj učitelje pritegnemo k prevzemanju svojega deleža odgovornosti zanj. V delo s kolektivi in aktivni zato vse bolj vnašamo elemente akcijskega raziskovanja. Šole ob podpori za to usposobljenih svetovalcev (specialistov nadziranja in ekspertov za akcijsko raziskovanje) same raziskujejo svojo prakso in načrtujejo prihodnje razvojne dejavnosti – glede na analizo potreb in prioritet, ki so jih izbrale. Odločilni premik pri osebnih prizadevanjih posameznikov se je zgodil prav s prenosom odgovornosti za projektne dejavnosti na osebno raven (pri šolah prvega kroga) in na raven akcijskoraziskovalnih skupin (pri šolah drugega in tretjega kroga, ki so svojo razvojno pot začrtale z akcijskim raziskovanjem). Tako so učitelji prevzeli odgovornost za svoje osebne projekte, s katerimi so načrtovali, kakšne konkretne spremembe bodo vpeljali v svoje delo, to izvedli in evalvirali (npr. opravili refleksijo z dijaki ali kolegialno opazovanje).

Šole tako postajajo »učee se šole«, ki jih odlikujejo (Senge v Kimonen, 2001): načrtno in sistematično postavljanje ciljev in načrtovanje razvoja v skladu z njimi, izmenjava vizij, skupinsko učenje, sistemsko mišljenje, pripadnost, odgovornost, problemsko reševanje, izkustveno učenje, samousmerjevalnost in samoocenjevanje, pretok informacij, kreativnost, spoštovanje drugačnosti in opogumljajoče ozračje ... Poudarek v učečih se organizacijah je na razvijanju zmožnosti vpliva na lastno prihodnost s skupnim učenjem in sodelovanjem vseh članov delovne skupnosti.

S tem, ko smo šole oz. učitelje sprejeli za partnerje in jih vključili v načrtovanje sprememb, smo jim omogočili izbiranje in vplivanje; ali s Hargreavesovimi besedami, namesto da bi jim z navodili moč *jemali*, smo jim jo *podelili*. Tudi naša vloga se s tem vse bolj spreminja: namesto vsiljevanja ponujamo mentorstvo in podporo, in s tem vse bolj postajamo spodbujevalci sprememb.

Za krepitev občutkov enakovrednosti je pomembno tudi to, da se z napredkom v projektu in rezultati redno sooča in se jih predstavlja. Učiteljem je treba dajati tudi prilike za "praznovanje" svojih uspehov z drugimi učitelji in dijaki. Na šolah zato z dijaki organizirajo predstavitve projektov, mi pa smo za učitelje pripravili dva skupna posveta, na katerih so tudi učitelji evropskih oddelkov. Ko učitelji slišijo drug drugega in si predstavljajo primere uspešne prakse, raste zaupanje vase in vera, da lahko vplivajo na učence in svoj razvoj.

Učinki projekta se že kažejo

Nihče od udeležencev seveda ni pričakoval, da bo projekt prinesel takojšnje učinke, npr. vidno izboljševanje znanja dijakov ali zmanjševanje izostajanja zaradi zanimivejšega pouka. Takšne daljnosežne cilje lahko pričakujemo šele po dolgotrajnih intenzivnih razvojnih prizadevanjih šol. Vendar pa so se že v prvem letu začele kazati prve drobne spremembe, o katerih so pripovedovali učitelji, člani timov in ravnatelj. Začela sta se intenzivno preizkušanje novosti ter opazno spreminjanje odnosa do strokovnega razvoja in kolegov. Predmetni svetovalci, ki so tesno sodelovali z učitelji, so poročali o bolj sistematičnem načrtovanju pouka, pogostejši uporabi dejavnih oblik in metod dela, prvih poskusih medpredmetnega načrtovanja, uvedbi medpredmetnih projektov in projektnih tednov, pogovarjanju z dijaki o ciljih pouka ter kriterijih za preverjanje in ocenjevanje, o bolj življenjskih dejavnostih ... V vseh kolektivih pa so poudarili, da so se začeli pogovarjati o pedagoških zadevah, da so začeli načrtovati skupne dejavnosti in izmenjave ter da se uveljavljajo kritično prijateljstvo, refleksija in odprtost do sprememb.

Prvo leto vključenosti v projekt so šole doživljale nekoliko več nejasnosti in negotovosti, kar pa je običajen

razvojni cikel: ko novost uvajamo, to najprej povzroči zmedo, saj se zgodi kognitivni konflikt in se podre neko ravnotežje, nato pa se postopoma vzpostavlja novo ravnotežje na višji razvojni ravni. Pri tovrstnih problemih je zelo pomembno, da tako timi kot svetovalci učiteljem stojimo ob strani in se vsi skupaj učimo konstruktivno delati s konflikti. Namesto na zapovedovanju ali zbujanju občutkov krivde kaže graditi na vzpostavljanju odprtega dialoga ter vzdušja, polnega spoštovanja in zaupanja.

S končno evalvacijo smo ugotovili, da je takšna strategija obrodila sadove. Ravnatelj so poročali (analiza odgovorov na odprta vprašanja), da na ravni šol opažajo:

- kakovostnejši pouk,
- boljše medosebne odnose,
- boljše rezultate,
- učinkovito načrtovanje,
- vključevanje učiteljev, dijakov,
- več sodelovanja med aktivni, boljše kakovost izvajanja pouka, bolj odprto šolo, potrditev o pravilnosti razvojnega pristopa, ki so ga že začeli uveljavljati,
- vpeljevanje nujnih sprememb oz. zavedanje o nujnosti tega,
- spremembo miselnosti (da je učitelj edini vir znanja),
- da šola res postaja učeča se organizacija,
- zavest o pomenu usmerjanja, spodbujanja in dobrih odnosov z dijaki ter o pomenu kakovostnega preverjanja in ocenjevanja,
- medpredmetno povezovanje,
- akcijsko raziskovanje,
- pozornost, usmerjeno na taksonomske stopnje,
- usmeritev šole v njeno poslanstvo in
- uveljavljanje v okolju, promocijo.

Za učitelje pa navajajo, da:

- uporabljajo več novih oblik in metod dela,
- so pridobili nova didaktična znanja,
- razvijajo nove pristope k poučevanju,
- pri dijakih spodbujajo več dejavnosti,
- boljše načrtujejo,
- se bolj sistematično strokovno spopolnjujejo,
- delajo na sebi ter skrbijo za strokovno in osebnostno rast,
- so se tesneje strokovno povezali, izboljšala sta se vzdušje in kakovost sodelovanja,
- so seznanjeni z delom na drugih šolah in si izmenjujejo izkušnje na vseh ravneh ter se odpirajo navzven.

Prav vsi ravnatelj so kot pomembno prednost projekta poudarili tudi to, da se je sistematično delalo s celotnimi kolektivi in to hkrati kombiniralo s predmetno podporo.

Učitelji pa so odgovarjali na vprašanja o tem, kako zaznavajo svoj lastni strokovni napredek na tistih področjih, ki so bila prioriteta v projektu: učinkovitem načrtovanju, uporabi dejavnih oblik in metod dela, novi kulturi preverjanja in ocenjevanja znanja ter kurikularnih povezavah. Prav pri vseh teh spremenljivkah smo ugotovili statistično pomembne premike.

Sklenemo lahko torej, da je projekt Didaktična prenova v 10 slovenskih gimnazij prinesel svež veter in da se je v njih marsikaj spremenilo, ostaneta pa izziva za prihodnost: kako zagotoviti trajnost tako zastavljenega razvoja in kako uspešne strategije razširiti tudi na druge šole.

Izbor literature

- Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R. (2000). *How People Learn*, Washington D. C.: National Academy Press.
- Gifford, B. R. in O'Connor, M. C. (ur.) (1992). *Changing Assessment – Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction*, Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Kimonen, E. (ur.) (2001). *Curriculum Approaches*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. (1997). *Dimensions of Learning*. Alexandria: ASCD.
- Pušnik M. (ur.) (v tisku). *Vpeljevanje sprememb v šole. Priročnik za šolske razvojne timе*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rupar B. in Sentočnik S. (ur.) (2006). *Vpeljevanje sprememb v šole. Konceptualni vidiki*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: ZŠ.
- Rutar Ilc, Z. v Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi (2004). *Pasti razmišljanja v nasprotjih – Učenje za razumevanje kot točka povezovanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Schollaert, R. in Leenheer, P. (ur.) (2006). *Spirals of Change. Educational Change as a Driving Force for School Improvement*. Leuven: Lannoo Campus Publishers.

Povzetek

Spremljava pouka, ki smo jo pred nekaj leti opravljali v gimnazijah, je nakazala, da je v gimnazijah zagotovljena osnovna didaktična kultura – da se gimnazijski učitelji tru-

dijo z razlago in razčiščevanjem (ne)razumevanja dijakov – manj pa se posvečajo temu, koliko in kako dijaki potem res razumejo in uporabljajo znanje oz. kako ga povezujejo z življenjem.

Gimnazijski pouk torej z močnim vsebinskim vložkom prispeva predvsem k dobri splošni razgledanosti. Šibkeje pa opremlja dijake s kompetencami in veščinami, potrebnimi za 21. stoletje: z raziskovalnim pristopom in učenjem na osnovi lastnega odkrivanja, kooperativnimi veščinami oz. veščinami skupinskega sodelovanja, inovativnim in fleksibilnim mišljenjem, podjetnostnim pristopom ter zmožnostjo prevzemanja iniciative in tveganja, tolerantnostjo in solidarnostjo ter medkulturno spretnostjo ...

Izhodišče projekta Didaktična prenova gimnazij je zato bilo, da so še tako dobri lahko še boljši: čeprav naše šole zagotavljajo dobro splošno izobrazbo in pripravo na študij, ostaja rezerva pri aktiviranju dijakov in prispevanju k prepričljivejši uporabi znanja.

Začeli smo torej s povsem didaktičnimi »ambicijami«: spodbujati smo želeli učinkovit in procesni pristop, avtentično učenje, novo kulturo preverjanja in ocenjevanja ter medpredmetno povezovanje, s čimer smo želeli spodbuditi dijake k dejavnejšemu učenju ter prispevati k bolj sistematičnemu razvijanju miselnih procesov in veščin.

Med projektom pa smo vse bolj ugotavljali, da se pomembni premiki dogajajo ne le na ravni posameznih učiteljev in predmetnih aktivov, ampak da se spreminjata tudi vzdušje in kultura celotnega kolektiva. Kritična masa v kolektivih je stopila na stran sprememb in razvojnih prizadevanj, učitelji so si zastavljali osebne projekte in akcijske načrte, v šolah pa didaktične prenove ukvarjanja z novostmi ne sprejemajo več kot znak šibkosti, ampak obratno: kot zagotovilo kakovosti in napredka.

Anja Panjan, Srednja šola Črnomelj

Predstavitev srednjeveškega Črnomlja na zloženki: primer akcijskega raziskovanja pri pouku zgodovine

Uvod

»Raziskovanje, ki ne proizvaja nič drugega kot knjige, ne bo zadostovalo« (Kurt Lewin)

Živimo v 21. stoletju, kjer so spremembe nekaj vsakdanjega in te spremembe vdirajo v vsa področja

družbenega življenja. S spremembami in izzivi se spoprijemamo tudi v šolstvu oz. na vzgojno-izobraževalnem področju. Pedagoško delo je nepredvidljivo in se mora tem spremembam nenehno prilagajati.

Sodobni pouk bi moral pri pridobivanju in raziskovanju znanja vedno bolj vključevati učence, saj bi jih s takšnim delom motivirali tudi za dejavno, učinkovito,

uspešno samoizobraževalo delo. Nujno je, da tradicionalne učne metode in oblike zamenjajo nove sodobne, ki spreminjajo vlogo učenca in učitelja ter prispevajo k razvijanju številnih učnih spretnosti pri učencih.¹

Sodobna šola bi tako morala težiti k novemu tipu izobraževanja, k čim višji dejavnosti učečega in k doseganju višje kakovosti. Poučevanje bi moralo biti dejavnost učitelja, učenje pa dejavnost učenca.²

Uspešna praksa izhaja iz celovite interpretacije situacij, teoretična spoznanja pa se v proces vključujejo in dopolnjujejo celotno izkušnjo. Učitelj je uspešen, če zna razvijati sposobnosti situacijskega razumevanja, kar je lahko dobra osnova za presojo in odločitev v zapletenih situacijah, ki so pri poučevanju zelo pogoste. Pri uspešnem razvijanju in izboljševanju lastne prakse pa je v veliko pomoč lahko prav akcijsko raziskovanje.³

S člankom želimo opozoriti na nujnost akcijskega raziskovanja, ki učiteljem omogoča sodoben pristop – iz uporabnikov pedagoške prakse se spremenimo v njene soustvarjalce. Ni namreč dovolj, da smo le strokovno in pedagoško izobraženi. Čas od nas zahteva, da učitelji postanemo »razmišljujoči praktiki«, učenje pa mora postati živo, dejavno, konstruktivno, predvsem pa vseživljenjsko. Če želimo obravnavati različne vsebine kakovostno, moramo postati akcijski raziskovalci svojega razreda, akcijsko raziskovanje pa naša delovna filozofija.

V nadaljevanju članka je opredeljeno akcijsko raziskovanje, ob njem pa pojasnjene njegove glavne značilnosti ter načrtovalna obdobja. Vprašali smo se tudi po predmetu akcijskega raziskovanja in opisali stopnje, po katerih akcijsko raziskovanje poteka. Teoretični del članka je zaključen z orisom vloge in pomena akcijskega raziskovanja.

Sledi konkreten primer akcijskega raziskovanja profesorja zgodovine pri pouku, kjer smo z dijaki izvedli projekt Srednjeveški Črnomelj na zloženki. Z omenjenim projektom smo se vključili v praznovanje 600-letnice prve omembe mesta Črnomelj in tako prispevali tudi k razvijanju pozitivnega odnosa do kulturnozgodovinske dediščine. Želeli smo učečim približati obravnavano tematiko in jih dejavno vključiti v učni proces. Frontalno obliko smo zamenjali z novimi učnimi oblikami in tradicionalno metodo razlage dopolnili z novimi učnimi metodami. Pri tem smo si pomagali z akcijskim raziskovanjem. Ker težimo h kakovosti, vemo, da je motivacija pri novih metodah večja, ker je učenec ustvarjalen, znanje, pridobljeno po novih metodah, pa je trajnejše in uporabno.⁴

Članek naj bi spodbudil vse učitelje 21. stoletja, da postanejo subjekt pedagoškega raziskovanja in akcijski

raziskovalci svojega razreda, saj tovrstno raziskovanje spodbuja tudi osebnostni razvoj slehernega učitelja. Poleg tega dijaka dejavno vključuje v učni proces. Z akcijskim raziskovanjem šola ne samo reproducira znanja, ki ga dijaki hitro pozabijo, temveč učečim omogoča celosten razvoj, kjer pridobljeno znanje postane vseživljenjsko.

Opredelitev in značilnosti akcijskega raziskovanja

Nujno je opozoriti na nejasnosti, ki nastajajo pri opredeljevanju akcijskega raziskovanja. Za nekatere je to le ozka metoda, tehnika; za druge pa je to širok raziskovalni prijem oz. celo delovna filozofija učitelja.

Aksijsko raziskovanje je celovit pristop in dinamična oblika nenehnega profesionalnega usposabljanja profesorja.⁵ Profesor mora raziskovati svojo pedagoško prakso, uvajati novosti in aplicirati teorijo pedagoških ved pri pouku.⁶ Ni več samo posrednik znanja, ampak sam razvija svojo prakso. Tako dobi priložnost, da postane subjekt pedagoškega in svojega raziskovanja.⁷ Zanj je značilno, da je sodoben, inovativen, svež in problemski.

Pri akcijski raziskavi gre za raziskovalno metodološko strategijo, s katero se raziskovalec v sodelovanju s posamezniki ali skupinami na raziskovalni podlagi loteva socialnih sprememb in inovacij.⁸ S sodobnimi didaktičnimi prijemmi lahko pomaga tudi pri oblikovanju učenčevih vrednot.

Za akcijsko raziskovanje je značilno, da se nenehno prepletata teorija in praksa v družboslovni pedagoški praksi, kjer teoretična spoznanja bogatijo praktična in tudi ta teoretična. V praksi se tako poskušajo najti nove ideje, da bi izboljšali prakso na podlagi lastnih izkušenj.⁹ Tako je zveza med teorijo in prakso tesna in obojestranska. Tudi praktiki (učitelji) lahko razvijejo svojo teorijo, saj jim proces akcijskega raziskovanja omogoča, da to teorijo preverijo, izpopolnijo in sporočijo drugim. Tako so učitelji enakopravni in soustvarjalci pedagoške teorije, ne pa samo njeni uporabniki. V tradicionalnem raziskovanju pa teorijo ustvarjajo raziskovalci za praktike oz. učitelje. Zveze med teorijo in prakso je malo in je enosmerna. Učitelj se uči od raziskovalca, raziskovalec pa se ne uči od učitelja. Zato je učitelj v neenakopravnem, pasivnem in podrejenem položaju z raziskovalcem.

Aksijsko raziskovanje je dinamično raziskovanje.¹⁰ V primerjavi s tradicionalnim raziskovanjem, ki je statično in kjer so vse spremembe nadzorovane, hipoteze in merski inštrumenti pa določeni vnaprej, je akcijsko raziskovanje

¹ Trškan, D. 1999: Razvijanje učnih spretnosti pri netradicionalni frontalni učni obliki v srednji šoli pri pouku zgodovine. Zgodovina v šoli, let. VIII, št. 1, str. 50.

² Tomič, A. 1992: Od načrta do izvedbe učne ure. Vzgoja in izobraževanje, XXIII, št. 5, str. 20.

³ Budnar, M. 2003: Nekateri pogledi na pismenost: primer projekta Comenius. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 53.

⁴ Ferjan, T. 1993: Primeri aktiviranja učencev pri pouku geografije. Sodobna pedagogika, 44, št. 5–6, str. 314.

⁵ Židan, A. 2004: Za kakovostnejša družboslovna znanja. Didaktični in znanstveni prispevki. Ljubljana: FDV, DV, str. 25.

⁶ Cencič, M. 1991: Učitelj – akcijski raziskovalec svojega razreda. Vzgoja in izobraževanje, let. 44, št. 5, str. 20.

⁷ Marentič Požarnik, B. 1993: Aksijsko raziskovanje – možnost, da postane učitelj subjekt pedagoškega raziskovanja in svojega raziskovanja. Vzgoja in izobraževanje, št. 5, str. 8.

⁸ Adam, F. 1990: Aksijsko raziskovanje in uporabnost družboslovnega znanja. Zbornik Aksijsko raziskovanje v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov, str. 33.

⁹ Židan, A. 2004: Za kakovostnejša družboslovna znanja. Didaktični in znanstveni prispevki. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, str. 29.

¹⁰ Židan, A. 2004: Za kakovostnejša družboslovna znanja. Didaktični in znanstveni prispevki. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, str. 29.

dinamično, saj se raziskovalno polje spreminja med raziskavo, pa tudi hipoteze in merilni instrumenti se spreminjajo sproti in se prilagajajo situaciji.

Akcijsko raziskovanje je tudi demokratično raziskovanje, saj med njegovimi udeleženci potekajo demokratični odnosi in etično raziskovanje, ker se s takšnim raziskovanjem ne sme manipulirati in škodovati.¹¹

Akcijske raziskovalce pri delu vodijo etična načela. Ta so: spoštuj protokol raziskovanja, vključuj še druge udeležence, upoštevaj želje in odgovornosti drugih, poročaj o napredku, bodi dovzeten za popravke, pridrži si pravico do objave svojega dela itd.¹²

To raziskovanje je interpretativno raziskovanje in vključuje interpretativne, pojasnjevalne, razlagalne raziskovalne paradigme in timsko raziskovanje oz. delo, ki temelji na procesih, kjer sodelujejo vsi udeleženci.

Je tudi raziskovanje takšne vrste, takšne narave, ki upošteva širši družbeni kontekst.

Z akcijskim raziskovanjem naj bi prišli do kakovosti.¹³ Kakovost je težko opredeliti in izmeriti. Vemo pa, da so za doseg kakovosti potrebni trdo učiteljevo delo, skrbno načrtovanje njegovega pedagoškega procesa in spremljanje njegovih učinkov.¹⁴

Je tudi pomemben element šolske inovativnosti. Pomembno je dokumentiranje učiteljevih izkušenj, pridobljenim med akcijskim raziskovanjem. Učitelj, ne znanstvenik, je tisti, ki spodbuja akcijsko raziskovanje. Gre za akcijo v troje; vključeni so učitelj, učenci in zunanji opazovalec.¹⁵

Akcijsko raziskovanje je oblika samorefleksivnega poučevanja, ki se ga lotevajo sodelavci šole s trojnim namenom. Šole hočejo s tem izboljšati svojo prakso, izboljšati razumevanje te prakse in izboljšati razumevanje okvirne situacije objektivnih in subjektivnih okoliščin, v katerih praksa poteka.¹⁶

Načrtovanje in predmet akcijskega raziskovanja

Pomembna sestavina učiteljevega vsestranskega pedagoškega procesa je tudi njegovo izvajanje akcijskega raziskovanja. Alojzija Židan pravi, da razlikujemo dve pomembni načrtovalni obdobji izvajanja akcijskega raziskovanja, in sicer globalno in parcialno (delno) načrtovanje akcijskega raziskovanja.

Pri globalnem načrtovanju gre za zavestno odločitev učitelja, da bo akcijski raziskovalec vsega tistega, kar je lahko predmet tega raziskovanja, pri parcialnem načrtovanju pa gre za učiteljevo načrtovanje poteka akcijskega raziskovanja vseh tistih problemov, ki se mu pojavljajo sproti in jih ni mogoče že vnaprej zelo natančno načrtovati. Obe načrtovalni obdobji sta medsebojno povezani.

Učitelj začetnik se bo težko takoj lotil načrtovanja velikih akcijskih raziskovanj, saj ta zahtevajo učiteljevo veliko profesionalizacijo, obilico njegovih delovnih izkušenj, obvladanje pedagoške metodologije, metodološko zrelost učencev in problemsko občutljivost.

V začetku se je smiselno lotevati manj zahtevnih akcijskih raziskovanj. Majda Cencič takšna raziskovanja imenuje razredne raziskave (je metodološko manj zahtevna raziskava, ne vključuje zunanjih akcijskih dejavnikov, učitelj je svoboden in ni vezan na model ali spiralo, po katerih naj poteka raziskovanje). Tudi te naj bi prispevale k izboljšanju poučevanja učiteljev, pa tudi h kakovostnejšemu življenju v razredu.¹⁷

Učitelj je pomemben nosilec duhovnega kapitala. Delovati mora kot avtonomna osebnost, ki vedno izpolnjuje postavljene standarde kurikuluma. Kot nam potrjuje že samo ime akcijsko raziskovanje, je to raziskovanje celoviti akcijski instrument, ki ga lahko uporablja učitelj za spremembo nečesa. In kaj je tisto, kaj naj bi se spremenilo oz. izboljšalo? Lahko je to predmet akcijskega raziskovanja, in sicer: družboslovna učna vsebina, uporabljen novi didaktični delovni prijem, komunikacijski slogi učencev, vzpostavljanje discipline v razredu, primerjanje delovnih rezultatov tradicionalnih in virtualnih učnih ur itd.¹⁸

Z akcijskim raziskovanjem praktiki lahko ugotovijo, kaj otežuje vpeljevanje racionalnih sprememb in akcij za izboljšanje stanja ter katere so omejitve. Te so lahko objektivne (učni načrti, predpisi, pomanjkanje pripomočkov itd.) ali subjektivne (nepoznavanje novih prijemov, predsodki, staromodnost itd.). Ozaveščanje teh omejitev in njihovo odpravljanje širi območje samostojnosti, svobode v ravnanju in vzpostavljanju emancipacijske, kritične vloge akcijskega raziskovanja, ki bi se sicer lahko omejilo na tehnične postopke povečevanja učinkovitosti.¹⁹

Stopnje in oris poteka akcijskega raziskovanja

Akcijska raziskava je dinamičen proces, kjer dejavniki niso statični, ampak povezani v spiralo akcijskega razisko-

¹¹ Židan, A. 2004: Za kakovostnejša družboslovna znanja. Didaktični in znanstveni prispevki. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, str. 29.

¹² Podrobneje glej v: Židan, A. 2004: Za kakovostnejša družboslovna znanja. Didaktični in znanstveni prispevki. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, str. 30.

¹³ Sodobna didaktika poudarja kakovostno znanje. S pojmom kakovostno znanje razumemo takšno znanje, ki omogoča učencu pozitivno samopodobo in pozitivno spoprijemanje z življenjskimi problemi. Temeljno vprašanje je, kako ga doseči. Glej v: Karba, P. 2005: Zgodovina v šoli v 21. stoletju – vse življenje uporabna popotnica. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 11.

¹⁴ Glej v: Židan, A. 2004: Za kakovostnejša družboslovna znanja. Didaktični in znanstveni prispevki. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, str. 29.

¹⁵ Židan, A. 1993: Dinamično učenje v družboslovju. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport, str. 43.

¹⁶ Marentič Požarnik, B. 1990: Akcijsko raziskovanje in uporabnost družboslovnega znanja. Zbornik Akcijsko raziskovanje v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov, str. 67.

¹⁷ Židan, A. 1995: Aktivno učenje mladih v družboslovju. Ljubljana: ŠOU, str. 27.

¹⁸ Židan, A. 2004: Za kakovostnejša družboslovna znanja. Didaktični in znanstveni prispevki. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, str. 28.

¹⁹ Budnar, M. 2003: Nekateri pogledi na pismenost: primer projekta Comenius. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo, str. 53.

vanja. Poznamo štiri osnovne vidike, ki so dinamični in soodvisni. Povezujejo se v en sam cikel. Lahko govorimo tudi o stopnjah oz. fazah akcijskega raziskovanja.

Na prvi stopnji si izdelamo načrt za akcijo. Načrt je konstrukcija akcije in mora biti že po definiciji v akcijo usmerjen. Ozirati se mora naprej in upoštevati, da je socialna akcija nepredvidljiva in zato tvegana. Prav zaradi tega mora biti načrt dovolj prožen in prilagodljiv za nepredvidljive situacije.

Druga stopnja vključuje ukrepe za uresničitev načrta. Ukrepanje in akcija sta premišljeni in nadzorovani dejanji. Vsako akcijo usmerja predhodno načrtovanje. Akcija mora biti prilagodljiva in dinamična.

V tretjo fazo ali stopnjo sodi opazovanje in spremljanje učinkov in ukrepov. Opazovanje ima vlogo dokumentiranja akcije. Je namensko in ga treba načrtovati. Spremljati je treba akcijske procese, učinke akcij, okoliščine, omejevalne dejavnike. Lahko prispeva k izboljšavam v praksi, saj zagotavlja boljše razumevanje.

Sledi razmislek o učinkih kot podlaga za nadaljnje načrtovanje. Refleksija je retrospektivna, saj akcijo obravnava po zapisanih opažanjih. Skuša osmisliti procese, probleme, vprašanja in omejevalne dejavnike, ki so se pokazali pri strateški akciji. Upošteva različne mogoče poglede na socialno situacijo, razčlenjuje probleme, okoliščine, v katerih se pojavljajo. Refleksiji so v pomoč pogovori med udeleženci oziroma debata. Ima vidik vrednotenja, saj od učitelja praktika terja, da izkušnjo pretehta in presodi, če so bili rezultati zaželeni.

Še enkrat opozorimo, da so vsi štirje dejavniki med seboj povezani in so del celotnega procesa kot vir izboljšave. Nujno je, da vse našteje dejavnike izvajamo v dejavnem sodelovanju z vsemi, ki jih proces akcijske raziskave vključuje.²⁰

Izhodišče projektov za akcijsko raziskovanje so stiske, težave, nezadovoljstvo s stanjem, ki ga pedagoški delavci oziroma praktiki občutijo.²² Nujno je, da si izdelamo načrt. Najprej potrebujemo okvirno zamisel, da bi lahko nekaj izboljšali. Rečemo si: »Storil bom X, da bom izboljšal Y.« To je splošna oblika problema na samem začetku. Torej imamo splošno idejo ali okvirno zamisel, da se nekaj lahko izboljša. Splošna ideja izvira iz obetavne nove ideje ali iz spoznanja, da dosedanja praksa ne izpolnjuje

pričakovanj. Splošna izhodiščna ideja je lahko: »Želel bi izboljšati ..., nekaj učencev je nezadovoljnih z ..., v svojem razredu bi rada preizkusila ...«

Izogibati se moramo problemom, na katere ne moramo vplivati, reševati je treba tiste, pri katerih lahko nekaj spremenimo in izboljšamo.²³

Primeri idej: »Učenci so nezadovoljni z metodami ocenjevanja. Kako lahko sodelujemo, da bi ocenjevanje izboljšali? Vemo, da so starši nezadovoljni z rodiljskimi sestanki. Kako lahko dosežemo, da bi se pogovori na teh sestankih izboljšali? Z nekaterimi učenci se učitelj pogovarja več kot z drugimi. Naj išče učitelj razloge pri sebi ali pri učencih? Kako bi lahko učitelj vključil v pogovor več učencev?«²⁴

Nujno si je izoblikovati tudi polje akcije. Da to storimo, se moramo vprašati: »Kaj se že zdaj dogaja? Kakšne so možnosti za uresničitev akcije? Kaj hočemo spremeniti?«

Doseg prizadevanj je odvisen tudi od socialnega okolja, v katerem bo akcija potekala. Vprašati se je treba: »Koga bo akcija zajela? S kom bo moral stopiti v stik in ga prepričati o svoji nameri? Kako zavarovati pravice vključenih glede zasebnosti, zaupnosti?«

Ko to storimo, je čas, da določimo, kateri akcijski korak bo za začetek najprimernejši. Izberemo prvo strateško akcijo, ki mora biti takšna, da ne bo vodila le k izboljšavi, temveč bo pomagala, da se bo videl naslednji korak. Načrt prvega akcijskega koraka vsebuje natančen opis, kaj želimo spremeniti; utemeljitev strateške akcije, ki jo načrtujemo (zakaj bo akcija izboljšala prakso, zakaj bo učinkovita); opis učinkov, ki jih nameravamo doseči s strateško akcijo (stranske, negativne, pozitivne); ljudi, ki jih akcija vključuje (jih naštejemo, napišemo, v kakšno sodelovanje je kdo privolil); ljudi, ki jih akcija neposredno prizadeva (predvideti moramo, kako se bodo odzvali drugi, npr. starši); zagotoviti moramo potrebna sredstva (navedemo material, preureditev prostora, opremo ...); ovire in probleme, ki jih pričakujemo; zaupnost (vedeti moramo, da lahko zberemo tudi zaupne podatke in da jih kot take lahko kdo zlorabi).

Preden začnemo dejansko izvajati prvi akcijski korak, še enkrat pregledamo splošni načrt, sredstva, preizkusimo tehniko za spremljanje in poskrbimo, da vsi vedo za svojo nalogo.²⁵

Opazovanje ni pasivna faza. Tukaj pridobivamo informacije in bomo nad vsem, kar se je zgodilo. Pri opazovanju nam lahko pomaga t. i. »kritični prijatelj«, to je

Tabela 1: Prikaz štirih stopenj akcijskega raziskovanja:²¹

Debata med udeleženci.	4. REFLEKSIJA, ki sloni na opazovanju.	1. NAČRT, ki predvidi akcijo.
Praksa v socialnem okolju.	3. OPAZOVANJE, ki je pogoj za refleksijo (dokumentacija).	2. AKCIJA, ki jo usmerja načrt.

²⁰ Kemmis, S. 1990: Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli. Radovljica: Didakta, str. 12.

²¹ Kemmis, S. 1990: Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli. Radovljica: Didakta, str. 10.

²² Budnar, M. 2003: Nekateri pogledi na pismenost: primer projekta Comenius. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo, str. 53.

²³ Cencič, M. 1991: Učitelj-akcijski raziskovalec svojega razreda. Ljubljana: Vzgoja in izobraževanje, št. 5, str. 21.

²⁴ Kemmis, S. 1990: Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli. Radovljica: Didakta, str. 24.

²⁵ Kemmis, S. 1990: Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli. Radovljica: Didakta, str. 24.

lahko ravnatelj, sodelavec ali šolski svetovni delavec. Ni nepristranski opazovalec, temveč je naš sodelavec, ki se zavzema za izboljšanje. Ne dela namesto drugih, ne vsiljuje smeri akcije, ampak le pomaga, da zagledajo razmere v drugačni luči.²⁶

Izbrati si moramo tehniko opazovanja (raziskovalni dnevnik, triangulacija, metoda spodbujenega priklica, analiza dokumentov, intervjuji, ankete, terenski zapiski ...), ki lahko zabeleži vse, kar nastopi nepričakovano in mimo načrta. Najbolje je, da se tehnike dopolnjujejo in prepletajo. Naredimo si časovni raspored, ki ga uporabljamo kot urnik.²⁷ Glede na poseben namen akcijskega raziskovanja uporabljamo v njem predvsem take instrumente, tehnike in pripomočke, ki naj zajemajo subjektivne perspektive udeležencev, njihove izkušnje in doživljanje posameznih vidikov vzgojnega procesa. Posamezne tehnike in metode niso le sredstvo zbiranja podatkov za statistično obdelavo, ampak so sredstvo za razmišljanje, spreminjanje hipotez. Pomembna je reaktivna funkcija: kako se udeleženci nanje odzivajo in se ob njih spreminjajo.²⁸

Na koncu moramo razmisliti in ugotoviti, kaj dobljeni podatki pomenijo. Zaradi večje miselne jasnosti je dobro, če strnemo svoje ugotovitve in izkušnje v poročilo. Tako lahko analiziramo, kako se je naš načrt razvijal in uresničeval v prvem akcijskem načrtu. Temu sledi revidiran načrt. Uvajamo spremenjeno akcijo. Cikel začne preraščati v spiralo akcijskega raziskovanja.

Končno dejanje akcijske raziskave je zaključeno poročilo kot študija primera. Namenjena je vsem sodelujočim in širšemu krogu pedagoške javnosti.²⁹ Opisan je celoten postopek: od načrtovanja, opredelitve problema, ugotavljanja učinkov. V poročilo se vpletajo tudi ilustrativni odlomki, dokumentov, dialogov, opis situacij. Gre za kvalitativno, ne statistično poročilo, zato ni odveč osebna nota, navajanje občutij, pomislekov, pričakovanj in razočaranj.³⁰

Vloga in pomen akcijskega raziskovanja

Akcijsko raziskovanje je ogrodje učiteljevega bogatejšega profesionalnega razvoja. Učitelj pa mora stalno težiti k bogatejšemu profesionalnemu razvoju. Oziroma: učitelj družboslovja mora stalno težiti k temu, da uresničuje svoje pedagoško delo na kakovostnejši ravni.³¹ Se pravi, da ne sme uporabljati zastarelega didaktičnega spomina, ampak mora vedno težiti k inovativnosti in se

prilagajati družbenim spremembam. Nujno je, da svoj profesionalizem neguje, da je kritičen in vesten opazovalec lastnega pedagoškega dela.

Akcijsko raziskovanje je pomemben instrument učitelja za pridobivanje povratne informacije o učinkih njegovega inovativnega dela. Z njim lahko ugotavlja dosežene učinke.³² Tako dobi povratno informacijo in potrditev, da svoje delo opravlja kakovostno in dobro. To mu daje samozavest in voljo, da še naprej poskuša sam izboljšati dosedanje prakso, s katero je nezadovoljen.

Akcijsko raziskovanje je lahko pomembno učiteljevo sredstvo za doseganje večje dejavnosti učencev, večje delovne zavzetosti, metodološke rasti učencev, njihovega zaznamovanja problemov in vpeljevanja v raziskujoče učenje.³³ V akcijsko raziskovanje so vključeni tudi učeči, so del nje. Tako lahko pridobijo veliko znanja o različnih tehnikah in metodah, ki jih vključimo v raziskavo.

Z izvajanjem akcijskih raziskovanj lahko učitelj izboljša svojo verbalno in neverbalno komunikacijo. Tako se z boljšo učiteljevo komunikacijo bogati tudi komunikacija učencev; se pravi, da dosega boljšo komunikacijsko rast.³⁴ Učitelj se kot akcijski raziskovalec pogovarja o težavah, ki se pojavljajo v razredu, in skupaj z učečimi poskuša najti rešitev. Pri tem upošteva njihova mnenja in želje.

Srednjeveški Črnomelj na zloženki: primer akcijskega raziskovanja pri pouku zgodovine

Načrtovanje

Najprej smo si izdelali načrt in zamisel, kaj bi radi izboljšali. V pouk smo hoteli vnesti novo učno metodo, ki bi dijake spodbudila k bolj motiviranemu delu pri pouku. Ta bi dijakom omogočila samostojno delo, spoznavanje in problemsko reševanje nalog. Učence smo želeli dejavno vključiti v pedagoški proces, da bi bilo njihovo znanje širše, trajnejše in uporabnejše. Zavedali smo se, da so dijaki drugačni, saj prihajajo iz devetletke, kjer so se navadili drugačnega načina dela. Zato smo želeli izboljšati svoje delo v razredu in delo dijakov. Čutili smo, da je potrebno timsko sodelovanje v kolektivu, saj učitelj težko napreduje in profesionalno raste, če je prepuščen samemu sebi. Želeli smo izboljšati kakovost pouka, saj

²⁶ Brudnar, M. 2003: Nekateri pogledi na pismenost: primer projekta Comenius. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo, str. 53.

²⁷ Kemmis, S. 1990: Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli. Radovljica: Didakta, str. 24.

²⁸ Marentič, Požarnik, B. 1984: Akcijsko raziskovanje – možnost, da postane učitelj subjekt pedagoškega raziskovanja in svojega izobraževanja. Ljubljana: Vzgoja in izobraževanje, št. 6, str. 10, 11.

²⁹ Kemmis, S. 1990: Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli. Radovljica: Didakta, str. 24.

³⁰ Marentič, Požarnik, B. 1984: Akcijsko raziskovanje – možnost, da postane učitelj subjekt pedagoškega raziskovanja in svojega izobraževanja. Ljubljana: Vzgoja in izobraževanje, št. 6, str. 13.

³¹ Židan, A. 1995: Aktivno učenje mladih v družboslovju. Ljubljana: ŠOU, str. 25.

³² Židan, A. 1995: Aktivno učenje mladih v družboslovju. Ljubljana: ŠOU, str. 25.

³³ Ferjan, T. 1994: Raziskovalno učenje – potreba modernega pouka. Sodobna pedagogika, let. 45, str. 3–4.

³⁴ Židan, A. 1995: Aktivno učenje mladih v družboslovju. Ljubljana: ŠOU, str. 26.

se zavedamo, da postaja frontalni pouk »preživeta« oblika poučevanja. Prav tako smo želeli narediti nekaj za osebnostni razvoj.

Naše raziskovalno vprašanje se je glasilo: »Kako uvesti v pouk čim več dejavnih metod?«

Najprej smo analizirali dejansko stanje pri pouku. Običajno snovi sili učitelja k verbalnim metodam, h kopičenju podatkov, k diktiranju, učenca pa k zapisovanju, h guljenju in pasivnem sodelovanju pri pouku. V neprestani časovni stiski se učitelj izmika novim učnim metodam in samostojnemu tihemu delu učencev.³⁵ Vedeli smo, da večinoma najraje in najpogosteje uporabljamo frontalno obliko pouka in metodo razlage, saj se tako počutimo najbolj gotovi – tako najlažje nadzorujemo sebe, dijake, snov in znanje. Dijaki imajo zaradi tega pri pouku malo možnosti za kakovostno, samostojno in dejavno delo. Posledica tega je, da je snov neutrjena in neživljenjska, saj prevladuje reprodukcija. Znanje, pridobljeno na ta način, pa je kratkotrajno, sej je proces pozabljanja intenziven. Uporabljali smo nekatere nove metode, a ne preveč pogosto, saj smo didaktično slabo podkovani v poznavanju teh metod. Večkrat smo bili nezadovoljni s potekom učne ure, končnim dosežkom, z odzivom dijakov in s samim sabo.

Skupna tema vseh akcijsko raziskovalnih skupin je bila *Črnomelj – naše mesto*, saj smo praznovali 600-letnico prve omembe mesta Črnomelj; naša podtema pa je bila *Črnomelj v srednjem veku*.

Osrednji cilj projekta je bil, da dijaki s pomočjo novih metod in oblik spoznajo nastanek, razvoj mesta in srednjeveške zgradbe v Črnomlju. Dijaki so ob tem projektu razvili številne spretnosti, saj so analizirali zgodovinske vire in na podlagi zbranih podatkov pripravili samostojne ugotovitve o nastanku mesta, samostojno so poiskali različne vire o Črnomlju v srednjem veku, pri uporabi virov so ločevali verodostojne od neverodostojnih podatkov ter pri zgodovinskem raziskovanju kritično opredelili pomen medmrežja. Glavni cilj projekta pa je bil učeče pripraviti do tega, da zbirajo in izbirajo podatke o mestu Črnomelj ter na temelju zbranega gradiva in analize zgodovinskih virov razvijajo pozitiven odnos do kulturnozgodovinske dediščine.

Izbrali smo si tehniko opazovanja akcijskih korakov, s katero smo preverili, ali smo dosegli zeleno stanje. Odločili smo se za triangulacijo, saj ta kombinirana metoda omogoča podatke iz treh perspektiv: iz perspektive učitelja, učenca in nevtralnega tretjega opazovalca. Vsak izmed treh udeležencev oz. skupin udeležencev namreč vidi in razlaga isto dogajanje drugače.

Želeno stanje smo merili s hospitacijo, z anketami, s samorefleksijo in preverjanjem znanja.

Prvi in drugi akcijski korak smo spremljali skupaj z dijaki in sodelavkama, ki sta hospitirali in si ugotovitve o urah zapisovali na anketo odprtega tipa. Tudi sama sem po izvedenih urah izpolnila samoocenjevalni obrazec. Učinek nove metode pa sem preverila s pisnim preizkusom znanja.

KAZALNIK	TRIANGULACIJA		
	1. merjenje	2. merjenje	3. merjenje
Uporabiti novo metodo	dijak, anketa	jaz, samorefleksija	profesor, hospitacija
Dejavno sodelovanje dijakov	dijak, anketa	jaz, samorefleksija	profesor, hospitacija
Povečati stopnjo motiviranosti dijakov	dijak, anketa		
Učinek aktivne metode	dijak, preverjanje znanja		

³⁵ Šavli, A. 1961: Tiho delo učencev. Ljubljana: DZS, str. 163.

Naredili smo si tudi časovni načrt dejavnosti, kjer smo si izdelali terminski načrt izvedbe in se dogovorili ter uskladjali s sodelavci, ki so sodelovali pri triangulaciji:

MESEC	DEJAVNOSTI S SKUPINO	SAMOSTOJNO
AVGUST	24. avgust (srečanje s svetovalci)	
SEPTEMBER	25. sept. (srečanje s svetovalko) 27. sept. (konferenca učiteljskega zbora in skupne teme, v okviru katere bo tekel projekt v šolskem letu 2006/07)	
OKTOBER	18. okt. (delovni sestanek AR skupin)	Razmislek o ciljih, s katerimi se bom vključila v skupno temo.
NOVEMBER	– izdelati terminski načrt izvedbe – izdelava mini priprave (določitev vsebinskih in procesnih ciljev v skladu z UN, potek ure, učni pripomočki) – dogovor in usklajitev s kolegi, ki bodo sodelovali v triangulaciji – priprava načinov merjenja (anketa, vprašalniki, intervju, samorefleksija ...) 27. in 29. nov.: izvedba ure v učnem procesu evalvacija – merjenje – triangulacija	– razmišljanje o naslednjih korakih – skupina pomaga, izmenjava mnenj, izkušenj, znanj
DECEMBER	Preverjanje znanja	
JANUAR	Izdelava zloženke	
MAJ	5. maj: odprti dan šole (predstavitve plakatov in zloženke)	

Prvi akcijski korak

Ko smo končali načrtovanje, je sledil prvi akcijski korak. Dijake sem ob koncu učne ure razdelila v skupine in jim za domačo nalogo naložila, da zberejo čim več virov in slikovnega gradiva o vsebini, ki jo bodo v skupini obravnavali.³⁶

Naslednjo uro so po skupinah izdelovali plakate in poročali o vsebini teh.

Primer ocenjevalnega obrazca za dijake:

Trditve.	DA/NE	Pojasni odločitev.
Navodila za delo pri pouku so bila jasna.		
Ura je potekala tekoče.		
Delo pri tej učni uri je bilo zanimivo, dojemljivo in koristno.		
Moja dejavnost in motivacija med učno uro je bila dobra. Zadovoljen sem s svojim delom.		
Želel si bi več takšnih ur.		

³⁶ Vsebinski poudarki pri skupinskem delu:

1. skupina: Črnomelj skozi čas (kratki izvlečki Črnomlja skozi različna zgodovinska obdobja: od prazgodovine do sodobnosti)
2. skupina: Lega mesta, legenda o nastanku imena in glavne ulice
3. skupina: Črnomelj kot trg in mesto (časovna opredelitev in glavne značilnosti kako in zakaj je Črnomelj dobil mestne pravice)
4. skupina: Vzpon in padec grofov Črnomaljskih ter grb in pečat mesta Črnomelj (predstavitve grofov Črnomaljskih ter nastanek in pomen grba in pečata)
5. skupina: Srednjeveške zgradbe v Črnomlju (Črnomaljski grad, Komenda, Stoničev grad)

³⁷ Ocenjevalni obrazec učitelja, je bil sestavljen podobno kot obrazec za dijake. Vseboval je naslednja vprašanja:

- Ali so bila navodila za delo jasna? Da/Ne. Zakaj?
 Ali je bila ura tekoča in dinamična? Da/Ne. Zakaj?
 Ali so bili učeči dejavno vključeni v učni proces? Da/Ne. Zakaj?
 Ali so bile metode in oblike za izbrano učno uro ustrezne? Da/Ne. Zakaj?

Samoevalvacijski obrazec:

	Pozitivni elementi učne ure	Negativni elementi učne ure
Jaz (učitelj)		
Dijaki		

Po analizi obrazcev smo lahko strnili ugotovitve. Po trdili smo, da so bila navodila za delo jasna. Učeči so vedeli, kaj je njihova naloga, in niso postavljali dodatnih vprašanj, ker ne bi česa razumeli. Ure so potekale tekoče, saj so bili dijaki motivirani in predvsem pripravljeni na delo. S seboj so imeli tudi knjige, vire; vse potrebščine, ki so bile pričakovane in ki so prispevale k temu, da so bile ure dinamične in tekoče. Dijaki so bili dejavno vključeni v učni proces, saj so delali po skupinah, izdelovali plakate in jih na koncu učne ure še predstavili. Prav tako so bili motivirani – domačo nalogo so vzeli resno in so prinesli veliko slikovnega materiala, različne knjige in izpiske o določeni temi, ki so jo morali preučiti. Bili so bolj samostojni, dejavni in ustvarjalni kot po navadi, ker so sami poiskali podatke in slikovno gradivo. Želeli bi si več takšnih ur, saj so bolj sproščene in razgibane. Metode za izbrane učne ure so bile ustrezne, saj so dijaki imeli proste roke, da se sami organizirajo, izberejo vodjo skupine in si razdelijo naloge.

Nekateri so priznali, da je bila njihova dejavnost odvisna od vodje skupine. Če je vodja prevzel pobudo in večino dela naredil sam, se niso preveč poglobljali v skupinsko delo in so ta čas izkoristili tudi za klepetanje. Organizacija v nekaterih skupinah ni bila najboljša, saj so eni delali več, drugi manj. Vsebinsko svoje skupine so si zapomnili, drugih pa ne v podrobnosti, ker si nekaterih detajlov srednjeveških zgradb niso znali konkretno predstavljati.

Drugi akcijski korak

Drugi akcijski korak je zaznamovala kratka ekskurzija po Črnomlju. Z dijaki smo se odpravili po mestu, kjer so imeli zanimive in predvsem dejavne naloge: bili so turistični vodniki in so ob postojankah predstavili značilnosti specifičnih zgradb, ki so nastale v srednjem veku.

Namen drugega akcijskega koraka je bil, da vsak posameznik pove nekaj o naučenemu. Zanimivo je bilo zato, ker ni potekalo v razredu, ampak v mestu, kjer so si dijaki lahko stvari konkretno ogledali in zaradi tega lažje predstavljali in zapomnili.

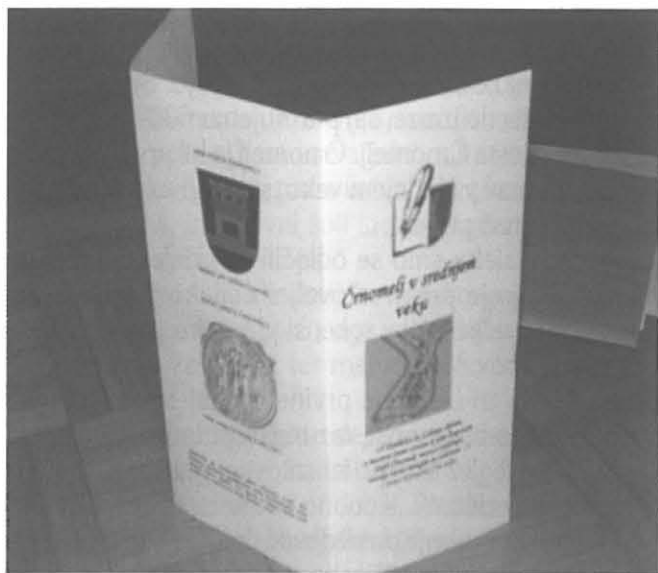
S profesorico slovenskega jezika sva zopet opazovali dejavno sodelovanje učečih in njihovo stopnjo motiviranosti. Dijaki so po ekskurziji rešili anketo in se strinjali, da je bilo zanimivo, pestro in sproščeno. Konkretno so spoznali

značilnosti srednjeveškega mesta, kar je prispevalo k temu, da so si snov lažje zapomnili in bolje razumeli.

Bili so bolj samostojni in dejavni kot med skupinskim delom, saj so morali razlagati na konkretnih primerih. Tako je bil proces bolj živ, predvsem pa je znanje trajnejše in bolj poglobljeno. To je dokazalo tudi pisno preverjanje znanja, saj so dijaki na vprašanja, ki so bila sorodna obravnavani tematiki v projektu, boljše odgovarjali. Dosegli pa smo še en poseben cilj, pomemben za celotno družbo, in sicer pozitiven odnos do kulturnozgodovinske dediščine.

Zloženka

Kot končni izdelek projekta so posamezni dijaki izdelali zloženko, ki vsebuje glavne poudarke našega projekta *Črnomelj v srednjem veku*.³⁸

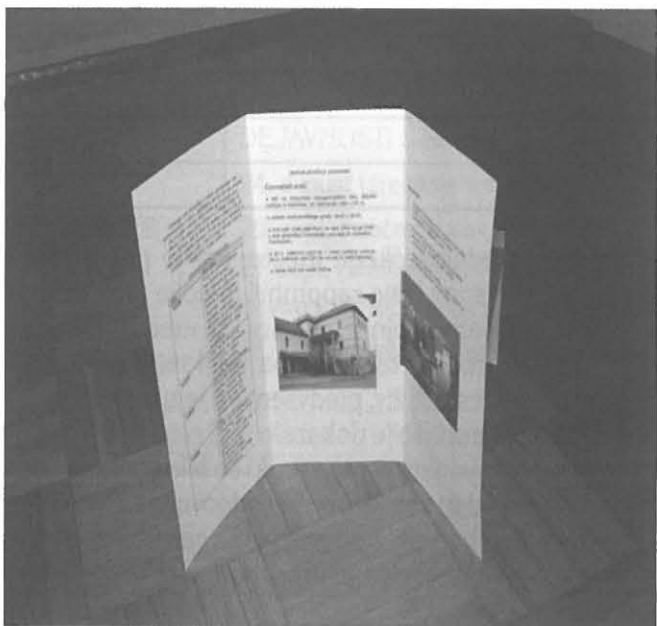


Zloženka

Šola je organizirala odprti dan šole, na katerem so bili predstavljeni tudi izseki posameznih projektov. Z dijaki smo začeli razmišljati, kako bi svoje delo čim bolj predstavili obiskovalcem. Izvlečke skupinskega dela in ekskurzije smo hoteli združiti v celoto, ki bi bila čim bolj jedrnata.

Najprej smo razmišljali, da bi izdelali plakat, ki bi vseboval glavne vsebinske poudarke projekta. Toda zavedeli smo se, da plakat ne bo zadostil našim potrebam, saj smo naše delo hoteli predstaviti na neklasičen način, ažurno,

³⁸ Vsebinski poudarki zloženke so: Kako je mesto Črnomelj dobilo ime; Zgodovinski pregled; Stoničev in Črnomaljski grad ter Komenda; Pečat in grb mesta.



Notranjost zloženke

privlačno in javno. Če smo iskreni, si obiskovalec tisti dan, ko je bila šola polna različnih plakatov in razstav, ne bi vzel časa in se posebej posvetil našemu plakatu. Želeli smo približati zgodovinsko vsebino obiskovalcem in pritegniti njihovo pozornost v upanju, da jih spodbudimo k razmišljanju o srednjeveškem Črnomlju. Še toliko bolj je tema prišla do izraza, saj praznujemo 600-letnico prve omembe mesta Črnomelj. Črnomelj je bil prvič omenjen kot mesto prav v srednjem veku, se pravi v času, ki ga je obravnaval naš projekt.

Po razmisleku smo se odločili za izdelavo zloženke. Oblikovalo jo je pet prostovoljnih dijakov. To je lahko vsak obiskovalec vzel v roke, si jo v miru pogledal in jo odnesel domov.

Poglejmo tri bistvene prvine, ki naj bi jih zloženka vsebovala. To so jasnost, razumljivost in privlačnost, to pa nja bi dosegli z likovno izrazitostjo, grafično močjo in vizualno govorico.

Namen zloženke je posredovati določeno sporočilo oz. idejo. Zloženka mora biti jasna, saj mora vsak, ki jo dobi v roke, videti, kaj smo želeli z njo sporočiti. Osrednja ideja zloženke je tako konkretno predstavljena. Naslovi morajo biti poudarjeni in morajo nakazovati vsebino.

Nezaželena so dolga besedila. Navedene vsebine morajo biti jedrnate, ustrezno razložene in podkrepjene s strokovnim izražanjem. Zloženka je slaba, če skuša prikazati ali povedati popolnoma vse o temi. Informacije morajo biti nazorne in razumljive. Nujno je, da predstavimo zgolj bistvo, zato pazimo na število informacij.

Dobro je, da je privlačna in da je ustrezno zgrajena. Zato pazimo na razporeditev slik in besedila, na kakovost slik, na barvno skladnost. Ne sme vsebovati veliko slikovnega gradiva, saj moramo izbrati primerno (nanaša naj se na vsebino) in udarno. Nujno je, da je primerne velikosti, ne premajhna in ne prevelika.

Vprašali smo se tudi po njenih prednostih. V primerjavi s plakatom, ki je na velikem formatu, je prednost zloženke v tem, da je ta manjša in zaradi tega tudi uporabnejša. To se je izkazalo prav v našem primeru, saj so obiskovalci Odprtega dneva, zloženko lahko odnesli domov, plakata pa seveda ne bi mogli. Nekaterim smo jo poslali tudi po pošti. Plakat je namenjen posameznikom in skupini, medtem ko se zloženka nekako bolj obrača k posamezniku in ga jasno in nazorno pouči o vsebini. Cilj obeh je javnosti posredovati določeno sporočilo. Plakat in strip uvrščamo med vizualna izdelka, zloženka pa je nekje med vizualno-pisnimi, čeprav je bližje vizualnim izdelkom.

Zloženko, ki je že izdelana, lahko uporabimo tudi pri pouku zgodovine. Vključimo jo lahko v vse stopnje oziroma komponente učnega procesa, v uvodni, glavni in sklepni del.

Na uvodni stopnji, ki je namenjena uvajanju učencev v učno delo, lahko uporabimo izdelano zloženko za uvodno ponavljanje prejšnje učne snovi ali stare učne snovi. Lahko se uporabi tudi za motiviranje učencev za obravnavo nove učne snovi. Tako bomo lahko pri pouku zgodovine našo zloženko pokazali novi generaciji dijakov (jih navdušili za obravnavo krajevine zgodovine, srednjeveškega časa ali teme srednjeveška mesta in meščanstva).

V glavni etapi je lahko uporabna kot tabelska slika, ki vsebuje glavne učne poudarke oziroma probleme.

Lahko jo uporabimo pri različnih metodah pri pouku zgodovine. Uporabna je za metodo demonstracije, saj jo lahko pokažemo med poukom. Učencim lahko pokažemo slike, zemljevide, fotografije, skice ali vir (besedilo) iz zloženke. To lahko storimo za uvodno motivacijo, med obravnavo nove učne vsebine in za ponavljanje.

V glavnem delu lahko uvedemo metodo dela z zloženko. Dijakom lahko postavljamo vprašanja, ki se nanašajo na slikovno in pisno gradivo iz zloženke. Tako dijaki s pomočjo vprašanj učitelja analizirajo različne slike, fotografije, zemljevide, zgodovinska besedila, citate, ki so na zloženki. To lahko storimo tudi v sklepnem delu, kjer metodo dela z zloženko uporabimo za ponavljanje ali za preverjanje znanja.

Dijaki lahko pri pouku zgodovine izdelajo zloženko namesto plakata ali referata. Tako lahko govorimo o zloženki kot o končnem izdelku. Med izdelavo zloženke osvojijo različne spretnosti, saj pri tem uporabljajo različne nove metode, med njimi tudi metodo grafičnih izdelkov in metodo uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije.

Zloženko kot končni izdelek lahko tudi ocenimo. Zato moramo izdelati opisne kriterije, s katerimi so dijaki seznanjeni. Zloženka je lahko avtentična naloga, ki se ocenjuje s tehniko klasifikacije.

Za peterico dijakov, ki so se javili, da izdelajo zloženko, smo izdelali opisne kriterije, po katerih so bili ocenjeni. Ocenila sta se zloženka kot končni izdelek in njihov nastop oziroma predstavitev zloženke.

Primer ocenjevanja zloženke:

ZLOŽENKA	5	4	3	2
Osrednja ideja zloženke je jasno predstavljena.				
Izbrane informacije poudarjajo ključne dele vsebine.				
Zloženka je likovno izrazita in kreativna.				
Zloženka je spretno predstavljena v razredu.				

Dijaki so izdelali zloženko, jo predstavili v razredu in jo razdelili sošolcem. Vsebinski poudarki zloženke so bili predstavljeni na osrednji prireditvi Odprtega dneva naše šole. Prisotni so lažje spremljali predstavitev dveh dijakinj, ki sta predstavili Črnomelj v srednjem veku, saj so si lahko pomagali z zloženko, ki so jo dobili predtem.

Sklep

Narava pedagoškega dela nam potrjuje to, da je akcijska raziskava naša prihodnost. Učitelji nismo zgolj uresničevalci učnih načrtov, ampak moramo postati razmišljujoči praktiki. Pouk zgodovine bo zanimivejši in uporabnejši, če bodo učeči dejavni in motivirani. Sredstvo za doseg tega pa je prav akcijsko raziskovanje.

Povzetek

Članek smo začeli z mislijo socialnega psihologa Kurta Lewina, ki je bil pobudnik akcijskega raziskovanja. S člankom smo hoteli opozoriti na nujnost akcijskega raziskovanja. Pouk je živ proces, ki ga moramo spremljati in težiti k temu, da ga izboljšamo. To od nas, učiteljev, zahteva, da nenehno gradimo in negujemo svoj profesionalizem. Moramo se vključiti v raziskovalno delo svojega razreda, saj le tako lahko spoznamo razredno ozračje in učence.

Sodobna družba teži ne le po strokovno in pedagoško izobraženem učitelju, ampak tudi po ustvarjalnem učitelju – po učitelju, ki je akcijski raziskovalec svojega razreda, in po učitelju, ki je sposoben kritične refleksije svojega dela.

Aksijsko raziskovanje je učiteljeva delovna filozofija, ki mu omogoča inovativno delo. Pomaga mu spremeniti dosedanje pedagoško prakso, s katero ni zadovoljen in jo poizkuša izboljšati (na primer z novo metodo). Pri tem si pomaga s cikličnim modelom, ki je sestavljen iz načrtovanja, akcije in refleksije.

Danes lahko govorimo o spremenjeni vlogi šole, saj ni več zgolj posredovalka znanja. Pričakujeta se večja

dejavnost in sodelovanje učečih pri osvajanju znanja. Zaradi tega smo se v projektu vprašali: Kako uvesti v pouk čim več novih metod in merili njihove učinke. Nastal je Srednjeveški Črnomelj na zloženki, ki je primer akcijskega raziskovanja pri pouku zgodovine.

Projekt je potekal v okviru didaktične prenove. Izbrali smo si prakso, s katero smo bili nezadovoljni, in vnesli v naše pedagoško delo spremembo. Tako smo tradicionalno obliko in metodo zamenjali z novimi učnimi oblikami in metodami, saj smo spoznali, da se preveč naslanjamo na zastarele didaktične prijeme. Hoteli smo učeče spodbuditi k motiviranemu delu pri pouku in jim ponuditi možnost samostojnega dela in spoznavanja. Frontalno učno obliko smo najprej zamenjali z individualno, saj so dijaki morali poiskati gradivo o Črnomlju. Nato so delali po skupinah in izdelovali plakat. Sledila je kratka ekskurzija, kjer so bili turistični vodniki. Predstavljali so značilnosti črnomaljskih zgradb, ki so nastale v srednjem veku, druge pomembne stavbe in ulice.

Dijaki, ki so se prostovoljno javili, so na koncu projekta izdelali še zloženko, ki jo lahko pri pouku zgodovine različno uporabimo: za uvodno motivacijo ali pa nam pomeni posebno metodo (metoda dela z zloženko). Je tudi primer avtentičnega izdelka, ki ga lahko ocenimo po opisnih kriterijih.

Skozi projekt sem spoznala, da mora biti tudi učitelj zgodovine svež in problemski, saj se lahko le tako prilagaja pedagoškemu delu in s svojo dinamičnostjo pritegne učeče in jim pomaga na ustvarjalni poti njihovega individualnega razvoja. Biti mora ustvarjalen, ker tako lahko prispeva k živi, inovativni šoli in predstavi zgodovinske teme zanimiveje in pestreje.

Naučila sem se, da je akcijsko raziskovanje učiteljevo sredstvo, s katerim lahko dosega večjo dejavnost učečih, večjo delovno zavzetost ter metodološko in komunikacijsko rast.

Dijaki so bili pri projektu dejavni, motivirani – to potrjuje tudi analiza ocenjevalnih obrazcev. S projektom smo vsi udeleženci veliko pridobili. Preizkusili smo nove dejavne metode, ki so temelj didaktične inovativnosti. Za to inovativnost si moramo prizadevati zaradi spremenljive narave pedagoškega dela in se izogibati zastarelemu didaktičnemu spominu.

Prednost sodobnih pristopov k učenju je ta, da je veliko samostojnega učenja, zato je znanje trajnejše, uporabnejše in vseživljenjsko. Žal pa nam učni načrt ne dopušča takih velikih projektov, saj smo preobremenjeni, snovi, ki je je treba predelati, je preveč in omejeni s številom ur. Taki projekti pa zahtevajo ogromno nevidnega truda in predvsem časa, ki ga učitelj pri pouku zgodovine nima.

Opazila sem, da se nekateri učitelji izogibajo akcijskemu raziskovanju, saj ga sprejemajo s strahom in z izgovorom, da je preveč zapleten proces. Tukaj mora pomembno vlogo odigrati šola in učitelje spodbujati k akcijskemu raziskovanju. Šola, ki teži h kakovosti in »uči za življenje«,

potem ni le ustanova, ki posreduje znanje po načelu »učitelj govori – učenec posluša.«

Članek končajmo s kitajskim pregovorom, ki naj bo vsem učiteljem v razmislek: *Kar slišim, pozabim. Kar vidim, si zapomnim. Kar naredim, to razumem in znam.*

Literatura

1. Adam, F. 1990: Akcijsko raziskovanje in uporabnost družboslovnega znanja. Zbornik Akcijsko raziskovanje v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov.
2. Budnar, M. 2003: Nekateri pogledi na pismenost: primer projekta Comenius. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
3. Cencič, M. 1991: Učitelj – akcijski raziskovalec svojega razreda. Vzgoja in izobraževanje, let. 44, št. 5.
4. Cerar, M. 1990: Akcijsko raziskovanje v vzgoji in izobraževanju. Zbornik kolokvija. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov.
5. Ferjan, T. 1993: Primeri aktiviranja učencev pri pouku geografije. Sodobna pedagogika, 44, št. 5–6.
6. Karba, P. 2005: Zgodovina v šoli v 21. stoletju – vse življenje uporabna popotnica. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
7. Kemmis, S. 1990: Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli. Radovljica: Didakta.

8. Marentič Požarnik, B. 1993: Akcijsko raziskovanje – možnost, da postane učitelj subjekt pedagoškega raziskovanja in svojega raziskovanja. Vzgoja in izobraževanje, št. 5.
9. Marentič Požarnik, B. 1990: Akcijsko raziskovanje in uporabnost družboslovnega znanja. Zbornik Akcijsko raziskovanje v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov.
10. Mažgon, J. 2001: Utemeljevanje akcijskega raziskovanja na kritiki tradicionalne metodologije in postavkah spora okoli pozitivizma. Sodobna pedagogika, let. 52, št. 2.
11. Šavli, A. 1961: Tiho delo učencev. Ljubljana: DZS.
12. Tomič, A. 1992: Od načrta do izvedbe učne ure. Vzgoja in izobraževanje, XXIII, št. 5, str. 20.
13. Trškan, D. 1999: Razvijanje učnih spretnosti pri netradicionalni frontalni učni obliki v srednji šoli pri pouku zgodovine. Zgodovina v šoli, let. VIII, št. 1.
14. Virk, Rode, J. 1998: Akcijsko raziskovalni model: inoviranje metod preučevanja sociologije. Magistrsko delo.
15. Židan, A. 1995: Aktivno učenje mladih v družboslovju. Ljubljana: ŠOU.
16. Židan, A. 1993: Dinamično učenje v družboslovju. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
17. Židan, A. 2004: Za kakovostnejša družboslovna znanja. Didaktični in znanstveni prispevki. Ljubljana: FDV.

Gordana Popovič Lozar, Srednja šola Črnomelj

Strip kot poskus avtentične naloge in možnosti njegove uporabe pri pouku zgodovine

Uvod

Živimo v stoletju množičnih medijev, eden takih je tudi strip. V svoji zgodovini je večkrat presegal ustaljene norme in pozival k različnim ideološkim spremembam, največji vpliv pa je imel prav gotovo na otroke in mlado-stnike. Je družbenokritični medij, saj je mladim pomenil prvo obliko upora proti uveljavljeni konservativni kulturi odraslih in njihovim tradicionalnim vrednotam. Hkrati pa je to prvi medij v zgodovini, ki je bil povsem ustvarjen za mlade, ki jih je razumel in jim ponudil svet, v katerem so lahko izživiljali svoje želje in potrebe. Dolgo časa je bil označen kot neprimeren in nepotreben, celo škodljiv otrokovemu razvoju.

Strip je medij, ki svoja sporočila podaja vizualno, prek kombinacije risbe in besedila, za svoje zaporedje pa potrebuje prostor. Strip se izraža z risbo. Slikar Kandinski je dejal, da je risba umetnikov rokopis. Lahko bi rekli, da je tudi strip avtorjeva izpoved, pravica do svobodnega izražanja in svobodnega pogleda na svet.

Z analizo družbenih pojavov lahko ugotovimo, da se je strip razširil na mnoga področja človekovega delovanja, eno izmed njih je šolstvo. Prvi si je svoje mesto v šolskem sistemu pridobil film, sledila sta radio in televizija, pozneje pa še drugi mediji, med njimi tudi strip. Strip se je v izobraževanje vključil kot didaktični pripomoček v učbenikih za likovno umetnost. Kot vsebina se strip obravnava pri predmetu likovna vzgoja, vse bolj pa tudi kot medpredmetna povezava.

Uporaba stripa v šoli lahko omogoča večstranski, ustvarjalen in zabaven način reševanja vprašanj. V pričujočem članku želim nakazati možnosti uporabe stripa pri različnih učnih metodah in oblikah pri pouku zgodovine. Predvsem pa bom na primeru lastne prakse poskušala ugotoviti, ali je tudi strip lahko avtentična naloga pri pouku zgodovine. V nadaljevanju bom zato predstavila značilnosti avtentičnih nalog in poudarila nekaj razlik med tradicionalnim in avtentičnim načrtovanjem poučevanja.

Opredelitev in značilnosti avtentičnih nalog

Avtentična naloga je resnična, življenjska naloga, ki omogoča uporabo znanja, zahteva nove zamisli, ideje, zbiranje in izbiranje virov, višje miselne procese (primerjanje, vrednotenje, sklepanje), samostojno delo (individualno, parno ali skupinsko), vključuje vsebinska in procesna znanja ter omogoča, da učenci napredujejo, se učijo iz napak, izboljšujejo rezultate in se vključujejo v širše šolsko ali lokalno dogajanje.¹

Avtentične naloge in dejavnosti kažejo, kako se ljudje dejansko srečujejo z izzivi in kako rešujejo težave. Učenci imajo pri reševanju tovrstnih nalog vtis, da so povezane z življenjem in zato smiselne in vredne truda. Za avtentične naloge je torej značilno, »da so čim bolj podobne realističnim problemskim situacijam: raziskovalnim, poklicnim, življenjskim. Seveda morajo biti tudi te naloge oz. dejavnosti zasnovane v skladu s cilji, vendar pa je pomembno, da so oblikovane tako, da dajejo videz prepričljivega problema, ki učence pritegne in jim daje občutek smiselnosti.«² Ravno tukaj se skriva njihova posebna motivacijska moč.

Bistvo avtentičnih nalog je njihova uporabnost v življenju na splošno, zato so za otroke toliko bolj smiselne od drugih problemskih nalog, ki jim zmeraj ne zagotavljajo življenjsko uporabnih rešitev.³

Kadar pripravljamo avtentične naloge, se moramo vprašati, kakšen bi bil izbrani problem v realnem življenju. Različna zgodovinska dejstva in podatki nas morda ne zanimajo sami po sebi. Če pa jih potrebujemo za potovanje, boljše razumevanje zgodovinskega filma, pisanje scenarija za zgodovinski film ali organiziranje razstave, nam ne bo težko poiskati še tako težko dostopnih podatkov. Ravno tako v resničnem življenju po navadi ne rišemo stripov, se pa dogaja, da se izražamo na likovni način. Lahko tudi koga prepričamo, da bo prebral dober strip ali si ogledal likovno razstavo, poklicno pa o tem napišemo kritiko.

»Avtentičnost se torej nenazadnje nanaša tudi na to, da učenci doživljajo izkušnje in opravila ob ovirah, ki so tipične za realne problemske izzive, in da imajo dostop do virov, orodja in interakcij, ki so nam v vsakdanjem življenju po navadi na voljo.«⁴

Avtentične naloge so praviloma odprti problemi, ki zahtevajo, da gredo učenci skozi vse stopnje njihovega reševanja: od zaznavanja in opredeljevanja problemov, preko iskanja in preizkušanja rešitev, interpretiranja in evalviranja ter posredovanja ugotovitev in sklepov. Učenci morajo smiselno uporabiti svoje dotedanje znanje, po potrebi poiskati nove informacije in vključiti različne veščine v kompleksni situaciji. Tako lahko prepričljivo izkažejo svoje razumevanje in zmožnost uporabe v konkretnih situacijah.⁵

Avtentično učenje, ki je učenje za življenje, je podobno problemskemu pouku, saj so avtentične naloge odprti problemi, ki praviloma ne zahtevajo enega samega odgovora, ampak različne interpretacije in razlage, ravno tako pa zahtevajo sistematično in postopno obravnavo po vseh stopnjah, kot jih zahteva problemski pouk.

Kakovostnih znanj ni mogoče učinkovito pridobivati le s prenašanjem znanja na učence, ampak je za to treba ustvarjati čim bolj avtentične učne situacije, v katerih učenci sami, ob premišljeni podpori učitelja, odkrivajo in konstruirajo znanje, ki jim pomaga pri globljem razumevanju pojavov in odnosov po svetu. Pri tem je pomemben procesni pristop k poučevanju, katerega nadgradnja so avtentične naloge. Pri teh je torej v ospredju gradnja znanja v avtentični učni situaciji. Učno okolje v naravi naj bi vključevalo učne situacije, ki posnemajo probleme in situacije resničnega življenja.⁶

Navsezadnje avtentične naloge zahtevajo, da učenci kritično razmišljajo o svojem delu, spoznavajo sami sebe kot učence, odkrivajo svoja močna in šibka področja in znajo kritično ovrednotiti svoje izdelke ter na podlagi tega sami popravljajo in izboljšujejo svoje delo in rezultate.

Avtentična naloga ali dejavnost mora izpolniti vrsto pogojev, da lahko rečemo, da je povsem avtentična. Lahko pa zadošča le nekaterim izmed teh pogojev in s tem v zvezi govorimo o elementih avtentičnosti. Učiteljem, ki želijo kritično razmisliti o tem, ali so njihove naloge dovolj avtentične, bodo v pomoč naslednja merila avtentičnosti: »Ali naloga zahteva od učenca ob uporabi znanja tudi presojo, kako ga bo učinkovito uporabil v novih problemskih situacijah?, Ali naloga zahteva od učenca obvladovanje vsebin, spretnosti in miselnih spretnosti, ki so opredeljene kot bistveno, temeljno znanje?, Ali daje naloga možnost raziskovanja in eksperimentiranja?, Ali je naloga zastavljena procesno in dolgoročno?, Ali daje naloga učencem priložnost preizkusiti in uporabiti svoje

¹ Rutar, Ilc Z. 2003: Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 130.

² Rutar, Ilc Z. 2003: Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 120.

³ Sentočnik, S. 2000: Avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja za kakovostnejše učenje in poučevanje. Vzgoja in izobraževanje, letnik XXXI, št. 2–3, str. 82–86.

⁴ Rutar, Ilc Z. 2003: Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 128.

⁵ Ibid. str. 128.

⁶ Woolfolk, A. 2002: Pedagoška psihologija. Ljubljana: Educy, str. 286.

znanje in spretnosti odgovorno in profesionalno (npr. učenec mora izvajati eksperimente, namesto da bi se le učil formule) in ali jih postavlja v realno situacijo zunaj šole ali pa gre vsaj za simulacijo realnosti? Ali zahteva naloga pretehtano in učinkovito uporabo znanja in spretnosti, ki so v skladu s pričakovanji učitelja glede na učni proces in učne cilje? Ali bi imel lahko izdelek resnično uporabno vrednost za širšo skupnost? Ali zahteva znanje, ki je za učence določene starostne stopnje pomembno in potrebno (ima smisel za učenca in prispeva k njegovemu kognitivnemu, socialnemu, emocionalnemu in metakognitivnemu razvoju)? Ali je čas, ki je predviden za rešitev naloge, in energija, ki jo učenci vložijo v njeno reševanje, v premem sorazmerju z znanjem, ki ga z nalogo osmislijo in nadgradijo? Ali daje naloga možnost vsakemu učencu, da prispeva svoj delež znanja in spretnosti, v katerih se posebej odlikuje? Ali daje naloga priložnost medsebojnega sodelovanja in sodelovalnega učenja? Ali naloga zahteva demonstracijo znanja in ali daje učencem možnost izbire različnih načinov, kako ga bodo demonstrirali in argumentirali? Ali dopušča, da se učenec sam odloča, kako se bo lotil reševanja naloge in kako bo pokazal svoje razumevanje? Ali naloga zahteva od učenca, da kritično razmišlja o sebi in svojem delu ter da se sam popravlja in izboljšuje svoje delo in dosežke? Ali zahteva naloga inovativnost oz. reševanje odprtih problemov, ki presegajo rutinsko reševanje in ne temeljijo na vnaprej znanih odgovorih?.⁷

Vrste avtentičnih nalog

Tipične avtentične naloge so različne vrste t. i. simulacij (npr. igre vlog arheologa, raziskovalca, kustosa, literarnega kritika ... in dramatizacije določenih dogodkov, govorov, konferenc ...), nastopi pred različnim občinstvom (kongres, konferenca, TV-oddaja, npr. poročila, vremenska napoved, kronika), projekcije (napovedovanje, kaj bi se zgodilo, če ...), izražanje v funkcionalnih zvrsteh neumetnostnih besedil (npr. osebna pisma o izkušnjah, doživljanjih in dogodkih, pisma bralcev o določenem vprašanju, članki, reportaže, recenzije, dnevniški zapisi, ekspertize, govori in nagovori, peticije), izražanje z umetnostnimi besedili v različnih literarnih zvrsteh (pisanje basni, pravljice, novele, poglavja romana, pesmi po različnih načelih) ter v različnih literarnih smereh, preiskovanje in raziskovanje, razprave, okrogle mize, debate ..., poučevanje mlajših od sebe, svetovanje različnim »odjemalcem« (npr. kot turistični vodič, turistična agencija), izdelovanje izdelkov, načrtov, maket, modelov ... za predvidene porabnike (npr. v vlogi mizarjev, oblikovalcev, arhitektov, oglaševalcev ...).⁸

Pri zgodovini so lahko avtentične naloge oz. končni izdelki, ki so sestavni del alternativnega preverjanja znanja, pisni izdelki oz. pisne dejavnosti (poročilo, časovni trak, pismo, esej, dnevnik, biografija, članek, zgodba, povzetek knjige, ustava, pogodba, poročilo o knjigi, pesem, oglas, raziskovalna naloga, scenarij za igro, letak), ustne predstavitve (igra vlog, diskusija, intervju, debata, okrogla miza, govor, ustno poročilo, ustna zgodovina), izdelki z uporabo sodobne računalniške tehnologije (projektor, predstavitev PowerPoint, videoposnetek, slušni posnetek, spletna stran), vizualne predstavitve (plakati, politične karikature, grafična predstavitev, model, razstavnino pano, zemljevid, družinsko drevo, kip, zastava, iznajdba, muzejska razstava, risba, album ipd.).⁹ Tipične vloge v avtentičnih nalogah so: vodič, arheolog, kustos, organizator izleta ali ekskurzije (na področju geografije, zgodovine in likovne umetnosti), novinar, reporter, urednik, kolumnist, pisatelj, pesnik, lektor, recenzent, kritik (na področju jezika in literature), raziskovalec v laboratoriju, raziskovalec na terenu, raziskovalec v industriji, znanstvenik, udeleženec konference, inženir (na področju naravoslovja, tehnike in tehnologije), razpravljavec na okrogli mizi ali njen moderator, pisec poljudnega članka, anketar, obdelovalec podatkov, statistik, intervjuvar, odvetnik (na področju družboslovja), veterinar, oskrbnik živali, zdravnik, hišnik, oskrbnik gospodinjstva, vodja prehrane, vodja ali uslužbenec industrijskega obrata, strokovnjak za kemično čiščenje, okoljevarstvenik (na področju biologije, kemije in gospodinjstva), režiser, scenograf, kostumograf, scenarist, dramaturg, igralec (na področju dramatizacije in različnih načinov izražanja in predstavljanja), fotograf, aranžer, oblikovalec, skladatelj, slikar, umetnik performansa, plesalec, baletnik, koreograf, organizator ali povezovalac prireditve (druge možnosti za predstavljanje), učitelj, trener, animator, demonstrator.¹⁰

Navajam nekaj konkretnih primerov avtentičnih nalog z različnih področij: učenci morajo napisati pismo bralcev, v katerem predstavijo svoj odnos in argumente do prikazovanja nasilja v medijih (psihologija). Učenci simulirajo časopisno svetovanje: postavijo se v vloge staršev in otrok in v vlogi staršev svetujejo, kako s pomočjo TV-sporeda odločiti, kaj bodo gledali (državlanska vzgoja in etika). Dijaki po skupinah pripravijo za različne države »poglavja« za učbenik ali knjigo o severnoevropskih državah (geografija). Po ogledu razstave Sodobna slovenska umetnost v Moderni galeriji učenci pripravijo reportažo, tako kot da bo predstavljena v TV-oddaji Sedmi dan. Učenci v vlogi znanih likovnih ustvarjalcev in kritikov predstavljajo svoje poglede in način razmišljanja (umetnostna zgodovina in likovni pouk). Učenci po vodeni zgodovinski ekskurziji pripravijo turistični vodnik in izdelajo nov turistični pro-

⁷ Sentočnik, S. 2000: Avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja za kakovostnejše učenje in poučevanje. Vzgoja in izobraževanje, letnik XXXI, št. 2–3, str. 85.

⁸ Rutar, Ilc Z. 2003: Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 127.

⁹ Trškan, D. 2003: Sodobno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini v srednji šoli na izbranih temah 20. stoletja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 163–169.

¹⁰ Rutar, Ilc Z. 2003: Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 127, 128.

gram za izlet z zgodovinsko vsebino (zgodovina). Učenci si ogledajo odlomek iz zgodovinskega filma brez zvoka oz. podnapisov, potem sestavijo televizijski komentar za ta del filma (zgodovina).

Razlike med klasičnim in avtentičnim načrtovanjem poučevanja

Avtentično načrtovanje poučevanja je večplastno, saj obsega časovno razporeditev dela, definiranje učnih ciljev, opredelitev načinov sprotnega spremljanja učenčevega napredka glede na zastavljene cilje, opredelitev dejavnosti ter izdelavo opisnih kriterijev za končno preverjanje in ocenjevanje izdelkov. Zahteva tudi opredelitev dejavnosti, ki bodo učence vodile k zastavljenim ciljem, pripravljanje avtentične naloge in pripravo navodil za njeno izpeljavo, načrtovanje aktivnosti učitelja in dijaka na posameznih stopnjah učnega procesa, pripravo vprašalnika za izdelavo učenčeve refleksije. Z vidika akcijskega raziskovanja načrtovanju sledijo akcija, opazovanje in refleksija.

Definiranje učnih ciljev

Ko načrtujemo cilje, se vprašamo: kaj želimo, da bi učenci vedeli oziroma znali in razumeli, bili zmožni narediti? Pomagamo si z Marzanovo, Bloomovo ali kakšno drugo taksonomijo. Taksonomija vzgojno-izobraževalnih ciljev je pomembna, ko učitelj zastavlja cilje, ki naj bi jih učenci dosegli, in ko preverja znanje. Na podlagi tega jasno opredelimo vsebinske in procesne cilje ter standarde. Hkrati zasnujemo bistvena vprašanja, ki bodo učencem omogočila razvijati tako znanje, da bodo obravnavo postavila v kontekst, v najširši okvir.

Za avtentično učenje je treba definirati učne cilje, ki ne obsegajo le vsebine, ampak tudi razumevanje problemov in pridobivanje znanja, ki ga učenci potrebujejo za njihovo reševanje. Namesto da zahtevamo veliko količino podatkov, letnic, imen itd., se osredotočimo na naloge, pri katerih se učenci skozi poglobljeno obdelavo naučijo konceptov in strategij učenja ter uporabe znanja.

Avtentično poučevanje in preverjanje znanja omogoča izražanje višjih taksonomskih ravni, kamor štejemo uporabo, analizo, sintezo in vrednotenje. Kriteriji, s pomočjo katerih usmerjamo delo in ga ob koncu preverjamo, so lahko sposobnost dela z viri, sposobnost učinkovite komunikacije, spretnost kompleksnega razmišljanja in spretnost sodelovalnega dela. Izberemo več kriterijev, na katerih zasnujemo delo. »Za avtentično učenje je potrebno poučevanje, ki izrecno poudarja vrednost kompleksne-

ga mišljenja, kritičnosti in ustvarjalnosti ter temelji na problemskem pristopu.«¹¹ Potrebno je tudi veliko skupinskega in sodelovalnega učenja ter dialoga med učenci in učiteljem. To je vidno že iz zastavljenih ciljev, ki so izraženi z glagoli: razloži, organiziraj, interpretiraj, ovrednoti, naredi sintezo, informiraj, pouči, vodi, prepričaj, ubrani, kritično osvetli, zasnuj, zamisli si, ustvari, ugotovi napake, popravi napake, izboljšaj itd. Zastavljeni cilji so izraženi tudi z učiteljevimi zahtevami po razmišljanju o lastnih procesih mišljenja in učenja, ki se kažejo v vprašanjih. Cilji v klasičnem modelu poučevanja so izraženi z glagoli: naštej, opiši, navedi ...

Kriteriji za avtentično preverjanje in ocenjevanje

Večina učiteljev gleda na tradicionalno preverjanje kot na učiteljevo postavljanje vprašanj v procesu poučevanja, ko se prepriča, ali so učenci določeno snov usvojili. Ocenjevanje pa je učiteljeva vrednostna sodba na koncu učnega procesa, ko presodi, katero oceno na petstopenjski lestvici si učenec zasluži.

Tradicionalno ocenjevanje znanja poteka pogosto v pisni ali pa v ustni obliki. Pisne naloge se ocenjujejo s tehniko točkovanja, in sicer tako, da se vsak odgovor primerja z idealnim odgovorom in se glede na ustreznost oceni z določenim številom točk. Pri ustnem ocenjevanju pa učitelji sami določijo število vprašanj in tudi oblikujejo kriterije za posamezne ocene.

Če je pri tradicionalnem ocenjevanju glavno vprašanje, kaj učenci vedo, pa je pri alternativnem ocenjevanju glavno vprašanje, kaj učenci lahko naredijo oziroma kako lahko naredijo. Avtentične naloge »preverjajo to, kar se pričakuje, da bodo učenci znali v resničnem življenju, in kar je pomembno, da znajo«.¹² Učiteljem, ki želijo razmisliti, ali so njihove naloge dovolj avtentične, bodo v pomoč merila avtentičnosti.

Pri avtentičnem pouku razlikujemo sprotno preverjanje, končno preverjanje in ocenjevanje učenčevega dela. Ocenjujemo lahko učni proces, končni izdelek oz. avtentično nalogo in osebno mapo. Pri sprotnem preverjanju lahko s sprotnimi zapiski spremljamo in spodbujamo učenčev napredek ter dajemo povratno informacijo o kakovosti dosežkov (formativno preverjanje). Proti koncu določene dejavnosti pa lahko te delne opisne povratne informacije strnemo oziroma skupaj z učenci presodimo, kako so napredovali, kako daleč so prišli v usvajanju neke veščine. Gre za strnjeno povratno informacijo oziroma končno preverjanje (sumativno preverjanje), ki ga lahko pozneje razširimo v ocenjevanje.

»Avtentično preverjanje in ocenjevanje je torej nujno proces, v katerem se delo učencev dokumentira zato, da

¹¹ Janič Šifer A., Napokoj M. 2003: Avtentične naloge. V: Geografija v šoli, letnik XII, št. 1, str. 14.

¹² Sentočnik, S. 2000: Avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja za kakovostnejše učenje in poučevanje. Vzgoja in izobraževanje, letnik XXXI, št. 2-3, str. 84.

se lahko presodi tako proces kot produkt njegovega dela, pri čemer ta presoja nikakor ni le učiteljeva, ampak je predvsem učenčeva pravica. Le-ta šele na tej podlagi razvije novo razumevanje sebe in sveta okrog sebe, ob tem pa tudi nove spretnosti in dosežke na višjem nivoju.¹³

Opisni kriteriji so temelj za poglobljeno in izčrpno povratno informacijo učencu o kakovosti njegovega znanja. Hkrati pa učitelj dobiva povratno informacijo v zvezi s svojim delom. Pomembno je, da učenci vedo, za kaj naj si prizadevajo, na kaj naj bodo pozorni in da bo po tem presojan tudi njihov dosežek.

Kriterije za preverjanje in ocenjevanje z opisniki izpeljemo iz ciljev. Z njimi morajo biti učenci pravočasno seznanjeni. Pri tem si lahko zastavimo vprašanja: Po kakšnih kriterijih bomo presodili kakovost dosežka? Ali kriteriji izražajo cilje? Ali pokrivajo vsebinske in procesne cilje? Ali »merijo« načrtovane rezultate? Kako bomo na koncu po teh kriterijih naredili refleksijo? Na kakšen način podana povratna informacija bo najučinkovitejša?¹⁴

Ko izdelujemo opisne kriterije za alternativno preverjanje in ocenjevanje znanja, najprej opredelimo področje, ki ga bomo preverjali ali tudi ocenjevali. Področje je vsebinsko in procesno znanje, ki ga izpeljemo iz ciljev obravnavane teme ali tematskega sklopa. Posameznemu področju nato opredelimo kriterije (vodila) ocenjevanja, tem pa opisnike oz. konkretne opise, kaj in kako mora dijak znati, da doseže določeno oceno na petstopenjski ocenjevalni lestvici. Tehnika klasifikacije torej zahteva, da se naloga razvrsti v enega izmed nivojev, ki določa stopnjo kakovosti. Najpogostejše obrazce sestavljajo rubrike oz. kategorije, ki vsebujejo opisne kriterije ocenjevanja in nivoje oz. stopnje kriterijev. Nivoji za kriterije so lahko opisni ali številčni.

»Alternativno ocenjevanje vključuje tudi samoocenjevanje, pri katerem učenci ocenijo svoje delo, delo sošolcev, učni proces, končni izdelek in tudi osebno mapo.« Tudi samoocenjevanje končnih izdelkov poteka s pomočjo obrazcev, ki jih uporabljajo učitelji.¹⁵

»Refleksija pri samovrednotenju in samoocenjevanju je izredno pomembna, saj razmišljajo učenci o svojem delu, kako so delali, kaj so naredili, kako so se ob tem počutili. Vprašanja za refleksijo so ponavadi naslednja: »Ali si zadovoljen s svojim delom in dosežkom?; Kaj mi ni šlo najbolje?; Kje imam še težave?; Kje sem se najbolj potrudil?; Kje bi bil lahko še boljši?«¹⁶

Refleksija ali kritično razmišljanje o izdelku ima močno motivacijsko vlogo za učenca, ker ga navaja na kritičen in ustvarjalen odnos do samega sebe in lastnih izdelkov ter ga usmerja in vodi k zastavljenim ciljem. Učenci spoznavajo sebe, odkrivajo svoje slabosti in sposobnosti, sami popravljajo in izboljšujejo svoje delo in rezultate. Samo-

ocenjevanje prispeva k oblikovanju učencev v odgovorne osebe in jih uvaja v vseživljenjsko učenje.

Povratna informacija je koristna tako za učitelja kot učence. Refleksija predstavlja osnovno iztočnico za nujen dialog in diskusijo o problemih, ki so jih učenci preučili v nalogah. Učenci s pomočjo refleksije sami ugotovijo, ali so se približali zadanim učnim ciljem oziroma kaj morajo v nalogi še dopolniti ter katere nejasnosti bodo reševali skupaj z učiteljem in drugimi dijaki.

Evidenca o doseganju načrtovanih ciljev in standardov

Ko smo si na jasnem s cilji in z njimi povezanimi kriteriji, se odločimo za vrsto evidence, kazalnika, dokaznega gradiva o doseganju načrtovanih ciljev in standardov. Načrtujemo dejavnosti, s katerimi bomo skušali dosegati zastavljene cilje. Pomembno je, da omogočajo procesni pristop, da dajejo učencem občutek smiselnosti in povezanosti z življenjem, da jim omogočajo predstavljanje idej na različne načine, izražanje močnih in izboljševanje šibkih področij. Kot dokaz razumevanja lahko šteje utemeljevanje ob primerih. Če hočemo preverjati večstransko razumevanje, je to lahko igra vlog. Za obvladovanje načrtovanih veščin, lahko uporabimo terensko delo ipd. Izhodišče za načrtovanje učnega procesa torej niso oblike in metode dela, temveč cilji in iz njih izhajajoče dejavnosti.¹⁷

Snovanje avtentičnih nalog in priprava navodil za izvedbo

Po izboru ciljev, kriterijev in evidence naredimo prvi osnutek naloge oz. dejavnost, s katero bomo preverjali zastavljene cilje. Pri pripravi avtentičnih nalog si lahko zastavimo vprašanja: Ali naloga preverja doseganje načrtovanih ciljev in standardov, tako vsebinskih kot procesnih? Katere vrste bistvenega znanja morajo učenci pridobiti s tem načinom dela? V kakšni obliki naj predstavijo na ta način pridobljeno znanje? Ali je naloga razumljiva, navodila pa jasna vsem učencem? Ali ima naloga elemente avtentičnosti? Ali se bo učencem zdela smiselna oz. vredna reševanja? Pri snovanju moramo upoštevati, da bodo dejavnosti v skladu z interesi učencev, z njihovimi potrebami in zmožnostmi. Osnutek naloge pozneje še domislimo in dodelamo.

Pri snovanju nalog moramo biti pozorni še na nekatera temeljna pravila. Učitelji pogosto probleme in vsebino

¹³ Prav tam, str. 84.

¹⁴ Rutar, Ilc Z. 2003: Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 117.

¹⁵ Trškan, D. 2003: Sodobno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini v srednji šoli na izbranih temah 20. stoletja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 160.

¹⁶ Razdevšek Pučko, C.: 1998: Samoocenjevanje – sestavina nove doktrine ocenjevanja. V: Pedagoška obzorja. Letnik 13, št. 1–2, str. 8.

¹⁷ Rutar, Ilc Z. 2003: Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 117.

zastavimo preširoko in presplošno, zaradi česar naloga izgubi svoj namen. Z natančnejšo opredelitvijo teme, kjer je že iz naslova razvidno, katerim problemom naj učenci namenijo posebno pozornost, se učenci lahko bolj približajo pričakovanim ciljem.

Medtem ko v primeru avtentične naloge (problema) navajamo učence k odkrivanju in reševanju problema (realistično problemski pristop) in k uporabi predznanja, je v primeru klasične naloge poudarjeno zgolj opisovanje stanja (reprodukcija). Za ilustracijo navajam primer iz geografije. Avtentična naloga se glasi: »Na podlagi poznavanja vzrokov, ki so povzročili krčenje Aralskega jezera, oblikuj predloge, kako bi lahko problem rešil. Ideje in možnosti za rešitev Aralskega jezera ustrezno predstavi na način, ki ti je najbolj blizu«. Pri neavtentični nalogi pa je navodilo naslednje: »Napiši kratko besedilo z naslovom Problemi Aralskega jezera. V njem opiši problem in ga razloži«. ¹⁸

Avtentičnost nalog lahko preverimo z merili, ki kažejo, ali so naloge realistično problemsko (avtentično) zasnovane ali ne. »Pokazatelji avtentičnosti, ki spodbujajo tudi izboljševanje nalog, služijo kot prometni znaki na poti do cilja: prav vsak izmed njih je potreben, od okoliščin pa je odvisno, katere bomo uporabili.« ¹⁹

Potek, načrtovanje in ocenjevanje samostojnega dela učencev poteka s pomočjo navodil. Navodila učence usmerjajo k obravnavi določenih problemov in pojmov, vsebujejo temeljno literaturo, vključujejo vprašanja za samorefleksijo, ocenjevalni list in navodila glede oblike naloge, citiranja virov, uporabe slikovnega gradiva in roka oddaje naloge.

Načrtovanje posameznih stopenj procesa avtentičnega učenja

Pri tradicionalnem modelu poučevanja učitelj izhaja iz vsebin učnega načrta. Zanima ga, kaj posredovati. Poudarek je na spoznavanju vsebine. Učitelj pripravi učno gradivo in učila ter posreduje snov, ne glede na predznanje učencev. Učitelj interpretira dejstva, učenci pa si jih zapomnijo in povzemajo misli učitelja.

Pri sodobnem modelu poučevanja učitelj izhaja iz vsebin učnih ciljev predmeta. Zanima ga, kako posredovati? Poudarek je na spoznavanju raznovrstnih virov in njihove vsebine. Učitelj v sodelovanju z učenci pripravi učno gradivo. Učenci (pogosto organizirani v delovnih skupinah) iščejo vire o temi doma, v knjižnici ... Učitelj z vprašanji preveri, kaj o temi učenci že vedo. Vsebinsko nadgradnjo načrtuje na podlagi učenčevega predznanja. Avtentično učenje je mogoče šele, ko so učenci že pridobili osnovno znanje in ga uporabijo za to, da ga razširijo in poglobijo. Med delom učenci sprašujejo učitelja. Z vprašanji učitelju

sporočajo, kaj zmorejo in znajo in česa ne. Učitelj jim svetuje in preverja, ali res razumejo, kar naj bi znali. Učitelj ob svetovanju spoznava globino razumevanja in miselno strategijo učencev. Uvaja jih v interpretacijo dejstev, v diskusijo in kritično presojo. Ob koncu učne teme lahko učenci preverijo znanje na različne načine, npr. namesto pripovedovanja o odnosih v rimski družini odigrajo prizor iz življenja družine. ²⁰

Vloga in pomen avtentičnih nalog

Z uvajanjem avtentičnih nalog v pouk se povečuje motivacija za delo, učenje postaja zanimivejše, z opisnimi kriteriji in refleksijo pa učenci izoblikujejo samokritičen odnos do sebe, svojega dela in lastnega znanja ter postajajo samostojnejši. Izboljšuje se odnos med učitelji in učenci ter med učenci samimi, saj medsebojno sodelujejo in dopolnjujejo znanje. Učenci dejavno dokazujejo znanje, do katerega so se dokopali sami, s svojim delom.

Avtentične oziroma alternativne naloge povečujejo kakovost in trajnost pridobljenega znanja, razvijajo različne miselne procese, zlasti višje, izredno motivirajo učenca in ga spodbujajo k inovativnosti, izvirnosti, ustvarjalnosti, odprtosti in fleksibilnosti tako pri svojem ravnanju kot pri razmišljanju. Veliko prispevajo tudi k veselju do dela. Gre za metodo poučevanja, ki nadpovprečno zadovolji učiteljeva in učenčeva pričakovanja.

Strip kot primer avtentične naloge

V šolskem letu 2006/07 sem se vključila v projekt didaktične preнове. Priključila sem se skupini, ki se je ukvarjala z akcijsko-raziskovalnim vprašanjem, kako vpeljati v pouk učne metode dejavnega dela, in sicer zaradi težnje po izboljšavi kakovosti svojega načina dela pri pouku: naučiti se uporabljati takšne nove metode in tako motivirati dijake za sodelovanje in samostojno, ustvarjalno in uporabno delo in s tem doseči novo kakovost, svoje zadovoljstvo in tudi zadovoljstvo dijakov. Predvsem pa sem v tem šolskem letu to želela doseči pri temi, ki velja za dokaj suhoparno.

Ker mesto Črnomelj praznuje 600-letnico prve omembe mesta, smo si na šoli izbrali skupno temo Črnomelj – naše mesto. Podtema, s katero sem se vključila v projekt didaktične preнове in hkrati v praznovanje pomembne obletnice, sta bila Črnomelj in Bela krajina od prazgodovine do konca zgodnjega srednjega veka (Kaj nam govorijo arheološke najdbe?).

¹⁸ Janič Šifer A., Napokoj M. 2003: Avtentične naloge. V: Geografija v šoli, letnik XII, št. 1, str. 14.

¹⁹ Prav tam, str. 18.

²⁰ Karba P. 2000: Sodobna teoretična izhodišča poučevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli, letnik IX, št. 1, str. 3–7.

Projekt sem izvajala v prvih letnikih gimnazije. Načrtovanje je zajemalo časovno razporeditev dela, definiranje učnih ciljev, opredelitev dejavnosti za doseg zastavljenih ciljev, opredelitev načinov sprotnega in končnega preverjanja, opisne kriterije oziroma ocenjevalni obrazec za ocenjevanje izdelkov, obrazec za refleksijo dijaka, anketni vprašalnik za učitelje hospitante, osebni dnevnik, pripravo avtentične naloge in pripravo navodil za njeno izpeljavo ter načrtovanje dejavnosti učitelja in dijaka na posameznih stopnjah učnega procesa.

V nadaljevanju bom opisala potek dela.

Najprej opredelimo vsebinske in procesne cilje, ki zahtevajo, da dijaki prepoznajo, naštejejo in opišejo najpomembnejše najdbe in najdišča ter način življenja od prazgodovine do konca zgodnjega srednjega veka na območju Črnomlja in Bele krajine. Po različnih zgodovinskih virih zberejo podatke o najdbah in najdiščih ter presojo njihovo pristnost, vrednost in uporabnost. Najdbe primerjajo in razvrstijo kronološko, geografsko in tematsko. Z analizo konkretnih primerov zgodovinskih virov oz. materialnih najdb sklepajo o načinu življenja v posameznih časovnih obdobjih in ga primerjajo z današnjim življenjem. Cenijo vlogo arheologije in vrednotijo pomen arheoloških izkopanin ter si pridobijo pozitiven odnos do kulturne dediščine. Svoje znanje strnejo, uporabijo in predstavijo na plakatu in stripu, ki naj bi bila namenjena predvsem mlajšemu ciljnemu občinstvu. Razvijajo vizualne in opazovalne, ustvarjalne, imaginativne, komunikacijske in socialne spretnosti.

Sledi določanje področij, ki bodo preverjana in ocenjena: razumevanje, delo z viri, učinkovito predstavlanje idej, sodelovanje. Področjem opredelimo kriterije, tem pa opisnike, ki so dijakom predstavljeni v posebni tabeli – ocenjevalni obrazec.

Za preverjanje doseganja želenega stanja je potrebno stalno opazovanje. Odločimo se za triangulacijo, kar pomeni pridobitev informacij iz perspektive učitelja (dnevniški zapis), učenca (obrazec za refleksijo) in učitelja hospitanta (anketni vprašalnik).

Razmislimo tudi o kazalnikih za doseganje načrtovanih ciljev. V ta namen potrebujemo različne vire, sodelovanje muzeja in arheologa, plakate, stripe, razstavo.

Nato naredimo osnutek naloge oz. dejavnosti, s katero bomo preverjali zastavljene cilje. Pozorni smo na merila avtentičnosti. Za dijake pripravimo še navodila za izvedbo naloge.

Sledi načrtovanje dejavnosti dijakov in učitelja na posameznih stopnjah učnega procesa.

1. korak: Motivacija in nagovor dijakov

Učitelj dijakom demonstrira strip Larry Gonicka The Cartoon History of The Universe.²¹ Z vprašanji jih spodbuja k pogovoru o stripih, ki se nanašajo na zgodovino, še posebej na prazgodovino, Rim in srednji vek. (Ali radi berete stripe? Zakaj? Kakšne teme so vam blizu? Katere stripe z zgodovinsko tematiko poznate? Kdo so glavni junaki in kakšne so njihove lastnosti? Zakaj se vam zdijo pomembni? Kaj mora upoštevati risar pri risanju stripa? Ali bi se želeli preizkusiti v njegovi vlogi? Ali bi strip lahko uporabljali pri pouku? Kako?) Dijaki opazujejo strip, odgovarjajo na zastavljena vprašanja in podajajo svoja mnenja. Učitelj usmeri pogovor na avtentično nalogo in jih nagovori: »Bliža se praznovanje 600-letnice prve omembe Črnomlja kot mesta. Tudi naša šola se bo vključila v sklop praznovanj. Izdelajte takšno stripovsko zgodovino Črnomlja in Bele krajine, ki si jo bodo vaši vrstniki z veseljem ogledali na razstavi, hkrati pa jo bodo učinkovito uporabljale naslednje generacije dijakov prvih letnikov za obravnavo lokalne preteklosti pri pouku zgodovine.« Skupaj ugotovimo, da potrebujemo predznanje. Učitelj zato predstavi načrt dejavnosti, s pomočjo katerih bodo dijaki uresničili nalogo in dosegli želeno cilje. Pojasni jim navodila za organizacijo dela, metode in oblike dela, navede literaturo, določi časovni okvir, imenuje strokovnjake in ustanove, s katerimi bodo sodelovali, vključi medpredmetno povezavo z likovno umetnostjo in s slovenščino, predstavi načine oz. kriterije preverjanja in ocenjevanja ter refleksijske obrazce. Naslov naloge se glasi: Črnomelj in Bela krajina od prazgodovine do konca zgodnjega srednjega veka (Kaj nam govorijo arheološke najdbe?). Dijaki bodo lahko dodali še svoj podnaslov.

Sledi domača naloga: »Glede na izbrano temo doma poiščite in izberite vire po naslednjih merilih: tri vire iz različnih časovnih obdobji, tri vire iz različnih krajev v Beli krajini in tri vire, ki prikazujejo različne teme. Izberite še tri vire, ki so za vas še posebej zanimivi in po vaši presoji uporabni pri proučevanju starejše lokalne zgodovine.« Dijaki potem doma preiskujejo vire.

2. korak: Priprava razstave »muzejskih eksponatov« v razredu

Dijaki zbrano gradivo prinesejo v šolo. Po prijateljskih odnosih se razdelijo v skupine do pet. Vsaka skupina si zamisli, da pripravlja muzejsko razstavo. Člani skupine določijo glavnega muzejskega kustosa, arheologa, zgodovinarja, uslužbenca zavoda za varstvo kulturne dediščine. Skupaj se usklajujemo glede meril, po katerih posamezna

²¹ Gonick L. 1990: The Cartoon History of the Universe. New York: Doubleday.

skupina razvršča razstavne eksponate oziroma pripravlja muzejsko razstavo: vire dijaki razvrščajo kronološko (od paleolitika do bronaste dobe, od bronaste dobe do konca železne dobe, rimske dobe s pozno antiko in zgodnjim srednjim vekom), geografsko (Metlika, Črnomelj, Vinica, Kučar ...), tematsko (orožje in orodje, posode, nakit in noša, bivališča in druge zgradbe, kamniti spomeniki) ali kako drugače. Dijaki so dejavni, iščejo ustrezne primere, primerjajo in razvrščajo izkopanine, ugotavljajo skupne značilnosti. Pri tem si pomagajo z učbenikom in literaturo, ki jo prinese učitelj. Učitelj spremlja delo skupin in z vprašanji spodbuja primerjave ter jim svetuje. Po 15 minutah, ko je delo opravljeno, sledi vodenje po razstavi (pet minut). Eden izmed učencev iz vsake skupine v vlogi kustosa predstavlja in utemeljuje ugotovitve skupine. Drugi dijaki, obiskovalci razstave, opazujejo razstavne eksponate in pozorno poslušajo. Postavljajo morebitna vprašanja. Na koncu podajajo svoja mnenja, ocenjujejo in izbirajo najboljšo »razstavo«. Učitelj opazuje, pozorno posluša in komentira. Skupaj z dijaki povzame ugotovitve in odpravlja morebitne napake v sklepanju. Pogovori se o načinu postavljanja razstav, o slabostih in prednostih že prej ogledanih razstav, o izboljšavah za nazornejše in privlačnejše postavitve. Dijake usmerja v razmišljanje o lastnih izkušnjah na razstavah, ki so si jih že ogledali. (Na kakšen način so bile postavljene? Kaj ste si zapomnili? Kaj vam ni bilo všeč?) Uro analizirajo, ugotovitve zapišejo.

3. korak: Analiza izbranega materialnega vira

Dijaki so še vedno razdeljeni v skupine. Če želijo, lahko skupino zamenjajo. Zdaj izbirajo med najzanimivejšimi in uporabnejšimi viri (glej domačo nalogo). Učitelj pripravi vprašanja za analizo (Kaj predstavlja vir? Opiši ga. Kakšno obliko ima? Kakšne barve je? Iz katerega materiala je narejen? Kakšen je na otip? Je okrašen? Predstavlja si njegov vonj. Ali oddaja zvoke? Kje je shranjen? Kje ga je po tvojem mnenju izkopal arheolog? Kdaj so ta predmet uporabljali in kdo ga je izdelal? Za kaj so predmet uporabljali? Kdo ga je uporabljal? S čim so se ti ljudje ukvarjali? Kaj lahko sklepamo o načinu življenja na podlagi vira? Ali obstaja predmet iz sodobnosti, ki ima podobno funkcijo? Kakšen je tvoj odnos do vira? Ali bi ga lahko še danes uporabljal in v kakšne namene? Bi ga znal izdelati? Ali bi lahko na podlagi vira naredil kakšen razpoznavni znak za turistične namene? Kakšno vrednost ima ta vir za zgodovino? Kakšno vrednost ima za Belo krajino? Ali je primerljiv s podobnimi najdbami iz Slovenije in sveta?) Dijaki izmenjujejo ideje, izberejo najprimernejši vir in ga analizirajo. Učitelj koordinira delo skupin, pazi na disciplino, svetuje. Vsaka skupina nato predstavi svoj primer in utemeljuje ugotovitve. Izbrane vire nalepijo na tablo. Dijaki jih postavljajo v prostor, čas. Ugotavljajo razlike in

podobnosti. Sklepajo na gospodarske dejavnosti in na način življenja v posameznih obdobjih in na območjih Bele krajine. Sklepne ugotovitve si zapišejo. Učitelj z dodatno razlago odpravlja morebitno nerazumevanje.

4. korak: Muzejska učna ura

Dijaki si skupaj z učiteljem ogledajo arheološke zbirke Belokranjskega muzeja. Kustodinja jih predstavi in poda navodila za reševanje delovnih listov. Dijaki dopolnjujejo svoje znanje, med reševanjem nalog so dejavni, opazujejo predmete, jih rišejo in zapisujejo odgovore. Kustodinja na koncu odgovore pregleduje, jih po potrebi dopolnjuje, pojasnjuje ali nadgrajuje. Izpolnijo anketni listič.

Učitelj opozori dijake na domačo nalogo. Vsak pripravi tri vprašanja za tiskovno konferenco, na katero bodo povabili arheologa. Iz vprašanj naj bo razvidno, da imajo že neko predznanje o arheologiji v Beli krajini.

5. korak: Predavanje arheologa in tiskovna konferenca

V šolo povabimo predavatelja arheologa dr. Phila Masona. Tema njegovega predavanja je Arheologija v Beli krajini. Dijaki zbrano poslušajo, dopolnjujejo svoje znanje in si delajo zapiske. Učitelj pazi na disciplino. Po predavanju organizirajo kratko tiskovno konferenco, na kateri zastavljajo predavatelju vnaprej pripravljena vprašanja. Vprašanja se nanašajo na poklic arheologa, arheologijo in izkopavanja ter najdbe v Črnomlju, pa tudi na drugih območjih Bele krajine.



Predavanje arheologa dr. Phila Masona

Učitelj skupaj z dijaki komentira predavanje in tiskovno konferenco. Dijaki podajajo svoja mnenja, vrednotijo pomen arheoloških najdb.

Učitelj jim nato predstavi nalogo, v kateri bodo lahko pridobljeno znanje preverili in uporabili: »Oblikuj takšen plakat, ki bo spodbudil srednješolce k pogostejšemu obisku arheoloških zbirk v Belokranjskem muzeju.« Določi rok za izvedbo in predstavitev, poda nekaj navodil za oblikovanje plakata in jih opozori na tvorno sodelovanje v skupini.

Dijaki medsebojno sodelujejo, načrtujejo uporabo pridobljenega znanja in izvedejo zahtevano nalogo.

6. korak: Plakat

Pridobljeno znanje dijaki utrdijo in uporabijo. Ob dogovorjenem roku ustno predstavijo plakate. Učitelj pozorno spremlja dogajanje in si zapisuje ugotovitve. Preverja doseganje ciljev, ki jih bo pozneje ocenjeval na stripu. Na predstavitvi je tudi učitelj hospitant, ki poda svoja opažanja v anketnem lističu. Dijaki prejmejo povratno informacijo po dogovorjenih kriterijih za preverjanje. Razmišljajo, kako bi lahko izboljšali izdelke v skladu s povratno informacijo.

7. korak: Medpredmetna povezava s poukom slovenščine in likovne umetnosti

Dijaki se pri urah slovenščine in likovne umetnosti seznanijo z vlogo risbe in besede v stripu.

Učitelj daje navodila in opisne kriterije z opisniki za avtentično nalogo, ki se bo uporabila za ocenjevanje. Določi tudi rok predstavitve. Navodilo se glasi: Izdelajte takšno stripovsko zgodovino Črnomlja in Bele krajine, ki si jo bodo vaši vrstniki z veseljem ogledali na razstavi, hkrati pa jo bodo učinkovito uporabljale naslednje generacije dijakov prvih letnikov za obravnavo lokalne preteklosti pri pouku zgodovine.

Dijaki načrtujejo in izvedejo nalogo.

8. korak: Strip kot avtentična naloga

Ob dogovorjenem roku dijaki predstavljajo stripe. Predstavitve spremlja učitelj hospitant, ki izpolni anketni listič.

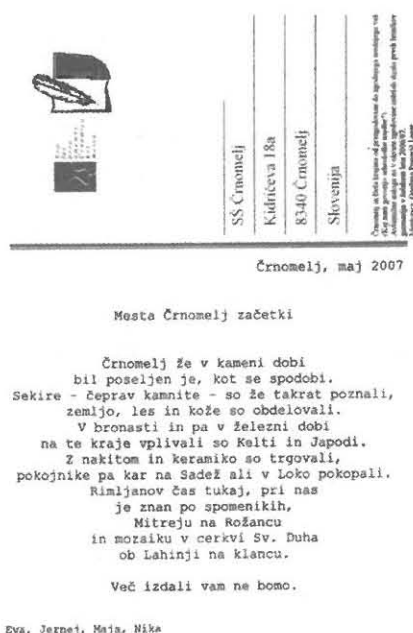
Učitelj oceni izdelke po dogovorjenih kriterijih, pri čemer prispeva k oceni tudi dijak sam, saj oceni svoje

sodelovanje v skupini. Po dogovorjenih kriterijih dijaki prejmejo ocene in se pogovorijo.

9. korak: Refleksija

Dijaki izpolnjujejo obrazce za refleksijo, v katerih ocenjujejo svoje delo v skupini in končni izdelek. Sledi analiza dela in doseženih rezultatov ter pogovor o možnostih uporabe nastalih stripov pri pouku zgodovine.

Z risanjem stripov so dijaki še enkrat uporabili svoje znanje v novih okoliščinah. Vživljali so se v preteklost



Hrbtina in naslovna stran razglednice, na kateri je predstavljen eden izmed stripov, ki so jih dijaki sicer izdelovali na formatu A1. Strip in razglednica sta izdelek Eve Cimerman, Nike Sašek, Maje Stepič in Jerneja Strmca.

in oživljali način življenja na stripovski način. Nastalo je približno dvajset avtentičnih nalog – stripov kot končnih izdelkov. Ob odprtem dnevu šole so pripravili razstavo stripovske zgodovine v šolski medioteki. Skupina dodatno motiviranih pa je samoiniciativno izdelala razglednice, na katerih so motivi stripov in pesem Mesta Črnomelj, pozdravi iz zgodovinskega safarija po Beli krajini in vabilo na potovanje v preteklost.

Naloge so »zgodbe« o preteklosti Črnomlja in Bele krajine, nastale na podlagi virov. Skozi likovni jezik nam odpirajo način življenja v treh večjih časovnih obdobjih: neolitiku in eneolitiku (5000–2200 pr. n. št.), pozni bronasti in železni dobi (1300–50 pr. n. št.) ter rimskem obdobju s pozno antiko in zgodnjim srednjim vekom (1.–9. stol.).

Učni proces sem analizirala s pomočjo anketnega vprašalnika za učitelje. V analizo sem vključila lastna opažanja. V razredu sta hospitirala profesorica in profesor, v muzeju pa kustodinja. Prav tako sem analizirala obrazce za refleksijo dijakov, kjer je vsak posamezen dijak sam ocenil svoje delo in vedenje v skupini in končni

izdelek. Učinek dela s kombinacijo učnih oblik in metod oziroma znanje sem preverila z analizo delovnih listov, ki so jih dijaki reševali v Belokranjskem muzeju in z analizo plakatov. Izdelala in analizirala pa sem tudi ocenjevalni obrazec za ocenjevanje »stripovske zgodovine«.

Iz analize anketnega vprašalnika za učitelje sem ugotovila, da so bila navodila za delo pri posameznih učnih urah jasna, saj so dijaki vedeli, kakšne so njihove zadolžitve,

in niso postavljali dodatnih vprašanj glede načina dela. Ure so potekale tekoče, bile so dinamične in raznovrstne, dijaki so bili dobro pripravljeni, primerno motivirani in ves čas dejavni. S seboj so imeli pričakovana učna sredstva in izdelke, pa tudi dodatne predmete. Nekateri so se pri ustnih predstavitvah samoiniciativno šli igro vlog in vnesli v učni proces obilico humorja. Metode za izbrane učne ure so bile ustrezne.

OCENJEVALNI OBRAZEC ZA OCENJEVANJE »ZGODOVINSKEGA« STRIPA

Črnomelj in Bela krajina od prazgodovine do konca zgodnjega srednjega veka

(Kaj nam govori arheološke najdbe?)

Ime in priimek:

Ostali člani skupine:

Razred:

Datum:

Kriteriji	0	0,5	1	Število točk
Razumevanje vsebine	Vsebina stripa ne ustreza naslovu. Pojmi niso v skladu z obravnavano tematiko. Dogodke zgrešeno umešča v prostor in čas. Zgodba ne vsebuje zahtevanih elementov (uvod, jedro, zaključek).	Vsebina v glavnem ustreza naslovu stripa. Nove pojme uporablja, vendar ne vedno dosledno. Dogodke delno pravilno umešča v prostor in čas. Zgodba vsebuje uvod, jedro in zaključek, vendar ne kaže elementov izvirnosti.	Vsebina v celoti ustreza naslovu stripa. Dosledno uporablja nove pojme. Dogodke pravilno umešča v prostor in čas. Zgodba vsebuje uvod, jedro in sklep in je izvirna.	
Argumentiranje vsebine z materialnimi viri	Odgovori na naslovno vprašanje, materialnih virov ne navaja ali pa so neustrezni.	Jasno predstavi svoja stališča, vendar materialni viri niso vedno v oporo.	Jasno predstavi svoja stališča, ki jih podkrepi z ustreznimi materialnimi viri.	
Jasnost in preglednost vsebine ter pravilna raba jezika	Vsebina je napisana nepregledno. Prehodi med posameznimi večjimi časovnimi obdobji so nejasni. Naslov manjka. Osnovni podatki (avtorji, razred, datum, viri) manjkajo ali pa so zapisani pomanjkljivo. Besedilo vsebuje pravopisne napake.	Vsebina je napisana pregledno, čitljivo. Prehodi med večjimi časovnimi obdobji so jasni. Naslov, morebitni podnaslovi, ključni pojmi so poudarjeni. Osnovni podatki (avtorji, razred, datum, viri) so ustrezno zapisani. V besedilu ni pravopisnih napak.		
Likovni vidik (povezava zgodbe z risbo)	Kadri so v neskladju z vsebino. Kompozicija in prostorski plani ne ustrezajo. Risba je klišejska. Uporabi premalo sredstev in nič ne pove.	Nekateri kadri niso logični oz. niso ustrezno povezani z vsebino. Usklajenost detajlov in celote ter prostorski plani niso vedno jasni. Risba je le občasno izrazna. Uporabi preveč sredstev, da zelo malo pove.	Kadri logično sledijo vsebini. Kompozicija je dovršena (detajli in celota so usklajeni), prostorski plani so jasni. Risba je izrazna. Z malo sredstvi je veliko povedanega (ekonomičnost).	
Ustna predstavitev	Predstavitve je šibka. Dijak kaže slabo razumevanje ali celo nerazumevanje teme. Trditve in izrazi so napačni in pomešani. Dijak je zmeden, govori monotono.	Predstavitve kaže dokajšnje razumevanje vsebine. Nastop je dober, toda premalo povezan in tekoč. Dijak si pomaga z branjem, včasih je prehit in nejasen.	Predstavitve kaže odlično razumevanje vsebine. Je odlično organizirana in povezana. Dijak govori tekoče, razločno, na pamet, tempo in glasnost sta ustrezna. Je nekonvencionalen.	
Sodelovanje v skupini skozi celoten projekt (samoocena)	Za delo v skupini ne kaže pretiranega zanimanja, opravi le naloge, ki mu jih naložijo, pa še te površno.	Prizadevno in aktivno pripomore k delu skupine in svojega dela, je strpen in odprt do različnih zamisli in mnenj, včasih je sam pobudnik novih zamisli.		

Število točk:

Ocena:

Komentar:

Iz analize obrazcev za refleksijo dijakov je razvidno, da so skozi proces učenja v glavnem zelo in v manjši meri delno razvijali spretnosti načrtovanja, sprejemanja odločitev, prispevanja zamisli, reševanja problemov, poslušanja drugih, predstavljanja zamisli ter lastnosti, kot so samozavest, motiviranost, dejavnost, iznajdljivost, ustvarjalnost in delavnost. Nalogo ocenjujejo kot zanimivo, poučno, jedrnat, izvirno, uporabno, zabavno, sproščeno, domiselno, igrivo, smešno, ustvarjalno. Iz refleksijskih obrazcev sem tudi razbrala, da so si natančno zapomnili stopnje dela in da so informacije iskali po različnih virih. Skupine so v glavnem delovale homogeno, kajti delo so si enakomerno razdelili in zahtevane naloge pravočasno izvedli. Člani skupine so upoštevali sposobnosti in želje posameznikov in medsebojno uspešno sodelovali. Kot najboljšo stvar navajajo zabavno učenje in druženje ter sodelovanje znotraj skupine, pri čemer so se naučili delati hitro in načrtno. Dijaki ocenjujejo takšen način dela kot pozitiven, posamezniki pa menijo, da jim je naloga vzela preveč časa in zahtevala preveč dela.

Učinek uporabljenih dejavnih metod in oblik dela sem izmerila tudi s preverjanjem znanja z analizo delovnih listov, ki so jih dijaki izpolnjevali v Belokranjskem muzeju in z analizo plakatov, ki so jih izdelali ob koncu prve stopnje dela. Znanje sem izmerila še z analizo ocen stripov, za kar sem izdelala poseben ocenjevalni obrazec. Če ob navedenem vključim še lastna opazanja in dnevniške zapise, potem lahko povzamem naslednje ugotovitve: dijaki so snov, obravnavano po novih učnih oblikah in metodah, razumeli bolje kot tisto, ki je predavana na tradicionalen frontalni način. Na dejaven način pridobljeno znanje je trajnejše in bolj uporabno. Dijaki so izkazali veliko stopnjo motiviranosti in bili vseskozi dejavni. Navajali so se na delo z viri, samostojno delo, sodelovalno učenje in komunikacijo v skupinah. Opazila sem, da znajo biti kritični in ustvarjalni. Četudi je bilo načrtovanje zahtevno in dolgotrajno, so bili zastavljeni cilji doseženi, zato ocenjujem projekt kot uspešen.

Možnosti uporabe stripa pri različnih metodah pri pouku zgodovine

Slika je pri pouku zgodovine »opazovalni objekt znanja ali vir znanja za razpoznavanje določenega zgodovinskega pojava ali dogodka.«²²

Eden izmed načinov uporabe stripa v šoli predstavlja učenje s pomočjo branja stripa. Učenec v tem primeru uporabi strip, ki vsebuje določeno snov, kot pomagalo pri učenju. Snov, ki jo učenec sprejme na takšen način,

lažje usvoji, saj si o njej ustvari vizualno sliko. Podoben pristop k usvajanju znanja predstavljajo miselni vzorci, ki s svojo konstrukcijo in vizualnimi znaki omogočajo boljše razumevanje snovi. Strip s svojimi slikovno-besednimi sporočili in dogovorjenimi znaki omogoča hitrejšo zaznavo in s tem lažje usvajanje znanja.

Drugi način uporabe bi bilo lahko učenje z vpisovanjem dialogov v strip. Učenec postane pri takem načinu učenja neposredni oblikovalec stripa. Dialogi lahko temeljijo na neki zgodbi ali pa jih učenec oblikuje samostojno. Učenje z vpisovanjem dialogov predstavlja oblikovanje oziroma poseganje v strip. Ti posegi v zgodbo omogočajo učencu boljše razumevanje stripa in kakovostnejše usvajanje znanja. Z vpisovanjem dialogov v strip prevzame učenec v vzgojno-izobraževalnem procesu dejavno vlogo, v nasprotju s pasivno, ki se kaže kot nezanimanje, dolgčas in nespremljanje učne snovi. Učenje z vpisovanjem dialogov oz. manjkajočih besed je tehnično primernejše za delovne zvezke.²³

Pri učenju z izdelavo stripa je treba upoštevati njegove osnovne elemente in izrazne možnosti. Z izdelavo razvijamo ne le jezikovne, ampak tudi risarske, kompozicijske in oblikotvorne sposobnosti pa tudi domišljijo, ustvarjalno, kreativno in fleksibilno mišljenje.

Strip je vse pogostejše obravnavan v medpredmetni povezavi.

Pri pouku zgodovine je uporaben na vseh stopnjah učnega procesa: pri pripravljanju ali uvajanju, obravnavanju učne snovi ali usvajanju, urjenju ali vaji, ponavljanju, preverjanju in ocenjevanju. Lahko je motivacijsko, ilustracijsko gradivo, vir informacij in dejavnega dela učencev ter avtentični izdelek ali celo učiteljev izdelek. Učne metode, pri katerih je mogoče uporabiti strip, so slikovna demonstracija, metoda slikovno-grafičnih izdelkov, metoda dela s slikovnim gradivom, različne metode pri alternativnem pouku kakor tudi metoda grafičnega prikazovanja.

»Večina učiteljev zgodovine v Sloveniji uporablja slikovno gradivo kot motivacijsko in demonstracijsko gradivo pri obravnavanju učne snovi, manj pa kot sredstvo pri obravnavanju učne snovi ali kot sredstvo za urjenje in ponavljanje (oz. utrjevanje). V zahodnih državah (še posebej v Franciji in Veliki Britaniji) pa se slikovno gradivo uporablja kot študijsko gradivo.«²⁴

Strip se lahko kot ilustracijsko gradivo z metodo slikovne demonstracije uporablja predvsem pri uvajanju, lahko pa tudi pri obravnavanju nove učne snovi in pri ponavljanju. Pri metodi dela s slikovnim gradivom je strip kot vir informacij in dejavnega dela učencev primeren predvsem za obravnavo in poglobitev nove učne snovi. Pri alternativnem pouku je kot avtentični izdelek uporaben za preverjanje in ocenjevanje. Pri metodi slikovno-grafičnih izdelkov so dejavni dijaki, saj ga oni rišejo, pri metodi

²² Weber, T. 1997: Statična in dinamična slika pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik VI., št. 1, str. 44.

²³ Krašna P. 2002: Strip pri likovni vzgoji v osnovni šoli. V: Likovna vzgoja: Ljubljana, str. 17.

²⁴ Trškan, D. 2001: Metoda dela s slikovnim gradivom pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik X, št. 1, str. 3.

²⁵ Trškan, D. 2000: Mnenje dijakov o uporabi ilustrativno-demonstracijske metode pri pouku zgodovine v srednji šoli. V: Zgodovina v šoli. Letnik VIII, št. 3-4, str. 9.

grafičnega prikazovanja pa ga po tabli riše učitelj, ki je v tem primeru bolj dejaven.

»Ilustrativno-demonstracijska metoda je metoda, ki konkretizira, nazorno predstavlja in omogoča kakovosten pouk. Je bistvena metoda, ki se pogosto uporablja pri frontalnem pouku kot motivacijsko in ilustrativno sredstvo, pri samostojnem pouku (parnem, skupinskem, individualnem) pa se lahko uporablja kot ilustrativno sredstvo pri plenarnem delu.«²⁵

Pri metodi slikovne demonstracije je glavna naloga učitelja, da pokaže oziroma demonstrira slikovno gradivo, v našem primeru strip. Naloga učencev pa je, da opazujejo, poslušajo in odgovarjajo na učiteljeva vprašanja. Pri tem ni treba, da učitelj vse sam pojasni, prav je, da učence navaja, da strip tudi sami opazujejo, analizirajo in podajajo svoje občutke in mnenja. Strip lahko kot učilo uporabljamo za motivacijo, izhodišče pri samem uvajanju. Prav tako je primeren za ilustracijo in potrditev razlage nove učne snovi kakor tudi za dodatne informacije pri razlagi nove učne snovi, za pomoč pri urjenju in ponavljanju (oziroma utrjevanju) učne snovi ter za pomoč pri preverjanju in ocenjevanju znanja.

Štefan Trojar navaja nekaj pomembnih pozitivnih didaktično-metodičnih učinkov slikovne demonstracije na potek učnega procesa. Pouk, pri katerem se pojavljajo slikovni elementi, motivira učence in sprošča učitelja. Metodično je pester in zanimiv. Marsikatera slika omogočajo ob vizualni rekonstrukciji njihovih posameznih sestavin hitrejšo, sistematično in postopno proučitev posameznih elementov učnega objekta, s poudarkom na bistvenem. Za pouk zgodovine je pomembno, da slikovne demonstracije prispevajo k boljši zapomnitvi učne snovi, njihovo vključevanje pa prispeva k metodični pestrosti pouka.²⁶

Z uporabo stripa pri metodi slikovne demonstracije lahko povečamo predstavljenost in razumljivost učne snovi ter dosežemo večjo sproščenost učencev. Ta pogostokrat vodi k nedisciplini, kar je negativna stran takšnega načina dela. Ker so vsebine v stripu prikazane jedrnat in pogostokrat humorno, postane učenje lažje in zabavnejše, zlasti za učence, ki se težje učijo, ali tiste, ki jih zgodovina ne zanima. Vsekakor pa je strip odlično motivacijsko sredstvo za učinkovito delo učencev v učnem procesu tudi v srednji šoli, ob njem lahko učenci izrazijo svoje reakcije, mnenje ali ocene.

Metoda dela s stripom kot slikovnim gradivom omogoča dejavno sodelovanje učencev, hkrati pa lahko strip pomeni vir informacij. Učenci se ob njem učijo natančnega opazovanja, ga analizirajo, preučujejo njegovo vsebino, prepoznajo bistvena sporočila, pomen in uporabnost pri zgodovini, razvijajo kritični pogled do stripa, ocenjujejo strip v vlogi zgodovinskega vira, razvijajo pozitiven odnos do stripov ter vizualno-slikovno kulturo.

Vprašanja, ki jih je mogoče postavljati ob stripih, se ne nanašajo samo na vsebino in opis, ampak tudi na avtorja, sporočilo in vrednost stripa. Aktivno učenje z analizo stripov lahko učence motivira in spodbuja radovednost za zgodovino, omogoča kakovost znanja, konkretnost učne snovi, miselne dejavnosti pri opazovanju, dolgotrajnejše in nazorne predstave, trajnejše znanje ter tudi globinsko obravnavo učne snovi in sistematično opazovanje in analiziranje.

Pri metodi dela s slikovnim gradivom uporabljamo induktivno pot spoznavanja vsebine in zgodovinske interpretacije. Ta pot poteka po različnih stopnjah dela. Štefan Trojar je razdelil stopnje na šest delov: predstavitev slike in delovni napotki učencem, spodbujanje in zbiranje spontan vtisov učencev o sliki, celovit opis vsebine slike v obliki usmerjenega pogovora, analitično proučevanje vsebinskih elementov slike in postopno spoznavanje njenega zgodovinskega sporočila, celovito proučevanje vsebine slike in spoznanje njenega pomena za zgodovinske razmere določenega obdobja ter sintetična ocenitev slike v vlogi zgodovinskega vira.

Trškanova navaja osnovne stopnje proučevanja. »Prva stopnja je branje slikovnega gradiva, to je branje informacij, ki jih podaja slikovno gradivo o avtorju, naslovu, kraju, datumu izdaje, potem prepoznavanje vrste slikovnega gradiva, prepoznavanje vrste vsebine, ki jo prikazuje slikovno gradivo (npr. gospodarska, družbena, verska, politična tema ...). Druga stopnja je podroben opis elementov slikovnega gradiva, uporabljenih barv in geometrije. Tretja stopnja je razlaga slikovnega gradiva, kjer se poudari zgodovinski, literarni ali umetniški kontekst, zgodovinska ali umetniška vrednost slikovnega gradiva ter vloga in stališče avtorja.«²⁷

Strip je pri metodi dela s slikovnim gradivom primeren kot pomoč za pridobivanje nove učne snovi oziroma kot vir znanja. Učitelj ob stripu postavlja vprašanja, ki se nanašajo na prostor, kraj in čas, osebe, vzroke in posledice dogodka, vsebino in podrobnosti stripa ter primerjavo in povezavo z drugimi dogodki in obdobji.

Uporabimo lahko vprašanja, ki jih predlaga Robert Stradling za analizo karikatur in fotografij, a jih nekoliko spremenimo. Pri analizi smo pozorni na naslednje elemente: opis (Opišite ljudi in to, kar počnejo, oziroma predmete, ki so prikazani. Kako so oblečeni? Kaj počnejo? Ali so liki oz predmeti narisani realistično ali pretirano? Če so narisani pretirano, v kakšnem smislu so pretirani?), interpretacijo in sklepe (Kaj mislite, da se dogaja v stripu? Kdo oziroma kaj so ljudje (predmeti)? Ali lahko prepoznate katerega izmed likov? Kdaj mislite, da je strip nastal? Na kateri dogodek ali problem se nanaša? Kaj veste o tem dogodku ali problemu in upodobljenih ljudeh? Kaj sporoča besedilo? Je humoristično ali ironično? Če je tako, zakaj se vam zdi tako? Ali so liki

²⁶ Trojar, D. 1996: Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega slikovnega prikazovanja. V: Zgodovina v šoli. Letnik V, št. 4, str. 31, 34, 35.

²⁷ Trškan, D. 2001: Metoda dela s slikovnim gradivom pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik X, št. 1, str. 3.

prikazani na pozitiven ali negativen način? Kakšno je stališče risarja do vsebine stripa? Je pozitivno ali negativno? Ali avtor laska ali kritizira?), povezavo s prejšnjim znanjem (Navedite druge zgodovinske vire, v katerih bi lahko preverili svoje ugotovitve. Ali se sporočilo stripa ujema z zgodovinskimi dejstvi?), prepoznavanje vrzeli v dokazih (Kako učinkovito strip dosega svoj namen? Na podlagi tega, kar ste pred kratkim izvedeli pri zgodovini, povejte, kar že veste o dogodkih, ki so povezani s prizorom v stripu.), prepoznavanje virov nadaljnjih informacij (Ali je strip spremenil vašo lastno interpretacijo dogodka, problema ali oseb, na katere se nanaša? Ali so se vam ob stripu porodila kakšna vprašanja, na katera bi želeli odgovore?).²⁸

Sklep

Avtentične naloge so realistično zasnovane naloge, s katerimi učenci preverjajo svoje znanje in izkušnje v resničnih življenjskih situacijah in povezujejo to, kar se učijo v razredu, z zunajšolsko dejavnostjo. Takšno učenje spodbuja motivacijo učencev. Prav tako tovrstne naloge zahtevajo razmislek in spodbujajo inovativnost, saj morajo učenci uporabiti vse svoje spretnosti in znanje za reševanje odprtih vprašanj. Z zbiranjem in organiziranjem podatkov, raziskovanjem, analiziranjem, generaliziranjem na podlagi opazovanj, preverjanja ipd. vzpostavijo lastno znanje. Ob vsem tem pa se navajajo na kritično razmišljanje o svojem delu, odkrivajo svoja močna in šibka področja, se popravljajo in izboljšujejo rezultate.

Ravno zato je načrtovanje avtentičnega poučevanja zelo zapleteno in procesno-ciljno usmerjeno. Če je pri tradicionalnem poučevanju glavno vprašanje, kaj učenci vedo, učiteljeva naloga pa, kaj posredovati, je pri avtentičnem oz. alternativnem v ospredju, kaj oz. kako učenci lahko naredijo, učiteljeva naloga pa, kako posredovati znanje.

Avtentične naloge povečujejo kakovost in trajnost pridobljenega znanja ter razvijajo zlasti višje miselne procese. Učenca in učitelja motivirajo in ga spodbujajo k inovativnosti, ustvarjalnosti, domišljiji in prilagodljivosti. Glede na merila avtentičnosti je tudi predstavljeni strip avtentična naloga. Pri pouku ga je mogoče uporabiti na vseh stopnjah učnega procesa, pri različnih oblikah in metodah dela, še posebej pri slikovni ponazoritvi in metodi dela s slikovnim gradivom. Pomembno je, da avtentično učenje izredno zadovolji učenca in učitelja in jima daje ustvarjalnih moči za nova snovanja.

ki želijo kritično razmisliti o tem, ali so njihove naloge dovolj avtentične, so v pomoč kazalniki avtentičnosti. Med avtentične naloge prištevamo različne vrste simulacij, nastopov, izražanj, preiskovanj in raziskovanj, razprav, okroglih miz, debat. Načrtovanje avtentičnega poučevanja je v nasprotju s tradicionalnim večplastno in procesno-ciljno usmerjeno, saj obsega natančno definiranje učnih ciljev, pripravo meril za avtentično preverjanje in ocenjevanje, evidenco, snovanje avtentičnih nalog in načrtovanje posameznih stopenj avtentičnega učenja v skladu s cilji. Avtentične naloge povečujejo kakovost in trajnost pridobljenega znanja in izredno motivirajo učenca, hkrati pa omogočajo kritičen razmislek o lastnem delu in sebi. V prispevku je na konkretnem primeru predstavljen proces nastajanja in izvedbe avtentične naloge – stripa. Prikazane pa so tudi različne možnosti uporabe stripa pri pouku zgodovine, predvsem pri metodi slikovne demonstracije in metodi dela s slikovnim gradivom.

Literatura

1. Gonick L. 1990: The Cartoon History of the Universe. New York: Doubleday.
2. Janič Šifer A., Napokoj M. 2003: Avtentične naloge. V: Geografija v šoli, letnik XII, št. 1.
3. Karba P. 2000: Sodobna teoretična izhodišča poučevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli, letnik IX, št. 1.
4. Krašna P. 2002: Strip pri likovni vzgoji v osnovni šoli. V: Likovna vzgoja: Ljubljana.
5. Razdevšek Pučko, C. 1998: Samoocenjevanje – sestavina nove doktrine ocenjevanja. V: Pedagoška obzorja. Letnik 13, št. 1–2.
6. Rutar, Ilc Z. 2003: Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
7. Sentočnik, S. 2000: Avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja za kakovostnejše učenje in poučevanje. Vzgoja in izobraževanje, letnik XXXI, št. 2–3.
8. Stradling, R. 2004: Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
9. Trojar, D. 1996: Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega slikovnega prikazovanja. V: Zgodovina v šoli. Letnik V, št. 4.
10. Trškan, D. 2001: Metoda dela s slikovnim gradivom pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik X, št. 1.
11. Trškan, D. 2000: Mnenje dijakov o uporabi ilustrativno-demonstracijske metode pri pouku zgodovine v srednji šoli. V: Zgodovina v šoli. Letnik VIII, št. 3–4.
12. Trškan, D. 2003: Sodobno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini v srednji šoli na izbranih temah 20. stoletja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
13. Weber, T. 1997: Statična in dinamična slika pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Ljubljana. Letnik VI., št. 1.
14. Woolfolk, A. 2002: Pedagoška psihologija. Ljubljana: Educy.

Povzetek

Avtentične naloge so realistične problemske naloge, saj omogočajo življenjsko uporabne rešitve. Učiteljem,

²⁸ Stradling, R. 2004: Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 114–128.

Tanja Stergar, Srednja šola Domžale

Mini debatni formati kot oblika učne metode aktivnega učenja

Primerjalna analiza dveletnega akcijskega raziskovanja

Uvod

V didaktično prenovo smo se učitelji gimnazije na Srednji šoli Domžale vključili v šolskem letu 2004/05. Ob številnih seminarjih in dodatnih izobraževanjih smo se zlasti intenzivno ukvarjali z akcijskim raziskovanjem – raziskovanjem lastne prakse. Učili smo se, kako identificirati problem, pripraviti strategije za reševanje, svoje delo spremljati, zapisovati njegov potek, označevati uspehe in neuspehe, kako se iz tega čim več naučiti, kako v proces vključiti vse, ki so z njim povezani – dijake, starše, sodelavce ...

Prvo leto sodelovanja v didaktični prenovi smo mnogi učitelji čutili problem pri komunikaciji v obeh prvih letnikih gimnazije – tako med nami in dijaki kot tudi med dijaki. En oddelek je bil izrazito molčeč, dijaki med poukom niso sodelovali in so redko odgovarjali na vprašanja. V drugem oddelku je bilo prav nasprotno, dijaki so vpili drug čez drugega, si skakali v besedo, drug do drugega so bili marsikdaj žaljivi. Zato se je precejšen del učiteljskega zbora ukvarjal s tem, kako prve spodbuditi k dejavnosti in druge umiriti oziroma disciplinirati, jih naučiti kulturnega dialoga in strpne komunikacije. Bili smo dovolj uspešni, a ko so bili dijaki v 2. letniku, se mi je zdelo, da lahko dosežemo več. Vendar sprva nisem imela prave ideje, kako nadaljevati. Dijake, ki so bili med poukom v glavnem tihi, sem želela spodbuditi k dejavnejšemu sodelovanju. Sicer sem se že otesla napačnega občutka, da jih nič ne zanima in da se jim ne ljubi, saj sta se ob ocenjevanju praviloma izkazali njihova delavnost in ambicioznost ter z negativnimi ocenami ni bilo težav. Še vedno pa sem želela več dejavnosti pri pouku. Tudi v paralelki ni bilo težav z negativnimi ocenami, učne ure pa so bile naporne, saj so bili dijaki vedno živahni. So veliko sodelovali, vendar so mnogokrat govorili drug čez drugega, si skakali v besedo ... Če strnem, od začetka šolskega leta sem se ubadala s problemoma, kako vso njihovo energijo in dejavnost usmeriti v obravnavano snov in kako dijake v paralelki pripraviti k sodelovanju in večji dejavnosti pri pouku.

To mi je začelo zelo dobro uspevati, ko sem v pouk uvedla debatne tehnike. Debate, načrtovanje debat, debatne trditve, debatne formate ... sem prvič spoznala januarja 2006 na seminarju, ki ga je za učitelje zgodovine organiziral Za in proti, zavod za kulturo dialoga in Zavod RS za

šolstvo. Učenje komuniciranja, argumentiranja in nastopanja se mi zdi izjemno pomemben del izobraževanja. Debate, ki so vezane na konkretno učno snov, zahtevajo od dijakov tudi veliko lastnega dela, iskanja podatkov, kritičnega presojanja. Dela se lahko v paru ali skupini. Čeprav so vse te prednosti prišle do izraza prav kmalu, sem debate uvedla v pouk, ker od dijakov zahtevajo ne le dejavnost, ampak tudi disciplino. Debata ne uspe, če se dijaki ne pripravijo, pravilno izvedena pa ne dopušča nikakršnega odmika od teme, skakanja v besedo, govorjenja drug čez drugega ...

V članku bom predstavila uvajanje debatnih tehnik v pouk v šolskem letu 2005/06 s prvo generacijo in v šolskem letu 2006/07 z drugo generacijo. Pojasnila bom, zakaj sem to dejavno metodo vpeljala v pouk pri vseh drugih letnikih in nadaljevala tudi pri tretjih letnikih, kako so debatne tehnike sprejeli dijaki in kako zadovoljna sem bila z izvajanjem. Primerjala bom izkušnje obeh let in priložila rezultate anket, ki sem jih izvedla v obeh generacijah. Navedla bom vse mini debatne formate in *vožnje z balonom*, ki smo jih izvedli. Natančneje pa bom opisala dve šolski uri, pri katerih smo uporabili te metode dela.

Vožnja z balonom

Debatnih formatov je zelo veliko in so zelo različni. Izbrala sem vožnjo z balonom in mini debatne formate, pri katerih nastopa manjše število dijakov (dva, štirje) in so kratki (ena do dve minuti). Ker so se dijaki z debatami srečali prvič, saj na šoli nimamo debatnega krožka, učitelji pa pri pouku takšnih metod dela niso uporabljali, in ker sem bila na tem področju začetnik, sem pazila, da smo delali z majhnimi koraki.

Za začetnike je zelo primerna vožnja z balonom. V balonu je določeno število pomembnih osebnosti, vendar je balon preobremenjen. Dijaki, ki se peljejo v balonu, se morajo živeti v izbrane zgodovinske osebnosti in v omejenem času sodnike prepričati, da so ravno oni nepogrešljivi. Osnovni format predvideva, da vsak pove svoje argumente, po prvem krogu izpade eden, nato sledi nov niz argumentov, izpade drugi in tako do konca. Izvajanje sem še nekoliko poenostavila: vsak je imel minuto časa, da je pojasnil, zakaj mora ravno on ostati v balo-

nu, nato so sodniki odločili, kdo bo preživel. Takšna vožnja je krajša, zato se lahko predstavi več oseb, dijaki se lažje pripravijo. Učitelj izbere to različico, če želi, da nastopa čim več dijakov, in kljub temu ne porabi veliko časa. Dijaki začetniki lažje pripravijo en nastop (ne pa več voženj).

Vožnja z balonom torej ni debata, je pa dobra priprava nanjo. Skupno jima je zbiranje informacij, dejstev, čim prepričljivejše argumentiranje, čim učinkovitejše nastopanje, časovna organizacija ... Te veščine in spretnosti so tudi del ciljev, ki jih poskušamo doseči pri pouku zgodovine. Ob vožnji z balonom si jih lahko zastavimo še več: na primer preveriti, ali je to ustrezna metoda učenja za doseganje večje dejavnosti dijakov med poukom ali večje discipline in korektnosti v komuniciranju, ali se dijaki zmorejo vživeti v drugo osebo, prostor in čas, preveriti argumentiranje: ali samo nizajo podatke ali znajo poiskati informacije, jih razvrščati po pomembnosti, izločiti neustrezne ali nepomembne, videti, kako se soočajo z različnimi idejami in pogledi in kako jih sprejemajo, kako oblikujejo sinteze, v kolikšni meri so veščici nastopanja in spretni v komuniciranju – pripovedovanju, prepričevanju, mimiki, gestiki, ali sprejemajo odgovornost za korektnost in verodostojnost svojih nastopov, kako spretni in učinkoviti so pri delu. Učitelj mora pozornost nameniti tudi poslušalcem in spremljati, v kolikšni meri urijo spretnosti poslušanja in presojanja, ali so stvari, ki jih posredujejo debaterji, verodostojne in argumentirane. Ne nazadnje ni napak preveriti, ali se dijaki ob takšnem načinu dela vsaj malo zabavajo. Seveda pa je smiselno, celo nujno, da si za začetek ne postavimo preveč ciljev, saj je tako analiza krajša in lažja. Novosti uvajamo z majhnimi koraki.

Vožnja prve generacije

Vožnjo z balonom, ki jo nameravam predstaviti, sem v pouk umestila pred pisno ocenjevanje, med utrjevanje in preverjanje znanja o temi *Evropa in svet v visokem in poznem srednjem veku*. Namen je bil ponoviti in utrditi dosežke pomembnejših oseb visokega srednjega veka, s tem pa tudi veliko ključnih procesov obdobja – razvoj nekaterih zahodnoevropskih držav, kulturno, politično in gospodarsko vlogo Cerkve, vzroke in cilje križarskih vojn, gospodarske in kulturne vplive, ki so prišli v Evropo s križarskimi vojnami, razgledanost in pismenost posameznih družbenih slojev, življenje na gradovih, vojaško tehniko in opremo, viteški kodeks ...

Z dijaki sem to uvodno predstavitev opravila takoj po svojem izobraževalnem seminarju in sem porabila približno 15 minut. Odločila sem se za zadnjo tretjino ure, da bi si novost čim bolje zapomnili, izvedbo pa sem načrtovala na začetku naslednje ure. Ni se mi zdelo potrebno puščati preveč časa, saj lahko enominutni nastop dijaki hitro pripravijo. Lahko bi se seveda zgodilo, da mi v uvodni predstavitvi ne bi uspelo pojasniti vsega. Kakšen cilj ali nerazumljeni del lahko učitelj pojasnil tudi pozneje,

za uspešno izvedbo pa je nujno, da dijakom povemo, zakaj delamo, kar delamo, razložimo tehniko izvajanja, razdelimo zadolžitve in določimo datum.

V svoji uvodni predstavitvi sem v obeh oddelkih podala natančna navodila v zvezi z izvajanjem in minutažo, torej tehničnim delom, in si zaželela, da dijaki vožnjo vzamejo resno, se nanjo pripravijo in da ves razred med izvajanjem upošteva pravila. O drugih ciljih, ki sem si jih zastavila, dijakom nisem govorila, ker sem želela videti, kako bo. Zanimalo me je zlasti:

1. ali se bodo vživeli v zgodovinske osebnosti in torej govorili v prvi osebi;
2. ali bodo ugotovili, da učbenik ne ponuja dovolj informacij;
3. ali bodo izkoristili dovoljeni čas – natančno eno minuto.

Naslednjo šolsko uro smo se peljali:

Učna ura je bila namenjena ponavljanju, utrjevanju in preverjanju, zato tudi nisem predolgo spraševala učencev po njihovem mnenju, ampak smo do konca ure utrjevali in preverjali znanje. Velik del pa je vendarle minil ob vožnji z balonom in komentarjih, ki so sledili. Kar zadovoljna sem bila v bolj živahnem razredu, kjer so bila moja pričakovanja pri posameznikih celo presežena. V mirni paralelki prvi poskus ni tako zelo uspel, ker so se dijaki slabše pripravili. Sošolci/poslušalci so bili v obeh oddelkih navdušeni, so tudi dejavno sodelovali – si zapisovali in nato komentirali. Vsekakor je bila ura vsem zelo všeč. Seveda sem opazila številne pomanjkljivosti, a sem bila zadovoljna, da so dijaki med uro upoštevali dogovorjena pravila. Samo dijak, ki je meril čas, je bil na začetku premalo glasen. V zvezi s tremi točkami, ki sem jim tokrat namenjala največ pozornosti, so vse bistveno ugotovili dijaki v svojih komentarjih:

1. vsi nastopajoči niso govorili v prvi osebi, sošolci/poslušalci so komentirali, da govor v tretji osebi ni ustrezen, ker ni prepričljiv. Tisti, ki so se zares vživeli, so jim bili dosti bolj všeč, nagovarjali so jih neposredno, imeli so izrazitejšo mimiko in gestiko, in so bili zato prepričljivejši;
 2. tako poslušalci kot nastopajoči so ugotovili, da učbenik ne ponuja dovolj informacij oziroma le v redkih primerih, pa še tam mora biti dijak dovolj spreten, da jih najde, smiselno poveže in izpelje kakšen argument; nastopajoči so povedali, da samo z učbenikom zelo težko pripraviš minuto argumentiranega govora, poslušalci so ugotovili, da pri nekaterih poslušajo informacije, ki jih v učbeniku ni;
 3. natančno minuto so govorili samo tisti dijaki, ki so ne le zbrali dovolj informacij, ampak so doma tudi merili čas, tako da so že ugotovili, kako »dolga« ali »kratka« je minuta; nastopajoči, ki tega niso naredili, so pred sošolci preživeli dolge sekunde mučne tišine, samo za enega je bila minuta prekratka.
- Celoten vtis je bil dober, dijaki so želeli, da kaj podobnega še večkrat ponovimo, dosegla sem osnovni cilj – dijaki so bili pri pouku dejavnejši in disciplinirani,

Dijaki so dobili navodila na lističih:

Vožnja z balonom

Z balonom se vozi 7 srednjeveških zgodovinskih osebnosti: Oton I. Veliki, Friderik I. Barbarossa, Rihard Levjesrčni, Ivan Brez zemlje, Filip II. Avgust, Urban II., Gregor VII.

Noben balon ne zdrži tolikšne teže, v tem pa je kar šest ljudi preveč. Ker osebe niso le slavne, temveč tudi zelo pomembne, vas morajo prepričati, kdo je za človeštvo najbolj nepogrešljiv in ostane v balonu. Vsak ima 1 minuto časa, po celem krogu pa lahko publika še 30 sekund vsakemu postavlja vprašanja.

Zadolžitve: 7 pomembnežev, 7 spraševalcev (izzivalcev), 3 sodniki.

Novost sem predstavila takole:

Dejavnosti profesorja	Dejavnosti dijakov
PROFESOR: pojasni, zakaj uvaja v pouk novo metodo dela ter kaj želi s tem doseči – navede čim več ciljev, ki jih pri pouku zgodovine lahko dosežemo z debatnimi tehnikami, da dijake prepriča v koristnost in potrebnost; navede konkretne cilje, ki jih poskuša doseči s prvim poskusom, in pove, da je to vožnja z balonom; razdeli lističe povabi dijake, da si sami izberejo osebe, ki se jim zdijo najbolj zanimive, v katere bi se najlažje vživel; če je prostovoljcev premalo, jih določi, vendar naj učitelj ne vztraja, če je kdo od dijakov izrazito odklonilen, prevelika verjetnost je, da dijaki dela ne bodo korektno opravili, če se z nalogo ne bodo strinjali; v dogovoru z dijaki izbere tudi spraševalce/izzivalce,* spraševalce opozori, naj izberejo le eno vprašanje, saj je čas omejen na 30 sekund, da morda ostane čas tudi za vprašanje kakšnega sošolca; pojasni morebitne nejasnosti; v dogovoru z dijaki določi datum vožnje; na koncu še enkrat poudari, kaj bi rad s to vožnjo dosegel, kakšen je njegov namen in kaj naj bi se dijaki ob tem učili ali že naučili. <i>(vse skupaj pribl. 15 minut)</i>	DIJAKI: poslušajo, preberejo navodila, vprašajo, če navodil ne razumejo oz. potrebujejo dodatna pojasnila.

* Želela sem, da se vožnja ne konča že po sedmih minutah, ko vsak od potnikov pove, zakaj je nepogrešljiv, ampak da jih sošolci s čim provokativnejšimi vprašanji prisilijo še v kakšen dodaten argument. Zato sem predvidela še 30 sekund za vprašanja občinstva; ker smo to izvajali prvič in sem se bala, da sošolci ne bodo imeli pripravljenih vprašanj ali pa morda preveč vprašanj za eno osebo, za ostale pa nič, sem izzivalce določila – vsak izmed sedmih izzivalcev je moral pripraviti vsaj eno vprašanje za slavno osebo, ki si jo je že med uro izbral oziroma sem mu jo določila.

Dejavnosti profesorja	Dejavnosti dijakov
PROFESOR: opravi uvodne formalnosti (pozdrav, vpis v dnevnik) (največ 5 minut); povabi 7 debaterjev pred razred (dobro je, da imajo nastopajoči malo več prostora oziroma da pohištvo v razredu prestavimo, če je mogoče – vendar moramo to storiti pred začetkom; vsekakor morajo sošolci nastopajoče dobro videti); spomni, kdo so izzivalci; spomni, kdo so sodniki (vse to največ 2 minuti); določi dijaka, ki bo meril čas, vsi v razredu morajo vedeti, kako bo pokazal polovico pretečenega časa in zadnjih 10 s (morda je na začetku lažje, če to delata dva dijaka); izzivalcem in drugim sošolcem, ki bodo postavljali vprašanja, bo pokazal samo zadnjih 10 sekund (največ 2 minuti); pove, da morajo vsi dijaki razen debaterjev in merilca časa zapisovati vtise v kolone, shemo nariše na tablo* (1 minuta); preveri, ali so vsi dijaki pripravljeni na delo, in po potrebi poda dodatna pojasnila (največ 2 minuti); poslušaj in ne prekinjaj, vmes poseže le, če je nujno, če kdo krši »tehnična« pravila (pri minutaži, vrstnem redu ipd.; sicer so vsi komentarji na koncu); da besedo še drugim sošolcem, najprej tistim, ki bi izbrali drugega zmagovalca kot sodniki; povpraša za mnenje še nekaj naključno izbranih sošolcev;**	DIJAKI: debaterji stopijo v ospredje in se med tem, ko učitelj daje navodila drugim sošolcem, dogovorijo za vrstni red nastopanja; pripravijo tabele; debaterji povedo, v kakšnem vrstnem redu se bodo predstavljali; dijak, ki meri čas, povabi prvega in vse druge, po 7 minutah da besedo še izzivalcem oz. posameznim sošolcem; med nastopi in vprašanji poslušajo in si zapisujejo vtise v tabele; morda tudi sami postavljajo vprašanja (11 minut); sodniki imenujejo zmagovalca in z argumenti pojasnijo svojo odločitev; ni nujno, da se vsi odločijo za istega (največ 2 minuti); pojasnijo, zakaj; pojasnijo svoje mnenje (še največ 5 minut);

* Občinstvo, ki spremlja mini debatne formate, piše po določenih pravilih, in sicer argumente in vsa opažanja od zgoraj navzdol in za vsakega nastopajočega v svojo kolono – za ta balon so torej dijaki pripravili sedem vzporednih kolon, na vrhu napisali, za katero zgodovinsko osebnost gre, spodaj pa vse argumente in opažanja.

** Učitelj naj postavi zelo konkretna vprašanja, npr. kdo je govoril najbolj prepričljivo, kdo je povedal največ argumentov, kdo je uporabil največ/najmanj mašil, kdo je najboljše izkoristil čas, kdo jim je bil najmanj všeč in zakaj ...

sam poda kratek komentar izvedbe (do konca ure mora ostati še vsaj 15 minut, vse skupaj torej ne sme trajati več kot 30 minut, raje 25 minut);

do konca ure z dijaki utrjuje in preverja snov:
(15–20 minut)

naštejejo čim več dogodkov (viharjenje možganov – brain storming) in jih zapišejo;***
najprej jih razvrstijo po pomembnosti (utemeljijo), nato po kronologiji (kar s številkami);
poudarijo vzroke in posledice (ustno);
oblikujejo vprašanja glede na različne zahtevnostne stopnje – 3 primere ali več za znanje in razumevanje, 3 za primerjavo ali analizo ali sintezo, vsaj 1 idejo za esejistično vprašanje. ****

saj so spoštovali dogovorjena pravila. Za prihodnje nastope sem želela, da bi dosegli še tisto, česar prvič nismo: nekateri se niso vživeli v vlogo, pomagali so si samo z učbenikom, med nastopom niso bili sproščeni, uporabljali so preveč mašil in premalo argumentov – obračali so ene in iste. Med analizo sem dobila potrditev, da pri pouku nimajo veliko priložnosti nastopati, v glavnem so izpostavljeni pri ustnem ocenjevanju. Vsekakor sem bila odločena novi način dela nadaljevati, vendar ne samo z vožnjo z balonom. Po mojem mnenju ni primerna za večkratno ponavljanje, morda le dvakrat ali trikrat na leto. V pouk lažje vključujem debate, saj temeljijo na izzivalnih trditvah. Če so majhnega formata, jih lahko izvedemo velikokrat, ne da bi porabili preveč časa. Večina dijakov tako dobi priložnost, da nastopa pred razredom. Ker je tega v našem izobraževalnem sistemu res premalo, sem sklenila, da bom debatne tehnike naslednje leto v pouk uvedla tudi drugim letnikom.

Vožnja druge generacije

Tako sem v šolskem letu 2006/07 znova začela vožnjo z balonom; tokrat ne zaradi specifičnih težav, povezanih z disciplino ali premajhnim sodelovanjem, pač pa zaradi dobre izkušnje minulega šolskega leta. Ker nisem bila več popoln začetnik, je bilo dosti lažje, saj sem lahko predvidela težave in pasti ter nanje pripravila dijake in sebe.

Prva stvar, ki sem jo na podlagi izkušnje iz prejšnjega leta spremenila, je bil nabor oseb – papeža Gregorja VII. sem zamenjala z Ivano Orleansko, ki so si jo leto prej dijaki zelo dobro zapomnili. Odločitev se je izkazala kot dobra, saj sta se dijakinji v obeh razredih zelo prepričljivo prelevili vanjo.

Vožnja z balonom je v enem razredu dobro uspela, nastopajoči so se temeljito pripravili. Samo eni dijakinji je ostal čas, dve sta ga imeli premalo, drugi pa so dobro izkoristili svojo minuto. Nastopajoči so se vživeli v zgodovinske osebnosti in čas, manjkala jim je le prepričljivost – niso vsi povedali, zakaj so nepogrešljivi. Vendar je bilo argumentov dovolj, da so poslušalci utrdili svoje znanje. V paralelki je bila izvedba dosti slabša, samo en dijak je izkoristil čas, drugi so imeli prekratke nastope. Pripravili so se pomanjkljivo, vendar so se kljub temu v balonu potrudili, vsi so se vživeli v zgodovinske osebnosti in čas, vendar so bili premalo prepričljivi – poudarili so »svoje« dosežke, niso pa jih ovrednotili.

V obeh razredih so izzivalci postavili vprašanja, vendar nikoli vsi, občinstvo ni postavljalo vprašanj. Sodniki so določili različne zmagovalce (dva oziroma tri), različna mnenja so bila tudi med občinstvom. V analizi so dijaki dejavno sodelovali, povedali pa so, da si niso uspeli zapisati vsega. To sem – glede na izkušnjo iz leta prej – pričakovala, zato smo se dogovorili, da poslušalcem v prihodnje bolj sistematično razdelim zadolžitve.

Če primerjam prvi poskus šolskega leta 2006/07 s prvim poskusom v šolskem letu 2005/06, sem dosti bolj zadovoljna, saj so dijaki druge generacije pristopili z več resnosti. V prvi generaciji se niso vsi vživeli v ustrezno osebnost, nekateri so govorili v tretji osebi in so bili zato takoj izločeni. Naslednje leto s tem nihče ni imel težav. Obakrat so bili dijaki različno pripravljeni, ampak v drugi generaciji večinoma bolje. Prvo leto so sicer vsi zelo hitro ugotovili, da učbenik ne ponuja dovolj, niso pa posegli po dodatnih virih, ampak so pripravili slabši nastop. Šele proti koncu šolskega leta smo končno dosegli tudi ta cilj. Druga generacija se je takoj zatekla po pomoč na spletne strani. V glavnem so tisti, ki so se pripravili, zbrali dovolj materiala. Argumenti seveda še vedno niso bili najboljši, vendar so se vsaj nekateri dijaki trudili, da bi presegli

*** Snov, ki jo utrjujemo in preverjamo, je Evropa in svet v visokem in poznem srednjem veku.

**** Utrjevanje in preverjanje poteka tako, da z dijaki komentiram, kaj je prepoznavanje, kaj znanje, kaj primerjanje ... in kakšna vprašanja zahtevajo določena znanja – dijaki sami oblikujejo vprašanja, ki zahtevajo samo prepoznavanje, analizo, primerjanje itd. Velja pravilo, da pri pisnem ocenjevanju ne bo presenečenj, če bodo že sami nanizali nabor vprašanj.

naštevaje dejstev. To nam je s prvo generacijo začelo uspevati šele v drugem letu, ko so bile debate že eno leto del njihovega pouka.

Z drugo generacijo je prva vožnja z balonom dobro uspela, sama sem zadovoljna, saj sem dosegla zastavljene cilje:

1. nastopajoči in poslušalci so bili pri pouku dejavni (čeprav vsi poslušalci še niso pisali) ter so spoštovali dogovorjena pravila;
2. vsi nastopajoči so govorili v prvi osebi;
3. tako poslušalci kot nastopajoči so – enako kot v prvi generaciji – ugotovili, da učbenik ne ponuja dovolj informacij; nastopajoči so znova povedali, da samo z učbenikom zelo težko pripraviš minuto argumentirane govora, zato so si nekateri že pomagali s podatki na spletu;
4. nastopajoči in poslušalci so se strinjali, da so minuto govorili samo tisti dijaki, ki so ne le zbrali dovolj informacij, ampak so si doma tudi merili čas, tako da so ugotovili, kako dolga ali kratka je minuta;
5. dijaki so želeli, da kaj podobnega še večkrat ponovimo.

Podobno kot s prvo generacijo sem tudi z drugo po vožnji z balonom začela v pouk uvajati mini debatne formate, ki temeljijo na izzivalnih trditvah, in si zastavila cilj, da bi dosegli še tisto, kar nam do tedaj ni uspelo: poseganje po različnih virih, prepričljivost, dobro argumentacijo, čim več argumentov in seveda, da bi se v vlogi debaterjev znašlo čim več dijakov.

Mini debatni format 1-1 z vprašanji občinstva

Prvi mini debatni format, ki sem ga izbrala, je t. i. 1-1. Predvideva torej dva debaterja, ki debatirata dvakrat po dve minuti. Prvi nastopi debater, ki predstavi razloge v prid trditvi, nato debater, ki predstavi nasprotujoče ji razloge. V drugem krogu znova nastopi prvi debater, da zavrne razloge, ki jih je navedel nasprotnik, in okrepi svoje, na koncu pa ima enako nalogo drugi debater.

Tudi tokrat sem format prilagodila – ga skrajšala in dodala vprašanja občinstva. Z dijaki smo se dogovorili, da bo imela vsaka ekipa tri člane, ki se bodo skupaj pripravljali, debatiral pa bo samo eden. Čas nastopa sem skrajšala na minuto in pol, da bi jim olajšala pripravo, dodala pa sem vprašanja občinstva, ker se mi zdijo pomembna. Zaradi spraševanja so poslušalci dejavnejši, debaterji morajo pokazati nekaj spretnosti in prilagodljivosti, saj je v debati del, ki ga težje predvidijo.

Dijakom sem na začetku pojasnila, da bodo sodniki po debati sicer določili zmagovalce, vendar pri našem pouku ne bo šlo za tekmovanje, pač pa bomo analizirali in komentirali nastope vseh. Ker se predstavljajo argumenti za in proti, je cilj prikazati, da zgodovinski dogodki niso samo beli ali črni, ampak ima vsaka me-

dalja dve plati. Dijaki morajo spoznati, da mnogi pojavi, procesi, dogodki ... niso tako enostavni, da bi bili samo pozitivni ali negativni, čeprav se včasih na prvi pogled morda zdi tako. Cilj debat tudi ni nasprotno ekipo in poslušalce prepričati, da imamo prav samo mi. Dijaki se morajo soočiti z obema poloma, seveda pa so nekateri debaterji prepričljivejši, uspešnejši, spretnejši kot drugi. Debater ne sme prepričevati nasprotnega debaterja, ekipe ali para, ampak se mora osredotočiti na občinstvo in prepričati sodnike. Razčistili smo tudi, da dijaki v debati ne zagovarjajo svojega prepričanja, pač pa stališče, ki ga izžrebajo. Vsak debater mora namreč ob izzivalni trditvi poiskati argumente tako za podporo kot tudi za negacijo. To je nujno, saj tako celovito spozna dogodek. Nujno pa je tudi za debato, saj lahko le tako predvidi nasprotnikove argumente in pripravi strategijo za njihovo izpodbijanje. Kakšno stališče bo zavzel dijak, določi šele žreb tik pred debato. Tako se lahko npr. dijak s trditvijo osebno ne strinja, v debati pa jo bo moral zagovarjati. Ali bo občinstvo prepričal ali ne, je odvisno od njegove spretnosti, dobrih argumentov, suverenih odgovorov ...

Zato mora biti izzivalna trditev takšna, da omogoča argumente za potrditev in negacijo. Če ni uravnotežena, ima ena stran težje delo, in debata je slaba. Debatne trditve so zato kontroverzne, burijo duhove in so oblikovane nasprotno od ustaljenega prepričanja. Učitelj ve, da je postavil dobro trditev, ko dobi od učencev nasprotno komentarje – eni se s trditvijo takoj strinjajo, drugi ne. Debatiramo torej o stvareh, ki jih je nujno predstaviti z več zornih kotov, dijaki pa se ob tem učijo sprejemati nasprotna stališča, tolerirati drugačne argumente in strpno ubesediti svoje. Mirna komunikacija s korektnim govorom brez žaljivk je prav tako zahteva vsake dobre debate in pomembna veščina, ki naj bi jo dijaki usvojili.

Debata v prvi generaciji

Za prvo debato sem pripravila tri trditve (naslove smo dobili že na seminarju), ki so se mi zdele primerne za obravnavano snov. Eno od trditev, *Prehrana v srednjem veku je bila boljša kot prehrana v sedanosti*, sem izbrala zato, da smo se pogovarjali o dijaški prehrani in se tako vključili v medpredmetni projekt *Zdravje mladostnikov*, ki je bil na šoli v zadnjem tednu januarja 2006. Dijaki so dobili navodila na lističih:

Pri uri smo poleg druge izbrali še prvo trditev, določili sodelujoče in datum. Najprej je bila na vrsti debata o trditvi *Prehrana v srednjem veku je bila boljša kot prehrana v sedanosti*. Nastopi so bili suvereni, vendar premalo podprti z argumenti, dijaki se niso posebno pripravljali, ampak so nanizali tisto, kar so že znali, pomagali so si z učbenikom, lastnimi izkušnjami in mnenji, niso pa posegali po dodatnih virih informacij. Čas ni bil optimalno izrabljen, argumenti so se ponavljali, proti koncu je bilo

MINI DEBATNI FORMATI – 1-1 (prilagojeno – krajše in z vprašanji občinstva)

Potek:

ZA, 1 min in pol (predstavite razloge, ki podpirajo trditev)

PROTI, 1 min in pol (predstavite razloge, ki nasprotujejo trditvi)

Vprašanja publike, 2 min

ZA, 1 min in pol (zavrnete razloge, ki jih je predstavil vaš nasprotnik, in okrepite svoje razloge)

PROTI, 1 min in pol (zavrnete razloge, ki jih je predstavil vaš nasprotnik, in okrepite svoje razloge)

Trditev 1 *Križarski pohodi so bili verski pohodi.*

Trditev 2 *Prehrana v srednjem veku je bila boljša kot prehrana v sedanosti.*

Trditev 3 *Kakovost življenja v srednjem veku je bila boljša od kakovosti življenja v sedanosti.*

Zadolžitve: 6 dijakov za vsako trditev – 3 za vsako skupino, čeprav bo govoril samo eden, ki ga bodo sami izbrali, sodniki, vsi drugi, ki bodo postavljali vprašanja.

Cilj – čim boljši argumenti

vse več mašil. Poslušalci so si med debatami zapisovali in poslušali, premalo pa so spraševali.

Debata o trditvi *Križarski pohodi so bili verski pohodi* je bila podobna, cilji še zdaleč niso bili doseženi, vendar se mi je še vedno zdelo pomembno, da debaterji nabirajo izkušnje vsaj v komunikaciji. Z dijaki smo tudi opazili, da je zelo težko spremljati in zapisovati vse, kar delajo debaterji – poslušati in pisati argumente, protiargumente, opazovati nastop, spremljati časovno organizacijo. Zato sem se odločila, da pri naslednji debati zadolžitve razdelim: eden šteje argumente prvega debaterja, drugi nje-gove protiargumente, tretji pa spremlja njegov nastop in časovno organizacijo. Tudi drugega debaterja spremljajo vsaj trije poslušalci. Nekdo lahko posebej šteje vprašanja občinstva itd. Dijak, ki ima konkretno zadolžitve, seveda spremlja tudi vse drugo, samo pozornejši je, ko pride na vrsto njegov del.

Ob drugi debati sem tudi sklenila, da skupina treh, od katerih nato debatira samo eden, ni posebno smiselna, zato sem izbrala nov debatni format, v katerem sodelujeta dva para in debatirajo vsi.

Mini debatni format 2-2 z vprašanji občinstva

Debatni format 2-2 z vprašanji občinstva predvideva štiri debaterje: dva trditev podpirata, dva jo zavračata. Vsak nastop traja dve minuti. Najprej prvi debater zagovorniškega para predstavi razloge, ki podpirajo trditev, nato prvi debater negacijskega para predstavi razloge, ki ji nasprotujejo. Za njima pet minut sprašuje občinstvo, v drugem krogu pa drugi debater zagovorniškega para zavrne razloge, ki jih je navedel nasprotnik, in okrepi svoje

razloge, na koncu pa enako stori drugi debater negacijskega para.

V debatnem formatu torej dejavno sodelujejo štirje dijaki – par se pripravlja proti paru. Tako dijak ni prepuščen sam sebi, hkrati pa je odgovoren za to, da sošolca ne pusti na cedilu. Strategijo morata pripraviti skupaj.

Tudi format 2-2 z vprašanji občinstva sem časovno skrajšala na samo minuto za vsakega govornika in samo dve minuti za vprašanja občinstva. Eden od pomembnejših ciljev je bil še vedno, da čim več dijakov dobi možnost debatiranja, da so torej debate kratke in jih lahko izvedemo več.

Format 2-2 z vprašanji občinstva v prvi generaciji

Prirejani format smo preizkusili ob tretji debati na temo *Izum smodnika je bil pomembnejši od izuma tiska*. Izvedli smo jo v začetku februarja 2006, potem ko smo si ogledali ustrezne odlomke iz televizijske serije *Vojna in civilizacija* in videokaseto o izumu tiska. Spremljanje debate je bilo za dijake/poslušalce zdaj, ko so imeli konkretne zadolžitve, lažje. Tudi komentar ob koncu debate je bil boljši, dijaki so zbrali oziroma slišali več podatkov, kot jim jih je uspelo zapisati med debato. Natančneje so vedeli, koliko argumentov in protiargumentov je v svojem nastopu navedel posamezni debater, kako je bil nastop časovno organiziran itd. Ob takšnem spremljanju se je začelo kazati, da neizkušene poslušalce še vedno bolj navduši debater s prepričljivim nastopom, čeravno nanaša zelo malo argumentov – torej dobro govori, ne da bi kaj posebnega povedal. Dijakom/debaterjem pa se je ta debata zdela najtežja. Upam si trditi, da zato, ker si z učbenikom niso mogli pomagati.

Prav zato sem predlagala, da bi naslednjo debato ocenili. Po treh izvedenih debatah se mi je zdel namreč napredek premajhen zlasti pri iskanju dodatnih virov in s tem razvijanju spretnosti raziskovanja, analize in sinteze dogajanja, pa tudi pri argumentiranju in prepričevanju.

Ni se mi zdelo smiselno ocenjevati debate, ki bi jo izvedli po obravnavani snovi kot obliko utrjevanja in pre-

verjanja znanja, pač pa tisto, s katero bi obravnavali novo snov. Predlagala sem trditev *Evropski človek je nosilec civilizacije*, ker se nam je bližal tematski sklop *Evropa in svet na prehodu iz srednjega v novi vek*. Želela sem, da ob tej debati dijaki spoznajo zlasti vzroke in pogoje za geografska odkritja ter stik civilizacij, posledice in pomen velikih odkritij. Javili so se štirje dijaki, ki so imeli

Opisniki:

	Odlično	Prav dobro	Dobro	Zadostno
Argumentacija	- vključena so vsa pomembna zgodovinska dejstva in dokazi - vključeni so zanimivi primeri v podporo argumentaciji - razlago dopolnjuje s podpornimi argumenti - dosledno je uporabljena ustrezna zgodovinska terminologija - lastna stališča so predstavljena z dejstvi, dokazi in podprta s primeri - dosledno je upoštevan zgodovinski kontekst	- vključena so vsa pomembna zgodovinska dejstva in dokazi - vključeni so zanimivi primeri v podporo argumentaciji - razlage mu ne uspe podpreti z vsemi možnimi podpornimi argumenti - pri uporabi zgodovinske terminologije ni vedno dosleden - k tezi navaja tuja stališča in poskusi predstaviti tudi lastna stališča - dosledno je upoštevan zgodovinski kontekst	- vključena je večina pomembnih zgodovinskih dejstev in dokazov - vključeni so posamezni primeri v podporo argumentaciji - razlage mu ne uspe podpreti s podpornimi argumenti - pri uporabi zgodovinske terminologije ni dosleden - k tezi poskuša navajati tuja stališča - meša sedanost z obravnavanim zgodovinskim kontekstom	- vključenih je le del pomembnih zgodovinskih dejstev in dokazov ali pa manj pomembni - razlage ne dopolnjuje s podpornimi argumenti in slikovitimi primeri - meša sedanost z obravnavanim zgodovinskim kontekstom
Časovna organizacija	- razpoložljivi čas je dosledno zapolnjen s predstavitev dejstev, dokazov, primerov, stališč – razlage in podpornih argumentov	- razpoložljivi čas je ustrezno zapolnjen s predstavitev dejstev, dokazov, primerov, stališč – razlage in podpornih argumentov	- dijaku časa za predstavitev argumentov zmanjka ali ga je zaradi skromnih argumentov delno preveč	- dijaku časa za predstavitev argumentov občutno zmanjka ali ga je zaradi skromnih argumentov občutno preveč
Nastop	- nastop je dinamičen, govor vključuje poudarke z ustrezno mimiko ali gestami - uporablja se ustrezen jezik (knjižni ali knjižni pogovorni)	- nastop je dinamičen, govor vključuje poudarke, a proti izteku razpoložljivega časa prehaja v monotonost - uporabljene so ustrezna mimika ali geste - uporablja se ustrezen jezik (knjižni ali knjižni pogovorni)	- nastop je dinamičen, govor vključuje poudarke, a proti izteku razpoložljivega časa prehaja v monotonost - meša knjižne in slengovske izraze	- nastop je dolgočasen, govor monoton - uporablja sleng

Učna ura je potekala takole:

Dejavnosti profesorja	Dejavnosti dijakov
PROFESOR: opravi uvodne formalnosti (pozdrav, vpis v dnevnik) (največ 5 minut); povabi 4 debaterje pred razred; dijakom/poslušalcem razdeli konkretne zadolžitve, vse spomni, naj si pripravijo 5 stolpcev za spremljanje debaterjev in zapisovanje vtisov, določi tri sodnike; spomni dijake, naj si pripravijo opisnike in jih še enkrat preletijo, da bodo na koncu lažje ocenjevali; preveri, ali so vsi dijaki pripravljeni na delo, in po potrebi poda dodatna pojasnila (vse to največ 3 minute); poslušaj in ne prekinjaj, vmes poseže le, če je nujno, če kdo krši tehnična pravila (pri minutaži, vrstnem redu ipd.; sicer so vsi komentarji na koncu); da besedo še drugim sošolcem, najprej tistim, ki bi izbrali drugega zmagovalca kot sodniki; da besedo še vsem, ki so spremljali konkretne podrobnosti; povpraša za mnenje še nekaj naključno izbranih sošolcev; sam poda kratek komentar izvedbe in skupaj z dijaki oceni debaterje – najprej ocenjujejo sošolci, seveda na podlagi opisnikov, ki jih imajo ves čas pred sabo, učitelj se vmeša le, če dijaki ocenijo drugače, kot bi on sam, in se z argumenti ne more strinjati (največ 5 minut); da besedo dijaku, ki ima nastop; postavi nastopajočemu še kakšno vprašanje, če je treba, povpraša za mnenje in oceno nekaj dijakov (3–5) (največ 5 minut; do konca ure mora ostati še vsaj 5 minut); postavi dijakom ustrezna vprašanja za povzetek nove snovi učne ure (najmanj 5 minut).	DIJAKI: debaterji stopijo v ospredje; izžrebajo, ali bodo trditev branili ali negirali, in se pripravljajo (3 minute); poslušalci pripravijo tabele; dijak, ki meri čas, povabi prvega in nato vse druge; med nastopi in vprašanji poslušajo ter si zapisujejo podatke v ustrezne stolpce; morda tudi sami postavljajo vprašanja (6 minut); sodniki imenujejo zmagovalni par in z argumenti pojasnijo svojo odločitev; ni nujno, da se vsi odločijo za istega (1 minuta); pojasnijo, zakaj (1 minuta); poročajo najprej vsi za 1. govorca zagovorniškega para in potem za vse druge po vrsti (največ 5 minut); podajo svoje mnenje (največ 2 minuti); ocenjujejo; debaterji povedo, ali se ocene upoštevajo ali ne; ob plakatu predstavi velika geografska odkritja (največ 7 minut); sošolci spremljajo, kot so ob takšnih nastopih že navajeni: s tabelo +/- zanimivo ali delajo zapiske po svojem sistemu; podajo argumentiran komentar in utemeljijo oceno; čim bolj ustno povzamejo novo snov.

za pripravo skoraj štirinajst dni. Povedala sem, da bomo ocenjevali argumentacijo, časovno organizacijo in nastop, pri čemer bo največji poudarek na argumentaciji, manjši na časovni organizaciji, pri nastopu pa bomo upoštevali dinamičnost govora, poudarke, govorico telesa, manj pa rabo zbornega pogovornega jezika. Uporabila sem opisnike, ki nam jih je po seminarju o debatah poslala svetovalka za zgodovino na Zavodu za šolstvo Vilma Brodnik. Dogovorili smo se, da bom ocene upoštevala le, če se bodo debaterji z njimi strinjali. To se mi je zdelo korektno, saj na začetku šolskega leta nisem predvidela tovrstnega ocenjevanja in dijaki z njim niso bili seznanjeni. Moj namen dejansko ni bil ocenjevati, ampak spodbuditi dijake, da bi informacije iskali čim širše.

Trditev *Evropski človek je nosilec civilizacije* se mi je zdela dovolj privlačna in provokativna, poleg tega je doba geografskih odkritij dijakom blizu, mnoge zanima in o tem že precej vedo. Od debaterjev sem pričakovala, da bodo sošolce učili, kakšno je bilo vedenje Evropejcev o drugih celinah, kateri so bili pogoji za geografska odkritja in kakšne so bile posledice stika dveh civilizacij tako za novoodkrite dežele kot za dežele, ki so odkrивale svet.

V učno uro sem uvrstila tudi že na začetku leta dogovorjeni nastop na temo geografskih odkritij in se z dijakom, ki je pripravljaval predstavitev, dogovorila, naj bo v njegovem nastopu večji poudarek na vzrokih za geografska odkritja, razlagi evropskega osvajanja novega sveta, pomorščakih, ladijski tehniki, težavah na poti.

Z debato sem bila tokrat dosti bolj zadovoljna, saj so se dijaki dobro pripravili, zato so bili nastopi zelo solidni, tudi vprašanj občinstva je bilo več. Končno so intenzivneje iskali podatke tudi pri drugih virih informacij, predvsem na spletnih straneh, uporabljenih pa še vedno niso navajali. V zvezi s tem se nam je odprl cel spekter problemov, povezanih s spretnostjo dijakov presoditi verodostojnost in zanesljivost spletnih virov.

Prvič je bila minuta za debaterje prekratka, saj so dijaki zbrali dovolj – celo preveč – argumentov. Uspešno

so nizali tudi protiargumente. Zelo sem bila zadovoljna, ko je eden od govorcev negacijskega para spomnil, da so se Evropejci veliko naučili od Arabcev, pri tem je omenil medicino, matematiko in ladje. S tem je opozoril tudi na stike Evrope z Bližnjim vzhodom in arabsko civilizacijo ter uporabil že pridobljeno znanje, debata pa je stekla ne le proti zahodu, k predkolumbovskim civilizacijam, ampak tudi na vzhod. Z ocenjevanjem sem bila prav tako zadovoljna, saj so sodniki in občinstvo debaterje razdelili na najuspešnejšega, dva malo manj uspešna in četrtega najmanj uspešnega. Pri ocenah se je malo zataknilo, saj za najslabšega niso želeli predlagati ocene dobro, ker se jim je zdela prenizka. Tu se nisem strinjala, dijak, ki smo ga ocenjevali, pa – zelo objektivno – tudi ne. Ocenila sem ga z dobro, dva sta dobila prav dobri oceni, eden pa odlično. Vsi so se z ocenami strinjali in smo jih upoštevali.

Menim, da smo ob tej četrti debati dosegli veliko ciljev, dejavnost dijakov pri urah se je povečala, še vedno sem imela občutek, da je dijakom takšen način dela všeč.

Format 2-2 z vprašanji občinstva v drugi generaciji

V šolskem letu 2006/07 nisem ocenila nobene debate, ker so bili dijaki druge generacije (zlasti v eni paralelki) že od začetka bolj zainteresirani in dosti spretnjši. Tiste, ki niso bili tako uspešni, pa sem – na podlagi preteklih izkušenj – intenzivneje in neposredneje usmerjala.

S prvo generacijo se je kot najprimernejši izkazal mini debatni format 2-2 z vprašanji občinstva in skrajšanim časom tako za debaterje kot za občinstvo. Zanimalo me je, ali se bo pozitivna izkušnja ponovila tudi pri drugi generaciji. Izbrali smo trditev *Križarski pohodi so bili verski pohodi*, torej je bila tudi v drugi generaciji prva debata umeščena pred pisno ocenjevanje, v okvir utrjevanja in ponavljanja teme *Evropa in svet v visokem in poznem srednjem veku*. Namen je bil ponoviti in utrditi vzroke in cilje

Dijaki so dobili navodila na lističih:

MINI DEBATNI FORMAT – 2-2 z vprašanji občinstva (prilagojeno – krajše)

Potek:

ZA, 1 min (predstavite razloge, ki podpirajo trditev)

PROTI, 1 min (predstavite razloge, ki nasprotujejo trditvi)

Vprašanja publike, 2 min

ZA, 1 min (zavrните razloge, ki jih je predstavil vaš nasprotnik, in okrepite svoje razloge)

PROTI, 1 min (zavrните razloge, ki jih je predstavil vaš nasprotnik, in okrepite svoje razloge)

Trditev *Križarski pohodi so bili verski pohodi*.

Zadolžitve: 4 dijaki – 2 para, 3 sodniki, vsi drugi, ki bodo postavljali vprašanja

Cilj – čim boljši argumenti

križarskih vojn, ovrednotiti gospodarske in kulturne vplive na Evropo in ponoviti negativne strani križarskih vojn.

V oddelku, kjer je že vožnja z balonom uspela bolje, je odlično uspela tudi debata o križarskih vojnah. Dijaki so se zelo dobro pripravili, zadeli bistvo, vzroke, posledice, omenili ključne osebnosti, tudi občinstvo je postavilo precej vprašanj. Čas so zelo dobro izkoristili. Debaterji so povedali, da jih je najprej skrbelo, kaj bodo sploh povedali, nato pa so ugotovili, da je minuta še prekratka. Vsi so tudi priznali, da so zagovarjali stališče, s katerim se manj strinjajo, zato sem bila še toliko bolj zadovoljna, ker so bili tako prepričljivi. Ker jim je šlo že tako dobro, sem predlagala, da bi v debatni format dodali še navzkrižno zasliševanje, s čimer so se strinjali. Dogovorili smo se torej, da nastopa podaljšamo in uvedemo navzkrižno zasliševanje.

V paralelki je debata uspela slabše zaradi nepripravljenosti poslušalcev, saj občinstvo ni postavilo nobenega vprašanja. Debaterji so se dobro pripravili, samo enemu je ostalo deset sekund, sicer pa so bili natančni in prepričljivi ter so zadeli bistvo. Po opravljeni vožnji in eni debati sem ugotovila, da je pripravljenost za debate v tem razredu malce manjša. Večina dijakov si tudi še ni želela formata z navzkrižnim zasliševanjem.

V celoti so bili dijaki druge generacije v primerjavi s prvo dosti temeljitejši, natančnejši, posegali so po različnih virih in se na debate bolje pripravljali. Gotovo je to v veliki meri odvisno od dijakov, malo pa tudi od izkušenj, ki sem si jih nabrala v enem letu in jih prenesla na drugo generacijo – dala sem natančnejša navodila, pojasnila, boljše argumente, ki so dijake pritegnili k tovrstnemu učenju, bolje osmislila delo, bolj nadzirala dijake, ki so se pripravljali na debato, več je bilo izmenjavanja informacij in konzultacij ... Najbolj pa me je gotovo prevzelo, da smo v drugi generaciji že po prvi debati uvedli navzkrižno zasliševanje, s prvo generacijo pa smo ta for-

mat preizkusili šele po številnih debatah skozi celotno šolsko leto, ko so bili že v tretjem letniku.

Format 2-2 z vprašanji občinstva in navzkrižnim zasliševanjem v drugi

Takšna debata zahteva od debaterjev še temeljitejšo pripravo. Že format, ki vključuje vprašanja občinstva, utegne neizkušenega debaterja zмести. Čeprav lahko marsikatero vprašanje predvidi, je potrebne več spretnosti in improvizacije. Pri navzkrižnem zasliševanju pa si vprašanja postavljajo debaterji med sabo, in to zahteva temeljito pripravo – da so vprašanja čim boljša, provokativna, da jih predvidijo čim več.

Izbrala sem trditev *Prehrana v srednjem veku je bila boljša od današnje*. Tudi ta je bila umeščena v okvir utrjevanja in ponavljanja teme *Evropa in svet v visokem in poznem srednjem veku*. Namen je bil utrditi in malce razširiti znanje o položaju podložnikov, ki se kaže tudi v načinu prehranjevanja, in o življenju na gradovih, ki ga prav tako lahko ponazorimo tudi z obilnimi pojedinami. Ob tej temi je še pomembnejša aktualizacija in razbijanje klišeja, da se je v srednjem veku vsem slabo godilo, ker naj bi bilo to nekakšno temno obdobje, danes pa imamo vsi hrane v izobilju. Med drugim je bil cilj predstaviti jedi, ki jih danes ni več na jedilniku, in obratno.

Dijaki tokrat navodil na delovnem listu niso dobili, saj smo v pogovoru razčistili, kaj je namen navzkrižnega zasliševanja in kako poteka. Debatni format sem malce spremenila in za prvič dodala samo eno navzkrižno zasliševanje, tako da so se dijaki sami odločili, kdo od obeh v paru bo navzkrižno zasliševal, in tistega je spraševal tudi navzkrižni zasliševalec nasprotnega para. Oba izpraševalca sta imela na voljo minuto.

MINI DEBATNI FORMAT – 2-2 (prilagojeno – krajše in z navzkrižnim zasliševanjem)

Potek:

ZA, 1 minuta (predstavite razloge, ki podpirajo trditev)

PROTI, 1 minuta (predstavite razloge, ki nasprotujejo trditvi)

Vprašanja publike, 2 minuti

Medsebojno navzkrižno zasliševanje: eden od debaterjev para ZA, 1 minuta
eden od debaterjev para PROTI, 1 minuta

ZA, 1 minuta (zavrnite razloge, ki jih je predstavil vaš nasprotnik, in okrepite svoje razloge)

PROTI, 1 minuta (zavrnite razloge, ki jih je predstavil vaš nasprotnik, in okrepite svoje razloge)

Trditev *Prehrana v srednjem veku je bila boljša od današnje*.

Zadolžitve: 4 dijaki – 2 para, 3 sodniki, vsi drugi, ki bodo postavljali vprašanja

Cilj – čim boljši argumenti

Debaterji so se odločili, da bo čas ostal enak kot pri prvi debati (minuta) in da ga kljub drugačnemu dogovoru ne bomo podaljševali, ker bodo prvič navzkrižno zasliševali. Meni se prav tako ni zdelo nujno uvajati dveh sprememb hkrati. Pri obliki pouka, kjer dijaki prostovoljno tako intenzivno sodelujejo, se mi zdi prav upoštevati njihove predloge in želje. Vsi debaterji so se znova dobro pripravili, nanižali dovolj argumentov, zapletlo pa se je pri navzkrižnem zasliševanju. Dijak, ki je prvi začel navzkrižno zasliševati, je skoraj ves čas porabil za komentar in argumente svoje strani in sploh ni postavil vprašanja. Preden se je iztekla njegova minuta, je vprašanja začela postavljati dijakinja nasprotnega para. Takrat sem debato prekinila, še enkrat pojasnila, kako naj bo navzkrižno zasliševanje videti, in opozorila časomerilca na napako. V drugem poskusu je prvemu izpraševalcu odlično uspelo, saj je postavil kar nekaj provokativnih vprašanj, druga izpraševalka pa se je v svoji minuti v glavnem samo branila in ni postavila nobenega vprašanja. V drugem krogu argumentov pa sta oba lepo povzela stališča svojega para. Poslušalcem je bila debata všeč, strinjali so se, da navzkrižno zasliševanje debato zelo popestri, nad najuspešnejšim debaterjem smo bili vsi prijetno presenečeni, saj je uspešen, a vendar zelo zadržan dijak.

Ugotovila pa sem, da je – zaradi izogibanja nesporazumom – navodila vendarle bolje napisati.

Še hujše težave smo imeli v paralelki, kjer smo reševali precejšen polom, saj se en par na debato sploh ni pripravil. Že na začetku smo se sicer dogovorili, da ta skupina ne bo izvedla navzkrižnega zasliševanja, saj eden od dijakov ni bil pripravljen. Pričakovala sem torej debato 2-2 z vprašanji občinstva, vendar ni uspela. Ker se je pripravil samo en par, smo improvizirali in poslušali debato 1-1. O tem se sicer prej nismo pogovarjali, vendar se mi je zdelo primerno dati besedo vsaj dijakoma, ki sta se na debato pripravila. Tako smo kljub vsemu slišali dobre argumente ene in druge strani in je bil namen vsaj delno dosežen.

Preostale izkušnje

Kot sem že zapisala, sem s prvo generacijo izvedla debato o trditvi *Izum smodnika je bil pomembnejši od izuma tiska*. Dijakom se je zdela zelo težka, zato smo se z drugo generacijo o tej tezi samo pogovarjali in frontalno iskali argumente za obe strani. Z obema generacijama pa smo izpeljali dve debati, vezani na novoveško zgodovino, in sicer *Evropski človek je nosilec civilizacije* ter *Protireformacija je dvignila kulturno raven na Slovenskem*. Slednja je bila v bistvu poročanje dela dveh skupin. Reformacijo in protireformacijo na Slovenskem sem v prvi generaciji obravnavala z metodo skupinskega dela, v drugi pa z izboljšano dejavno metodo sodelovalnega učenja. Obakrat so bili dijaki razdeljeni v sedem skupin, zadnji dve sta se ukvarjali s protireformacijo in katoliško obnovo ter Tomažem Hrenom in njegovim delom. Obrav-

nava snovi se je raztegnila na več ur, tako da so se lahko tako debaterji kot poslušalci pripravili na debato. Prvih pet skupin je poročalo klasično, šesta in sedma pa v mini debatnem formatu 2-2 z vprašanji občinstva.

Z obema generacijama smo izvedli vožnjo z balonom, v katerem so se peljali pomembni humanistični misleci in renesančni umetniki. Dijaki so si jih izbrali sami. Znova je šlo za ponavljanje in utrjevanje pred pisnim ocenjevanjem. Nastopajoči so bili zdaj že dovolj izurjeni, na vožnjo so se solidno pripravili, podatke so v glavnem pobrali z interneta, spletnih strani še vedno niso navajali, so se pa dobro vživeli v svoje vloge in bili dovolj prepričljivi.

Z drugo generacijo do konca šolskega leta nismo več izvajali niti voženj z balonom niti mini debatnih formatov, s prvo generacijo pa smo konec maja 2006 v balon posadili še razsvetljene absolutiste, v začetku junija pa izvedli še zadnjo debato o tezi Marija Terezija je naredila veliko dobrega za Slovence. Zadnji poskus debate o trditvi *Sodobna družba je urejena po merilih razsvetljenstva* se je izjalovil, ker dijaki niso spremljali dnevnoinformativnih oddaj, kot smo se dogovorili. Proti koncu je motivacija upadla, kar je glede na obilico dela ob koncu šolskega leta povsem razumljivo, morda je bil slabši odziv povezan tudi z izborom debaterjev – na koncu so prišli na vrsto najmanj zainteresirani dijaki.

Evalvacija

Proti koncu šolskega leta sem v obeh generacijah izvedla tudi anketo, da bi ugotovila, ali je uporaba debatnih tehnik pri pouku dijakom res tako všeč, kot sem imela občutek.

ANKETNI LISTIČ (šolsko leto 2005/06):

DIDAKTIČNA PRENOVA – AKCIJSKO RAZISKOVANJE (šolsko leto 2005/2006)

Anketa se nanaša na predmet ZGODOVINA.

Pozdravček vsem,

še vedno se ukvarjam z vprašanjem, kakšen naj bo pouk, da boste zanj motivirani.

V tem trenutku me zanima vaše mnenje o debatnih tehnikah – naj vas malo spomnim: balon, hrana v srednjem veku in danes, smodnik – tisk, Evropejci – nosilci civilizacije ... Rada bi izvedela, ali se na ure, ko imamo debato, kaj bolj pripravite, se vam zdijo bolj/manj/enako (ne)zanimive kot ostale ...

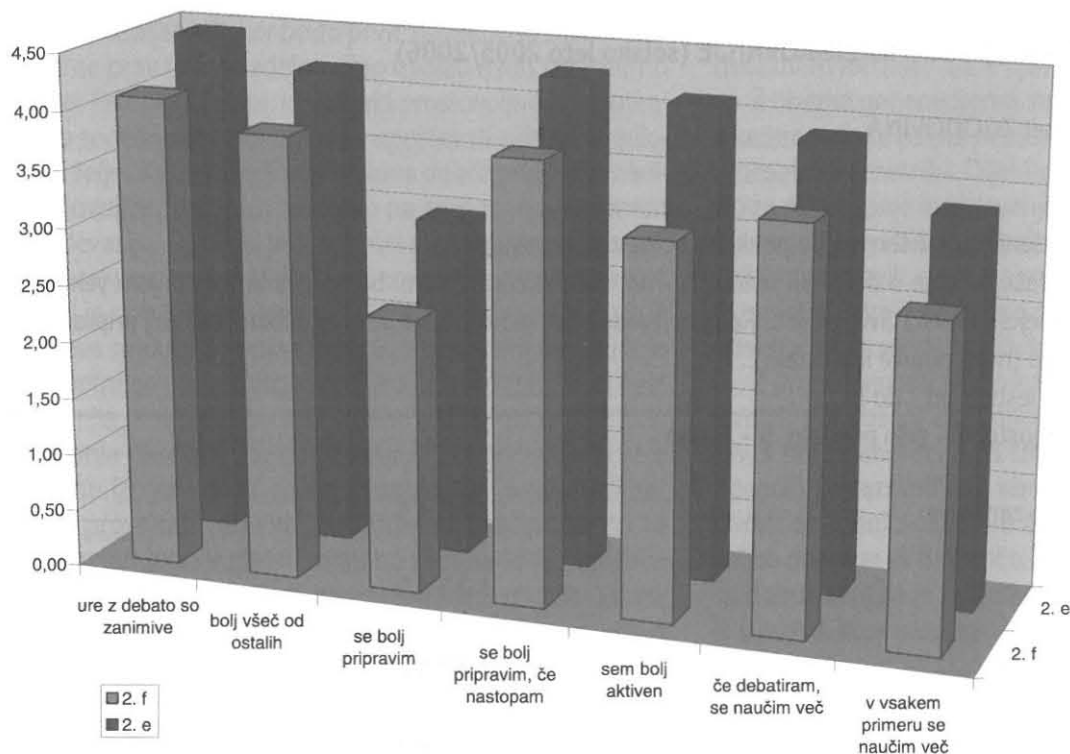
Več kot pol odgovorov bo na lestvici od 1 do 5:

1 – nikoli, 2 – redko, 3 – pogosto, 4 – zelo pogosto, 5 – vedno

- | | |
|--|-----------|
| 1. Ure z debatami se mi zdijo zanimive | 1 2 3 4 5 |
| 2. So mi bolj všeč od ostalih ur | 1 2 3 4 5 |
| 3. Na take ure se bolj pripravim | 1 2 3 4 5 |
| 4. Bolj se pripravim, če nastopam | 1 2 3 4 5 |
| 5. Na takšnih urah sem bolj aktiven | 1 2 3 4 5 |
| 6. Če sodelujem v debati, se naučim več (bolj poglobljeno)
kot sicer pri pouku ZGO | 1 2 3 4 5 |
| 7. V vsakem primeru se pri uri z debato naučim več (bolj poglobljeno)
kot sicer pri pouku ZGO | 1 2 3 4 5 |
| 8. Kadar sem v vlogi debaterja, se počutim _____ | |
| 9. Kadar sem v vlogi opazovalca, se počutim _____ | |
| 10. In še vaši predlogi: Kakšna bi morala biti ura ZGO, da bi bili vi čim bolj aktivni, čim bolj motivirani? | |



Izsledki ankete (šolsko leto 2005/06):



Opisni odgovori – 2. f, 2005/06:

8. Kadar sem v vlogi debaterja, se počutim:

- odgovornega, trema, vendar dobro (2); nelagodno/sram, a čez čas to izgine, živčno (2); malce nervozno, nesproščeno (napake) (2);
- dobro (2); v redu, sproščeno/zanimivo (bogovsko), napeto/dobro, lepo, zanimivo;
- naučeno/vzvišeno, naučeno (2); zgovorno, zgovorno/pametno;
- vznemirjeno, dobro (saj se za nekaj poteguješ, nekomu nekaj dokažeš, bolj motivirano, ker moram sošolce nekaj naučiti;
- ni odgovora (2); nimam te izkušnje (3); (2x ni odgovora).

9. Kadar sem v vlogi opazovalca, se počutim:

- OK/v redu/normalno/poslušam (8); lepo, dobro (3); dobro (zanimiv je način primerjanja izjav), zabavno (2); super, odlično (pregled nad vsemi), še bolje, sproščeno (a zainteresirano), poslušam (me zanima, kaj bodo povedali sošolci), poslušam (si skušam čim več zapomniti) (2); zelo v redu (moram spremljati razvijanje pogovora in argumente);
- izobčeno, odmaknjeno (2); pasivno, ni odgovora (2).

10. Kakšna bi morala biti ura ZGO, da bi bili vi čim bolj aktivni/motivirani?

- več debat (5); debate so ok; kar je, je OK (5); všeč mi je;
- posebni dodatki (slike, filmi, zgodbe) (2); več PP, filmov (si zapisujemo, ker je bolj zanimivo);
- delo v skupinah (2); več nalog pri pouku, ki bi jih prof. pregledala (si zapomnimo);
- napovedano ocenjevanje (s tem prisiljeni se učiti, ostali bi ponavljali, utrjevali);
- manj razlaganja, več pisanja na tablo, boljša razlaga, počasnejša;
- bolj zanimiva snov, čim bolj preprost način; snov bi morala biti zanimiva;
- morali bi se veliko pogovarjati o zanimivih stvareh;
- nekaj, kjer bi morali sodelovati vsi; ne vem (2); ni odgovora (2).

Opisni odgovori – 2. e, 2005/06:

8. Kadar sem v vlogi debaterja, se počutim:

- v redu/ok/dobro, ker izražam svoje mnenje in poslušam mnenja drugih (3); dobro, saj na ta način pomagam učiti sošolce; odlično (2);
- živčno, napeto, hočem zmagati;
- prav v redu, ker vem, da nekaj znam, in o tem govorim; pomembno, ker nastopam pred razredom; se moram potruditi, da bodo drugi razumeli, bo ura zanimiva; zamišljeno, razmišljam, kaj sem govorila/ zamišljeno, zbrano, kot da resnično razumem snov;
- boljše, kot če moram poslušati; sproščeno; vrhunsko;
- nekaj več kot pri običajnih urah;
- dobro, imam tremo (2); sramežljivo, vendar zabavno; imam tremo, vendar več odnesem od snovi; imam tremo; nervozno, ker so vse oči uprte vame; zelo neudobno; nerodno; bolj bedno, vsi bi se mi smejali; smotano, ne maram nastopati; sem izpostavljen; odvisno od debate; ni odgovora (2).

9. Kadar sem v vlogi opazovalca, se počutim:

- dobro/v redu/ok, me zanimajo izjave drugih, še posebno, če je zanimivo, poslušam mnenje drugih (7); sproščeno, sproščeno, poslušam, kaj govori debater (4);
- tudi v redu, ker so teme zanimive in se da o njih debatirati, spraševati
- v redu, ker mi je zanimivo gledati dvoboj in različne vidike na določeno temo; ocenjujem nastope drugih; zbrano, saj poslušam (2);
- v redu, čeprav se vedno najde en, ki povzroči nemir;
- bolje (3); fantastično; vrhunsko;
- slabše, kot če lahko jaz razlagam; dolgočasno; smešno; posedeno; nepomembno;
- včasih ne pridem do besede; snov mi je bolj jasna; ni odgovora (2).

10. Kakšna bi morala biti ura ZGO, da bi bili vi čim bolj aktivni/motivirani?

- več debat 3; več debat (npr. balon, da si bolje zapomnimo); več debat, več tišine, več PP, več filmov delo v skupinah ali debate; debate, delo v skupinah – plakati na zanimivo temo, ki bi si jo sami izbrali in ne bi bila čisto strogo vezana na snov oz. pouk zgodovine;
- več skupinskega dela; naše sodelovanje – skupinsko delo; snov bi bila razdeljena (po skupinah) in najboljša (najbolj urejeno, predstavljeno) skupina si zasluži dobro oceno;
- skupno delo s plakati, ne samo podatke iz nekega članka izpisati in poročati; delo v skupinah, delanje skupnih plakatov za zgo.; delanje maket;
- več videa; preprosta razlaga, več seminarских, več plakatov;
- da bi več pisali na tablo, bolj počasna razlaga, manj podrobnosti;
- da najprej preberemo snov, ki jo jemljemo, in se bolj poglobimo vanjo, da se več pogovarjamo o tem, hočem, da bi mi bilo zanimivo, da delamo večkrat v skupini, ker si zapomnim tisto snov; več zadolžitev dijakov; nekaj, kjer bi morali sodelovati vsi;
- različni načini za učenje: pogovori, v katerih sodelujemo, ne samo razlaga, čim več neobičajnih načinov učenja;
- ko imamo 2 uri skupaj, naj bo ena izmed ur bolj zanimiva (naj bo več debat, kjer lahko povemo mnenje vsi);
- je že zdaj dobra/ mi je čisto všeč/nimam pripomb (6); enaka, le malo bolj živa.

Anketni listič (šolsko leto 2006/07):

DIDAKTIČNA PRENOVA – AKCIJSKO RAZISKOVANJE (šolsko leto 2006/07)

Anketa se nanaša na predmet ZGODOVINA.

Pozdravček vsem,

še vedno se ukvarjam z vprašanjem, kakšen naj bo pouk, da boste zanj motivirani, da bi vam bilo kdaj morda celo zabavno ali pa vsaj ne popolnoma za umret.

Letos smo delali več različnih učnih metod, v tem trenutku me zanima vaše mnenje o debatnih tehnikah. Rada bi izvedela, ali se na te ure kaj bolj pripravite, se vam zdijo bolj/manj/enako (ne)zanimive kot ostale ...

Večina odgovorov bo na lestvici od 1 do 5:

1 – nikoli, 2 – redko, 3 – pogosto, 4 – zelo pogosto, 5 – vedno

- | | |
|--|-----------|
| 1. Ure z debatami se mi zdijo zanimive | 1 2 3 4 5 |
| 2. So mi bolj všeč od ostalih ur | 1 2 3 4 5 |
| 3. Na take ure se bolj pripravim | 1 2 3 4 5 |
| 4. Bolj se pripravim, če nastopam | 1 2 3 4 5 |
| 5. Na takšnih urah sem bolj aktiven | 1 2 3 4 5 |
| 6. Če sodelujem v debati, se naučim več (bolj poglobljeno)
kot sicer pri pouku ZGO | 1 2 3 4 5 |
| 7. V vsakem primeru se pri uri z debato naučim več
(bolj poglobljeno) kot sicer pri pouku ZGO | 1 2 3 4 5 |
| 8. Kadar sem v vlogi debaterja, se počutim _____ | |
| 9. Kadar sem v vlogi opazovalca, se počutim _____ | |

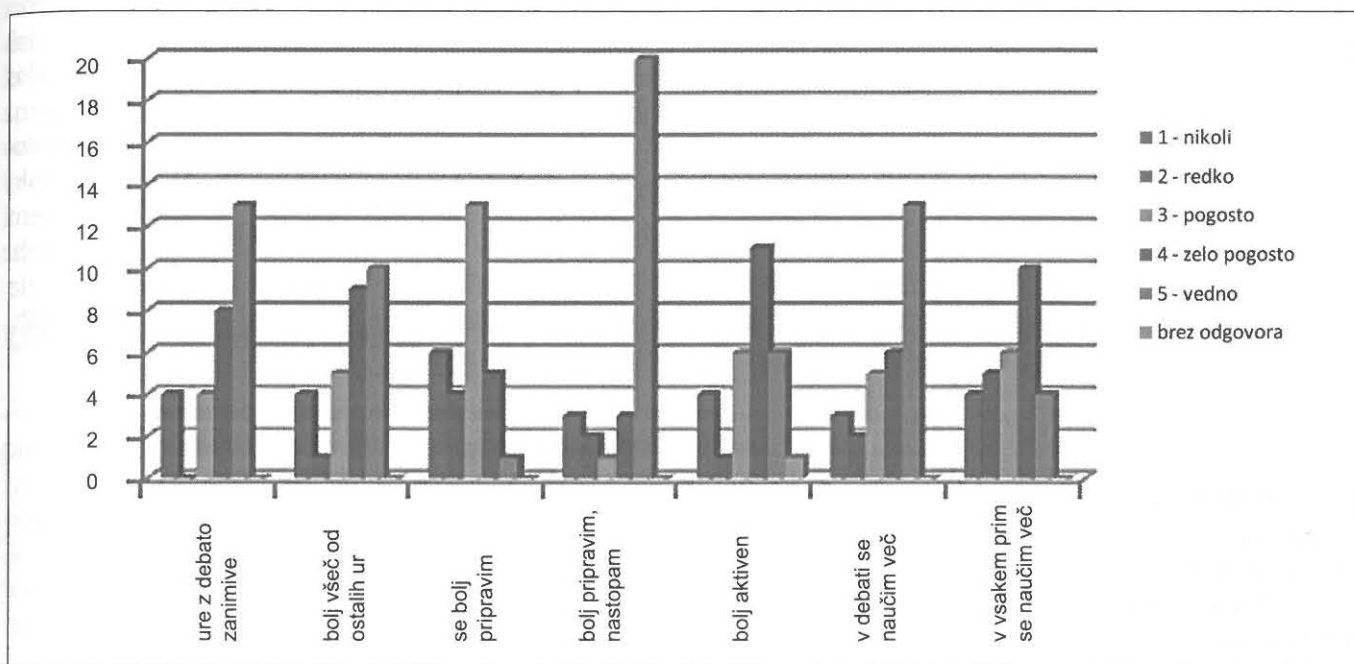
**Opisni odgovori – 2. f, 2006/07:****8. Kadar sem v vlogi debaterja, se počutim**

Super, odlično (rada debatiram), zelo dobro, ker se veliko naučim in nastopam, mogoče malo treme (7); dobro, v redu kar v redu (6); nervozno in vznemirjeno (1); opazovano, malo živčno, ampak v redu (1); napeto in nesproščeno (1); napeto (1); malo negotovo (1); malo me je sram (premišljuje, da se ne bi osmešila) (1); živčno (2); izpostavljeno (2); raztreseno (1); slabo (1) še nisem bil/a (3); brez odgovora (1).

9. Kadar sem v vlogi opazovalca, se počutim

Super, sodelujem že s tem, ko poslušam, vedno je zanimivo (5); dobro, kar dobro, kar v redu (veliko moram pisati), v redu (me zanima, kaj imajo drugi povedati), zanimivo (14); sproščeno (3); prisebnega in prisotnega (1); normalno, poslušam nastopajočega, mu dam možnost, da pove svoje (1); dobro, vendar raje nastopam, ker sem težko tiho (1); včasih dolgočas samo opazovati (1); bolje, ker le poslušam in utemeljujem (1); nezainteresirano (1); ne (1).

Izsledki ankete (šolsko leto 2006/07):



Sklep

Dijaki so v vseh anketah ure z debatami ocenili kot izrazito pozitivne, priznali, da se na take ure bolje pripravljajo, da raje sodelujejo, da je zabavno in da se dostikrat več naučijo. Debaterji se čutijo odgovorne, poslušalci so pri takem pouku dejavnejši. Dijaki si v prihodnje želijo čim več debat, tudi pri drugih predmetih. Priznati moram, da je rezultat anket presegel moja pričakovanja. Menim, da sem v prvi generaciji za mirnejši razred našla način, ki dijake motivira. V paralelki ni bilo potrebe po dodatni motivaciji, in čeprav tudi s strogim debatnim formatom disciplinskih težav nismo v celoti odpravili, se je komunikacija med poukom vendarle izboljšala. Še bolje je bilo v naslednjem šolskem letu, ko so imeli dijaki že veliko izkušenj. V debatah so se preizkusili tudi tisti bolj plašni in manj zainteresirani, občinstvo je dejavneje sodelovalo. Vsekakor je bila to dobrodošla novost pri pouku. V drugi generaciji so bile zlasti v enem oddelku debate dijakom prav pisane na kožo, debaterji so bili zelo dobro pripravljeni, občinstvo je takoj začelo dejavno sodelovati. V paralelki so debaterji pripravljali zelo dobre nastope, občinstvo pa je bilo manj dejavno.

S tem načinom dela sem zelo zadovoljna, menim, da smo dosegli številne cilje, dijaki na marsikaterem področju vidno napredujejo in se pri pouku veliko naučijo. Opažam, da so uspešnejši dijaki druge generacije, kar je gotovo v veliki meri posledica njihovega interesa, ambicioznosti in pripravljenosti na delo, malo pa tudi moje večje izkušnosti in izboljšane pristopa. Dijaki prve generacije so šele v tretjem letniku (ko so bile debate že drugo leto del njihovega pouka) začeli pripravljati kakovostnejše nastope z več argumenti in temeljitejšo pripravo, ki zahteva tudi širše iskanje virov. Z njimi smo šele

po enem letu speljali debato z navzkrižnim zasliševanjem. Dijaki druge generacije so že takoj pokazali več spretnosti, iznajdljivosti, natančnosti in interesa.

Med mini formati se je uveljavil predvsem vzorec 2-2 z vprašanji občinstva, pri čemer ima vsak debater na voljo minuto, občinstvo pa dve. Opazili smo, da je minuta prekratka, če so dijaki pripravljeni, in to se je med najboljšimi debatami že zgodilo. Tudi poslušalci so postali dejavnejši, debate so poslušali z velikim zanimanjem, nekateri pa si še vedno niso zapisovali. Konkretne zadolžitve so jih prisilile, da so si začeli zapisovati vsi, in tudi analiza je postala kakovostnejša.

Zlasti v prvi generaciji so dijaki premalo iskali po virih, mnogi so bili nespretni v nizanju argumentov in protargumentov, nekateri so imeli na začetku celo težave ločiti med argumenti in protargumenti. Neiznajdljivi so bili ob napakah nasprotne ekipe, niso znali izkoristiti vprašanj občinstva. Poslušalci so bili na debate preslabo pripravljeni. Nekateri dijaki so bili še vedno preveč napadalni, pari so prepričevali drug drugega, namesto da bi se osredotočili na občinstvo. Med nastopi si sicer niso skakali v besedo, med vprašanji občinstva in odgovori pa včasih še vedno. Mnogo napak smo odpravili že med letom, največji napredek pa je bil v tretjem letniku.

Dijaki imajo takšen pouk zelo radi, usvojili so koncept, povečale so se njihova motivacija, spretnost komuniciranja, argumentiranja, vživiljanja v različne zgodovinske osebnosti, dogodke in obdobja, urili so se v iskanju informacij, njihovem razvrščanju, izločanju, znajo že sprejemati odgovornost za korektnost in verodostojnost svojih nastopov, raje in več sodelujejo, bolje znajo poslušati.

Vse to me je prepričalo, da bom takšno poučevanje nadaljevala v prihodnjih letih, to je tudi želja dijakov. Ni sem še vzgojila samih izvrstnih debaterjev, kar tudi ni

bil cilj, več kot dovolj je, da imajo dijaki pozitiven odnos do takšnega pouka, da ob tem urijo in pridobivajo številne spretnosti in veščine ter širijo in poglobljajo svoje znanje.

Povzetek

Mini debatni formati so učna metoda dejavnega učenja, s katero dijaki pridobivajo mnoge veščine in spretnosti, ki so del ciljev pri pouku zgodovine. Učijo se zbirati informacije, dejstva, jih razvrščati po pomembnosti, izločati neustrezne ali nepomembne, prepričljivo argumentirati, se soočati z različnimi idejami in pogledi ter jih sprejemati, oblikovati sinteze, učinkovito nastopati, korektno komunicirati, se vživeti v drugega človeka, prostor in čas, sprejemati odgovornost za verodostojnost svojih nastopov, organizirati čas. Poslušalci pa urijo spretnosti poslušanja in presojanja, ali so stvari, ki jih posredujejo debaterji, verodostojne in argumentirane.

Debatne tehnike sem v pouk uvedla januarja 2006. Za začetek sem izbrala vožnjo z balonom, nadaljevala pa s formatom 2-2 z vprašanji občinstva, ki so ga v minulih

dveh letih dijaki najbolje sprejeli. Predstavljam primerjavo izkušenj obeh šolskih let, pojasnujem, zakaj sem to učno metodo vpeljala v pouk pri vseh drugih letnikih in nadaljevala tudi pri tretjih letnikih, kako so debatne tehnike sprejeli dijaki in kako zadovoljna sem bila z izvajanjem. Navedla sem vse mini debatne formate in vožnje z balonom, ki smo jih izvedli, natančneje pa opisala dve šolski uri, kjer smo uporabili te metode dela. Predstavila sem tudi rezultate anket, ki sem jih izvedla v obeh generacijah. Njihovi odgovori in lastna opažanja so me prepričali, da bom takšno poučevanje nadaljevala v prihodnjih letih, kar je tudi želja dijakov.

Literatura

1. Gradivo seminarja *Debatne tehnike pri pouku zgodovine*, ki ga je Za in proti, zavod za kulturo dialoga izvedel januarja 2006.
2. Gradivo delovne skupine za pripravo priročnika o uporabi debatnih tehnik pri pouku zgodovine.
3. Vilma Brodnik idr. *Kako do bolj kakovostnega znanja zgodovine*. Ljubljana, 2005.
4. Willam Driscoll in Joe Zompetti. *Odkrijmo svet s pomočjo debate: priročnik za izobraževalno debato*. Ljubljana, 2005.

Damjana Krivec Čarman, Škofijska gimnazija Antona Martina Slomška

Po rimskih poteh – predstavitev strokovne ekskurzije in delovnega gradiva

Uvod

Pred nekaj leti sem se udeležila študijske skupine zgodovinarjev, ki jo je pedagoška svetovalka s potovalno agencijo in univerzitetnimi profesorji pripravila na terenu. Z avtobusom smo se odpravili na strokovno ekskurzijo *Po poteh in utrdbah vojne krajine Clastra Alpium Iuliarum*.¹ Poglobljena predstavitev, podkrepjena z dodatnim gradivom, in lepota vsega videnega sta me že takrat navdušili. Kar nekaj časa sem iskala primerno priložnost, da bi takratno izkušnjo in vse podobne, vendar vsebinsko skromnejše projekte združila v večdnevno

strokovno ekskurzijo za dijake prvega letnika. Zadeva je dozorela v letu 2006.² Prvotni namen ekskurzije je bil na terenu predstaviti klasično učno temo, kot je *Naši kraji v rimskem obdobju*, in s tem dijakom omogočiti neposreden stik z učno snovjo in zgodovinskimi viri ter s tem doseči, da bo videno, slišano in tudi občuteno pripomoglo k njihovemu celostnemu vpogledu v našo preteklost, ki se je naše življenje nevede dotika vsak dan. Tako zastavljeni projekt je že na začetku sam pokazal potrebo po interdisciplinarnem pristopu, ki smo ga v nadaljevanju skupaj s sodelavci tudi poskušali uresničiti

¹ Ekskurzija je bila izpeljana v okviru ZRSŠ 24. novembra 2001 pod strokovnim vodstvom dr. Slavka Ciglenceškega in ob sodelovanju dr. Janeza Marolta in Draga Svoljšaka.

² Predstavljeno strokovno ekskurzijo za dijake 1. letnika naše gimnazije smo prvič izvedli maja 2006. Izkazalo se je, da tako po vsebinski kot po vseh drugih platih dosega standarde, ki so postavljeni za t. i. evropske oddelke. Zato smo v šolskem letu 2006/07 pripravili in izvedli ekskurzijo tudi za evropski oddelek, ki smo ga na šoli začeli uvajati 2005/06.

tako v pripravi delovnega gradiva kot tudi na terenu. V majskih dneh se je tako skupina dijakov vseh štirih oddelkov 1. letnika odpravila na pot od Maribora do Ogleja, ki je postala učilnica tako za dijake kot tudi za vse učitelje spremljevalce. Kolikor je bilo mogoče, smo na poti sledili najdaljšemu kraku rimskega cestnega sistema. V nadaljevanju bom natančneje predstavila metode in cilje strokovne ekskurzije, njen potek in del gradiva, ki sem ga z različno literaturo pripravila za dijake.

Učni cilji ekskurzije

Učne cilje sem poskušala naravnati na vsebinske in procesne cilje, zastavljene v štiriletnem učnem načrtu za splošne gimnazije,³ ter jih uskladiti z letno delovno pripravo za 1. letnik gimnazije. Nekateri od njih segajo ne le na področje teme *Naši kraji v rimskem obdobju*, temveč posegajo tudi v druge tematske sklope.⁴ Strokovna ekskurzija je bila namreč namenjena tudi utrjevanju že predelane učne snovi.

Vsebinski cilji:

Dijaki:

- ponovijo pomen zgodovinskih virov za proučevanje preteklosti, pomožnih zgodovinskih ved, ki jih znajo naštetati ter pojasniti področje delovanja,
- dijaki ponovijo podobo slovenskega prostora pred prihodom Rimljanov,
- dijaki se seznani s širjenjem rimske države na slovenskih tleh in pri tem pojasnijo vlogo Ogleja,
- ob zemljevidu spoznajo tukajšnjo rimsko upravo,
- ponovijo vlogo rimske vojske pri širjenju in upravljanju države ter obnovijo opis opreme rimskega vojaka,
- opišejo značilno gradnjo rimskih cest,
- ponovijo strukturo rimskih naselbin in namembnost nekaterih stavb v njih,
- ponovijo glavne značilnosti vsakdanjega življenja Rimljanov (jezik, denar, pošta, gospodarstvo),
- ugotavljajo značilnosti rimskega poganstva verovanja in spoznajo prihod krščanstva na slovenska tla.

Procesni cilji:

Dijaki:

- primerjajo cestni sistem na Slovenskem pred prihodom Rimljanov in med njihovo prisotnostjo s sodobnim cestnim sistemom,
- z delom ob zemljevidu na terenu razvijajo spretnost prostorske predstave, ko opredelijo traso rimskega cestnega omrežja in glavnih rimskih naselbin ob njem,
- analizirajo pisni vir in materialne vire: zgodovinsko karto Tabula Peutingeriana, Spektacijevo in Enijevo grobnico v Šempetru,

- primerjajo obliko rimskega obzidja v Emoni in Castri,
- zbirajo podatke o rimskih najdbah na Hrušici,
- se vživljajo v vsakdanje življenje Rimljanov,
- utemeljijo vzroke za propad rimske uprave in zatoni starokrščanskih skupnosti,
- z delovnim gradivom pridobivajo izkušnje vodenega terenskega dela,⁰
- presojujejo pomen in vpliv preteklosti na življenje sodobnega človeka oz. spoznavajo aktualnost preteklosti za sedanjost,
- razvijajo sposobnost odkrivanja vrednosti ohranjanja materialne kulture iz preteklosti.

Učne metode

V delu na terenu se prepletajo različne metode dela:

- razlaga, ki se navezuje na razlago lokalnih turističnih vodnikov ali profesorja,
- pogovor,
- delo s pisnimi in materialnimi viri,
- delo z literarnim delom z zgodovinsko vsebino,
- delo s slikovnim gradivom,
- delo z zemljevidom.

Interdisciplinarni značaj ekskurzije

Medpredmetno povezovanje je poleg na primer terenskega dela in uvajanja IKT ena od priložnosti, kako dijakom ponuditi možnost celovitejšega vpogleda v učno snov in se pri tem približati cilju, za katerega naj bi si prizadevala vsaka šola: vzgajati in izobraževati za življenje. Vsekakor danes z uvajanjem tovrstne prakse nismo odkrili nič novega. Že v preteklosti so tovrstno poučevanje poznali in izvajali. Morda celo bolje kot danes, ko je znanstvena veda razpršena na mnogo znanstvenih področij. Kakorkoli že, priprave na ekskurzijo so me nevede pripeljale do iskanja mogočih medpredmetnih povezav. Prva se je pozitivno odzvala profesorica za geografijo, s katero sva na terenu skupaj določili našo pot in postanke, se dogovorili za sodelovanje pri drugih tehničnih pripravah, ki jih zahteva vsaka ekskurzija, in določili stična vsebinska področja, kjer bi se lahko zgodovina in geografija dopolnjevali. K delu sva v nadaljevanju pritegnili še profesorje biologije, umetnostne zgodovine in latinščine. Dogovorili smo se, da se na posameznih postankih dijaki izmenjujejo seznanjajo s prej navedenimi področji glede na to, kaj nam okolje, v katerem se gibljemo, ponuja in omogoča. Tako so dijaki pri biologiji

³ Učni načrt za zgodovino (modul 280 ur), ki ga najdete na spletnih straneh Ministrstva RS za šolstvo (http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2006/programi/gimnazija/gimnazija/zgodo_280.html), 18. 10. 2007.

⁴ Gre za naslednje tematske sklope: Naši kraji v prazgodovini, Iz življenja Rimljanov, Začetki krščanstva, Poznoantično rimsko cesarstvo, Rimski svet bogov, znanosti in kulture. Prav tam, str. 24–26.

oz. ekologiji spoznavali fitogeografska območja, skozi katera nas je vodila pot, odkrivali primere biocenoze in izvajali metodo vzorčevanj. Bogato so se nam odkrivale antična arhitektura in motivika ter krščanska simbolika, ki so dijake zaposlovale pri umetnostni zgodovini. Profesor latinščine pa je ekskurzijo izkoristil za natančnejšo predstavitev mitoloških zgodb in likov, povezanih s slovenskim prostorom, in predvsem dijake, ki se latinščine sicer ne učijo, seznanjal z osnovami latinskega jezika ter njegovo uporabnostjo. Vsak je prispeval del gradiva, ki smo ga povezali, in nastala je zbirka nalog. Poimenovali smo jo kar *delovni zvezek*.

Potek ekskurzije

Priprava v šoli

Narava terenskega dela je zahtevala, da sem dijake na ekskurzijo pripravila že v šoli. Poleg vseh osnovnih tehničnih navodil sem jim predstavila tudi učne pripomočke, ki naj bi jih vzeli s seboj (pisala, barvni svinčniki) in učila (zemljevid Slovenije). Pri zadnji uri zgodovine pred odhodom sem jim razdelila delovni zvezek, ki smo ga skupaj prelistali. Da bi delo na terenu lažje steklo, sem zadnjo šolsko uro zgodovine že vsebinsko navezala na ekskurzijo. Tako sem dijake s frontalno učno obliko, ki sem jo kombinirala z individualnim delom in delom v dvojicah, seznanila s širjenjem rimske države na slovenskih tleh in tukajšnjo rimsko upravno ureditvijo. Prav tako pa smo utrdili poznavanje podobe slovenskega prostora pred rimskim prihodom. Tako so dijaki pridobili neposredno izkušnjo dela z delovnim gradivom, kar jim je, vsaj po mojih opažanjih, prvi hip povzročalo manjše skrbi. Ker imajo nekateri dijaki v prvem letniku eno učno uro na teden več, sem z njimi v pripravo na ekskurzijo vključila še delo z že znano zgoščenko z naslovom Emona, ki jo je izdal ZRSS v sodelovanju z Mestnim muzejem v Ljubljani.⁵ Dijaki pa so pri dodatnih urah pripravljali še okvir za kviz na temo *Po rimskih poteh*, ki so ga izvedli ob koncu našega popotovanja.

Izvedba

Dvodnevno ekskurzijo smo izvedli 19. in 20. maja 2006. Na pot smo se odpravili iz Maribora, se peljali mimo rimske Celeie in se najprej ustavili v Šempetru pri Žalcu, kjer smo z lokalnim vodstvom spoznali zelo dobro ohranjeno nekropolo in si ogledali območje, po katerem je nekoč tekla rimska cesta. Zaradi velikega števila dijakov smo ogleda opravljali razdeljeni v manjše skupine. Prek rimskega Atransa nas je pot vodila v Emono. Tam so nas sodelavci Mestnega muzeja Ljubljana popeljali po ostankih starega rimskega naselja. V drugem delu popoldneva smo se po stranskih poteh odpravili

mimo Nauporta in Longaticuma ter se ustavili na Ad Pirumu. Ko smo obhodili ostanke trdnjave in se dodobra seznanili s tamkajšnjimi arheološkimi najdbami v bližnji lokalni muzejski sobi, smo med spuščanjem v Vipavsko dolino v domišljiji podoživljali 5. in 6. september 394 n. št. Zadnji del prvega dneva smo preživel v Novi Gorici, kjer smo prenočevali v dijaškem domu. Bližina državne meje nam je drugo jutro omogočila hiter premik proti Ogleju, kjer smo preživel dopoldne. Zaposlovali so nas dobro ohranjena bazilika, predvsem talni mozaiki, izkopana kriptna, krstilnica in v okolici še celoten arheološki park. Opoldne smo se začeli vračati proti Sloveniji. Ustavili smo se v rimski Castri, po obzidju katere so nas vodili lokalni vodniki. S poznim kosilom smo se okrepčali v bližnji srednji šoli Vena Pilona in se nato odpravili proti domu. Vožnjo do Trojan so nam popestrili dijaki s kvizom *Po rimskih poteh*. Po krajšem postanku nas je pot vodila le še proti domu, kamor smo utrujeni prispeli v zgodnjih večernih urah in ugotovili *navigare necesse est*.

Delovno gradivo

Zaradi primerne izrabe prostora sem skrčila obseg slikovnega gradiva in druge opreme, s katero sem opremila delovni zvezek. Za pripravo nalog o rimski Emoni sem vključila tudi gradivo, ki so ga za lastne potrebe pripravili sodelavci Mestnega muzeja Ljubljana.⁶ Sicer pa sem si pomagala z literaturo, ki je dostopna v knjižnicah, ter za Hrušico še z medmrežjem. Vsako delovno nalogo sem opremila s številom točk, kar mi je pozneje olajšalo ocenjevanje delovnega zvezka, hkrati pa je bilo dijakom v pomoč pri oblikovanju odgovorov. Preverjanje znanja sem za objavo izpustila in jo prepuščam presoji vsakega posameznega učitelja. V gradivo sem vključila tudi dodatne naloge, ki so namenjene bolj motiviranim dijakom ali pa poskušajo nekoliko popestriti delo dijakov. Obseg nalog je po lokacijah različen, saj sem ga morala uskladiti z obsegom dejavnosti, ki so jih pripravili profesorji drugih področij, in ga prilagoditi času, ki je bil namenjen ogledom.⁷

Vvodnim navodilom in pojasnilom sledi naloga, ki je dijake spremljala od odhoda do vrnitve domov. Nema karta je sproti pridobivala vsebino in hkrati predstavljala povzetek dvodnevne ekskurzije.

Sproti vrisuj v nemo karto pot, ki jo bomo na ekskurziji opravili, ter natančno označi vse rimske naselbine, ki si jih bomo ogledali ali pa se bomo samo peljali mimo njih. Pri tem uporabljaj rimska krajevna imena. Pomagaš si lahko s karto Slovenije, ki si jo prinesel s seboj.

⁵ Plesničar Gec, L. 1999: Emona. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, Ministrstvo za šolstvo in šport.

⁶ Na željo nekaterih lokalnih vodnikov smo jim delovno gradivo posredovali predhodno.

⁷ Npr. v Ogleju so se dijaki več časa zadržali pri zgodovini umetnosti in latinščini, posledično je obseg nalog za zgodovino tam skromnejši.

NAŠI KRAJI POD RIMLJANI MED 1. IN 2. STOLETJEM



(Zemljevid je po predlogah priredila mag. Damjana Krivec Čarman.)

ŠEMPETER V SAVINJSKI DOLINI

Vaško naselje, ki je ležalo ob glavni cesti Celeia-Atrans.

1. Vriši v nemo karto na prvi strani delovnega zvezka rimske upravne enote in jih s pomočjo legende poimenuj.
2. Navedenim rimskim naselbinam dopiši slovensko krajevno ime in dopiši, ali so imele status municipija ali kolonije.

	KRAJEVNO IME	STATUS
EMONA		
NEVIODUNUM		
POETOVIO		
CELEIA		
AQUILEIA		

Nekropola

3. Za monumentalna antična pokopališča se je uveljavil izraz nekropola. Pozanimaj se pri prof. latinščine in grščine, kakšnega izvora je beseda in kaj pomeni.
4. Rimsko podeželje je poznalo praviloma bolj preproste načine pokopavanja umrlih (gomile). Presodi, zakaj je ob robu relativno nepomembnega

vaškega naselja nastalo dokaj razkošno rimsko pokopališče.

5. Skiciraj primer rimske grobnice. Na katero mlajšo arhitekturo sakralnega tipa te spominja?
6. Preberi enega od opisov motivov in jih poskušaj najti na nagrobnikih. Nato odgovori na spodaj zastavljena vprašanja.
 - A. Deklica na biku hitro (dokazuje plapolajoča tančica) plava prek morja. Predstavlja Evropo iz grške mitologije, hčer feničanskega kralja Agenorja, ki se je s svojimi prijateljicami igrala na obali, ko se jim je približeval bik, spremenjeni Zeus. Žival je bila tako krotka, da je Evropa sedla nanjo in jo odpeljala na Kreto, kjer se je bik spremenil v lepega mladeniča. Pozneje je Evropa postala žena kretskega kralja.⁸
 - B. Pod baldahinasto streho so kipi vseh treh pokojnikov: očeta, matere in sina. Vsi trije so oblečeni v bogata oblačila, manjkajo jim glave, ki so jih izgubili pri rušenju grobnice.⁹
 - A. V čem se kaže aktualnost zgodovinskega vira za sedanjost?
 - B. Po čem bi ločil moško in žensko figuro? Kaj ti upodobitev pove o rimski oblačilni kulturi?

⁸ Prim. Kolšek, V. 1997: Rimska nekropola v Šempetru: vodnik. Celje: Pokrajinski muzej, Ministrstvo za kulturo RS, Občina Žalec, str. 34–35.

⁹ Prim. n. d., str. 30–33.

Rimske ceste

7. Dopolni.

Rimljani so pri gradnji cest spretno uporabili znanje in izkušnje svojih predhodnikov. Tako so mnoge ceste na slovenskem ozemlju obstajale že prej, npr. _____, Rimljani

so jih le izboljšali in razširili.

Eden od pisnih virov za proučevanje rimskih cest na slovenskih tleh je zemljevid _____.

Avtor zemljevida ne upošteva geografske širine v naravi.

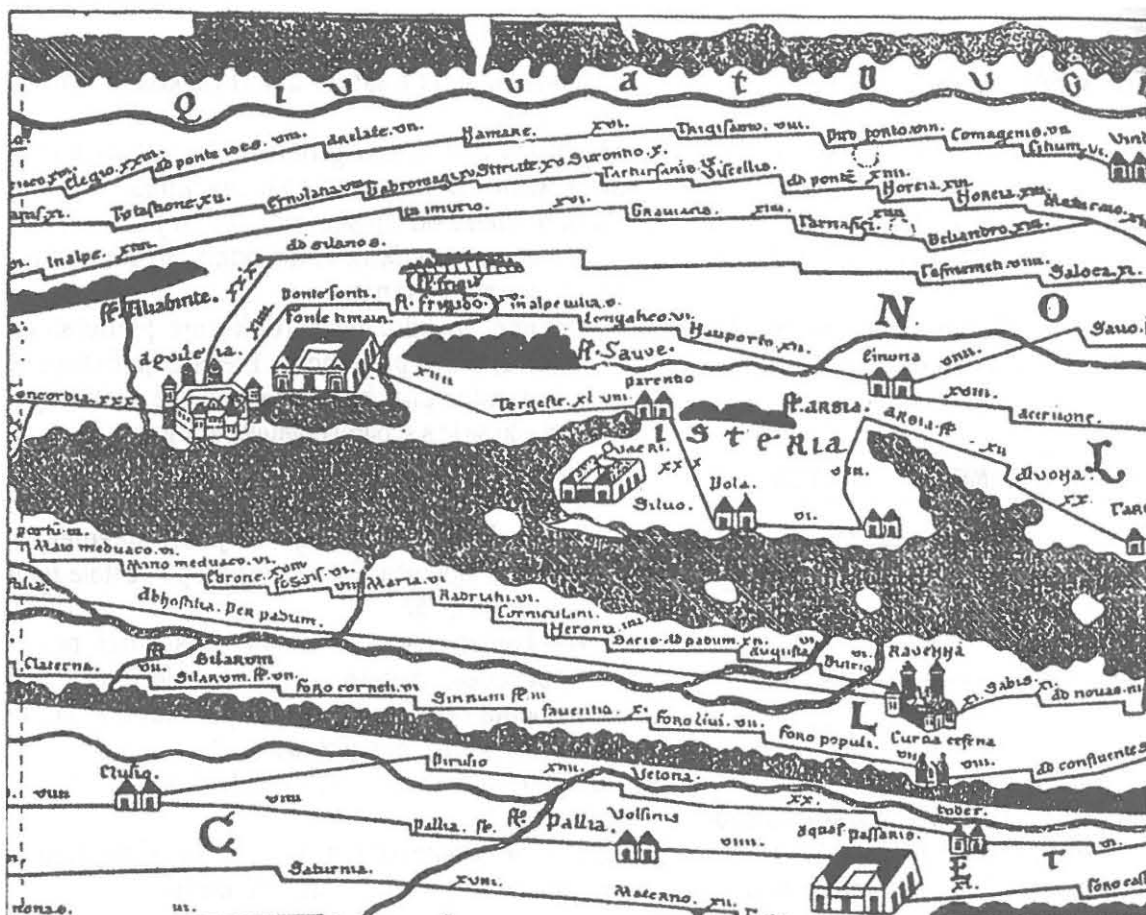
8. S sošolcem, ki sedi na avtobusu pred teboj, poišči ta na krajšem izseku iz zemljevida, ki zadeva slovenski prostor, usaj tri krajevna ali pokrajinska imena ali imena rek, jih obkroži ta ter ob rob izpiši še slovenska poimenovanja.

9. Vriši na osrednji zemljevid delovnega zvezka cestno omrežje iz časa Rimljanov in posebej označi tisti cestni krak, kjer je tekla jantarna pot še pred njihovim prihodom. Primerjaj rimski cestni sistem s sedanjim, kaj ugotavljaš?

10. Iz kakšnih razlogov so Rimljani gradili ceste? Med razlogi, ki jih boš navedel, izberi najpomembnejšega in izbiro smiselno argumentiraj.

LJUBLJANA - EMONA

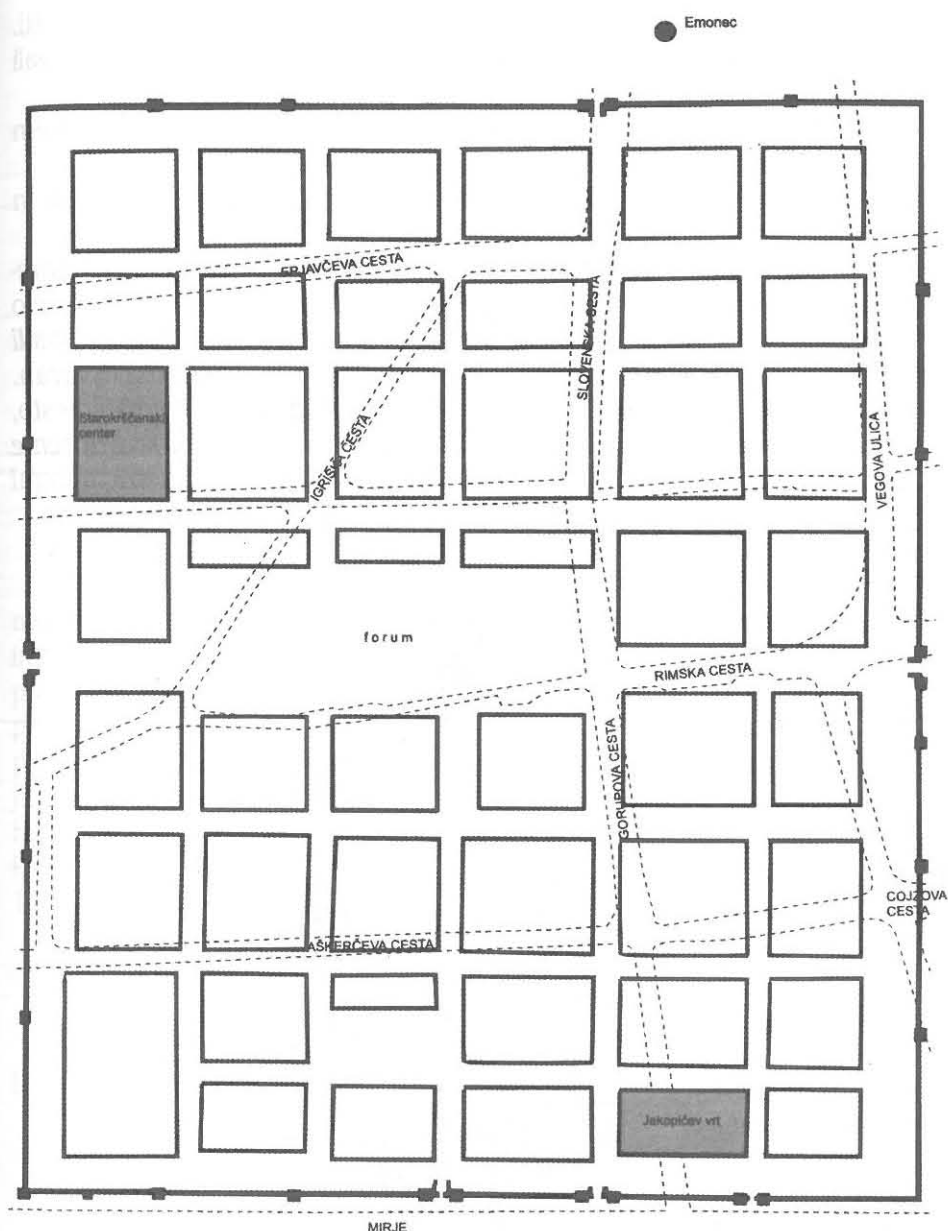
1. Prostor današnje Ljubljane naj bi bil poseljen že pred več kot 3000 leti. V njeni bližini na Ljubljanskem barju so gotovo živeli prebivalci, ki so bivali v posebnem tipu naselja. Kako ste pri urah zgodovine poimenovali tourstna naselja?
2. S katerimi dejavnostmi so se preživljali tamkajšnji prebivalci?
3. Prepoznav v navedenem odlomku avtorja in naslov dela, ki pripoveduje o prvotnih prebivalcih Barja. »Kaj, če bi ga kdo videl. Njega, Ostrorogega Jelena. Previdno je stopal po veji naprej, dokler se ni pod njim pošibila. Obstal je in razgrnil zelenje. Na neokretno roko je ugledal na prisebnem koncu jezera plitvino. Že neštetokrat jo je videl, preveslal in preplaval in brodil v njej, pa se nikdar ni domislil, da je kaj pripravna za novo kolišče. Čuvar dohoda v jezero po Reki navzgor bi bil. Morda ga je spet navdihnili duh umrle matere, ki je bila na to stran doma in leži sedaj pokopana daleč proč v suhemrodu. Da, tam spodaj si kdaj zabije lastno kolišče. Prek plitvine je pravkar veslal v drevaku Karp.«¹¹



Slika 1: Izsek iz cestnega zemljevida, ki ga je na Dunaju v cesarski knjižnici našel učenjak Celtes leta 1507. Najbrž ne gre za izvirnik iz rimskih časov, ampak za kopijo, narejeno v 11. ali 12. stoletju.¹⁰

¹⁰ Brodnik, V. 2002: Zgodovina 1. Priročnik za učitelje. Ljubljana: DZS, str. 120.

¹¹ Jalen, J. 1978: Bobri I. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 14.

Slika 2: Tloris Emone¹²

4. Dopolni.

Piše se leto 15 po Kr. Rimske legije so po ukazu cesarja _____ že osvojile velik del današnjega slovenskega ozemlja in ga priključile obsežnemu rimskemu imperiju. Na levem bregu _____ so Rimljani ustanovili rimsko mesto Emona. Mesto je bilo v tlorisu _____ oblike, veliko pa 532 x 432 m. Imelo je dve glavni ulici v smeri _____ (današnja Slovenska c.) in v smeri _____ (delno današnja Rimska c.) ter nekaj stranskih ulic.¹³

Dopiši vsaj tri lokacije, ki si jih videl med ogledom ostankov rimske Emone:

1. _____
2. _____
3. _____

Severna emonska vrata in kip Emonca

5. Na tlorisu Emone označi s številkami prej navedene predele Emone.
6. Mesto je imelo 6–8 metrov visoko in 2–4 metre debelo obzidje. Južni del obnovljenega obzidja je danes viden na Mirju. Natančno si oglej, do kod je obzidje še pozidano z originalnimi kamni in od kod naprej je obzidje novo. Kdo je avtor načrtov za obnovo tega zidu? Poznaš v Ljubljani morda še kakšno stavbo ali kakšen drug arhitekturni element, ki je delo istega avtorja?
7. Oglej si tloris Emone in poišči lokacijo, kjer je bil najden kip Emonca. Z zgodovinskimi argumenti potrdi ali zavrzi navedeno trditev, ki se navezuje na razlago lokacije najdbe: »Gre za kipec, postavljen na grobu umrlega emonskega meščana.«

¹² Prim. Kurinčič, I. 2001: Po sledih antične Emone: delovni zvezek za razredno stopnjo. Ljubljana: Mestni muzej Ljubljana, str. 9. Mestni muzej dovoljuje objavo. (Arhiv Mestnega muzeja Ljubljana)

¹³ Prim. Kurinčič, I. 2001: Po sledih antične Emone: delovni zvezek za razredno stopnjo. Ljubljana: Mestni muzej Ljubljana, str. 2.

8. Tudi v Emono se je v 1. stoletju razširilo krščanstvo. Kristjani so se najprej zbirali k molitvi v manjši molitnici, nato pa so v mestu sezidali krščansko cerkev. V kateri rimski naselbini se je oblikovala prva krščanska skupnost, ki je pozneje dobila tudi status škofije? Navedi še drugi dve škofiji iz rimskih časov na slovenskih tleh.
9. Med ruševinami krščanske cerkve boš opazil tudi osmerokotni bazenček. Kako se strokovno imenuje in čemu je služil? Nekaj podobnega si boš še enkrat ogledal drugi dan ekskurzije. Naknadno zapiši lokacijo podobne najdbe.
10. Zakaj meniš, da se krščansko svetišče v Emoni ni ohranilo po propadu rimskega cesarstva, ampak je bilo porušeno?
 - a. Ker je bila grajena iz neobstojnega materiala in se je sesedla.
 - b. Ker so jo porušili in na njenih temeljih potomci rimske Emone postavili novo.
 - c. Ker so Emono med preseljevanjem ljudstev uničila barbarska ljudstva, ki jim je bilo krščanstvo tuje.
 - d. Ker je Emono v 6. stoletju zadel potres, ki je med drugim uničil tudi cerkev.

HRUŠICA – AD PIRUM

Muzej

Odgovori na vprašanja.

1. Ob ogledu muzejske zbirke razberi in navedi tri materialne vire iz rimske dobe.
2. Veni od muzejskih vitrin si lahko ogledaš tudi rimske novce, ki kažejo na močno razširjenost rabe denarja med domačini. Z novci je mogoče posredno datirati tudi druge arheološke predmete iz neposredne bližine najdbe. Kako imenujemo pomožno zgodovinsko vedo, ki se ukvarja s proučevanjem denarja?
3. Izberi si enega od najdenih novcev in zapiši, kaj se lahko ob skrbnem opazovanju naučiš o Rimljanih na Slovenskem. Kako je najdba uporabna za proučevanje trgovine v rimskem času? Na obstoj katerih gospodarskih panog še lahko sklepamo ob najdenem novcu?
4. Eden od novcev je nastal v času cesarja Karakala, ki je vladal od leta 211 do 217. Zapiši letnice vladanja z rimskimi številkami. Ob rob zapiši razlago uporabljenih znakov.
5. Občasno zasledimo med najdbami denarja tudi takšne kovance, ki so razpolovljeni. Predvidevaj, zakaj so razpolovljeni.
 - a. Ker so se med arheološkimi odkopavanji poškodovali.

- b. Ker so »polovice« predelovali v denar nižje vrednosti.
- c. Ker je primanjkovalo drobiža, ki so ga pridobivali s sekanjem na polovice in četrte.
- d. Ker so s sekanjem ugotavljali kakovost. Hitro in lahko prelomljen denar je bil ponarejen.
6. Ena od najdb s Hrušice je tudi fibula. Skiciraj jo in pojasni, čemu je namenjena.
7. Veni od vitrin si lahko ogledaš tudi ostanek opreme rimskega vojaka. Na Hrušici je bil najden zelo redek kos vojaške opreme. Konjeniki so ga nosili za paradne slovesnosti in na konjeniških igrah. Poskušaj na skici rimskega vojaka določiti mesto, kamor bi po tvoji presoji ohranjeni kos opreme spadal. Prav tako pa s puščicami primerno opremi vojaka in dele opreme poimenuj (glej primer).



Slika 3: Oprema rimskega vojaka¹⁴

Vojaški tabor

Rimska utrdba Ad Pirum leži na najvišji točki (858 m) rimske ceste, ki je vodila iz Ogleja čez Hrušico v Ljubljano ter naprej proti Ptuj. Vloga Hrušice se je skozi čas spreminjala. Hrušica je bila gotovo vključena v julijskoalpski obrambni sistem, ki je varoval območje, po katerem je najlažji prehod z Balkanskega polotoka v Italijo.¹⁵

¹⁴ Brodnik, V. idr. 1998: Zgodovina 1. Učbenik za prvi letnik gimnazije. Ljubljana: DZS, str. 148.

¹⁵ Prim. <http://www.gostilna-staraposta.com>, 20. 10. 2007.

8. Oglej si shemo in za lažjo orientacijo označi na njej še mesto, kjer trenutno stojiš, in lokacijo muzejske sobe.

9. Če se ozreš naokoli, lahko hitro ugotoviš, da je trdnjava dejansko sestavljena iz dveh delov: spodnjega na spodnji strani ceste in zgornjega, ki se dviga nad cesto. Poskušaj predvidevati, čemu so rimski vojaki uporabili takšno notranjo razdelitev, kar za rimske utrdbe ni ravno pogosto.

10. Dosedanje raziskave kažejo, da je bila hrušiška utrdba verjetno okoli leta 400 opuščena. Morda se je to zgodilo med državljansko vojno med Teodozijem in Evgenijem. Preberi odlomek iz dela *Spopad pri Mrzli reki* in pojasni, kakšno vlogo imajo barbarska plemena v Teodozijevo vojsko. Predvidevaj, zakaj jih je Teodozij vključil v vojsko.

»Teodozij ni maral ničesar tvegati ali prepustiti naključju. Po njegovem navodilu sta poveljnika Timasij in Stilihon, še preden se je jutro popolnoma izteklo, že preuredila udarni klin njegove vojske. Kako močna je poganova obrambna črta, je vedel, zato je na čelo ukazal postaviti najbolj izurjene rimske legionarje. Alan Savel je medtem uredil bojne vrste Alanov, Got Gajn pa Ibere, Hune, Rusoglavce in še vsa druga barbarska plemena, ki so se prvič bojevala v rimskih vrstah.«¹⁶

11. Skrbno preberi in analiziraj odlomek, nato pa uvrsti dogodek v širše dogajanje vojaškega spopada. Kje naj bi bila »ravnica«, ki jo omenja avtor? Kaj in kako naj bi odločilno vplivalo na izid spopada?

»Prvemu sunku vetra je sledil neznanski piš, ki je privdijal po soteski. Zajel je tudi Teodozija in njegovo

spremlstvo na pečini. Cesar je spoznal pomoč, ki je prihajala s hribov. Dal je znamenje za napad in človeški hudournik se je utrgal, preplaval ravnico, ki jo je bil Arbogast določil za dokončni obračun, in naglo zdrvel proti obrambni pregradi. Šele ko se je Arbogastovi pregradi približal na slab streljaj, so se Evgenijevi legionarji zganili. Proti napadalcem je zletelo na stotine kopij, vendar jih je silni nasprotni veter zadržal v zraku in jih potem vrnil proti metalcem.«¹⁷

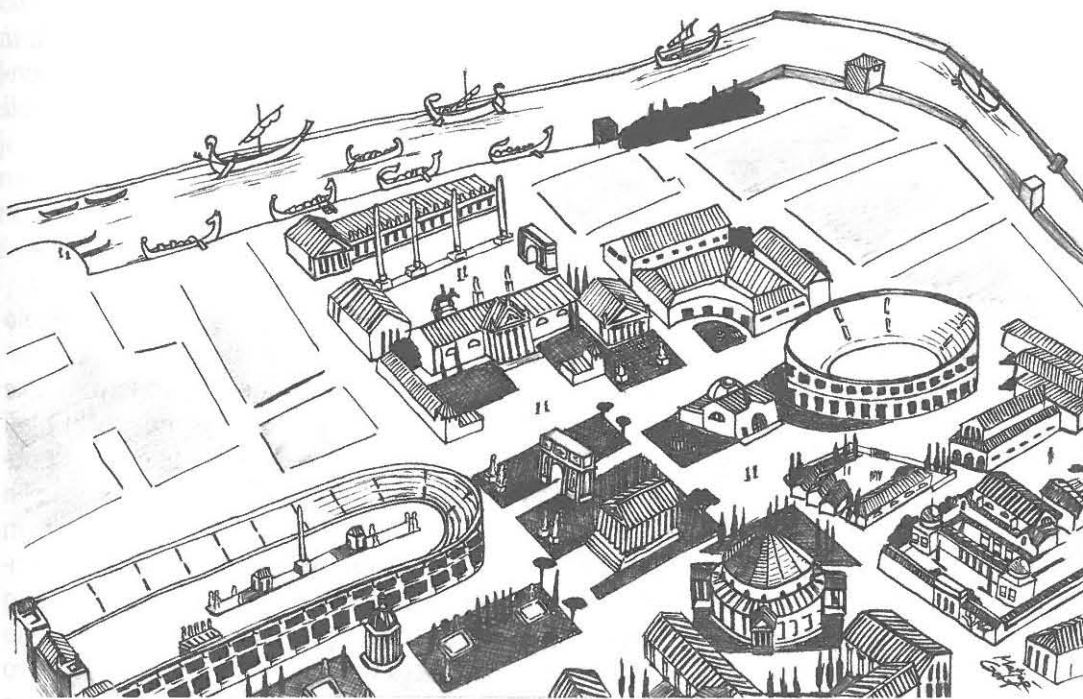
Dodatna naloga

Znano je, da se je na Hrušici vse do danes ohranila prav posebna arheološka najdba, ki si jo lahko v izvirniku ogledamo še danes, le nekoliko raziskovalne žilice in vedoželjnosti mora biti v nas. Prav jasno je namreč mogoče videti ostanek južnega tečaja vhodnih vrat v hrušiško trdnjavo. Kdor ga odkrije prvi, naj se oglasi pri profesorju, dokaže najdbo in upravičeno vpraša po nagradi.

OGLEJ - AQUILEIA

Oglejska kronologija iz rimskega obdobja:

- 181 pr. Kr. – ustanovitev mesta,
- 27 pr. Kr. – 14 po Kr. – glavno mesto X-regije Venetia et Histria, razcvet mesta,
- 167 – obleganje Kvadov in Markomanov,
- 284–305 – sedež komandanta vojaške flote v severnem Jadranu,



Slika 4: Pogled na antični Oglej (Avtor skice je dijak Matjaž Gert.)

¹⁶ Rode, J. 2000: *Spopad pri Mrzli reki*. Ljubljana: Mohorjeva družba, str. 256.

¹⁷ N. d., str. 260.

- 313 – škof Teodor postavi prvo cerkveno središče,
 - 452 – mesto uničijo Huni, prebivalstvo se zateče na obalo, sedež škofije začasno prestavljen v Gradež.¹⁸
1. *Kakšne vloge je imelo mesto Oglej med obstojem rimske države?*
 2. *V arheološkem parku poišči dokaze, ki pričajo, da je bila Aquileia nekoč pomembno trgovsko središče.*
 3. *Oglej si rekonstrukcijo Aquileie in okvirno določi trenutno lokacijo vaše skupine.*
 4. *Na tlorisu poišči tebi znane tri rimske stavbe, jih označi in poimenuj v legendi. Na kratko predstavi njihovo namembnost.*

Dodatna naloga

Ko se boš ob spremstvu profesorja s sošolci sprehodil po »vii sacri« skozi drevored cipres, se postavi v smeri proti severu in na levi stani preštej vse ciprese.

AJDOVŠČINA – CASTRA

Med vsemi slovenskimi kraji, ki se ponašajo z ohranjenimi antičnimi dediščinami, je le še tukaj skoraj v celoti ohranjen rimskodobni obzidje s štirinajstimi stolpi. Rimljani so vojaški tabor začeli graditi okoli leta 270 in ga vključili v obrambni sistem vzhodnih meja. Po postavitvi vojaškega tabora – castela se je rimske naselbine oprijelo ime Castra, pred tem pa je v zgodovinskih virih omenjena kot Fluvio Frigido in je opravljala vlogo poštno postaje. Prvotno ime se verjetno nanaša na potok Hubelj ali pa na bližnjo reko Vipavo. Vsekakor gre za »mrzlo reko«.

1. *Po obhodu ostankov rimskega obzidja primerjaj antično Emono s Castro in poišči po vsaj dve podobnosti in razliki.*

	EMONA	CASTRA
PODOBNOST		
PODOBNOST		
RAZLIKA		
RAZLIKA		

Claustra Alpium Iuliarum

Ob meji s Hrvaško in vse do Posočja se po pobočjih slovenskih gozdov vijejo ostanki rimskega zidu. Gre za ostanke mogočnega obrambnega sistema Claustra Alpium Iuliarum, ki so ga začeli Rimljani graditi v 3. stoletju po Kr. zaradi vedno pogostejših in nepričakovanih vpadov tujih plemen. Obrambna strategija je narekovala gradnjo zapornih zidov, utrjenih s stolpi, kjer je bila nameščena stalna vojaška posadka z nalogo, da nadzira

promet po glavnih cestnih povezavah. Obzidje je imelo dve središči, Castro in Ad Pirum, od koder so oskrbovali in vodili sistem. Na najlažje prehodnih območjih so Rimljani zgradili več zaporednih obrambnih linij, s čimer so poskušali zagotoviti večjo nepretrdnost in nadzor. Na podlagi opazovanj arheoloških ostankov lahko sklepamo o načinu gradnje obzidja. Visoko je bilo največ štiri metre in debelo povprečno en meter, kjer pa so bila pobočja strmejša in teren skalnat, pa je bil zid pozidan približno do enega metra. Poleg kamenja so uporabljali tudi les, ki so ga dodatno utrdili s kamenjem in zemljo.

Po smrti cesarja Teodozija leta 395 je bila rimska država razdeljena na vzhodni in zahodni del. Delovanje obrambnega sistema je izgubilo strateški pomen in vojaki so zapustili stražne položaje. Opuščeni objekti so začeli propadati in linije zidov so se začele zaraščati.¹⁹

2. *Na osrednji zemljevid delovnih listov natančno uriši sistem obrambnih zapornih zidov, ki je tekkel skozi slovenska tla in je varoval Italijo potem, ko obramba na mejah ni več zadostovala. Ne pozabi ustrezno urediti legende.*
3. *Stražni stolpi so bili razrušeni vzdolž linije zidu. Upoštevajoč videne ostanke obrambnega zidu in zgoraj navedena pojasnila o njihovi gradnji, poskusi narisati rekonstrukcijo rimskega stražnega stolpa.*
4. *Vzemi si 15 minut in se postavi v vlogo novinarja, ki pripravlja intervju z rimskim prebivalcem katekole rimske naselbine (žensko, moškim, otrokom, sužnjem, svobodnim človekom, vojakom, trgovcem, uradnikom ...), ki si jo spoznal v teh dneh, in zapiši najmanj 10 vprašanj, ki bi jih zastavil. Pri tem zapiši zlasti takšna vprašanja, s katerimi bi želel priti do odgovorov o Rimljanah na Slovenskem, na katera ti med ekskurzijo nismo uspeli odgovoriti.*

Sklep

Čeprav se je ekskurzija končala, je profesorje čakalo še kar nekaj dela. Lotili smo se popraviljanja in ocenjevanja delovnih zvezkov, sestali smo se z vodstvom šole in analizirali ekskurzijo po tehnični in pedagoški plati ter sprejeli nekaj sklepov za naprej, da bi odpravili pomanjkljivosti in težave, ki so se pokazale na terenu in jih nismo predvideli. V pogovoru z dijaki med ekskurzijo in pozneje v šoli sem poskušala zbrati njihove vtise. Terensko delo jih je navdušilo, delovno gradivo občasno celo preveč zaposlilo, kar pa ni vplivalo na njihovo sproščeno razpoloženje. Kot lastno pomanjkljivost lahko zagotovo izpostavim dejstvo, da pred odhodom nisem načrtovala

¹⁸ Marocco, E. 2000: Aquileia: in Roman and Christian times: illustrated practical guide with 90 photographs and 7 plans of the city's monuments: English version = rimska in krščanska: praktični vodnik z 90 fotografijami in 7 tlorisi spomenikov: slovenska izdaja. Trst: B. Fachin, str. 4–5.

¹⁹ Prim. Frelih, M. 2001: Rimski zid – največji antični spomenik v Sloveniji. Gea, letnik 17, št. 9, str. 22–26.

temeljitejše analize evalvacije ekskurzije, ki bi jo podali dijaki. Tako sem imela težave, ker povratne informacije niso prihajale strukturirano. Dijakom namreč nisem dala prave priložnosti, da bi izkušnjo ekskurzije temeljito premislili in mi tako posredovali premišljene, argumentirane in tehtne odgovore na moja spontana vprašanja. Seveda bi bilo ekskurzijo lažje izpeljati z manjšim številom dijakov. Tako smo se občasno znašli v logističnem zapletu, kar se pri dijakih višjih letnikov, vajenih tovrstnih ekskurzij, ne dogaja. Manjša skupina dijakov bi morda omogočila učiteljem več mentorskega dela ter dijakom samostojnejše in bolj poglobljeno terensko delo. Ker se je večji del ekskurzije odvijal na prostem, so bile težave z vremenom nezaželene, jih pa ni bilo mogoče predvideti. Ker smo tokrat v tem oziru imeli srečo, smo lahko ekskurzijo pripeljali do konca tako, kakor smo si jo zamislili. Tako mi je prvotno idejo in cilje s sodelavci in dijaki uspelo uresničiti. Z njihovim prispevkom pa je ideja nenazadnje dobila tudi pestrejšo podobo, kot bi jo sicer. Priprava in izvedba ekskurzije sta nas tako kot vsi projekti, ki so širše zasnovani, še bolj povezala in nam dala priložnost, da smo se tudi na osebni ravni nekoliko zblížali: učitelji med seboj kot tudi dijaki drug z drugim ter učitelji z dijaki. Deležni smo bili izkušnje, ki je zaposlovala ne samo um, ampak tudi srce.

Povzetek

Tit Livij pravi: »Zgodovina hrani neskončno različnost človeškega izkustva, očitno predstavljeno vsem pred očmi: o njej lahko dobiš zase in za svojo domovino posne-manja vredne in svarilne zglede, bleščeča dejanja, ki jih je mogoče vzeti za vzor, in nizkotna dejanja, odvrtna skoz in skoz, ki se jih je treba izogibati.« Še en dokaz, da je preteklost neverjetno aktualna za sedanjost in da se nas dotika pravzaprav na vsakem koraku. S tem namenom smo z dijaki škofijske gimnazije v Mariboru zapustili šolsko učilnico in se podali po rimskih poteh. V dveh dneh

smo poskušali slediti trasi rimske ceste, ki nas je vodila prek Šempetra pri Žalcu, Trojan, Ljubljane, Hrušice in Ajdovščine do Ogleja. Predstavljena ekskurzija je poleg vsebinskih ciljev vključevala tudi procesne cilje, ki smo jih z lokalnimi vodniki poskušali doseči tudi s pripravljenim delovnim gradivom. Terensko delo je zahtevalo uporabo različnih učnih metod in pripravo ustreznega delovnega gradiva, ki sem ga v drugem delu prispevka natančneje predstavila. Izkušnji interdisciplinarno zastavljenega terenskega dela je morda le uspelo nekoliko izpolniti pričakovanja vseh po šoli, ki uči in vzgaja za življenje.

Literatura

1. Brodnik, V. 2002: Zgodovina 1. Priročnik za učitelje. Ljubljana: DZS.
2. Curk, I., Ciglenečki, S., Vuga, D. 1993: Po poteh rimskih vojakov. Ljubljana: Ministrstvo za kulturo, Zavod RS za varstvo naravne in kulturne dediščine.
3. Jalen, J. 1978: Bobri I. Ljubljana: Mladinska knjiga.
4. Kocuvan, E. 1994: Rimljan sem – Romanus sum. Ljubljana: DZS.
5. Kolšek, V. 1997: Rimska nekropola v Šempetru: vodnik. Celje: Pokrajinski muzej, Ministrstvo za kulturo RS, Občina Žalec.
6. Kurinčič, I. 2001: Po sledih antične Emone: delovni zvezek za razredno stopnjo. Ljubljana: Mestni muzej Ljubljana.
7. Marini, G. 1998: Oglejska bazilika – žepni vodnik. Tržič: Društvo za varstvo oglejske bazilike.
8. Plesničar Gec, L. 1999: Emona. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, Ministrstvo za šolstvo in šport.
9. Rode, J. 2000: Spopad pri Mrzli reki. Ljubljana: Mohorjeva družba.
10. Šašel, J. 1988: Ad Pirum – rimska štabna baza na Hrušici. Kulturni in naravni spomeniki Slovenije, zvezek 159. Ljubljana: Zavod SR za varstvo naravne in kulturne dediščine.
11. Vuga, D. 1984: Vipavska dolina 1: arheološki vodnik. Kulturni in naravni spomeniki Slovenije, zvezek 134. Ljubljana: Zavod SR za varstvo naravne in kulturne dediščine.
12. Vuga, L. 2000: Jantarska pot: odgrinjanje tančic iz naše davne preteklosti. Bilje: Humar.
13. Učni načrt za zgodovino v gimnaziji (modul 280 ur), Ministrstvo RS za šolstvo in šport, http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2006/programi/gimnazija/gimnazija/zgodo_280.html, 18. 10. 2007.
14. Zgodovina Hrušice, <http://www.gostilna-staraposta.com>, 20. 10. 2007.

Sonja Bizjak, Lorena Štemberger, Gimnazija Piran

Ekskurzije na Gimnaziji Piran

Uvod

Beseda ekskurzija izhaja iz latinščine in pomeni izlet s strokovnim vodstvom.¹

Izhajajoč iz učnega načrta za zgodovino, s strokovnimi ekskurzijami dosežemo večjo pestrost, privlačnost in zanimivost pouka. Strokovne ekskurzije so pomembne tako za spoznavni proces kot za razvijanje pravilnega odnosa do vrednotenja in ohranjanja kulturne dediščine. Neposredno opazovanje zgodovinskih spomenikov v naravi, muzejih in arhivih je za posredovanje zgodovine velikega pomena. Ko govorimo o strokovnih ekskurzijah, moramo povedati, da ločimo več vrst zgodovinskih ekskurzij. Te so: zgodovinske učne poti, zgodovinski učni ogledi, zgodovinsko terensko, muzejsko, galerijsko in arhivsko delo in kombinacija prvih treh.²

Ekskurzije morajo postati sestavni del vzgojno-izobraževalnega dela, izhajati morajo iz dela v šoli in ga dopolnjevati. Dobro pripravljena ekskurzija vpliva na razvoj dijakovih intelektualnih, čustvenih in socialnih komponent, torej na razvoj raznovrstni sposobnosti, kot so: opazovanje, dojemanje bistva in njihovo razlikovanje. Z njimi razvijamo dijakovo dejavnost in ustvarjalnost, njegove delovne navade, zmogljivosti, radovednost, kritičnost in samostojnost.

Učitelj prevzame vlogo organizatorja, dijaki pa se učijo sami. Iz tega izhaja tudi to, da se na ekskurziji vzpostavi medsebojna komunikacija med dijaki in učitelji.

V želji, da dijakom približamo slovenske pokrajine in območja v zamejstvu, vključujemo v izobraževalni program in letni delovni načrt na naši šoli tudi strokovne ekskurzije.

V vsakem letniku je predvidena enodnevna ekskurzija, v četrtem letniku pa dvodnevna (v sklopu priprav na maturo pri predmetu geografija). V šolskem letu 2007/08 predvidevamo izvedbo strokovne ekskurzije za 4. letnike pri pripravah na maturo (interni del).

V omenjenem članku predstavljamo strokovni ekskurziji za 1. in 3. letnik, ki ju tudi vodiva. Dijaki prvih letnikov obiščejo Oglej, Gradeško laguno, Gradež in izliv reke Soče, dijaki 3. letnikov pa Slovence v zamejstvu, Trst, Rezijo, Čedad, Doberdob.

Strokovne ekskurzije na Gimnaziji Piran

Splošni cilji strokovnih ekskurzij

Cilje smo oblikovali v družboslovnem aktivu.

S projektom strokovnih ekskurzij, ki jih načrtujemo, organiziramo in izpeljemo, zasledujemo cilje, ki smo jih oblikovali v družboslovnem aktivu. Ti cilji navajajo dijake, da:

- spoznajo manj znane kraje, povezane s slovensko zgodovino,
- doživijo lepoto nepoznatih krajev/pokrajin,
- spoznajo materialno kulturo obiskane pokrajine/kraja (kulturno in naravno dediščino),
- spoznajo jezikovno pestrost slovenskega in obmejnega prostora,
- primerjajo svoj način življenja z načini življenja ljudi krajev/pokrajin, ki jih obiščejo,
- ugotovijo kako naravnogeografske značilnosti posameznega kraja/pokrajine vplivajo na gospodarske dejavnosti prebivalstva nekoč in danes,
- ugotovijo, kako je človekov poseg v prostor skozi zgodovino spremenil pokrajino,
- pridobljeno znanje v učilnici z ogledom krajev/pokrajin utrdijo oziroma ga dopolnijo,
- poglobljajo, razširjajo znanje, vzbuja se jim interes za nova znanja,
- razumejo povezanost naravno-in družbenogeografskih elementov v pokrajini/kraju,
- razvijajo spretnosti pisnega poročanja (jasnost, natančnost, izvirnost ...),
- razvijajo spretnosti terenskega dela in osnove orientacije v prostoru in času,
- razvijajo spretnosti govornega nastopa,
- pridobivajo socialne kompetence in razvijajo posameznikovo individualno odgovornost.

¹ J. Bizjak, Didaktični model strokovne ekskurzije za naravoslovje in tehniko, Ljubljana: DZS, 1999, stran 5.

² T. Weber, Razlikujemo načine in namen stvarnega pouka pri zgodovinskem delu (ekskurzija), Zgodovina v šoli (III/4, 1994), stran 30–36.

Priprava na strokovno ekskurzijo

Priprava strokovnih ekskurzij ni preprosto delo, načrtuje jih tim učiteljev. Zahteva temeljito pripravo: od vsebinske zasnove, priprave dijakov na ekskurzijo, izpeljavo ekskurzije, poročanje in evalvacijo. Pri načrtovanju moramo upoštevati tudi psihofizične sposobnosti dijakov, njihovo predznanje in izkušnje. Nanje morajo biti pripravljeni učitelji in dijaki. Dijaki naj bi bili dobro motivirani za ekskurzijo. Za motivacijo pa je zelo pomembna priprava dijakov nanjo, ki obsega seznanitev s cilji, z vsebinami in dejavnostmi.

Priprava strokovne ekskurzije poteka v več stopnjah:

- Najprej imamo sestanek z nosilci dejavnosti na ekskurziji in spremljevalci (večinoma so to razredniki). Sestanek imamo najmanj mesec dni pred izvedbo ekskurzije. V timu določimo točen datum, saj na začetku šolskega leta opredelimo le okvirnega, dogovorimo se o vsebinah, ciljih ekskurzije in konkretni izvedbi.
- Vodja ekskurzije pripravi časovni okvir poteka ekskurzije (kdaj bo potekala določena dejavnost, čas za malico, sprostitve), se dogovarja z ustanovami, muzeji in drugimi institucijami, ki jih bomo obiskali.
- Pomemben del je tudi priprava dijakov na ekskurzijo, seznanitev z vsemi zanimivostmi na poti, in ne samo s ciljnim postojankami, ter s cilji in z vsebinami ekskurzije. Pogovoriti se je treba o poti in o tem, na kaj morajo biti pozorni. Pripraviti jih moramo, da znajo opazovati, da znajo sami poiskati določene podatke in da ločijo manj pomembno od pomembnega. Jasno je treba povedati cilje in naloge za dijake in skupine. Ta del opravijo učitelji, ki sodelujejo na ekskurziji v okviru rednih ur, vsaj teden dni pred ekskurzijo.
- Strokovno gradivo za ekskurzijo pripravijo učitelji predmetov, ki sodelujejo na ekskurziji. V nadaljevanju so priloženi primeri gradiva za strokovno ekskurzijo; obvestilo o strokovni ekskurziji, učni listi za izdelavo poročil, vprašalnik za evalvacijo.
- Sledi izvedba ekskurzije. Dijaki poslušajo razlago učiteljev, si zapisujejo, opazujejo, sklepajo ...
- Pisanje poročila o ekskurziji s predstavitvijo po oddelkih.
- Evalvacija z dijaki, dijakinjami in učitelji, ki so sodelovali na ekskurziji.

V članku predstavlja strokovni ekskurziji kot del pouka za 1. in 3. letnike. Osredotočili sva se na predstavitev poteka ekskurzije, nalog oziroma dejavnosti, ki jih dijaki opravljajo na ekskurziji in po njej (pisanje poročila) pri predmetu zgodovina in sociologija.

STROKOVNA ESKURZIJA ZA PRVI LETNIK: ekskurzija v Oglej–Gradeško laguno–Gradež–izliv reke Soče.

Strokovna ekskurzija je medpredmetno zasnovana, sodelujoči predmeti so: biologija, geografija, umetnostna zgodovina, zgodovina in italijanščina.

Navajava cilje, ki si jih na ekskurziji prizadeva doseči predmet zgodovina. Dijaki ob obisku arheološkega najdišča sklepajo na vsakdanje življenje ljudi v antičnem rimskem mestu. Spoznajo tudi kulturnoumetniške spomenike (bazilika, krstilnica), ki pričajo o Oglejski nadškofiji.

Cilje skušamo doseči s naslednjimi dejavnostmi. V Ogleju se dijaki in dijakinje razdelijo na dve skupini, ki si ločeno ogledata ostanke antičnega rimskega mesta. Pot začenjamo na trgu pred baziliko, kjer najprej ob volkulji povemo legendo o nastanku mesta Rim. Sledi ogled ostankov rimskih stanovanjskih stavb in maket, ki nazorno prikazujejo prvotno podobo le-teh in rečnega pristanišča. Na samem forumu spregovorimo o pomenu foruma za antično rimsko mesto kot središču gospodarskega, političnega, verskega in javnega življenja Rimljanov. Potep po antičnem Ogleju končamo z ogledom bazilike.

Sprva smo obiskali tudi Arheološki muzej, vendar nismo bili dobro sprejeti, zato smo obisk opustili. Sprehod po mestu vodiva zgodovinarki.

V Gradežu si dijaki in dijakinje samostojno ogledajo mesto ob navodilih iz skripte. Pri tem ugotavljajo, kako se v obnovi mesta prepleta staro in novo.

Dijaki vsakega oddelka se že na sami ekskurziji ob pomoči razrednika razdelijo v skupine. Število teh je odvisno od števila predmetov, vključenih na ekskurziji, in glede na interese dijakov.

Naslednji dan so zadnje tri šolske ure namenjene izdelavi poročil o ekskurziji in poročanju. Od tega sta dve šolski uri namenjeni izdelavi poročil po posameznih predmetih o ekskurziji (plakat, PP), ki jih dijaki in dijakinje izdelajo ob pomoči učiteljev, ki so nosilci predmeta. Tretjo uro pa sledi predstavitev poročil v oddelku.

Na prvi razredni uri po ekskurziji dijaki in dijakinje rešijo evalvacijski vprašalnik.

Obvestilo o izvedbi ekskurzije za 1. letnike

OGLEJ–GRADEŠKA LAGUNA–GRADEŽ–IZLIV REKE SOČE

1. letnik

UDELEŽENCI: DIJAKI PRVEGA LETNIKA (OSEBNI DOKUMENT ZA PREHOD DRŽAVNE MEJE).**ODHOD IZ PIRANA OB 7.00:** AVTOBUSA BOSTA VOZILA PO OBIČAJNI POTI IN USTAVILA V: PORTOROŽU (PRI TIVOLIJU), LUCIJI (PODVOZ), IZOLI, KOPRU (PRI SLAVNIKU IN PRI BANKI KOPER).**PREDMETI, KI SO VKLJUČENI V EKSURZIJO, SO: BIO, GEO, IJK, ZG, UME.****NASLEDNJI DAN:** ČETRTEK, 23. 03. 2006 - PISANJE POROČILA – PRVE TRI URE (DVE URI ZA PRIPRAVO POROČILA, TRETJA ZA PREDSTAVITEV POROČILA).**CENA EKSURZIJE:** 8 evrov prevoznih stroškov, 8 evrov za vožnjo z ladjico po Gradeški laguni, 2 evra za prispevek na izlivu reke Soče**SPREMLJEVALCI:** Sonja Bizjak, Liljana Bojanič, Ada Goljuč, Irena Remec, Eva Slekovec, Lorena Štemberger, Darko Zamuda, Breda Žvanut Skok.

Ura	Dejavnost- vsebina
7.00	Odhod iz Pirana
9.30	Prihod v Oglej, ogled mesta in bazilike
12.30	Odhod iz Ogleja, vožnja po laguni
14.00	Prihod v Gradež, ogled mesta, prosto za kosilo
15.30	Odhod iz Gradeža
15.45	Prihod na izliv reke Soče
17.30	Odhod proti Piranu
19.00	Predviden prihod v Piran

SMER VOŽNJE:

Piran–Koper–mejni prehod Škofije–Opčine (Villa Opicina)–Tržič (Monfalcone)–Oglej (Aquileia)–Gradež (Grado)–izliv reke Soče (Isola Della Cona)–Trst (Trieste; obalna cesta)–mejni prehod Škofije–Koper–Piran.

ZANIMIVE SPLETNE STRANI:[HTTP://WWW.ISOLADELLACONA.IT](http://WWW.ISOLADELLACONA.IT)[HTTP://WWW.AQUILEIA.IT](http://WWW.AQUILEIA.IT)[HTTP://WWW.GRADO.IT](http://WWW.GRADO.IT)

Utrinki z ekskurzije v Ogleju



Ostanki rečenega pristanišča v Ogleju (Foto: Sonja Bizjak.)



Ostanki foruma v Ogleju (Foto: Sonja Bizjak.)

Navodilo za pisanje poročila pri predmetu zgodovina

EKSKURZIJA: Oglej–Gradeška laguna–Gradež–izliv reke Soče

POROČILO

ČLANI SKUPINE:

IME IN PRIIMEK	NALOGA

SPLOŠNO NAVODILO

Poročilo boste oblikovali v skupinah, delo si razdelite in organizirajte tako, da boste s skupnimi zaslugi in neposrednim sodelovanjem VSEH ČLANIC IN ČLANOV skupine dosegli skupen cilj – IZDELALI POROČILO.

Poročilo oblikujte v obliki plakata. Poleg kratkih opisov vsebin (osnovni podatki) naj plakat vsebuje slikovno gradivo (fotografije, reprodukcije, risbe).

Pomembno je tudi, kako je plakat oblikovan (upoštevaj primerno velikost npr. črk – naj ne bodo premajhne, ustrezno razporeditev materiala – kompozicijo, barvne kontraste, zanimive podrobnosti, npr. besedilo ali reprodukcija v neki posebni obliki ipd.).

Plakat naj deluje kot estetska celota, pri čemer lahko razvijate svojo ustvarjalnost. Ne pozabite napisati imen in priimkov avtorjev in navedite vire in literaturo, če ste jih uporabili.

Pri izdelavi plakata upoštevajte naslednje kriterije

PLAKAT	ODLIČNO	PRAV DOBRO	DOBRO
PREGLEDNOST	Pregleden, berljiv, dobro organizirana vsebina.	Vsebuje veliko gradiva, ki pa je premalo jasno in logično organizirano.	Premalo pregleden, pomanjkljivo predstavljena vsebina, površnost v izdelavi plakata.
UREJENOST	Izbrani napisi ustrezno poudarjajo ključne točke ali dele vsebine.	Nekateri ključni pojmi manjkajo, nekateri deli plakata niso povezani z naslovom.	Veliko pomembnih idej in ključnih besed manjka, navedeni so nepomembni podatki in pojmi.
LIKOVNA PESTROST	Veliko slikovnega gradiva, ki je opremljeno s podnapisi. Likovno zanimiv in izviren plakat.	Likovno je plakat manj izviren. Slikovno gradivo nima podnapisov.	Likovno površno in nezanimiv plakat.
IZVIRNOST	V spodnjem desnem kotu plakata so ustrezno navedeni avtorji plakata, datum izdelava in uporabljeni viri.	V spodnjem desnem kotu plakata so ustrezno navedeni avtorji plakata, datum izdelave, uporabljeni viri so navedeni pomanjkljivo.	Avtorstvo plakata in uporabljeni viri so navedeni pomanjkljivo.

Pri predstavitvi plakata sodelujejo vsi člani in članice skupine.

EKSKURZIJA: Oglej–Gradeška laguna–Gradež–izliv reke Soče

POROČILO ZA ZGODOVINO **UTRINKI S SPREHODA PO ANTIČNEM MESTU**

Izdelajte itinerarij poti po Ogleju. Predstavite življenjski utrip antičnega mesta. Pot lahko predstavite v vlogi antičnega popotnika, ki je obiskal cvetočo trgovsko kolonijo, srednjeveškega barbara, ki v začetku preseljevanja ljudstev prodre v opustošeno mesto, ali v vlogi sodobnega turističnega vodnika, ki mesto predstavlja srednješolcem.

ITINERARIJ POTI:

STROKOVNA EKSURZIJA ZA TRETJI LETNIK: ekskurzija v Trst, Rezijo, Čedad, Doberdob

Strokovna ekskurzija je medpredmetno zasnovana, sodelujoči predmeti so: zgodovina, sociologija, geografija, italijanščina in slovenščina.

Cilje, ki si jih zgodovina prizadeva doseči na tej ekskurziji, so: dijaki utrjujejo znanje o zahodni narodnosti meji (do kod je segala slovanska naselitev na zahodu) in spoznajo premike meja v 19. in 20. stoletju, vzroke zanje in posledice za slovensko prebivalstvo. O krutosti in nesmiselnosti vojne dijaki razmišljajo ob ogledu spomenika 1. svetovne vojne v Redipugli. Ob obisku vzgojno-izobraževalnih ustanov spoznajo položaj Slovencev, njihovo organiziranost in uresničevanje Zakona o globalni zaščiti Slovencev.

Zgoraj navedene cilje uresničujemo z dejavnostmi v Trstu, Čedadu, Reziji, Špetru Slovenov.

Dijaki dejavno sodelujejo na predstavitvi o delovanju Liceja F. Prešerna, dijaki svoje vrstnike sprašujejo o šolskem sistemu, predmetniku, ocenjevanju, ogledajo si šolske prostore. V pogovoru z ravnateljico dvojezične osnovne šole v Špetru Slovenov in z ogledom pouka pri uri matematike ter pogovoru z otroci dijaki spoznajo dvojezično šolo. Kulturne in jezikovne posebnosti (nošo, glasbo in ples) Rezije dijaki doživijo ob predstavitvi članov Kulturnega društva na Ravanci.

Dijaki vsakega oddelka se že na sami ekskurziji ob pomoči razrednika razdelijo v skupine (število teh je odvisno od števila predmetov, vključenih na ekskurzijo) glede na interese.

Dan po ekskurziji eno šolsko uro namenimo dajanju navodil za izdelavo poročila. Člani posameznih skupin poročilo izdelajo doma. Po tednu dni sledi predstavitev poročil po oddelkih.

Na prvi razredni uri po ekskurziji dijaki in dijakinje rešijo evalvacijski vprašalnik.

Obvestilo o izvedbi ekskurzije za 3. letnike

(NE)ZNANO ZAMEJSTVO

3. letnik

UDELEŽENCI: Dijaki 3. letnika.

ODHOD Z AP PIRAN OB 6.45: Avtobusa bosta vozila po običajni poti.

Portorož (Tivoli): ob 6.50,

AP Lucija: ob 7.00,

AP Izola: ob 7.10,

Pri Slavniku: ob 7.25.

PREDMETI, VKLJUČENI V STROKOVNO EKSURZIJO: zgodovina, geografija, sociologija, slovenščina in italijanščina.

Učitelji vpišejo v dnevnik po dve uri.

CENA EKSURZIJE je 15 evrov: V ceno je vštet prevoz s turističnim avtobusom, ogled predstavitve v Reziji.

SPREMLJEVALCI: Eva Slekovec, Lorena Štemberger, Alenka Ceglar, Lilijana Gustinčič F., Gina Gržinič, Darja Matičetova, Daniela Kozlovič in Sonja Bizjak.

POT POTOVANJA

URA	VSEBINA
6.45	Odhod iz Pirana.
8.45	Prihod v Trst (obisk ZSKD)
11.00	Ogled dvojezične šole Špeter Slovenov
12.00	Čedad – ogled mestnih znamenitosti, prosto za kosilo
16.00	Rezija – obisk kulturnega doma.
18.30	Redipuglia – ogled spomenika
20.30	Predviden prihod v Piran

SMER VOŽNJE: Piran–Koper–mejni prehod Škofije–Trst–Špeter Slovenov–Čedad–Rezija–Redipuglia–Trst–mejni prehod Škofije–Koper–Piran.

ZANIMIVE SPLETNE STRANI:

[HTTP://WWW.PARCOPREALPIGIGLIA.ORG](http://WWW.PARCOPREALPIGIGLIA.ORG)

Navodilo za pisanje poročila pri predmetu zgodovina

ZGODOVINA

OB MEJI, KI SE SPREMINJA

	Ime in priimek/RAZRED	Naloge v skupini
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		

Splošna navodila

Poročilo boste oblikovali v skupini, delo si razdelite in organizirajte tako, da boste s skupnimi zamislimi in z neposrednim sodelovanjem vseh članov in članic skupine dosegli skupen cilj → izdelava poročila. Poročilo oblikujte v obliki plakata ali pisma domačim. Pri oblikovanju plakata in pisma domačim bodite pozorni na spodaj opisane kriterije. Plakat mora vsebovati kratek opis vsebin (osnovni podatki), vsebuje naj slikovno gradivo (fotografije, risbe, reprodukcije, zemljevid).

Pomembno je tudi, kako je plakat oblikovan (upoštevajte primerno velikost črk – naj ne bodo premajh-

ne, ustrezno razporeditev materiala – kompozicijo, barvne kontraste, zanimive podrobnosti, na primer besedilo ali reprodukcijo v neki posebni obliki ...).

Plakat naj deluje kot estetska celota, pri čemer lahko razvijate svojo ustvarjalnost. Ne pozabite napisati imen in priimkov avtorjev in navedite vire in literaturo, če ste jih uporabili.

PRI PREDSTAVITVI PLAKATA ALI PISMA DOMAČIM SODELUJEJO VSI ČLANI IN ČLANICE SKUPINE.

Kriteriji za ocenjevanje plakata

	ODLIČNO	PRAV DOBRO	DOBRO
Preglednost	Pregleden, berljiv, dobro organizirana vsebina.	Vsebuje veliko gradiva, ki pa je premalo jasno in logično organizirano.	Premalo pregleden, pomanjkljivo predstavljena vsebina, površnost v izdelavi.
Urejenost	Izbrani napisi ustrezno poudarjajo ključne točke ali dele vsebine.	Nekateri ključni pojmi manjkajo, nekateri deli plakata niso povezani z naslovom referata.	Veliko pomembnih idej in ključnih besed manjka, navaja nepomembne podatke ali pojme.
Likovna pestrost	Veliko slikovnega gradiva, ki je opremljeno s podnapisi. Likovno zanimiv in izviren plakat.	Likovno je plakat manj izviren. Slikovno gradivo nima podnapisov.	Likovno površno in nezanimiv plakat.
Izvirnost	V spodnjem desnem kotu plakata so ustrezno navedeni avtor plakata, datum izdelave in uporabljeni viri.	V spodnjem desnem kotu plakata so ustrezno navedeni avtor plakata, datum izdelave in uporabljeni viri.	Avtorstvo plakata je navedeno pomanjkljivo, ali nenatančno, ali pa ga ni.

Poročilo o ekskurziji → predstavljajte si, da najdete dnevnik svojega starega očeta (rojenega leta 1900 na Predmeji pri Ajdovščini), pritegne vas starost dnevnika (prvi zapisi segajo v daljno leto 1914, zadnji zapis leta 1975), v vas se v rodi želja, da bi bolje spoznali življenje vašega starega očeta in čas, v katerem je živel. **Preberete**

ga in se odločite, da bo boste njegove zapise o začetku 1. svetovne vojne (soška fronta), o reševanju meje po 1. svetovni vojni leta 1920 (rapalska pogodba), o življenju v času fašizma, reševanju meje po 2. svetovni vojni, o letu 1947, letu 1954 predstavili s pismom domačim.

Kriteriji za ocenjevanje pisma domačim

Zbiranje in izbiranje informacij	Sinteza in interpretacija informacij	Časovna orientacija	Zgradba poročila
Učinkovito in natančno zbere in izbere vse dostopne informacije. Pri iskanju informacij je izvirni in se ne zadovolji z najbolj očitnim.	Pozna in razume vse zgodovinske dogodke, pojave in pojme. O njih pripoveduje smiselno in po svojih besedah.	Zanesljivo in pravilno opredeli in razvrsti dogodke, pojave in obdobja.	Zgradba dosledno sledi navodilom, je smiselna in logična. Ima uvod (predstavitev tematike), jedro in sklep, v katerem povezuje, komentira, navede sklepno misel. Vsebina je izredno jasno predstavljena, jezik je pravilen. V poročilu ima pomembno vlogo tudi slikovno gradivo, ki ni le za okras.

Navodilo za pisanje poročila za sociologijo: kršene manjšinske pravice

	Ime in priimek/RAZRED	Naloge v skupini
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Ste Slovenci/Slovenke iz Furlanije-Juljske krajine. Menite, da so vam bile kršene nekatere človekove in manjšinske pravice. Zamislite si, kako bi opozorili nekatere mednarodne ustanove in širšo javnost na svoj problem.

V skupini oblikujte načrt za izpeljavo akcije (odprta pisma v množične medije, varuh človekovih pravic, ustavno sodišče, državljanska nepokorščina, zunanje ministrstvo Slovenije, Urad za Slovence po svetu ...). Svoj protest čim bolj natančno opredelite in sklicujte se na uradne akte, ki urejajo vaš manjšinski položaj.

Kriteriji za ocenjevanje odprtega pisma

SPLOŠNA NAVODILA

Poročilo boste oblikovali v skupini, delo si razdelite in organizirajte tako, da boste s skupnimi zamislimi in neposrednim sodelovanjem vseh članov in članic skupine dosegli skupen cilj → izdelava poročila. Poročilo oblikujte v obliki odprtega pisma. Pri oblikovanju pisma bodite pozorni na spodaj opisane kriterije.

PRI PREDSTAVITVI PLAKATA SODELUJEJO VSI ČLANI IN ČLANICE SKUPINE.

Zbiranje in izbiranje informacij	Sinteza in interpretacija informacija	Izbira besed	Zgradba poročila
Učinkovito in natančno zbere in izbere vse dostopne informacije. Pri iskanju informacij je izvirni in se ne zadovolji z najbolj očitnim.	Interpretacija je prepričljiva in učinkovita, pokaže se dijakova izvirnost. Pravilno uporablja zgodovinske pojme, uporaba lastnih besed pa dokazuje razumevanje dejstev. Mnenja se ne podvajajo in so logično razporejena.	Slog pisanja ustreza vsebini poročila. Stavki so jasni, razumljivi. Izražanje je izvirno, natančno.	Zgradba dosledno sledi navodilom, je smiselna in logična. Ima uvod (predstavitev tematike), jedro in zaključek, v katerem povezuje, komentira, navede sklepno misel. Vsebina je izredno jasno predstavljena, jezik je pravilen. V poročilu ima pomembno vlogo tudi slikovno gradivo, ki ni le za okras.

Utrinki z ekskurzije v zamejsko Slovenijo



Obtniška hiša v Čedadu (Foto: Sonja Bizjak.)



Spomenik padlim v 1. svetovni vojni – Redipuglia
(Foto: Sonja Bizjak.)

EVALVACIJSKI VPRAŠALNIK ZA DIJAKE

Po izvedbi strokovnih ekskurzij sledi evalvacija vseh udeležencev, mentorjev, učiteljev spremljevalcev in dijakov. Z evalvacijskim vprašalnikom dobimo odgovore na to, ali so bili cilji ekskurzije uresničeni, ali je bila časovna razporeditev primerna, zakaj so nastale določene težave in kako bi se jim dalo izogniti, kaj je bilo dobro...

Na prvi razredni uri po ekskurziji dijaki in dijakinje rešijo evalvacijski vprašalnik. Ugotovitve nosilki ekskurzije predstavi na sestanku učiteljev, ki so sodelovali (nosilci predmeta, spremljevalci – razredniki) na ekskurziji. Učitelji povedo svoje videnje poteka ekskurzije in opravljenega dela, rezultat vsega so smernice, kako načrtovati ekskurzijo v prihodnjem šolskem letu.

Za dijake smo pripravili preprost vprašalnik, analiza le-tega je dober kazalnik, ali so ekskurzije med dijaki dobrodošle, kaj bi spremenili, dodali, izboljšali.

Navajava nekaj najbolj pogostih odgovorov, ki kažejo, kako dijaki sprejemajo dejavnosti na sami ekskurziji in po njej v razredu.

Na vprašanje o počutju v času ekskurzije in pisanju poročil so večinoma odgovarjali tako, da so bili motivirani, polni idej, bilo jim je všeč, zabavno in poučno, prijetno, zanimivo, odlično, fantastično, zelo lepo, zelo pozitivno, sproščeno, se niso dolgočasili, bilo je super. Bili so mnenja, da je bilo zanimivo, če so sodelovali, bili enotni, če so lahko izražali svoje mnenje. Lahko so se družili s prijatelji in se razumeli. Nekateri pa so menili, da je vse potekalo prehitro.

Želeli bi izpostaviti odgovor, da so pri delu v razredu dijaki spodbujali nedejavne dijake.

Dijaki so pri izvedbi ekskurzij najbolj pohvalili neformalnost odnosov z učitelji, izdelavo skupnega poročila, kajti tako so resnično med seboj sodelovali, medpredmetno sodelovanje in tudi samo organizacijo ekskurzije.

Evalvacijski vprašalnik

1. Kako ocenjuješ delo preostalih članov skupine? (5 – odlično, 1 – slabo)

Vsak član skupine razume skupinsko nalogo.	5	4	3	2	1
Člani so pripravljeni poslušati drug drugega.	5	4	3	2	1
Člani spodbujajo druge, da izrazijo svoje mnenje ali prispevajo podatke.	5	4	3	2	1
Člani jasno in logično predstavljajo svoje ideje oz. podatke.	5	4	3	2	1
Skupina v celoti izpolni vse zahteve določene naloge.	5	4	3	2	1
V celoti, skupina dobro sodeluje.	5	4	3	2	1

2. Katere lastnosti si lahko izrazil v skupini?

Sem samozavesten.	5	4	3	2	1
Sprejemem tveganje.	5	4	3	2	1
Spodbujam.	5	4	3	2	1
Sem marljiv, delaven.	5	4	3	2	1
Sem motiviran.	5	4	3	2	1
Sem iznajdljiv.	5	4	3	2	1

3. Katere spretnosti si razvijal pri delu v skupini?

Načrtovanje.	5	4	3	2	1
Pogajanje.	5	4	3	2	1
Sprejemanje odločitev.	5	4	3	2	1
Prispevanje zamisli.	5	4	3	2	1
Reševanje problemov.	5	4	3	2	1
Poslušanje drugih.	5	4	3	2	1
Predstavljanje zamisli.	5	4	3	2	1

4. Kako ocenjuješ svoje počutje na ekskurziji in pri delu v razredu?

5. Kako ocenjuješ počutje razreda na ekskurziji in pri delu v razredu?

6. Kaj bi predlagal v prihodnje (kraj, urnik, sodelujoči predmeti, organizacija ekskurzije ...)?

7. Kaj bi posebej pohvalil?

Sklep

Strokovne ekskurzije ponujajo možnost izkustvenega učenja. Znanje in veščine, ki jih dijaki pridobijo pri pouku, na ekskurzijah razširijo, pri nekaterih pa se vzbudi zanimanje za poglobljanje obravnavane tematike.

Ce se osredotočimo na cilje pouka zgodovine, lahko ugotavljamo, da z obiskom in ogledom antičnega mesta dijaki in dijakinje prvega letnika spoznajo in doživijo antično mesto. Srečajo se z arheološkimi ostanki rimskih

hiš, foruma in tako brez večjih težav opišejo življenje v antičnem mestu.

Dijaki in dijakinje tretjega letnika spoznajo kraje (na ozemlju Italije), ki jih naseljuje slovensko prebivalstvo zunaj meja Slovenije, utrjujejo znanje o razlogih za premike meja na tem območju v 19. in 20. stoletju. Z obiskom izobraževalnih ustanov ugotavljajo položaj in uresničevanja Zakona o globalni zaščiti Slovencev.

Zbiranje, vrednotenje informacij in priprava poročila ter njegova predstavitev pa ponuja možnost, da dijaki med seboj sodelujejo, nalogo opravijo, le če si delo dobro organizirajo in vsak opravi svoj del. Tako razvijajo socialne veščine in spretnosti govornega nastopa.

Po nekaj letih zapovrstjo izvedenih ekskurzij, smo ugotovili optimalno časovno razporeditev posameznih obiskov in ogledov. S samimi izvedbami ekskurzij nismo imeli težav, najbolj so se zapletale stvari okoli pisanja poročil. Najprej so poročila pisali dijaki doma za vsak predmet. Nabirale so se gore papirja in kakovost teh poročil je bila mnogokrat zelo slaba. Zato smo se odločili, da poročila pripravijo naslednji dan dijaki v šoli. Dijaki vsakega oddelka se že na sami ekskurziji ob pomoči razrednika razdelijo v skupine po posameznih področjih, glede na lastne želje. Naslednji dan imajo na voljo dve šolski uri, da izdelajo poročilo v obliki plakata, PP, članka, lista iz dnevnika, in sicer ob pomoči učitelja, ki je nosilec predmeta. Tretjo uro pa sledi predstavitev poročil vsake skupine v razredu. Predstavitvi prisostvujejo razrednik, vsaj en učitelj, ki je nosilec enega izmed predmetov, ki so vključeni v ekskurzijo, in drugi (ravnatelj, ŠSS). V letošnjem šolskem letu smo se pri poročanju dijakov in dijakin 3. letnikov odločili za spremembo, poročila so napisali doma in jih pozneje predstavili v šoli. Tako odločitev smo sprejeli predvsem zaradi želje, da bi dijaki imeli nekoliko več časa za pripravo poročila in pripravo za poročanje. Ugotavljali smo, da so bili dijaki pri predstavitvah nepripravljeni in da so podatke brali. Naša želja pa je, da bi dosegli to, da bi dijaki svoje ugotovitve čim bolj samozavestno predstavili in zagovarjali. Novost, ki smo jo vpeljali v tem šolskem letu, je bila za nekatere skupine dijakov in dijakin dobra (ti so imeli dovolj časa, da so se poglobljeno pripravili na predstavitev), nekatere skupine pa časa, ki jim je bil na voljo za pripravo predstavitve, niso izkoristile. Dijaki teh skupin so bili mnenja, da je bil prejšnji sistem pisanja poročil dan po ekskurziji boljši. Svojega odgovora niso utemeljili, predvidevava le, da jim je bilo domače delo odveč.

Izpeljava strokovne ekskurzije se je izkazala za zahtevno delo, vendar smo sodelujoči učitelji in dijaki s takim načinom dela izredno zadovoljni.

Povzetek

Strokovne ekskurzije so pomemben del vzgojno-izobraževalnega procesa. Postati morajo sestavni del vzgojno-izobraževalnega dela, izhajati morajo iz dela v šoli in ga dopolnjevati. Za uresničitev ciljev je izrednega pomena dobra organizacija ekskurzij, ki poteka v več stopnjah. Pri organizaciji moramo biti pozorni na psihofizične sposobnosti dijakov, njihovo predznanje in izkušnje. Na ekskurzije morajo biti pripravljeni učitelji in dijaki. Izrednega pomena je tudi timsko načrtovanje. Na naši šoli ekskurzije za vse letnike medpredmetno načrtujemo.

Dobro pripravljena ekskurzija vpliva na razvoj dijakovih intelektualnih, emocionalnih in socialnih komponent, torej na razvoj sposobnosti, kot so opazovanje, dojemanje bivanja in vrednotenje informacij.

Na ekskurzijah morajo biti dijaki dejavni, ne pa le pasivni opazovalci dogajanja. Zato pripravimo naloge, ki jih na ekskurziji rešujejo. Predstavili sva dve ekskurziji, ki jih Gimnazija Piran organizira za 1. letnike (Oglej, Gračeško laguno, Gradež, izliv reke Soče) in 3. letnike (Trst, Špeter Slovenov, Rezijo, Čedad, Doberdob).

Literatura

1. Bezjak, Jožica, Didaktični model strokovne ekskurzije za naravoslovje in tehniko, Ljubljana: DZS, 1999.
2. Brodnik, Vilma, Zgodovina 1. Priročnik za učitelje. Ljubljana, 2002. DZS.
3. Trškan, Danijela, Sodobno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini v srednji šoli na izbranih temah 20. stoletja. Ljubljana, 2003. ZRSS.
4. Zgodovina v šoli, 13. letnik, številka 3-4. Ljubljana, 2004. ZRSS.
5. Zgodovina v šoli, 4. Letnik, številka 1. Ljubljana, 1995. ZRSS.
6. Učni načrt v Gimnaziji (model 280 ur) www.zrss.si/pdf/zgo_zgo_02.pdf

Mag. Vladko Horvat, III. gimnazija Maribor

Projektno delo na III. gimnaziji Maribor

Projektno delo na III. gimnaziji Maribor ima že dolgo tradicijo. Dijaki so pod mentorstvom svojih profesorjev pripravili in izvedli vrsto najrazličnejših projektov. Da jih naštejem vsaj nekaj: Odprta šola, Čez drn in strn po Pohorju, Maribor v najstnikovih očeh, Kaj bom, ko bom velik ..., posebej pa bom predstavil triletni mednarodni projekt Comenius z naslovom Voda nas povezuje. Poleg Republike Slovenije v tem projektu sodelujejo še Avstrija, Španija, Grčija in Finska. Med omenjenimi državami je že večkrat prišlo do izmenjav obiskov dijakov in mentorjev. Republika Slovenija oz. III. gimnazija Maribor je gostila dijake in mentorje iz Avstrije in Grčije, mentorji in dijaki III. gimnazije Maribor so bili na obisku v Španiji blizu Barcelone, mentorji sami pa še v Grčiji na otoku Kreti.

Na III. gimnaziji Maribor smo si kot povezovalni element v tem projektu zamislili reko Dravo z vseh mogočih vidikov – geografskega, biološkega, ekološkega, skratka multidisciplinarno.

Projekt je postal izjemno privlačen tudi za zgodovinarje, tako mlajše kot starejše, torej za dijake in profesorje zgodovine. Dijaki so za osvetlitev zgodovinskih dogajanj, posredno ali neposredno povezanih z reko Dravo, pokazali veliko zanimanja. Ideja je bilo veliko in pojavila se je kar dilema, kaj izbrati. Odločili smo se za poseg v preteklost, odločili smo se namreč za projekt z naslovom Gradovi – stražarji nad Dravo. Ideja je bila rojena, čakala sta nas še priprava in realizacija zamišljenega projekta.

V projektu smo si zastavili naslednje cilje:

- Predstaviti gradove ob reki Dravi od Dravograda do Ormoža in Zavrča.
- Prodreti v skrivnostno preteklost posameznih gradov.
- Spoznati fevdalne rodbine, ki so živele na teh gradovih.
- Odkriti usode posameznih gradov.
- S fotografijami in na filmskem traku prikazati, kaj je ostalo od nekoč mogočnih gradov, ki so v pravem pomenu besede predstavljali stražarje nad Dravo.

Delo je steklo. Bilo je in je še zahtevno, naporno, a vendar tudi prijetno, saj je bilo precej drugačno od klasičnega pouka.

V šolski knjižnici III. gimnazije Maribor smo zbrali in pregledali razpoložljivo literaturo, sestavili članke o posameznih gradovih, natančno pregledali geografske in druge zemljevide, se odpravili na pot s kamero in fotoaparatom ter fotografirali in na filmski trak posneli spo-

dbudne in manj spodbudne ostanke nekoč mogočnih gradov in dvorcev.

Ob nekaterih smo se spraševali, kako je mogoče, da je ostalo samo nekaj kamnov. Z otožnimi očmi smo zrl v gradove in dvorce, ki jih je krepko načel zob časa, in si jih predstavljali v prvotni podobi, ko je bilo v njih življenje. Veselili smo se ob dobro ohranjenih gradovih, ki še vedno predstavljajo mogočne stražarje nad Dravo.

Fotografsko in pisno gradivo so dijaki s pridom uporabili za izdelavo plakatov, ki so krasili oglasno steno III. gimnazije Maribor. Izdelali so nekaj plakatov, na katerih so prikazali bolj ali manj ohranjene gradove v Dravski dolini od Dravograda do Maribora, gradove na Dravskem polju in gradove na Ptujskem polju.

Projekt smo pripravili tudi v programu Power Point. Pripravil ga je dijak, ki je zelo vešč dela z računalnikom in je pri pripravi uporabil zbrano besedilno in fotografsko gradivo. Predstavitve gradov v programu Power Point nameravamo objaviti na spletnih straneh III. gimnazije Maribor.

Dijaki so izdelali krajšo predstavitev gradov in dvorcev ob reki Dravi oziroma nad njo v filmski tehniki. Film je posnela neposredno na terenu in nato zmontirala ekipa filmarjev na III. gimnaziji Maribor. Tudi ta film nameravamo objaviti na naših spletnih straneh.

Projekt z naslovom Gradovi – stražarji nad Dravo nameravamo končati z daljšo filmsko predstavitev vsaj do zaključka triletnega mednarodnega projekta Comenius.

Po dobrih dveh letih dela smo v okviru projekta z naslovom Gradovi – stražarji nad Dravo raziskali številne gradove in dvorce ob reki Dravi, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

Gradovi – stražarji nad Dravo¹

Dravograd – Drauburg²

Grad je danes razvalina na gorskem pomolu nad Dravogradom. Prvič je omenjen v listini papeža Aleksandra, ki je bila namenjena salzburškemu nadškofu Konradu in krškemu škofu Romanu 1177, nastal pa je verjetno že na začetku prve polovice 12. stoletja. Do 1278 je bil grad last rodbine Trušenjskih-Dravo-

¹ Avtor vseh fotografij gradov in dvorcev v članku je mag. Vladko Horvat.

² Ivan Stopar, Grajske stavbe v vzhodni Sloveniji, Med Solčavskim in Kobanskim, Četrta knjiga, str. 12–15. Viharnik, Ljubljana 1993.

grajskih, nato Pfanberških, od 1286 Vovbrških, 1304 pa so grad prevzeli Goriško-Tirolski, tem pa so 1456 sledili Habsburžani. Ti so grad upravljali s pomočjo oskrbnikov in zastavnikov. Propadati je začel po letu 1838. Današnji ostanki gradu so skromni, saj je od nekoč mogočne trinadstropne zgradbe ostala le zahodna stena.



Razvaline gradu nad Dravogradom



Ostanki gradu nad Dravogradom



Pogled z gradu nad Dravogradom na reko Dravo

Pukštajn - Buchenstein³

Zgrajen je bil na prepadnem pomolu na Otiškem vrhu na desnem bregu Drave pri Dravogradu. Utrdba je obvladovala prehod iz Dravske v Mislinjsko dolino. Lastniki so bili rodbina Andeških, od 1251 dalje pa oglejski patriarhi, ki so grad dajali v najem različnim fevdalnim rodbinam. 1595 je bil grad v spopadu požgan, potem sicer obnovljen, toda 1706 je spet pogorel in gradu niso več obnovili.

Grad je v prvi polovici ali sredi 13. stoletja predstavljal romansko zgradbo. V zgodnjem 15. stoletju je bil zgrajen stolp, ki se je uporabljal za stanovanja. Na pragu renesanse so modernizirali dostop v grajsko stavbo ter ga opremili s stražarsko hišo in cvingerjem. Od nekdanjega gradu so se danes ohranile samo razvaline.



Razvaline Pukštajna



Ostanki gradu Pukštajn

³ Ivan Stopar, Grajske stavbe v vzhodni Sloveniji, Med Solčavskim in Kobanskim, Četrta knjiga, str. 68–71. Viharnik, Ljubljana, Ljubljana 1993.



Razvaline Pukštajna



Razvaline gradu nad Radljami

Muta – Hohenmauten⁴

Grad je bil zgrajen na strmem hribu v naselju Podlipje na Kobanskem nad Muto. Muta je imela v srednjem veku pomembno vlogo, saj je tod potekala pot, ki je povezovala Štajersko in Koroško. V Muti je bila zgrajena mitnica že sredi 12. stoletja, varoval pa jo je na novo zgrajeni grad. Lastniki so bili škofje iz Bamberga, ki so grad in mitnico dali v zajem štajerskemu deželnemu knezu. V listini je grad prvič omenjen leta 1255. Leta 1279 so mitnico in grad dobili v zajem sinovi Rudolfa Habsburškega, 1341 pa spet bamberski škofje. Leta 1409 je grad zavzel Bernard Ptujski, ki ga je po plačilu odškodnine vrnil Bambergu. Leta 1425 so lastniki postali grofje Celjski, po izumrtju Celjskih pa je grad postal deželnoknežji. Leta 1498 je cesar Maksimilijan ukazal grad porušiti. Današnje razvaline so skromno ohranjene.

Grad je bil zasnovan v romanskem slogu, poznejše dozidave pa so bile gotške.



Pogled z gradu nad Radljami na kotlino

Radlje – Mahrenberg⁵

Zgrajen je bil na vrhu strmega hriba nad Radljami. Grad je protipravno zgradil na samostanski zemlji Albert Trušenjski. Omenjen je v šentpavelski listini med letoma 1193 in 1220. Sredi 13. stoletja so grad oblegali Ogrji, vendar ga niso zavzeli. Ogrje je pregnal češki kralj Otokar. Lastniki so se pozneje izmenjevali, 1697 pa je grad uničil požar in po požaru gradu niso obnovili.

Grajska stavba je bila dvonadstropna. Na severni strani je grad varoval mogočni obrambno-stanovanjski stolp. Nad strmino je bil grad verjetno okrepljen še z manjšim stolpičem. Grad je bil zgrajen v romanskem slogu.



Dvorec v Radljah

⁴ Ivan Stopar, Grajske stavbe v vzhodni Sloveniji, Med Solčavskim in Kobanskim, Četrta knjiga, str. 59–61. Viharnik, Ljubljana 1993.

⁵ Ivan Stopar, Grajske stavbe v vzhodni Sloveniji, Med Solčavskim in Kobanskim, Četrta knjiga, str. 52–56 in str. 57–58. Viharnik, Ljubljana 1993.



Vhodna vrata z grbom v dvorcu v Radljah



Razvaline gradu nad Vuzenico

Vuzenica – Saldehofen⁶

Zgrajen je bil na skalnem pomolu nad Vuzenico. Raziskovalci menijo, da ga je dal pred letom 1238 zgraditi Kolon I. Žalemski. 1374 so ga prevzeli Celjski, po letu 1456 pa Habsburžani, ki so grad tako kot prej grofje Celjski upravljali s pomočjo oskrbnikov. Grad je preživel burne trenutke. 1515 je Jurij Herberštejn potolkel in razginal vojsko upornih kmetov, 1532 so na tem območju pustošili Turki, vendar gradu niso osvojili. Leta 1539 so grad na novo oborožili s topovi. Varoval je plovila šajke, ki so jih izdelovali v Vuzenici in z njimi oskrbovali cesarsko vojsko v Vojni krajini. Oborožene so bile z ročnimi topiči. Ob koncu 17. stoletja je bil grad še v celoti ohranjen, danes pa je razvalina. Delno je ohranjen le renesančni obrambni stolpič.



Notranjost gradu nad Vuzenico



Ostanki gradu nad Vuzenico

Fala – Fall⁷

Grad je bil zgrajen na nizkem grebenu v naselju Fala, ki je bil takrat središče posesti šentpavelskega samostana na Štajerskem. Prvič je grad omenjen v listini leta 1245. 1407 je bil grad razrušen, porušena je bila tudi falska zidna zapora, to je bila utrdba, s katero je bilo mogoče zapreti dolinsko pot ob Dravi in je bila tesno povezana z gradom.

Danes so ostanki gradu vidni samo še v konfiguraciji zemljišča. Naslednik nekdanjega gradu je dvorec, ki je bil zgrajen kmalu po uničenju gradu. V dvorcu, ki ga obnavljajo, so stanovanja.

⁶ Ivan Stopar, Grajske stavbe v vzhodni Sloveniji, Med Solčavskim in Kobanskim, Četrta knjiga, str. 145–148. 148. Viharnik, Ljubljana 1993.



Dvorec v Fali



Dvorec Viltuš



Pogled na dvorec v Fali



Južna stena dvorca Viltuš

Viltuš – Wildhaus⁸

Grad je bil zgrajen na pomolu strmega pobočja v dolini Drave v naselju Spodnji Slemen. Pozidali so ga že v 12. stoletju, prvič se omenja v listini, ki je bila izdana med letoma 1193 in 1220. Lastnik gradu je bil šentpavelski samostan, ki je nastavljal svoje upravnike, med temi so bili Viltuški kot ministeriali vse do izumrtja 1471. Do leta 1555 so ga obvladovali Turjaški, nato Szekely, Herbersteini in druge fevdalne rodbine. Grad so leta 1515 zavzeli uporni kmetje. Verjetno že v začetku 17. stoletja je bil grad opuščen, v dolini pa so zgradili nov gradič, ki je bil jedro današnjega dvorca. Dvorec je bil zgrajen 1625, zgradil pa ga je takratni lastnik Vid Žiga pl. Herberstein. Od nekdanjega gradu so se ohranile samo razvaline, dvorec je v slabem stanju, ga pa obnavljajo. Dvorec je obdan z lepim angleškim parkom.



Neprijazna podoba dvorca Viltuš

⁷ Ivan Stopar, Grajske stavbe v vzhodni Sloveniji, Med Solčavskim in Kobanskim, Četrta knjiga, str. 18–19 in str. 19–23. Viharnik, Ljubljana 1993.

⁸ Ivan Stopar, Grajske stavbe v vzhodni Sloveniji, Med Solčavskim in Kobanskim, Četrta knjiga, str. 129–130 in str. 131–135. Viharnik, Ljubljana 1993.

Bresternica – Tresternitz⁹

Lokacija domnevnega gradu ali stolpa ni znana. Kraj se prvič omenja okoli 1200 in je bil v letih po 1285 sedež majhne viteške rodbine, ki je bila znana po kriminalni dejavnosti.

Kamnica – Gams¹⁰

Omenjen je v listini med letoma 1193 in 1220, v njej je navedeno, da ga je dal protipravno zgraditi Leopold Limbuški, in to na posesti šentpavelskega samostana. Grad je izginil in njegova usoda ni znana.

Limbuš – Lembach¹¹

Zgrajen je bil na strmem hribu nad Limbušem. Prvi znani fevdalci so bili limbuški ministeriali iz konca 12. stoletja. Leopold Limbuški je na samostanski posesti v Kamnici samovoljno zgradil utrdbo, ki jo je po plačilu odškodnine vrnil šentpavelskemu samostanu. Posest Limbuških je bila majhna, zato pa so imeli veliko otrok, ki so preživetje iskali v tujih službah. V listinah je grad Limbuš prvič omenjen leta 1332. V prvi polovici 15. stoletja so ga imeli grofje Celjski, po njihovem izumrtju pa je postal deželnoknežji in ti so grad dajali v zajem različnim rodbinam. Grad se je obdržal do leta 1797, ko so njegove ostanke porušili, material pa prodali. Od nekdanjega gradu se je ohranil samo globok obrambni jarek. Iz starih upodobitev je razvidno, da je bil pravokotna dvonadstropna zgradba.

Grad na Piramidi v Mariboru¹²

Grad je stal na strmem griču Piramida. Bil je eden najstarejših gradov v deželi, saj je bil zgrajen že pred letom 1145. Vse do leta 1376 so ga imeli v zajemu mariborski vitezi, nato pa se je izmenjalo več lastnikov. Zadnji lastnik je bila rodbina Brandis, ki je dala na pol opusteli grad porušiti, material pa so uporabili za obnovo dvorca Betnava.

Podoba gradu je le delno znana iz upodobitev v 17. in 18. stoletju. Na teh upodobitvah je grad prikazan kot dvonadstropna in iz dveh traktov zgrajena stavba.

Maribor – Marburg¹³

Prvotni mestni grad je bil zgrajen ob mestnem obzidju pri nekdanjih Koroških vratih in je pomenil pomembno obrambno točko. V 16. stoletju je bil ta prvi mestni grad, ki so ga imenovali »stari«, v tako slabem stanju, da v njem ni nihče prebival in so ga uporabljali le še za klet in kaščo. Zaradi slabega stanja starega gradu je cesar Friderik III. leta 1478 ukazal zgraditi nov dvorec kot središče gosposčine. Lokacijo za novi grad so izbrali v bližini Graških vrat in je ohranjen v jedru današnjega gradu. Od 1497 so dvorec imele v zajemu različne rodbine.

Po neuspešnem tridnevem turškem obleganju leta 1532 so začeli razmišljati o sodobni in učinkoviti utrditvi naselja. V ta namen so v 50. letih 16. stoletja zgradili peterokotno bastijo pri Koroških vratih, grad pa so utrdili s podobno četverokotno utrdbo. Leta 1727 je lastnik gradu postala tirolska fevdalna rodbina Brandis, ki je grad preuredila v razkošen dvorec. V 19. stoletju je imela mogočna palača veliko škodo, ko so porušili tri grajske stolpe, ohranil se je le stolp ob lateranski kapeli. Kljub arhitektonskemu osiromašenju pa je bil grad še vedno ena najrazkošnejše opremljenih grajskih stavb na naših tleh. Leta 1933 je grad odkupila mestna občina in ga začela preurejati v muzej. Od konca 2. svetovne vojne do danes je v njem Pokrajinski muzej Maribor.



Mariborski mestni grad

⁹ Ivan Stopar, Grajske stavbe v vzhodni Sloveniji, Območje Maribora in Ptuja, Prva knjiga, str. 30–31. Partizanska knjiga, Ljubljana, Znanstveni tisk. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani. Ljubljana 1990.

¹⁰ Ivan Stopar, Grajske stavbe v vzhodni Sloveniji, Območje Maribora in Ptuja, Prva knjiga, str. 61. Partizanska knjiga, Ljubljana, Znanstveni tisk. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani. Ljubljana 1990.

¹¹ Ivan Stopar, Grajske stavbe v vzhodni Sloveniji, Območje Maribora in Ptuja, Prva knjiga, str. 67–68. Partizanska knjiga, Ljubljana, Znanstveni tisk. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani. Ljubljana 1990.

¹² Ivan Stopar, Grajske stavbe v vzhodni Sloveniji, Območje Maribora in Ptuja, Prva knjiga. Partizanska knjiga, Ljubljana, Znanstveni tisk. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani. Ljubljana 1990.

¹³ Ivan Stopar, Grajske stavbe v vzhodni Sloveniji, Območje Maribora in Ptuja, Prva knjiga, str. 77–82. Partizanska knjiga, Ljubljana, Znanstveni tisk. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani. Ljubljana 1990.



Vzhodni del mariborskega mestnega gradu



Pogled na mariborski mestni grad

Vurberk - Wurmberg¹⁴

Postavljen je bil na kopastem griču in je imel zelo pomembno strateško lego. Zgrajen je bil v 12. stoletju. Prvi znani lastnik gradu je bil Amelrik Humperški iz Koroške. Lastniki posesti so bili salzburški nadškofje, ki so posest podeljevali različnim rodbinam. Med vojnama med Otokarjem II. Češkim in Madžari so Vurberk kratek čas obvladovali Madžari, leta 1260 pa je zmagal Otokar. Zaradi upora štajerskega plemstva je dal kot zmagovalec porušiti gradove upornikov, tudi Vurberk. Po zmagi nad Otokarjem so posest obvladali Habsburžani. Grad so obnovili Ptujski gospodje. Zadnji lastniki gradu so bili Herbersteini do 2. svetovne vojne. Februarja 1945 je bil grad zaradi zavezniškega bombardiranja močno poškodovan. Ruševine so po vojni odstranili, umetnine pa večinoma

prenesli na Ptuj, tudi kamniti vodnjak, ki so ga postavili na Muzejskem trgu na Ptuj.

Grad je preživel burno zgodovino. V gradu naj bi se skrivala Veronika Deseniška, a jo je celjski grof Herman II. ujel. Leta 1446 so grad oblegali Madžari, vendar ga niso zavzeli. Med turškimi vpadi so z vrha hriba s kresovi opozarjali na prihajajočo turško nevarnost. Turki gradu niso nikoli zavzeli, tudi leta 1532 ne. Na dvorišču gradu je stal 72 metrov globok vodnjak, ki sta ga po legendi izkopala dva ujeta turška vojaka in si tako rešila življenje.

Danes je grad na Vurberku samo delno ohranjen.



Del ostankov gradu Vurberk



Vhodna vrata na gradu Vurberk

¹⁴ Ivan Stopar, Grajske stavbe v vzhodni Sloveniji, Območje Maribora in Ptuja, Prva knjiga, str. 141–146. Partizanska knjiga, Ljubljana, Znanstveni tisk. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani. Ljubljana 1990.



Dvoriščni del gradu Vurberk



Pogled z mostu na ptujski grad

Ptuj – Pettau¹⁵

Zgrajen je bil na skalnem hribu nad Ptujem. Grajski hrib je bil poseljen že v halštatski dobi, prav tako so na njem odkrili staroslovansko grobišče. V naselju pod gradom je stala prva zgodnesrednjeveška cerkev, ki jo je v 9. stoletju dal zgraditi knez Kocelj. Območje Ptuja je bilo že pred letom 1000 last salzburških nadškofov. Prvotni grad ali utrdba je bil morda zgrajen že v antični dobi ali v zgodnesrednjeveški dobi. V 12. stoletju je bil v slabem stanju, zato ga je salzburški nadškof Konrad dal popraviti oziroma na novo pozidati prvotni grad. Lastniki so bili Ptujski gospodje. Prvi se omenja Friderik I. Ptujski leta 1137. Ptujski grad je imel izjemno pomembno strateško lego. V nasprotju z večino drugih gradov na Štajerskem je moral za obrambo zagotoviti 200 oborožencev, druge gospoščine bistveno manj. V listinah je grad prvič omenjen leta 1235. Ptujске gospode so v prvi polovici 15. stoletja za nekaj let nasledili grofje Schaunbergi. Leta 1479 so se gospoščine polastili Madžari, 1490 pa jo je prevzel cesar Maksimiljan. Leta 1556 so začeli grad temeljito obnavljati. Med mojstri pri obnovi se omenjajo italijanski mojstri Francesco Thebaldi, zlasti pa Baldasare Peruzzi. Ta je med drugim znan po portalu, ki vodi v notranje dvorišče. Zaradi denarne stiske so deželni knezi dajali grad v zajem različnim rodbinam, leta 1622 so ga prodali rodbini Eggenberški, 1642 so ga dobili jezuiti. Ti so grad leta 1656 prodali generalu škotskega rodu Waltherju Lesliju, ki je obogatel v 30-letni vojni v nemških deželah. Leta 1802 je grad prevzela rodbina Ditrichstein in ostala lastnik do leta 1864. Leta 1873 je grad kupila grofica Terezija Herberstein in ta rodbina je ostala lastnik gradu do 2. svetovne vojne.



Vhodna vrata z grbom rodbine Lesli



Dvoriščni del gradu na Ptuj

¹⁵ Ivan Stopar, Grajske stavbe v vzhodni Sloveniji, Območje Maribora in Ptuja, Prva knjiga, str. 95–105. Partizanska knjiga, Ljubljana, Znanstveni tisk. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani. Ljubljana 1990.

Borl – Ankenstein¹⁶

Zgrajen je bil na strmi vzpetini nad Dravo. Ogrsko ime Borlyn in nemško Ankenstein pomenita rečni prehod. Grad se prvič omenja leta 1255 in iz te omembe je razvidno, da je bila utrdba na ogrskem ozemlju, vendar pa fevd štajerske fevdalne rodbine Ptujskih gospodov. Po izumrtju te rodbine je lastništvo prehajalo na različne fevdalne rodbine. Leta 1481 ga je prevzel ogrski poveljnik Viljem Fettauer, leta 1488 pa ga je ogrski kralj Matija Korvin izročil rodbini Szekely. Okoli leta 1620 ga je prevzela rodbina Thurn, 1639 pa baron Hans Karel Saver, ki je gosposčino utrdil. Leta 1801 je gosposčino kupil knez Stanislav Poniatowski in jo že 1803 prepustil grofici Jožefi Leslie, rojeni Wurmbrand. Leta 1901 je grad prevzela grofica Adalberta Kubeck. Med obema vojnama je bila lastnik gradu delniška družba iz Maribora. V 2. svetovni vojni so nemški okupatorji grad preuredili v taborišče. Po 2. svetovni vojni je bil preurejen v Letovišče grad Borl, ki so ga leta 1981 opustili. V sodobnem času se grad obnavlja in upati je, da ga čaka boljša prihodnost.



Pogled na grad Borl



Dvorišče gradu Borl



Vhodna vrata z grbom na gradu Borl

Velika Nedelja – Gross-Sontag¹⁷

Grad je tesno povezan s križarskim Nemškim viteškim redom, ki ga je leta 1190 v Palestini ustanovil vojvoda Friderik Švabski. Na veliki petek leta 1199 je Friderik Ptujski gostil oklepljene nemške viteze, ki so se mu nato pridružili na pohodu proti vojski ogrskega kralja Emerika. V bitki na veliko nedeljo so Madžare popolnoma porazili. Na kraju bitke je Friderik Ptujski v tla zasadil zastavo nemškega viteškega reda, kraj poimenoval Velika Nedelja, ki naj ga varuje omenjeni križarski red. Osvojeno ozemlje je bilo priključeno Štajerski, podarjeno Frideriku Ptujskemu, ki ga je izročil viteškemu redu. Grad je imel pomembno vlogo v obrambi meje z Madžari in pozneje v boju proti Krucem. V rokah križnikov je grad ostal do 2. svetovne vojne. Po vojni usoda gradu ni bila posebno svetla, saj so ga preuredili v stanovanja socialno šibkih družin. V sodobnem času grad obnavljajo, upati je, da ga čaka svetlejša prihodnost.

¹⁶ Ivan Stopar, Grajske stavbe v vzhodni Sloveniji, Območje Maribora in Ptuja, Prva knjiga, str. 22–30. Partizanska knjiga, Ljubljana, Znanstveni inštitut. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani. Ljubljana 1990.

¹⁷ Ivan Stopar, Grajske stavbe v vzhodni Sloveniji, Med Prekmurjem in porečjem Dravinje, Druga knjiga, str. 146–151. Založba Park, Ljubljana, Znanstveni tisk. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani. Ljubljana 1991.



Pogled na grad v Veliki Nedelji



Severozahodni del gradu v Veliki Nedelji



Grad v Veliki Nedelji s stolpi

Ormož – Friedau¹⁸

Zgrajen je bil na ravnem pomolu nad Dravo ob robu naselja. Območje je bilo v lasti salzburških nadškofov, bilo je nemirno območje ob meji med Rimsko-nemškim cesarstvom in Ogrsko. Friderik Ptujski ga je okoli leta 1199 iztrgal Madžarom. Naselje je prvič omenjeno leta 1273, grad pa leta 1278. Naselje se je imenovalo Holermus, grad pa so verjetno po Frideriku Ptujskem imenovali Friedau, in to ime je pozneje prevzelo tudi naselje. Ptujski gospodje so ostali lastniki do leta 1438, ko je rodbina izumrla. Poznejši lastnik so bile različne rodbine, npr. grof Schaunberski, grof Devin Frankopan, ogrski kralj Matija Korvin, ki ga je podaril poveljniku Jakobu Szekelyju, madžarski baron Ladislav Pethe. Leta 1704 so grad ob pomoči domačih podložnikov izropali in požgali Kruci. Zadnji lastnik gradu je bila rodbina grofov Wurmbrand, ki ga je imela do leta 1945. Po vojni je nova oblast grad nacionalizirala. Kar nekaj desetletij je bil sedež občine. Grad je obdan z enim najlepših parkov na Slovenskem.

Grajska stavba je pravokotne oblike, jedro gradu predstavljajo štirje dvonadstropni trakti, ki oklepajo notranje dvorišče. Severovzhodni vogal gradu je okrepljen z mogočnim stolpom. Na grajskem dvorišču stoji baročni vodnjak s kovano krono.



Pogled na grad v Ormožu

¹⁸ Ivan Stopar, Grajske stavbe v vzhodni Sloveniji, Med Prekmurjem in porečjem Dravinje, Druga knjiga, str. 97–104. Založba Park, Ljubljana, Znanstveni tisk. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani. Ljubljana 1991.



Dvoriščni del gradu v Ormožu



Vhodna vrata z grbom na gradu v Ormožu

Središče - Polstrau¹⁹

Zgrajen je bil na ravnini tik ob naselju Središče, kot obmejna utrdba. Stal je namreč ob stari deželni meji z Ogrsko, je imel pomembno obrambno vlogo. Bil je utrdba sredi močvirja in imenitna obrambna točka proti

madžarskim konjenikom. Prvič je grad omenjen leta 1255. Obdržal se je do leta 1589, ko se že omenja kot razvalina. Grad spada med izginule gradove na Slovenskem.

Zavrč - Sauritsch²⁰

Stavba predstavlja dvorec. Zgrajen je bil na vrhu položnega hriba ob robu naselja Zavrč. Območje je spadalo pod gospodstvo Borl. V 16. stoletju je bil v lasti rodbine Szekely, leta 1622 ga je prevzel ptujski trgovec Matija Qualander, ki je ustanovil novo gosposčino. Zadnji lastnik je bila rodbina Ullm, ki je bila lastnik vse do leta 1945. Po vojni so dvorec preuredili v stanovanja, zdaj je v dvorcu tudi sedež občine Zavrč.

Dvorec sestavljajo trije enonadstropni samostojni trakti, ki v obliki podkve oklepajo pravokotno notranje dvorišče.



Dvorec Zavrč



Notranji del dvorca Zavrč

¹⁹ Ivan Stopar, Grajske stavbe v vzhodni Sloveniji, Med Prekmurjem in porečjem Dravinje, Druga knjiga, str. 127–128. Založba Park, Ljubljana, Znanstveni tisk. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani. Ljubljana 1991.

²⁰ Ivan Stopar, Grajske stavbe v vzhodni Sloveniji, Območje Maribora in Ptuja, Prva knjiga, str. 147–149. Partizanska knjiga, Ljubljana, Znanstveni tisk. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani. Ljubljana 1990.



Pogled na dvorec v Zavrču

Povzetek

Slovenski prostor ob reki Dravi od Dravograda do Ormoža, Središča ob Dravi in Zavrča je bil v preteklosti gosto posejan z gradovi, dvorci in stolpi. Mnogi so se ohranili samo v virih, od mnogih so ostale samo še razvaline, kar je zlasti značilno za Dravsko dolino od Dravograda do Maribora. V solidnem stanju se je ohranil samo dvorec v Radljah ob Dravi. Nekoliko drugačna je podoba od Maribora do Ormoža, Središča ob Dravi in Zavrča v Halozah. Res je tudi na tem območju izginilo veliko stolpov, dvorcev in gradov, a nekaj gradov in dvorcev se je obdržalo lepo ohranjenih in vzdrževanih, na primer v Mariboru mestni grad, gradovi na Ptuj, pri Veliki Nedelji, v Ormožu in v Zavrču.

V splošnem je mogoče skleniti, da nobena oblast od 18. stoletja dalje ohranjanju gradov, dvorcev in stolpičev kot kulturne dediščine ni namenjala posebne pozornosti.

Projekt Gradovi – stražarji nad Dravo je bil za skupino dijakov in mentorja velik izziv, kar je predvsem veljalo za delo na terenu. Pri pripravi projekta je bila s pridom izkoriščena sodobna tehnologija, kot so digitalni foto-aparat, filmska kamera, računalnik in drugo.

Projektno delo so dijaki sprejeli z navdušenjem, zanje je projekt pomenil precejšnjo popestritev, projektno delo pa še vedno ostaja dopolnilna oblika pouka. Predvsem smo v okviru projekta na primeru gradov in dvorcev ob reki Dravi spoznali pomen ohranjanja kulturne dediščine in jo s pomočjo sodobne informacijske tehnologije zapisali in pripravili predstavitev na šoli, ob koncu mednarodnega projekta Comenius pa jo bomo lahko predstavili tudi profesorjem in dijakom iz vseh sodelujočih držav in jo tako tudi mednarodno proslavili.

Izbor literature

1. Ivan Stopar, Grajske stavbe v vzhodni Sloveniji, Med Solčavskim in Kobanskim, Četrta knjiga. Viharnik, Ljubljana, 1993.
2. Ivan Stopar, Grajske stavbe v vzhodni Sloveniji, Območje Maribora in Ptuja, Prva knjiga. Partizanska knjiga, Ljubljana, Znanstveni tisk, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani, Ljubljana 1990.
3. Ivan Stopar, Grajske stavbe v vzhodni Sloveniji, Med Prekmurjem in porečjem Dravinje. Druga knjiga. Založba Park, Ljubljana, Znanstveni tisk, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani, Ljubljana 1991.

Silvija Hajdinjak Prendl, Dvojezična srednja šola Lendava

Zgodovina v sklopu kurikularnih povezav in sodelovalnega učenja pri obravnavi maturitetnih romanov Milana Dekleve Pimlico in Milana Kundere Neznosna lahkost bivanja

V projektu Didaktična prenova gimnazije je na Dvojezični srednji šoli Lendava skupina profesorjev v šolskem letu 2006/07 obravnavala maturitetna romana in pripravljala na pisanje šolskega esaja s kurikularnimi (medpredmetnimi) povezavami in skupinskim poučevanjem. K takšnemu načinu dela nas je spodbudila

učiteljica slovenščine Lijana Hanc Krapec, naš skupni cilj pa je bil dobro in vsestransko pripraviti dijake na pisanje maturitetnega esaja pri slovenščini, obenem pa smo uresničevali tudi učne cilje posameznih predmetov.

Sodelujoči v projektu smo bili: Lijana Hanc Krapec (slovenščina, umetnostna zgodovina, glasba), Vesna

Šašić Göntér (sociologija, filozofija), Silvija Hajdinjak Prendl in Bernadetta Horváth (zgodovina), Mária Gaál (geografija), Sandra Vida (angleščina) in dijaki treh maturitetnih razredov (4. a in 4. b razred gimnazije in 4. e – maturitetni tečaj).

Uporabljali smo zlasti naslednje vrste in oblike skupinskega poučevanja: izmenjava idej, medsebojno opazovanje, skupne učne dejavnosti (seminarske naloge).

Ob medpredmetnem povezovanju in sodelovalnem poučevanju smo želeli ugotoviti:

- kako dijaki sprejemajo in doživljajo tak način dela;
- kako bo takšen način dela vplival na motivacijo dijakov, še zlasti manj motiviranih;

- kakšna bo njihova dejavnost pri pouku;
- ali je s takšnim načinom dela lažje dosegati vsebinske in procesne cilje pouka;
- ali bodo dijaki ob takšnem načinu dela bolje razumeli in dojeli probleme v besedilih;
- ali bodo dijaki lažje in boljše napisali šolski esej;

Zavedali smo se, da je uspeh našega dela v veliki meri odvisen od skrbnega načrtovanja dejavnosti, česar smo se naučili v didaktični prenovi. Skupaj smo izdelali akcijski načrt, ki smo ga tudi v celoti uresničili.

Aksijski načrt po mesecih

SEPTEMBER 2006	• skupno načrtovanje dejavnosti, razdelitev nalog, vlog, • opredelitev ciljev, • predstavitev projekta dijakom in učiteljem, • organizacija izvedbe (prilagoditve urnika, ustrezne učilnice, učna sredstva, pripomočki ...), • vsi udeleženci smo prebrali maturitetna romana, pregledali dodatno literaturo.
OKTOBER, NOVEMBER, DECEMBER 2006 – JANUAR 2007	NAČRTOVANE POVEZAVE: ZGODOVINA-SLOVENŠČINA • 5 šolskih ur (S. Hajdinjak Prendl, Bernadetta Horváth, Lijana Hanc Krapec), • kronološki pregled zgodovinskih dogodkov v drugi polovici 20. stol. s poudarkom na 60. in 90. letih (film, predavanje, debata, individualno delo, razgovor), • primer vprašanja: Kateri dogodki in ljudje so zaznamovali svet od 60. do 90. let 20. stoletja?, • primer naloge: Leto 1968 na Češkoslovaškem in pri nas – poiščite zgodovinske vzporednice. SOCIOLOGIJA-SLOVENŠČINA • 2 šolski uri (Vesna Šašić Göntér, Lijana Hanc Krapec), • sociološki pojavi v 2. polovici 20. stoletja (film, predavanje, raziskovalno delo, predstavitev), • primer vprašanja: Katere družbene pojave in gibanja vpletata romana?, • primer naloge: V čem se Matjaževa generacija loči od Mitjeve? Zakaj? FILOZOFIJA-SLOVENŠČINA • 3 šolske ure (Vesna Šašić Göntér, Lijana Hanc Krapec), • predstavitev duha časa 20. stoletja (predavanje, raziskovalno delo, razgovor, govorni nastop, kviz), • primer vprašanja: Kateri misleci in miselni tokovi so zaznamovali 20. stoletje?, • primer naloge: Razložite svetovni nazor glavnih oseb. Svoje trditve utemeljite s primeri iz besedil. UMETNOSTNA ZGODOVINA-SLOVENŠČINA-FILOZOFIJA • 2 šolski uri (Vesna Šašić Göntér, Lijana Hanc Krapec), • razvoj upodabljajoče umetnosti v 20. stoletju (predavanje, raziskovalno delo, razgovor), • primer vprašanja: Katere sorodnosti z upodabljajočo umetnostjo 20. stoletja najdete v literaturi 20. stoletja?, • primer naloge: Primerjajte Nastjin in Sabinin odnos do umetnosti (kiparstva/slikarstva).

OKTOBER, NOVEMBER, DECEMBER 2006 – JANUAR 2007	GLASBA–SLOVENŠČINA • 2 šolski uri (Vesna Šašić Göntér, Lijana Hanc Krapec), • glasbene smeri in zvrsti 2. polovice 20. stoletja (predavanje, raziskovalno delo, razgovor, poslušanje glasbe), • primer vprašanja: V kakšni povezavi so glasbene zvrsti z načinom življenja? • Primer naloge: Poiščite primerke glasbe za omenjene glasbenike v romanu Pimlico.
	GEOGRAFIJA–SLOVENŠČINA • 2 šolski uri (Mária Gaál, Lijana Hanc Krapec), • kraji in prostori v romanih (razgovor, skupinsko delo, govorni nastop, delo s slikovnim materialom, zemljevidom, posnetki), • primer vprašanja: Kateri kraji so le v spominih glavnih oseb in kaj jim pomenijo? • primer naloge: S fotografijami predstavite te kraje.
	ANGLEŠČINA–SLOVENŠČINA • 2 šolski uri (Sandra Vida, Lijana Hanc Krapec), • pri angleščini predstavitev maturitetnega romana J. Osborna Ozri se v gnevu, ki smo ga primerjali z maturitetnima romanoma pri slovenščini (razlaga, razgovor, delo v dvojicah), • ker je Pimlico del Londona, smo vključili tudi predstavitev Londona, • primer vprašanja: Kako izbira naslova (Pimlico in Ozri se v gnevu) prikazuje odnose med glavnimi osebami? • primer naloge: Poiščite podatke o Pimlicu in ga predstavite.
	SLOVENŠČINA – povezava z evropsko literaturo • 6 šolskih ur (Lijana Hanc Krapec), • predstavitev literature, ki je tako ali drugače v povezavi z romanoma (raziskovalno delo, mini debata, govorni nastop, delo v dvojicah), • primer vprašanja: Kaj ima romaneskna situacija, v kateri pride do priklica literarnega dela, skupnega s priklicanim delom? • primer naloge: Raziščite medbesedilnost oz. poiščite mesta, kjer je priklicano kako drugo literarno delo ali znamenit motiv.
FEBRUAR – APRIL 2007	• priprave na okroglo mizo na temo obeh besedil, ki ju razčlenjujemo, • izbira moderatorja in sodelujočih dijakov (drugi so občinstvo), • izvedba okrogle mize, • evalvacija.

Cilji

Uresničevali smo naslednje skupne cilje. Dijak:

- zna samostojno analizirati in razčleniti (doživljajsko in analitično) besedilo;
- razvija občutek odgovornosti za delo;
- razvija sposobnosti za skupinsko delo;
- razvija občutek pomembnosti – svoje vedenje, znanje in izkušnje posreduje drugim;
- razvija komunikacijske spretnosti;
- razvija kritično mišljenje;
- nauči se poslušati mnenja in stališča drugih;
- navaja se na strpnost do drugih mnenj;
- razvija občutljivosti za zaznavanje družbenih problemov, procesov in pojavov.

Cilji, ki smo jih uresničevali pri zgodovini:

Vsebinski cilji so, da dijak zna:

- pojasniti vprašanje destalinizacije v SZ in državah vzhodnega bloka (neuspehi odpor vzhodnih držav sovjetizaciji in tesni odvisnosti od SZ);
- pojasniti značilnosti notranjepolitičnih razmer v ZDA (antikomunizem – makartizem, problem rasne segregacije, velike socialne razlike);
- naštetih največje dosežke znanosti po drugi svetovni vojni (medicina, kemija, elektronika, dosežki vesoljske tehnologije) in pojasniti posledice tekmovanja med velesilama v prodiranju v vesolje;
- pojasniti razloge in cilje povezovanja držav t. i. tretjega sveta;
- v osnovnih potezah opisati nastanek in cilje gibanja neuvrščenih;
- spoznati značilnosti politike popuščanja napetosti;

- pojasniti vzroke in posledice poglobljanja gospodarske, družbene in politične krize v Jugoslaviji v 80. letih (varčevalni ukrepi, zadolženost, nacionalni problemi);
- opisati dogodke v Sloveniji, ki so konec 80. in začetku 90. let utrjevali demokratizacijo in državno suverenost;
- pojasniti potek osamosvajanja Slovenije in njena prizadevanja za mednarodno priznanje.

Procesni cilji:

- analizirati zgodovinski zemljevid in navesti vroča krizna žarišča, ki so prerasla v vojne konfrontacije (korejska vojna, Indokina, Bližnji vzhod in druge krize, nevarne za svetovni mir (berlinska, kubanska kriza ...));
- ob konkretnem izbranem primeru pojasniti poglobljanje nasprotij in posledice.

Potek dela

Dijaki in učitelji smo prebrali oba maturitetna romana¹ in dodatno literaturo.² Učitelji posameznih predmetov smo dijakom predstavili vsebine, povezane z maturitetnim romanom z vidika svoje stroke oz. predmeta. Pri tem smo uporabili različne metode (razlaga, razgovor, demonstracija, delo z zgodovinskimi viri, slikovnim gradivom, informacijsko-komunikacijsko tehnologijo) in oblike pouka (frontalna, skupinska, delo v dvojicah, individualna) ter motivacijske tehnike (miselni vzorci,

glasba, debatne tehnike). Določene vsebine smo podkrepili s filmskim gradivom in zvočnimi posnetki. To je predstavljalo izhodišče za skupinsko delo dijakov v šoli: iskali so literaturo, povezave literarnih oseb z resničnimi, umetnostnozgodovinske spomenike in umetniška dela ter kraje, omenjene v romanih, neznane besede in besedne zveze. Sledile so predstavitve skupinskega dela. Nato so se dijaki povezali v dvojice in z učitelji oblikovali raziskovalno vprašanje, ki so ga v dvojicah problemsko obdelali ter svoja dognanja v govornem nastopu predstavili sošolcem. Kot rezultat skupinskega in tandemskega dela so nastale seminarske naloge. Po vsaki predstavitvi je sledil pogovor, v katerem so dejavno sodelovali tudi drugi dijaki. Govorni nastop je bil pri uri slovenščine tudi ocenjen. Dejavnosti smo sklenili z okroglo mizo, ki je predstavljala nekakšno sintezo znanja ob koncu našega dela. Pred okroglo mizo so dijaki spoznavali to vrsto pogovora ob gledanju posnetega gradiva (okrogla miza o maturitetnem romanu *Alamut* in okrogla miza o anoreksiji).³

Izbrali smo moderatorja, ki je med okroglo mizo usmerjal pogovor, in sodelujoče dijake, ki so odgovarjali na njegova vprašanja, predstavljali svoja mnenja, osvetljevali temo z različnih zornih kotov ali dopolnjevali drug drugega. Drugi dijaki so bili občinstvo in so se prav tako dejavno vključevali v razgovor. Okroglo mizo smo tudi posneli.

Potek dela pri zgodovini

Pri urah zgodovine smo spoznavali zgodovinsko ozadje obeh romanov: 60. in 90. leta 20. stoletja. Najprej smo si ogledali film iz zbirke *Kronika 20. stoletja*, obdobje 1960–69.⁴ Dijakom sem na začetku ure razdelila učne liste s kronološko tabelo, ki so jih med gledanjem filma dopolnjevali. Navodila za delo sem podala ustno.

Z LCD-projektorjem sem dijakom predvajala tudi različno slikovno gradivo, zemljevide in odlomke iz zgodovinskih virov.

Nato je sledil frontalni del, v katerem sem dijake še posebno opozorila na določene dogodke doma in v svetu v 60. letih, ki so pomembni tudi za razumevanje dogajanja v obeh romanih, temu pa sta sledila pogovor in vnovično dopolnjevanje učnega lista.

ŠESTDESETA LETA 20. STOLETJA
(KRONOLOGIJA)

	POMEMBNI DOGODKI (POLITIKA)	OSEBE	ZNANOST, KULTURA, SPORT
1960			
1961			
1962			
1963			
1964			

1965			
1966			
1967			
1968			
1969			

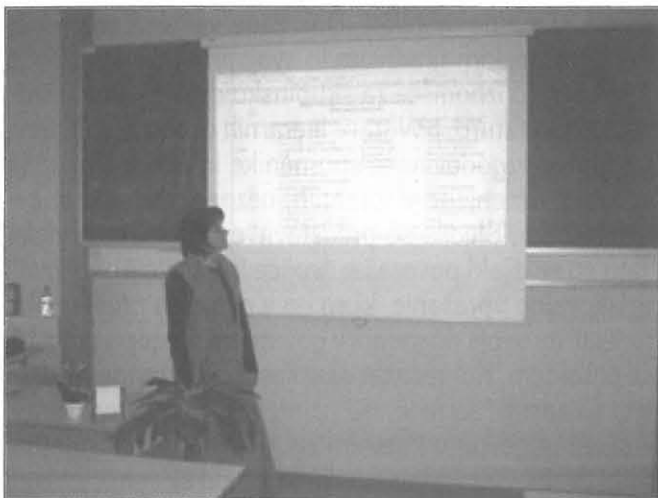
Slika 1: Učni list s kronološko tabelo

¹ Kundera, M. 2006: *Neznosna lahkost bivanja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

² Dekleva, M. 2006: *Pimlico*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

³ Eseg na maturi 2007. Priročnik. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.

⁴ *Kronika 20. stoletja 1960–1969* v besedi, sliki, filmu in zvoku. Ljubljana: Mladinska knjiga.



Slika 2: Dodatna razlaga, pogovor

Nato smo si ogledali film iz zbirke Kronika 20. stoletja, obdobje 1990–99,⁵ in se o njem pogovorili. Poudarili smo tiste dogodke, ki so pomembni za razumevanje romana Pimlico. Njegova zgodba se namreč odvija v 90. letih, čeprav se glavni junak nenehno v mislih vrača v 60. leta. Pri urah je bila navzoča tudi učiteljica slovenščine Lijana Hanc Krapec v vlogi kritičnega prijatelja. Zaradi časovne stiske pri zgodovini smo določene dejavnosti izvedli pri urah slovenščine.

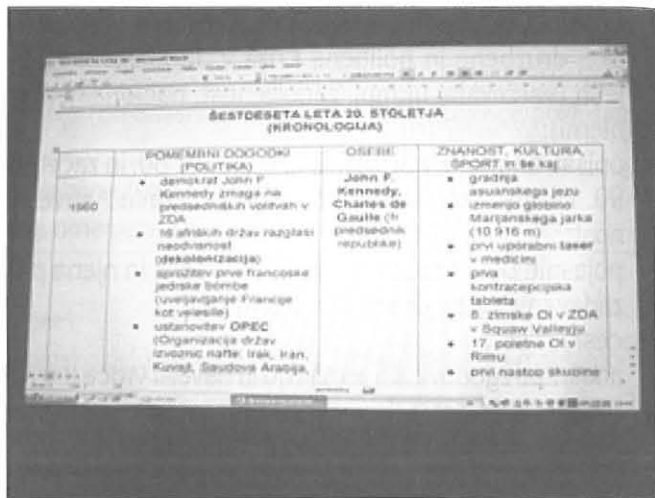
Evalvacija

Po končanih dejavnostih smo učitelji, vključeni v projekt, z razgovorom evalvirali projekt in poskušali poiskati odgovore na naša vprašanja, zastavljena ob začetku dela, ter povzeli naslednje ugotovitve:

- dijaki so bili bolj motivirani za delo kot sicer;
- dijaki so bili dejavnejši;
- na začetku so bili dijaki skeptični, pozneje so sprejeli tak način dela, saj so ugotovili, da bo njihovo znanje trajnejše in da so s svojim delom in novimi informacijami obogatili tudi znanje učiteljev (počutili so se pomembne);
- dijaki so boljše razumeli in dojeli probleme v besedilih;
- rezultati ob prvem poskusnem pisanju eseja (prva šolska naloga) so bili boljši kot prejšnja leta;
- vsebinske in procesne cilje pouka smo dosegli, vendar z mnogo več dela;
- okroglo mizo smo uspešno izvedli; mogoče je bilo premalo kritičnega razmišljanja in dialoga, več pa reprodukcije znanja (mislim, da so dijaki predvsem želeli pokazati, kaj vse so se naučili).

Ob delu smo ugotovili tudi, da:

- daje delo v skupinah in dvojicah boljše rezultate kot individualno (ob pridobivanju znanja se razvijajo tudi druge veščine, npr. socialne);



Slika 3: Končni izdelek

- je delo v dvojicah primernejše od skupinskega, saj je enakomerneje razdeljeno (oba dijaka sta dejavna). Tudi z dijaki smo se med dejavnostmi veliko pogovarjali o novem načinu dela. Navajam nekaj njihovih izjav:
 - pouk je bil zanimivejši, bolj zapolnjen, dinamičen, predvsem pa bolj deloven, in ure so »kar letele« – skratka drugačen;
 - lažje smo razumeli prebrani besedili, marsikaj se je razjasnilo, dopolnilo, razložilo, pojasnilo z več zornih kotov;
 - glede pisanja eseja so se »strahovi razblinili«.

Povzetek

S kurikularnim povezovanjem in sodelovalnim poučevanjem smo želeli zlasti obogatiti priprave dijakov na maturo iz slovenščine, obenem pa smo uresničevali tudi učne cilje posameznih predmetov, vključenih v projekt. Tak način dela pa je bistveno vplival tudi na profesionalni razvoj in izpopolnjevanje znanja učiteljev. Sama menim, da so takšne povezave koristne tudi za strokovno in kolegijsko povezovanje in zdravo vzdušje v kolektivu.

Literatura:

1. Kundera, M. 2006: Neznosna lahkost bivanja.
2. Dekleva, M. 2006: Pimlico.
3. Esej na maturi 2007. Priročnik. Ljubljana. Mladinska knjiga.
4. Na pragu besedila 4. Posneto gradivo št. 4. 2002. Ljubljana. Rokus.
5. Kronika 20. stoletja. 1960–1969 v besedi, sliki, filmu in zvoku. Ljubljana. Mladinska knjiga.
6. Kronika 20. stoletja. 1990–1999 v besedi, sliki, filmu in zvoku. Ljubljana. Mladinska knjiga.
7. Rupnik Vec T., Kompare A. 2006: Kritično mišljenje v šoli. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo.
8. Brodnik V. idr. 2005: Kako do bolj kakovostnega znanja zgodovine. Priročnik za učitelje. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo.
9. Trškan, D. 2006: Avtentična seminarska naloga pri predmetu didaktika zgodovine – didaktični članek v: Zgodovina v šoli, letnik XV, št. 1–2, str. 43–49.

⁵ Kronika 20. stoletja. 1990–1999 v besedi, sliki filmu in zvoku. Ljubljana. Mladinska knjiga.

Alenka Bizjak, Ekonomska gimnazija in srednja šola Radovljica

Sizifovo delo in Tantalove muke? Zgodovina v podobah

Uvod: utemeljitev raziskovalnega vprašanja

Srednješolski profesorji se zavedamo, da so dijaki, ki prihajajo iz devetletke, navajeni drugačnega načina dela. Zato bi radi izboljšali svoje delo v razredu in delo dijakov. K temu veliko prispeva tudi uporaba različnih učnih metod pri pouku zgodovine. Želimo izboljšati kakovost pouka, saj se zavedamo, da imajo dijaki dostop do informacij: avdiovizualnih medijev (interneta, televizije, DVD-jev, videokaset, različnih poučnih filmov), knjig (leposlovja, leksikonov, enciklopedij, namenjenih različnim skupinam), nekateri se veliko naučijo tudi na potovanjih. Pri tem moramo upoštevati tudi učni načrt – s temi metodami se uresničijo tudi splošni in operativni učni cilji po učnem načrtu.

Večina nas najraje in najpogosteje uporablja frontalno obliko pouka. Pri tem podajamo snov, ki je napisana v učbeniku. Prednosti metode ustnega razlaganja so, da je časovno zelo ekonomična, hkrati s pravilno rabo pa zagotavlja, da je učna snov sistematično in pregledno obravnavana.¹ Glede na obseg učne snovi in na to, da je zgodovina v gimnazijskih programih tudi maturitetni predmet, je tovrstna oblika podajanja snovi od vseh učnih metod najprimernejša. Vendar pa ima ta metoda tudi pomanjkljivosti: zelo lahko zapelje dijake v pasivnost in pripelje do verbalizma v znanju. Ker dijakov v šolah sploh nismo učili poslušati, kar je pomemben člen v komunikaciji, se pri pretirani rabi te metode zgodi, da dijaki učitelja ali sošolca sploh ne slišijo, zato tudi vse manj razmišljajo o vsebini izrečenega.² Velikokrat smo zato slabe volje zaradi poteka učne ure, končnega dosežka, razočarani nad odzivom dijakov in sabo. Včasih se tudi zgodi, da posamezne teme ali probleme prav zato bolje obvladajo dijaki iz razredov, v katerih zgodovina ni maturitetni predmet.

Zato je treba frontalno učno obliko dopolnjevati z novimi učnimi metodami v kombinaciji s še kakšno obliko, ki bi od dijakov zahtevala večjo dejavnost in jih tudi motivirala. Znanje, pridobljeno s takimi metodami, bi bilo širše,

trajnejše in uporabnejše, pri dijakih pa bi razvili spretnosti, potrebne za učenje in usvajanje novega znanja. S tem bi usposobili dijake, da bodo sami znali poiskati in uporabiti znanje, ki ga nudijo knjige in računalniki.³

Dejavnosti za reševanje problema

Navedene probleme sem združila v naslednja izhodišča:

- vnesti v pouk novo učno metodo (tako, ki je še nisem uporabila),
- spodbuditi dijake k bolj motiviranemu delu pri pouku,
- dijake voditi k problemskemu reševanju nalog,
- dijakom nuditi možnost samostojnega dela, spoznavanja, nastopanja.

Na osnovi teh izhodišč sem želela dijake čim bolj ustvarjalno vključiti v pouk. Za projekt sem si izbrala učno temo prvega letnika gimnazije, stare Grke in Rimljane. Njihova zgodovina je prepletena z miti, legendami in reki, ki jih še danes kot metafore uporabljamo v vsakdanjem pogovoru.

V tradicionalno frontalno podajanje snovi sem kot učno obliko aktivnega pouka vključila individualno delo, metodo ustnega razlaganja dijakov in razgovora. Za individualno delo sem izbrala zgodovinski referat. Za tovrstno obliko sem se odločila zato, ker dijake bolj motivira k delu kot učitelj, hkrati pa omogoča združevanje vseh treh zgoraj navedenih metod dela. Pri tem sem si zastavila naslednje cilje:⁴

- razviti lastni slog pisanja in oblikovanja povedi ter se naučiti izluščiti bistvo, uporabljati zgodovinsko terminologijo, izogibati se prepisovanju, naučiti se uporabe opomb in citiranja literature ter uporabe knjižnice,⁵
- razvijati organizacijske sposobnosti, sposobnosti načrtovanja dela, smisla za porazdelitev časa pri delu in predstavitvi snovi,

¹ Ana Tomić, Izbrana poglavja iz didaktike, Študijsko gradivo za pedagoško-andragoško izobraževanje 1, Ljubljana 2000, str. 88.

² Ibid.

³ Danijela Trškan, Razvijanje učnih spretnosti pri aktivnih učnih oblikah v srednji šoli pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli 7 (1998), št. 1, str. 30–36.

⁴ V. Kubale, Skupinska učna oblika, Maribor: samozaložba v sodelovanju z založbo Pikos Printshop, str. 35–36.

⁵ Ibid., str. 29.

- razvijati voljo, ustvarjalnost, kritičnost. Ta cilj velja za enega od prioritarnih, saj v poplavi podatkov, ki jih imamo na voljo, le težko najdemo pravega oz. ločimo zrno od plev. Veliko past pri tem predstavlja tudi splet, saj je treba podatke na njem predhodno preveriti. S tem bi se naučili spoznavati različne interpretacije prek pisnih in avdiovizualnih virov, ugotavljati pristranskost in različna mnenja o določenem zgodovinskem viru. Tako bi ugotovili ustreznost virov,⁶
- razvijati delovne navade, iznajdljivost, samozavest. Pri iskanju razlage rekov naj bi se najprej osredotočili na leksikone in enciklopedije, od tod pa bi jih pot vodila do zahtevnejših del (literarnih in znanstvenih del, otroških slikanic ...),
- navajati dijake na javni nastop oz. govorno vajo pred razredom.

Izvedba projekta

Preden sem dijakom razdelila teme, sem jim predstavila namen, razložila sem jim, kakšni naj bosta vsebinska in oblikovna zasnova referatov ter kako naj jih predstavijo pred razredom. Naloga dijakov je bila, da z viri (učbeniki, strokovno literaturo, leposlovjem, enciklopedijami), ki jih najdejo v knjižnici in na spletu, predstavijo posamezni

rek, povezan z grško in rimsko zgodovino ter mitologijo. Predstavila sem jim tudi knjige in spletne strani, v katerih lahko najdejo opise zgodb, osebnosti in pojmov, ki so vezani na antične reke.

Sledila je delitev nalog. Ker je bilo naslovov manj kot dijakov v razredu, sem jim dala možnost, da se sami odločijo, ali bodo referat napisali ali ne. S tem se je povečal interes za delo in iskanje znanja, dijaki pa so s tem dobili možnost dodatne ocene pri zgodovini. Dogovorili smo se tudi za datum oddaje nalog. Vsak dijak pa je tudi dobil okvirni datum predstavitve.

Referati so med dijaki zelo priljubljena oblika individualnega (samostojnega) dela, saj lahko po njihovem mišljenju za malo truda dobiš dobro oceno. Razlog za tako razmišljanje je, da veliko referatov in seminarskih nalog kroži tudi po spletu, tako da je velikokrat delo opravljeno z nekajkratnim pritiskom na ustrezno tipko. Tovrstno lahko opravilo sem otežila s tem, da sem dijakom razdelila ocenjevalne liste. Na njih so bile z opisnimi kriteriji navedene kategorije, ki se ocenjujejo in so bile sestavni del referata. Skupna ocena je bila seštevek točk pri posameznih vsebinskih sklopih. Ocenjevala sem: vsebino, obliko in predstavitev referata. Pri tem sem ocenjevala naslednje segmente: znanje in razumevanje, uporabo in razumevanje, spretnost, predstavitev in ureditev informacij.⁷ Najprej sem točkovala oblikovni in vsebinski del, po predstavitvi pa je dijak dobil končno oceno.

Kriteriji za ocenjevanje

UREJENOST NALOGE

Pravilno napisana naslovna stran	3 t
Pravilno napisano kazalo: zaporedje poglavij, oblikovanje kazala	2 t
Posamezni deli (poglavja) napisani na svojem listu	1 t
Številčenje strani, slik ...	2 t
Estetski videz naloge	2 t
SKUPAJ:	10 t

VSEBINA NALOGE

namen naloge	5 t
metode dela	5 t
seznam literature:	10 t
opis in primerjava literature	15 t
izbor literature: vključevanje različnih stopenj zahtevnosti	10 t
utemeljitev, zakaj je izbrana zgodba najbolj verodostojna	10 t
razlaga današnjega pomena pojma	10 t
slikovno gradivo	5 t
SKUPAJ:	70 t

⁶ D. Trškan, Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine, Zgodovina v šoli 9 (2000), št. 3–4, str. 3–7.

⁷ D. Trškan, Preverjanje in ocenjevanje ter kriteriji pri zgodovini v mednarodni šoli za tujce v Ljubljani, Zgodovina v šoli 10 (2000), št. 3, str. 3–9.

PREDSTAVITEV NALOGE

ujemanje z vsebinsko zasnovo naloge in besedilom v nalogi	5 t
način podajanja podatkov (branje, pripovedovanje)	10 t
jasnost izražanja	10 t
stik z razredom (vodenje komunikacije z razredom, sodelovanje, red v razredu)	10 t
upoštevanje časovnega okvira 5 minut za samo predstavitev	10 t
razumevanje naloge (vprašanja, ki jih zastavi profesor)	10 t
SKUPAJ:	55 t

Delo dijakov je zajemalo naslednje sklope:

- a) Pisno poročilo – referat, ki je moral obsegati:
- namen referata,
 - metodologijo dela: kako so dijaki prišli do podatkov,
 - seznam literature, ki se nanaša na rek,
 - predstavitev treh različnih virov, v katerih je opisan rek, ter primerjava virov,
 - opis najbolj verodostojnega vira in obrazložitev, zakaj je izbrani vir najbolj verodostojen,
 - razlaga današnjega pomena reka in
 - slikovno gradivo.

- b) Predstavitev reka pred razredom z govornim nastopom. Ko smo obravnavali določeno temo, so dijaki v kratki petminutni predstavitvi predstavili rek kot dogodek in metaforo. Pri obravnavi olimpijskih iger je dijak npr. razložil, kaj pomeni Avgijev hlev, pri obravnavi polis Sparte pojma špartanska vzgoja in lakonski odgovor ipd.

Namen predstavitve je bil, da so dijaki sami s svojimi besedami in razumljivo pred razredom predstavili obravnavano tematiko. Predstavitev so lahko popestrili z: ilustracijami, stripom, različnimi predmeti, vezanimi na rek, miselnimi vzorci. Nekateri med njimi so celo ilustrirali celotni dogodek, ob razlagi reka pa so te ilustracije tudi prikazali. Tovrstna predstavitev je omogočila uporabo različnih zaznavnih kanalov: vizualnega, akustičnega in kinestetičnega.

- c) Dijaki so po predstavitvi na podlagi aktualnih dogodkov ali lastnih izkušenj prenesli rek v vsakdanje življenje. Velikokrat smo pogovor z dijaki uporabili tudi kot izhodišče ali procesno motivacijo za obravnavo učne snovi.⁸ Strmčnik v svojem delu namreč ugotavlja, da je taka motivacija nujno potrebna, saj je motiviranje v tem primeru naravnano dolgoročno. V tej fazi predstavitve je bila dejavnost dijakov največja. Predstavljeni rek so največkrat prenesli na lastne izkušnje in svoje odnose s starši in vrstniki. Šlo je za zanje aktualne teme in interpretacije in s tem povezave med tem, kar jih že zdaj zanima, in tem, kar jim bo v življenju koristilo.⁹

Kazalniki uspešnosti izvedenega projekta

Uspešnost projekta sem določila z naslednjimi kazalniki:

- z anketo, ki sem jo izvedla med dijaki,
- s hospitacijo,
- z oceno izdelka in predstavitve,
- s samorefleksijo in
- s preverjanjem znanja.

ANKETA

Ob koncu šolskega leta sem med dijaki izvedla anketo, ki se je nanašala na projektno delo. Prvo vprašanje je bilo: Zakaj si se odločil, da boš napisal referat? Dijaki so imeli na voljo več možnih odgovorov, ki so jih točkovali z vrednostjo 1–5. Med izbranimi odgovori so se največkrat pojavili naslednji: da dobim dobro oceno; da se naučim brskati po razpoložljivi literaturi; da selekcioniram gradivo; ker mi to dopušča svobodno izbiro izražanja mnenja, dejstev; predstavitev lahko pripravim tako, kot sam želim.

Pri drugem vprašanju sem dijake spraševala o tem, kakšna so se jim zdela predstavljena navodila pri pouku. Polovica dijakov je odgovorila, da so takoj vedeli, kaj morajo narediti, polovica pa je menila, da so bila premalo natančna. Ta odgovor sem dopolnila z natančnimi razlagami. S tem sem želela ugotoviti, kaj je pri predstavitvi navodil manjkalo. Največkrat so obkrožili odgovor, da je predstavitev preveč poudarjala posamezne dele naloge.

Ker sem dijakom razdelila opisne kriterije, sem jih tudi spraševala, v kolikšni meri so jim ti pomagali pri pisanju referatov. Večina je odgovorila, da so jih opisni kriteriji usmerjali pri delu.

Od dijakov sem želela tudi izvedeti, kako so se lotili naloge. Dane odgovore so točkovali z ocenami 1–6. Večina je odgovorila v naslednjem zaporedju: pazljivo sem prebral navodila, pobrskal sem po internetu in se odpravil v knjižnico, začel sem brati, izločil sem manj primerne knjige in začel pisati.

⁸ F. Strmčnik, Didaktika. Osrednje teoretične teme, Razprave Filozofske fakultete, Ljubljana 2001, str. 165.

⁹ Ibid.

Večina dijakov je dobila največ podatkov v knjižnici.

Dijaki menijo, da so si s tem pridobili naslednje spretnosti in znanja: kako podatke poiščemo, kako izločamo neprimerne podatke, kako jih vrednotimo in predstavimo. Pomembna izkušnja, ki so jo pridobili, pa je nastopanje pred razredom.

Na vprašanje, s katerimi predmeti se lahko zgodovina povezuje, pa so največkrat navedli slovenščino, tuje jezike in geografijo.

Na vprašanje, kaj menijo o svojem dejavnem sodelovanju pri urah, pa je večina dijakov odgovorila, da take oblike popestrijo pouk, saj je zanimivo že to, da imajo možnost poučevati, da sami izberejo način, kako bodo problem predstavili, da lahko reke prenesejo v današnje izkušnje; s tem si snov lažje zapomnijo. Ti odgovori so tudi potrdili dejanske poteke ur, saj so bili dijaki vedno zelo dejavni, predvsem v tistem delu, ko je bilo treba rekom določiti metafore, vezane na vsakdanje izkušnje.

Samorefleksija

Pri predstavitvi referatov je razred vedno dejavno sodeloval v diskusijah, kar pri razlagi velikokrat pogrešam. Tako dejavno delo se mi zdi v času, ko smo preplavljeni s številnimi podatki, zelo dobro, saj morajo dijaki sami ločevati zrnje od plev in tako priti do zelenih rezultatov.

Tisto, kar bi popravila, je, da bi v projekt vključila več kolegov:

- knjižničarko (eno uro bi namenili obisku šolske knjižnice, kjer bi si ogledali razpoložljive knjige),
- profesorja informatike, ki bi dijake usmerjal pri oblikovanju naloge,
- slovenista, ki bi ocenil govorni nastop in popravil prave napake, in
- profesorja likovne umetnosti: metaforo bi lahko predstavili s karikaturjo.

Preverjanje znanja

Da je bil dijakom tak pristop res všeč, so pokazali tudi rezultati pisnega in ustnega preverjanja znanja. Pri pisnem preverjanju je bila ena naloga vedno namenjena rekom, povezanim z zgodovino, in njihovim prenosom na današnjo rabo. Dijaki so pri teh nalogah vedno dobili vse točke, pravilno pa so razložili reke tudi pri ustnem spraševanju.

Povzetek

Ugotovitve, do katerih sem prišla, se ujemajo z ugotovitvami kolegov, ki so svoje izkušnje predstavili v različnih didaktičnih člankih. Dijaki se z individualnim delom naučijo samostojnosti, odgovornosti, iskanja virov

in njihovega selekcioniranja, pisnega izražanja, organizacije časa in nastopanja pred razredom. Menim, da je taka oblika tudi ena od pomembnejših stopenj pri opravljanju zrelostnega izpita in hkrati tudi popotnica za nadaljnje izzive. Pri tem pa imamo pomembno vlogo tudi učitelji mentorji, ki usmerjamo dijake pri njihovem delu. Poudariti moramo pomen individualnega dela ter podati natančna navodila in kriterije, s katerimi se naloga oceni. Kriteriji predstavljajo napotke za oblikovno in vsebinsko zasnovo ter predstavitev naloge, hkrati pa dijaki natančno vedo, koliko se morajo potruditi za posamezno oceno. Pomemben del nagrade pa predstavlja tudi odziv razreda, ki kot »dejavni poslušalec« pazljivo sledi predstavitvi in pozneje v debati tudi sodeluje.

Dijaki spoznajo, da so problemi rešljivi brez sekanja gordijskega vozla, da pisanje referatov ni Sizifovo delo in ne prinaša Tantalovih muk, da ne potrebujejo Herkulove pomoči in da lahko po opravljeni nalogi zmagoslavno vzkliknejo: Eureka!

Literatura

1. Kubale, V. (2001): Skupinska učna oblika. Maribor: samozaložba v sodelovanju z založbo Pikos Printshop.
2. Strmčnik, F. (2001): Didaktika. Osrednje teoretične teme. Razprave Filozofske fakultete. Ljubljana.
3. Tomič, A. (2000): Izbrana poglavja iz didaktike. Študijsko gradivo za pedagoško-andragoško izobraževanje 1. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje.
4. Trškan, D. (1998): Razvijanje učnih spretnosti pri individualni učni obliki v srednji šoli pri pouku zgodovine. Zgodovina v šoli 7, št. 2, str. 29–38.
5. Trškan, D. (2000): Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine. Zgodovina v šoli 9, št. 3–4, str. 3–7.
6. Trškan, D. (2001): Preverjanje in ocenjevanje znanja ter kriteriji pri zgodovini v mednarodni šoli za tujce v Ljubljani. Zgodovina v šoli 10, št. 3, str. 3–9.

Jelka Sobotkiewicz, III. gimnazija Maribor

Uporaba miselnih vzorcev pri pouku zgodovine

Zgodovinsko gledano, smo ljudje prešli različna obdobja, v katerih so se spodbujale oziroma cenile različne vrednote. Znanje, obdelava in interpretacija informacij so bile že od nekdaj ključne vrline mislecev in pogoj za ustvarjanje novih teorij ter za spreminjanje ustaljenih paradig.

V človeški zgodovini ljudje še nikoli niso bili izpostavljeni tako veliki količini informacij. Posameznik se mora torej naučiti, kako jih predelati v obvladljiv skupek. Naš spomin ima omejene zmogljivosti, tako da si je nemogoče zapomniti vsak podatek. Če pogledamo zgolj na proces učenja, lahko vidimo, da tudi pri učenju ni treba poznati vseh informacij, ki so o določeni snovi podane v učnem gradivu ali na predavanjih. Izluščiti je treba bistvene podatke in jih med seboj pravilno povezati.

Profesorji večkrat ugotavljamo, da se mnogi dijaki ne učijo smiselno. Učijo se na pamet, dostikrat tudi preveč podrobno. S tem se bistvo učne snovi izgubi ali zamegli. Treba jih je naučiti, kako izluščiti pomembne informacije od manj pomembnih, kako najti vzroke in posledice posameznih dogodkov ter njihove medsebojne povezave. Naučiti se morajo tudi logičnega sklepanja. Če poznajo ozadja in razmere pri določeni zgodovinski temi ter bistvene podatke o njej, lahko iz njih izluščijo povezave oziroma njihovo medsebojno delovanje.

Ena izmed koristnejših in uporabnih metod učenja je učenje z miselnim vzorcem. Na naši šoli jih uspešno uporabljamo že vrsto let. Prispevajo k večji motivaciji dijakov za učno snov in njeno razumevanje. S to metodo se izognemo zgolj učenju faktografskih podatkov. Dijaki so tako pri učenju uspešnejši in predvsem samostojnejši.

Sistem miselnih vzorcev je razvil britanski psiholog, predavatelj in svetovalec za uspešno učenje Tony Buzan, v slovenski šolski prostor pa je to metodo dela vnesla Marija Gabrielčič. V takem načinu dela so združeni različni dejavniki, ki krepijo spomin in logično razmišljanje, na podlagi katerega lahko ustvarimo učinkovit sistem sprejemanja učne snovi v vizualni obliki.

Miselni vzorci so drugačna tehnika zapisovanja, ki jo lahko uporabimo ob številnih priložnostih. Od običajne tehnike zapisovanja celih stavkov v linearnem zaporedju se razlikujejo po tem, da imajo zaradi preprostih, a učinkovitih pravil široke možnosti uporabe in dajejo dobre rezultate. Miselni vzorci dovoljujejo vsakokratno dodajanje novih informacij glede na nove ideje ter tako omogočajo možganom naraven način oz. proces razmišljanja.

Miselni vzorec je tak zapis ključnih besed, pri katerem je v središču zapisana osrednja misel (naslov, tema, enota), iz njega pa se na vse strani širijo misli, zajete v ključne besede. Tak zapis ključnih besed je v veliko pomoč našemu spominu, saj je usklajen z načinom mišljenja, delovanjem naših možganskih celic. Ključne besede, ki nosijo le pomembna sporočila, so v bistvu jedra, okrog katerega se zbira vse drugo učno gradivo. Prednost miselnih vzorcev je, da se obseg zapisanega občutno zmanjša, zapisane besede imajo bogato predstavnost in že pri izbiranju ključnih besed se zapisovalec bolj poglobi v gradivo.

Pri izdelavi miselnega vzorca je pomembna tudi vizualnost. Ta se doseže na več načinov:

- Središče je izrazito, jasno določeno, ključne besede so blizu izhodišča, manj pomembne pa so bolj oddaljene.
- Besede tiskamo, in ne pišemo, uporabljamo barve, diagrame, puščice, izvirne podobe, izstopajoče oznake, vprašaje, klicaje ...
- Včasih lahko skupine besed obkrožimo, pobarvamo, jih damo v oblačke in tako nakažemo posamezne celote.
- Podatke in informacije, ki smo jih uredili z miselnimi vzorci, možgani lažje sprejemajo, in si jih lažje zapomnimo.

Pri pouku zgodovine uporabljam tehniko miselnih vzorcev največkrat za ponavljanje in utrjevanje snovi ter pri obravnavi nove snovi, manj pa pri uvodni motivaciji. Nastajajo ob razgovoru, pojasnjevanju in razlagi na šolski tabli ali grafoskopski prosojnici.

Kadar v razredu obravnavamo novo snov s skupinskim delom, posamezne skupine izdelajo miselni vzorec na dano temo, ga napišejo in narišejo na prosojnici, vodja skupine pa ga nato predstavi ob grafoskopu. Za boljšo vizualnost dijaki uporabijo različne barvne flomastre, puščice, včasih tudi kaj narišejo ...

Miselni vzorci so nepogrešljivi tudi pri ponavljanju in utrjevanju snovi. Tako ob koncu obravnave posameznih zgodovinskih obdobij izdelamo povzetke in na njih prikažemo bistvene značilnosti neke teme. Z izdelavo takšnega miselnega vzorca naglo in učinkovito ponovimo snov ter povečamo razumevanje in pomnjenje. Pri ponovitvi sodeluje ves razred, na tabli pa nastaja zapis.

Dijaki velikokrat za domačo nalogo izdelajo miselni vzorec in tako ponovijo določeno snov. Takšni miselni

vzorci so zelo domiselni, saj so ustvarjalni, izvirni in zabavni. Vanje so vključene slike, različne misli, diagrami ... Svoje delo nato učenci z govorno vajo predstavijo tudi razredu in so zanj ocenjeni.

Pri kriterijih za ocenjevanje upoštevam naslednje elemente:

VSEBINA:

- dobra osnovna organizacija vsebine,
- pravilnost vsebine,
- miselni vzorec vsebuje vse temeljne informacije,
- nedvoumna izbira ključnih besed,
- preglednost.

OBLIKA:

- primerna izvedba, čitljiva pisava,
- upoštevanje osnovnih navodil o obsegu (število pod-središč ipd.),
- vključevanje različnih elementov (slike, diagrami ...),
- uporaba različnih vizualnih učinkov, poudarjanje pomembnih delov,
- izvirnost.

PREDSTAVITEV:

- ali je dijak sposoben samostojno predstaviti katerikoli sklop miselnega vzorca.

Ne ocenjujem miselnih vzorcev, ki so vsebinsko in oblikovno identični ali pa jih dijak ne zna ustrezno predstaviti.

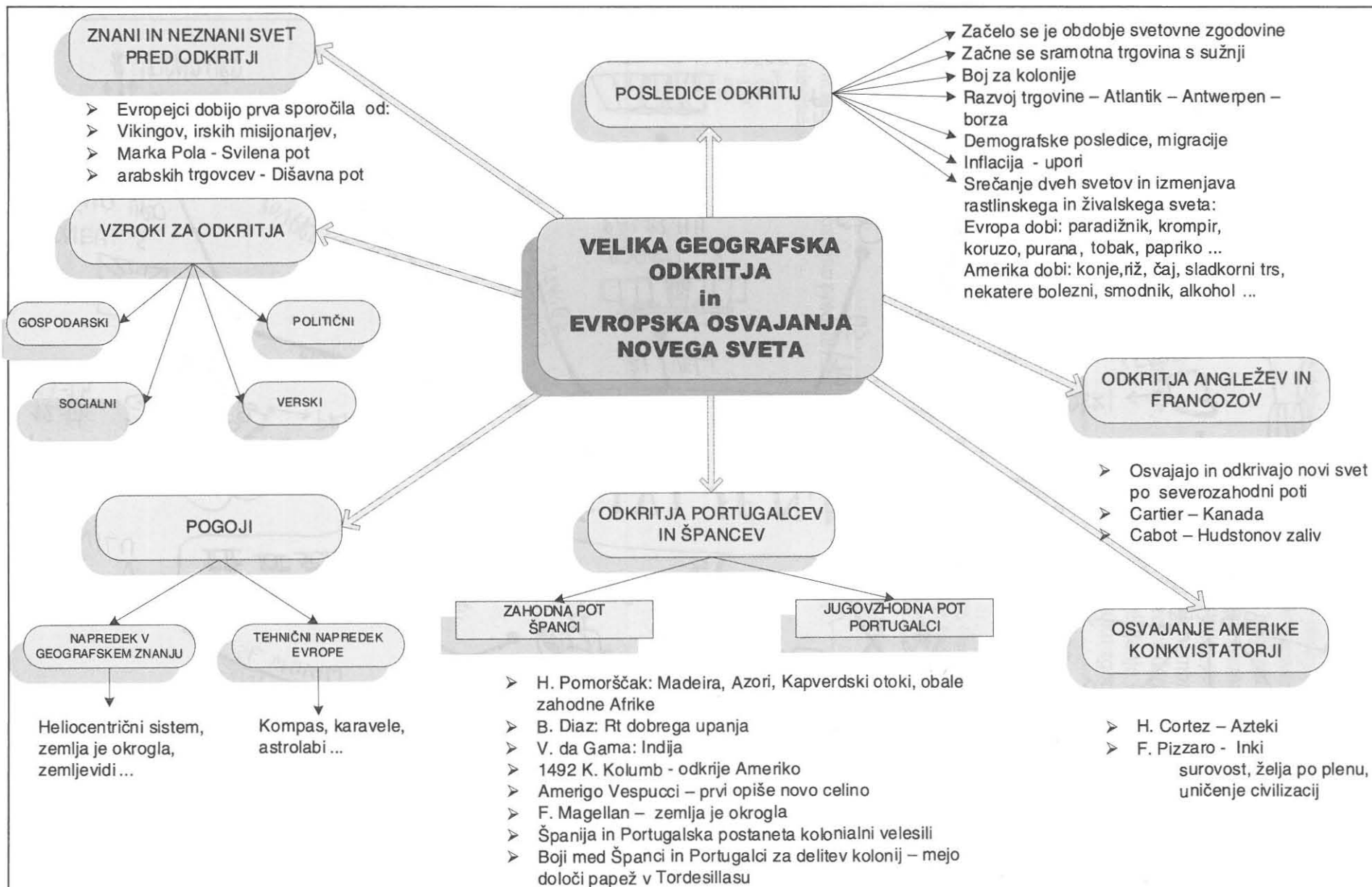
Dijaki imajo radi takšno metodo dela, saj hitreje pa tudi zanimiveje pridejo do kakovostnejšega znanja. Pred pisnim in uстным preverjanjem znanja lahko snov hitreje ponovijo, si jo bolj zapomnijo. S takšnim delom krepijo proces luščenja informacij, pri izdelavi uporabljajo višje ravni razumevanja, povezujejo in primerjajo podatke, ločujejo bolj pomembne od manj pomembnih, iščejo vzroke in posledice dogodkov, pojavov, procesov ...

Svoje razmišljanje in izkušnje z uporabo miselnih vzorcev pri pouku zgodovine ponazarjam z dvema primeroma.

Literatura

1. Marija Gabrielčič, Učimo se – z miselnimi vzorci; DZS, Ljubljana. 1985.
2. Marija Gabrielčič, Predavajmo z miselnimi vzorci; DZS; Ljubljana 1988.
3. Ingemar Svantesson, Miselni vzorci in spomin; Cankarjeva založba 1992.
4. Barica Marentič Požarnik, Psihologija učenja in pouka; DZS, Ljubljana 2000.





Darinka Kadunc Magajna, Gimnazija Vič

PowerPoint predstavitve iz slovenske zgodovine 19. stoletja

Uvod

Za predstavitev življenja in dela pomembnih Slovencev s PowerPoint predstavitvami se odločam, ker menim, da se mladi s tem, ko svojim sošolcem dejavno predstavijo znamenite zgodovinske osebnosti iz slovenske zgodovine 19. stoletja, sami največ naučijo, pridobijo samozavest in tudi občutek lastne pomembnosti. Prav tako na konkretnih primerih življenjskih zgodb spoznajo pomembne dosežke s kulturnega, znanstvenega, političnega in podjetniškega delovanja, s katerimi se tudi Slovenci uvrščajo v sorodne smeri in tokove v Evropi in svetu v obravnavanem času.

Dejavnosti

V začetku vsakega šolskega leta najprej pripravim izbor tem. Vsak dijak tretjega letnika lahko izbere enega izmed pomembnih Slovencev 19. stoletja, lahko pa ga tudi predlaga po svojem izboru, vendar znotraj obravnavane tematike. Sočasno načrtujemo tudi datum izvedbe referata, da se ta čim bolj vključi v tekočo obravnavo učne snovi.

Primer izbora tem za referate v tretjem letniku:

	Datum	Naslov referata	Podpis dijaka
1.		Ivan Tavčar	
2.		Anton Martin Slomšek	
3.		Janez Bleiweis	
4.		Jovan Vesel Koseski/Matija Čop	
5.		Stanko Vraz/France Prešeren	
6.		Matija Majar Ziljski	
7.		Fran Miklošič	
8.		Davorin Trstenjak	
9.		Andrej Einspieler	
10.		Peter Kozler	
11.		Maks Pleteršnik/Matija Cigale	
12.		Anton Alojzij Wolf	
13.		BIDERMAJER	
14.		Matevž Langus Marko Pernhart – umetnost Jožef Tominc	
15.		Jožef Ressel	
16.		Janez Puhar	
17.		Jožef Stefan	
18.		Baron Anton Codelli	
19.		Janez Puh	

20.	Edvard Rusjan	
21.	Herman Potočnik - Noordnung	
22.	Lovrenc Košir - znamke	
23.	Ignacij Knoblehar	
24.	Friderik Irenej Baraga	
25.	Jakob Missia	
26.	Benjamin in Josip Ipavec Viktor Parma - glasba	
27.	Janez Evangelist Krek	
28.	Fran Levstik	
29.	Josip Jurčič	
30.	Jože Plečnik	
31.	Zofka Kveder	
32.	Ivan Cankar/Etbin Kristan	
33.	Ivan Šušteršič	
34.	Anton Mahnič	
35.	Ivan Hribar	
36.	Josip Gorjup	
37.	Janez Kalister	

Sledi razlaga navodil o predstavitvi, njenem trajanju, zapisu in vsebinski kakovosti predstavljenega. Za izvedbo takšnega pouka mora imeti šola materialne pripomočke, ki so na primer potrebni za računalniško predstavitev. Sprva so dijaki predstavitve pripravljali na klasičnih grafoskopskih prosojnicah, od šolskega leta 2006/07 pa z računalniškim programom PowerPoint.

Kriteriji za ocenjevanje predstavitev referatov:

- Vsaka predstavitev referata mora vsebovati fotografijo izbranega pomembnega Slovenca, kratek življenjepis, poklic in dosežke, zaradi katerih se je zapisal v zgodovino.
- Dijak mora natančno navesti uporabljene vire in literaturo, uporabljene spletne strani ipd.
- Dijak ima na voljo sedem minut za predstavitev svojega referata.
- Zagovor mora potekati tekoče, brez bralnih pripomočkov.
- Poudariti mora tudi pomembnost predstavljenega za zgodovino.

- | | | |
|--------------------|---|--|
| 1. Fran Levstik | — | postavitev znamenitega stolpa na vrhu Triglava |
| 2. Ivan Hribar | — | izumitelj, avtomobilizem, eden od pionirjev televizije |
| 3. Josip Jurčič | — | fizik, odkritelj zakona o toplotnem sevanju |
| 4. Franc Košir | — | izumitelj poštne znamke |
| 5. Jože Plečnik | — | izumitelj fotografije na steklu |
| 6. Benjamin Ipavec | — | spomenik Franceta Prešerna |
| 7. Ivan Šušteršič | — | slovenski letalski pionir |

- Predstavitev mora dijak pripraviti tako, da zna odgovoriti tudi na moja vprašanja o obdobju, v katerem je živela predstavljena osebnost. Prav tako mora znati odgovoriti tudi na vprašanja sošolcev in sošolk.
- Zaželeno so čim izvirnejše predstavitve.

Nekateri dijaki se zelo vživijo v svoje predstavitve; eden izmed dijakov je prinesel na predstavitev celo lesene modele letal Edvarda Rusjana, ki jih je sam izdelal, ena izmed dijakinj pa je ob predstavitvi bratov Ipavcev zapela samospev ob spremljavi sošolke na klavirju.

Drugi dijaki si med predstavitvijo zapisujejo ključne dosežke izbranega pomembnega Slovenca, kar preverim in ocenim tudi pri skupnem pisnem preverjanju in ocenjevanju znanja. V pisnem preizkusu se naloga, s katero preverjam in ocenjujem znanje iz predstavljenih referatov pri vseh dijakih in dijakinjah, npr. glasi:

- Povežite imena avtorjev v prvi koloni z naslovi njihovih del oziroma z njihovo dejavnostjo v drugi koloni tako, da vpišete ustrezne številke na črte. (7 točk)

Uredništvo portala Sistory nima soglasja avtorja za objavo članka

Uredništvo portala Slstory nima soglasja avtorja za objavo članka

Jacques Le Goff: Za drugačen srednji vek

Ljubljana: Studia humanitatis, 1985. Prevod Braco Rotar, spremna beseda Janez Peršič, 469 strani.

Jacques Le Goff, zgodovinar mentalitet, kulturne zgodovine in imaginarnega, je tako kot Georges Duby vrhunski francoski medievalist, pri katerem je mogoče poleg vplivov francoske historične šole opaziti tudi vplive Georgesa Dumézila in strukturalista Clauda Lévy-Straussa.

Jacques Le Goff pripada t. i. tretji generaciji analovcev – zgodovinarjev, ki so se zbrali okoli zgodovinskega časopisa *Anali* (*Annales*) in ki so soustvarjali odmevno francosko historično šolo (*La nouvelle histoire*). Ko se je najvidnejši predstavnik druge generacije analovcev Fernand Braudel upokojil, je Jacques Le Goff prevzel vodenje visoke šole *École des Études en Sciences Sociales*.

V drugi, Braudelovi generaciji ni bilo opaziti večjih raziskav oz. premikov k zgodovini mentalitet in drugim oblikam kulturne zgodovine. V šestdesetih in sedemdesetih letih pa se je interes bistveno povečal in se preusmeril od ekonomske h kulturni zgodovini. Najvidnejša predstavnika zgodovine mentalitet sta bila medievalista Jacques Le Goff in Georges Duby. Le Goff je polnih dvajset let raziskoval kulturno antropologijo srednjega veka, ki je segala od strukturalne analize srednjeveških legend do proučevanja simbolnih gest v družabnem življenju. Njegov najpomembnejši prispevek k zgodovini mentalitet ali zgodovini srednjeveške imaginacije (*l'imaginaire médiéval*) je bilo *Rojstvo vic* (*La naissance du purgatoire*), delo, v katerem je obravnaval zgodovino spreminjajočih se predstav o posmrtnem življenju v srednjeveški katoliški Evropi v 12. stoletju.

Bralcu, ki ni vaje jezika oz. terminologije zgodovinarjev analovske skupine, priporočam posebno prilogo Petra Burkeja v knjigi *Revolucija v francoskem zgodovinsko pisanju* z naslovom *Besednjak: jezik Analov*. *Histoire de l'imaginaire* je novejši pojem, ki ga je začel uporabljati že Duby. Njegova koncepcija ideologije treh redov je blizu Althusserjevi koncepciji imaginarnega, v kateri je ideologijo definiral kot »imaginarno razmerje do realnih pojmov eksistence«.

Jacques Le Goff pravi, da so na njegovo delo vplivali predvsem Fernand Braudel, marksizem (moderniziran in opremljen z viri) in etnologija. Meni, da so za uspešno zgodovinarjevo delo najpomembnejši izsledki etnologije. Če je na »novo zgodovino« v začetku vplivala sociologija, pa je danes predvsem opazen vpliv etnologije. Sodelovanje

teh dveh ved pa je morda najizrazitejše v preučevanju koledarja v sekularizirani obliki oz. praznikov, kot so božični prazniki, velikonočni cikel ... »Zgodovinsko« preučevanje praznikov bi pojasnilo preobrazbe družb v prehodnih obdobjih. V nasprotju z zgodovinarjem, ki preučuje spreminljive družbe – ljudi iz mesta –, pa se etnolog ukvarja s konservativnimi ruralnimi družbami. Tako je etnologija tista veda, ki zgodovinarju pomaga proučevati zlasti zgodovino mentalitet, torej tisto področje, ki se najmanj spreminja v zgodovinskem razvoju.

Tudi v knjigi *Za drugačen srednji vek* posveča avtor eno poglavje tridelni družbi, in sicer poglavje *Zapis o tridelni družbi, monarhični ideologiji in gospodarski obnovi v krščanskem svetu od IX. do XII. stoletja*. Le Goff je tridelno družbo povezal z napredovanjem monarhične ideologije in oblikovanjem nacionalnih monarhij v pokarolinškem krščanskem svetu. Svojo hipotezo pa je podkrepil s predstavitvijo treh pisnih virov: prvi nam je že znan od Dubyja, in sicer odlomek iz spisa Adalberona iz Laona, ter Boetijeve *De Consolatione Philosophiae* in dela *Cronica et Gesta Ducum sive Principum Poloniarum*. Avtor tukaj le posveča nekaj besed terminu, ki označuje tretji red, to je laboratoresu. Ta že od Dubyja dvoumen in večplasten pojem pa ima še dve enoznačnici, in sicer *agricolae* in *rustici*. Pojem označuje družbeno skupnost tistih, ki delajo, oz. kmečko množico. Bistvenega pomena pa je Le Goffova ugotovitev, da tridelna shema ne razvršča vseh družbenih kategorij, temveč samo tiste, ki izražajo temeljne družbene vrednote: religiozno, vojaško in ekonomsko vrednoto, ki je bila v srednjeveškem krščanskem svetu popolnoma nova.

Goranka Kreačič

Alberto Tenenti: Občutje smrti in ljubezen do življenja v renesansi

Ljubljana: ŠKUC, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 1987, zbirka *Studia humanitatis*. Prevod Vera Troha, spremna beseda Braco Rotar, 496 strani.

Italijanski zgodovinar Alberto Tenenti je tesno povezan z novo zgodovino. Je strokovnjak za italijansko in evropsko zgodovino od XIV. do XVII. stoletja, ki jo obravnava z umetnostne, gospodarske, splošnokulturne, filozofske in vojaške plati. Za njegovo delo velja oznaka, da je popoln zgodovinski pregled evropske omike, ki se začne z zgodnjo italijansko renesanso in konča v velikih ideoloških in političnih pretresih XVIII. stoletja, ki so privedli do francoske revolucije.

Občutje smrti in ljubezen do življenja v renesansi je knjižni prvenec tega pomembnega zgodovinarja. Delo je takoj po izidu leta 1957 postalo klasika in postavilo temelje poznejšim zgodovinskim razpravam o mentalitetnih strukturah, vrednostnih preobrazbah in obravnavanju pojmov iz vsakdanjega življenja, kot sta ljubezen in smrt. Knjigi je avtor dodal 65 skrbno izbranih slikovnih prilog.

Alberto Tenenti je po končanem študiju v Pisi odšel v Pariz, kjer je sodeloval z Lucienom Febvrom in Fernandom Braudelom. Leta 1965 se je zaposlil na pariški šoli École des hautes études. Imel je pomembno vlogo v vseh mednarodnih raziskovalnih in zgodovinskih organizacijah (British Academy itn.).

V tu predstavljenem delu je postavil stroge časovne in geografske ločnice. To svojo izbiro utemeljuje z več argumenti. Za časovno iztočnico postavlja leto 1348, za konec pa Montaigna. Čeprav se mu izbira zdi tvegano dejanje, meni, da je težko najti druge tako izrazite zareze v duhovnem procesu obravnavanih področij. Ob tem posebno poudarja pomembnost XV. stoletja, ki je za avtorja bistveni člen zaradi ikonografskega pomena nekaterih odločilnih tem in prisotnosti pomembnih osebnosti, kot so Francesco Petrarca, Coluccio Salutati¹ in Henrik Suso. Enako pomembne kot časovne so tudi geografske ločnice. Avtor je iz obravnave izključil Anglijo, Pirenejski polotok in Nemčijo. Čeprav je Nemčijo natančno proučil, je ugotovil, da je nemško območje svet zase, tako glede tematike kot glede vseh drugih stvari. Nasprotno pa je bila

primerjava Italije in Francije kot enakovrednih in vzporednih predmetov njegove raziskave kljub izrazito različni in značilni senzibilnosti vsekakor mogoča.

Mit o slavi je prva pomembnejša ikonografska tema, ki ji je Tenenti namenil svoja uvodna razmišljanja. V humanizmu se je počasi oblikovala nova vrsta poklicev, kot so pesniki, uradniki, filologi in tajniki. Ti so svoja dognanja z lahkoto navezovali na antično kulturo in jo spreminjali. Njihova latinščina je postajala vse bolj uglajena² in omejena na ozek krog.

Temeljna oznaka humanizma je njegova težnja navzgor, zato se najbolj kaže v želji po slavi. V Italiji se sredi 15. stoletja pojavijo prvi vladarski spomeniki, ki so umrlega dvigovali nad preživele. Upodobljen na konju in z orožjem v rokah je dajal vtis, da je dosegel vzvišeno mesto, kjer bo živel še naprej in opravljal junaška dejanja.³

Humanistični mit o slavi ni imel korenin v antiki tako, kot bi morda sklepali na prvi pogled. Nasprotno, oblikoval se je v strogih okvirih transcendentnega pojmovanja. Ob tem kaže opozoriti na avtorjeve ugotovitve, da je že pri prvih oznakah humanističnega mita o slavi mogoče slutiti njegove bistvene pomanjkljivosti in tudi mogoč razvoj. Mit o slavi se je docela utrdil v Franciji, sicer stoletje pozneje, kjer je močan politični organizem vse svoje sile vpregel v velika dejanja nacionalnega značaja. Toda pravi razmah je mit o slavi doživel na najširšem območju človeštva. Tenenti meni, da je velika družbena celota, kakršna je narod, ta mit sčasoma nadomestila v porajajočih se nacionalnih strukturah.

V času, ko se je mit o slavi uveljavil kot obnovljeni ideal preživetja, je doživelo občutje smrti bistveno in odločilno spremembo. V obdobju med letoma 1350 in 1450 se nov obsežen pojav povsem ujema z nastopom bodisi likovnih tem triumfa ali mrtvaškega plesa bodisi z laičnim mitom o slavi in intenzivnim pojmom trajanja. Ta novi pojav je kuga. Kuga je zbudila dolgo in obsežno polemiko o vprašanju, ali je beg pred epidemijo upravičljiv.

¹ Portret florentinskega humanističnega kanclerja Coluccia Salutatija je imenitno orisal Eugenio Garin v svoji knjigi *Spisi o humanizmu in renesansi*, ki je prav tako izšla v zbirki *Studia humanitatis*, leta 1993.

² Benedict Anderson v svoji knjigi *Zamišljene skupnosti* (*Studia humanitatis*, 1998) meni, da so si humanisti prizadevali za oživitve književnosti predkrščanske antike. Med evropsko inteligenco so zanesli nov pogled na zahtevne slogovne dosežke. Odslej so začeli pisati v ciceronovski latinščini, ki je zaradi sloga prevzela ezoterično noto. To je bilo ravno nasprotno latinščini v srednjem veku, ki ni bila nedostopna po slogu ali vsebini, ampak zato, ker je bila pisana, torej zaradi svojega statusa teksta. Sedaj pa je postala nedostopna zaradi jezika samega.

³ Avtor knjige omenja, da so se v Veroni grobovi prvič začeli ločevati od cerkva in dobivati obliko javnega spomenika. Prvi takšen primer je spomenik Cansignoriu della Scali (+ 1375).

Bralca vedno znova preseneča, kako je korespondenca Coluccia Salutati (Epistolario, 1394) izjemen vir študija humanistične senzibilnosti, saj se je florentinski kancler v svojih pismih dotikal tudi te teme. Seveda je zanj beg pred kugo moralno neupravičljivo dejanje. Toda tudi drugi humanisti so dali raziskovanju te teme močan pečat, saj je posvetil avtor knjige v poglavju Mrtvaška senzibilnost kar nekaj prostora analizi sočasne italijanske literature. V okviru tako imenovane mrtvaške senzibilnosti velja poudariti, da se takrat pojavi nov ikonografski motiv, in sicer vanitas (minljivost).

Na drugi strani Alp, v Franciji, se pojavlja nepregledna množica mrtvaških tem, za katere je značilno, da jih gojijo predvsem laiki. Avtor zelo natančno analizira prepletanje občutij življenja in smrti v francoski literaturi XV. stoletja. Vso francosko poezijo tistega časa, od Deschampsesa do Villona, preveva občutje te nove senzibilnosti, ki se kaže zlasti pri motivu mrtvaškega plesa.⁴ Vendar se samo ta tema prikazuje na prav poseben način, in sicer z ironijo.

Po letu 1450 so bile v Franciji teme mrtvaške senzibilnosti sprejete v cerkveno in moralistično literaturo, vendar je bila njihova raba dovoljena le ob popravkih, kar je seveda spremenilo njen najgloblji pomen. Kljub temu pa lahko trdimo, da je v Franciji vladalo pravo miroljub-

no sožitje krščanskih idealov in humanističnih mitov. Tenentijev študij kolektivne senzibilnosti v XV. stoletju v Italiji in Franciji je pokazal ves obseg in globino popolnoma novega pojava. Ni ga mogoče najti v evropski literaturi in umetnosti pred letom 1350.⁵ Po avtorjevem mnenju je občutje smrti v XV. stoletju zavzelo do tedaj neznan in resnično nenavaden obseg, »obenem pa je njegov pomen v veliki meri drugačen, kot ga je imelo pred njim asketsko občutje: ne izraža toliko zagona proti zunajzemeljskemu bivanju, ampak vedno bolj posebno ljubezen in vero v povsem človeško življenje.« (Tenenti, str. 229)

Notranji razcep, ki se je pojavil v italijanskem humanizmu, se po Tenentijev mnenju ponovi v evropskem humanizmu in pri Erazmu Rotterdamskemu, ki je njegov najvidnejši in najpopolnejši predstavnik. Erazmov poskus, da bi človeka vključil v zemeljsko družbo, je dal bogatejše in globlje rezultate kot pri večini italijanskih humanistov.

Svojo obsežno knjigo (496 strani) Tenenti končuje s poglavji o kolektivni senzibilnosti v rimskem humanizmu (Od Michelangela do Bellarina)⁶ in Montaignovimi Eseji.

Goranka Kreačič

⁴ Motiv mrtvaškega plesa ima literarno-likovno strukturo; risbe in spremljajoče besedilo se vzajemno pojasnjujejo in upodabljajo.

⁵ Avtor omenja, da se ta pojav pred tem pojavlja le v nekaterih samostanskih okoljih budističnega in krščanskega vzhoda in v posameznih meniških redovih na zahodu.

⁶ Imeniten oris rimskega humanizma je podal André Chastel v svoji knjigi *Il Sacco di Roma: od manierizma do protireformacije*, ki je izšla pri *Studia humanitatis* leta 1995.

Dr. Zora Rutar Ilc, Zavod RS za šolstvo,
Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana

V članku Zora Rutar Ilc predstavlja izhodišča in potek projekta Didaktična prenova gimnazij, ki je potekal v organizaciji Zavoda za šolstvo v 10 slovenskih gimnazijah v letih od 2003 do 2007. Avtorica najprej na kratko predstavi ugotovitve spremljave pouka v gimnazijah, ki so predstavljale eno od spodbud za nastanek tega projekta, nato osvetli konceptualna izhodišča (zlasti pomen aktivne vloge dijakov pri pridobivanju t.i. gibkega, uporabljivega znanja) in opiše konkreten potek projekta. V članku je prikazan tudi premik od zgolj didaktične usmeritve projekta k filozofiji vpeljevanja sprememb in skrbi za profesionalni razvoj učiteljev in kolektiva, ki je pomembno zaznamoval projekt.

In her article the author presents the starting point and the development of the project Didactic modernization of general high school education, carried out by Zavod za šolstvo (Educational Institute), in 10 Slovenian high schools, in the years 2003–2007. The author briefly exposes the results of the high school evaluation that initiated the project. Then she highlights the conceptual basis (particularly the students' active participation in acquiring the so-called flexible, applicable knowledge) and describes the execution of the project. In the article the transfer from the purely didactic orientation of the project towards the philosophy of implementing change is pointed out, together with the concern for professional growth of the teaching staff, which had an important impact on the project.

Anja Panjan, Srednja šola Črnomelj,
Kidričeva ul. 18 A, 8340 Črnomelj

Šole so postavljene pred nove izzive in nujna tendenca je postala kakovost. Od učiteljev vse to zahteva nenehno prilagajanje ter težnja, da krepimo lastni profesionalizem. Le strokovno-pedagoško usposobljen učitelj je preteklost, saj spremembe in svet v katerem živimo zahteva nov tip učitelja. Moramo težiti k izboljšanju šolske prakse. Zaradi tega se ne smemo zatekati k zastarelemu didaktičnemu spominu, temveč moramo postati akcijski raziskovalci in razvijalci svoje pedagoške prakse. S pomočjo akcijskega raziskovanja postanemo kritični opazovalci svojega dela ter dobimo povratno informacijo o našem delu. Učee aktivno vključimo v šolski proces, prispevamo k njihovi komunikacijski rasti ter jih vpeljemo v raziskujoče učenje. Akcijsko raziskovanje mora postati naša delovna filozofija, saj nam pomaga spremeniti dosedanje pedagoško prakso, s katero nismo zadovoljni (npr. tradicionalne oblike in metode dela) in jo poizkušamo izboljšati (npr. z vpeljavo aktivnih oblik in metod). Pri tem si pomagamo s cikličnim modelom, ki je sestavljen iz načrtovanja, akcije, opazovanja in refleksije, ki vsebuje vidik vrednotenja. Zavedati se moramo, da je prav, da se tudi učitelji učimo skozi delo in ne ob delu. Moramo postati aktivni sooblikovalci lastne edukativne prakse in ne le njeni izvajalci, saj bomo le tako dosegli primerno in želeno kakovost.

Schools face new challenges and quality has become indispensable tendency. Teachers need to adapt themselves to the new situation and tend to improve their professionalism. A teacher mastering only professional and pedagogical skills belongs to the past; the changes in the world we live in require new type of teachers.

The teachers must tend to improve school practice. Therefore they should not have recourse to old-fashioned didactic memory, but become action researchers and developers of pedagogical practice. By means of action research they become critical observers and they get feedback about their work. Students become actively involved in the learning process, and teachers contribute to their communicative development, and initiate them into research-oriented learning. Action research must become the teachers' working philosophy; it can help them change the actual pedagogical practice that they are not satisfied with (e.g. traditional methods and teaching techniques), and improve it (e.g. by introducing active methods and techniques). Cyclical model can help them; it comprises planning, action, observation, and reflexion, which includes the aspect of evaluation. They must be aware of the fact that teachers also learn while working, and not only while teaching. They must become active co-shapers of their own educational practice, and not only its executors; that is the only way to achieving adequate and desired quality.

Gordana Popovič Lozar, Srednja šola Črnomelj, Kidričeva ul. 18 A, 8340 Črnomelj

V članku avtorica predstavlja primer akcijskega raziskovanja in avtentične naloge. Opredeži značilnosti in vrste avtentičnih nalog ter razlike med klasičnim in avtentičnim poukom. Predstavi tudi kriterije za avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja znanja. V nadaljevanju predstavi svoje izkušnje vključevanja avtentičnih nalog na primeru stripa v pouk zgodovine, ki jih osvetli s pomočjo akcijske raziskave.

In her article the author presents an example of action research and some authentic tasks. She defines the characteristics and types of authentic tasks, together with the difference between the classical and authentic teaching. She also presents criteria for authentic evaluation of students' knowledge. Then she describes her own experience concerning the introduction of authentic tasks, based on comics, into her history teaching; the tasks are explained by means of action research.

Tanja Stergar, Srednja šola Domžale, Cesta talcev 12, 1230 Domžale

Mini debatni formati so učna metoda aktivnega učenja, s katero dijaki pridobivajo mnoge veščine in spretnosti. To potrjujejo izkušnje in primerjalna analiza dveh let ter rezultati anket med dijaki. Med njimi sta najbolj sprejeta vožnja z balonom in format 2-2 z vprašanji publike, teme, o katerih debatiramo, pa se navezujejo na srednji in novi vek. Debate bodo del pouka tudi v prihodnje, saj je izkušnja z njimi zelo pozitivna.

Mini debates represent an active learning method which helps the students develop a number of skills and competences. This is proved by experience and by a comparative analysis, covering two schoolyears, and also by the results of surveys, carried out in schools. The students gave priority to the balloon ride and to the 2-2 format with questions from the audience; the themes discussed referred to the Middle Ages and to the New Age. Debates will remain part of teaching in the future, due to very positive experience.

Mag. Damjana Krivec Čarman, Škofijska gimnazija Antona Martina Slomška, Zolajeva ul. 12, 2000 Maribor

Avtorica v prispevku predstavlja strokovno ekskurzijo Po rimskih poteh namenjeno dijakom prvega letnika gimnazije. V dvo-

dnevem programu dijaki sledijo trasi rimske ceste od Šempetra v Savinjski dolini do Ogleja. Ekskurzija je zasnovana interdisciplinarno in predvideva povezavo z geografijo, latinščino, biologijo in umetnostno zgodovino. Pripravljeno delovno gradivo vodi in usmerja dijake v samostojno delo s pomočjo profesorjev in lokalnih vodičev. Prevladujočo metodo terenskega dela dopolnjuje metoda razlage in razgovora. S tem se s tovrstno učno izkušnjo odpira možnost, da dijaki učno snov ne le slišijo, ampak slišano tudi dopolnijo z vidnim in občutenim ter tako vstopajo v svet preteklosti bolj celostno.

In her article the author presents the school excursion called Following the Roman roads; the participants are the first year general high school students. During the two-day programme the students follow the traces of a Roman road leading from Šempeter v Savinjski dolini to Aquileia (Oglej). The excursion is interdisciplinary and connections with geography, Latin, biology, and art are expected. The task sheets guide the students and they are encouraged to do the tasks individually, with the help of their teachers and local guides. The prevailing method of field work is supplemented by explanation and discussion. That learning experience opens the possibility for the students not just to hear about the things they can see, but also perceive them, which allows them to enter the former times more thoroughly.

Sonja Bizjak, Gimnazija Piran, Bolniška ul. 11, 6330 Piran

Strokovne ekskurzije predstavljajo pomemben del vzgojno izobraževalnega procesa. Postati morajo sestavni del vzgojno izobraževalnega dela, izhajati morajo iz dela v šoli in ga dopoljevati. Za uresničitev ciljev je izrednega pomena dobra organizacija ekskurzij, ki poteka v več fazah. Pri organizaciji moramo biti pozorni na psihofizične sposobnosti dijakov, njihovo predznanje in izkušnje. Nanje morajo biti pripravljeni učitelji in dijaki. Izrednega pomena za ekskurzijo je tudi timsko načrtovanje. Na naši šoli ekskurzije za vse letnike načrtujemo medpredmetno.

Dobro pripravljena ekskurzija vpliva na razvoj dijakovih intelektualnih, emocionalnih in socialnih komponent, torej na razvoj sposobnosti, kot so: opazovanje, dojemanje bistva in vrednotenje informacij.

Na ekskurzijah morajo biti dijaki aktivni ne le pasivni opazovalci dogajanja. V ta namen pripravimo naloge, ki jih na ekskurziji rešujejo. Predstavili sva dve ekskurziji, ki jih Gimnazija Piran organizira za 1. letnike (Oglej, Gradeško laguno, Gradež, Izliv reke Soče) in 3. letnike (Trst, Špeter Slovenov, Rezija, Čedad, Doberdob).

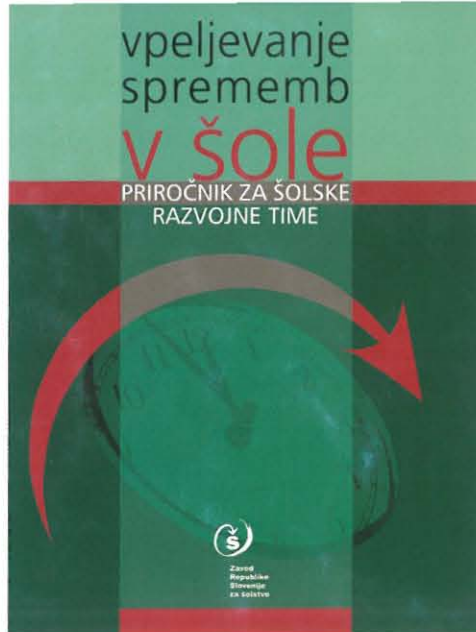
School excursions represent an important part of the educational process. They must become an integral part of teaching and learning, they must result from them and supplement them. In order to achieve the goals of an excursion good organisation is necessary; and there are several phases in its preparation. Psychophysical capacities of the students must be taken into account, together with their previous knowledge and experience. Both teachers and students must be prepared beforehand. All excursions are interdisciplinary. Good preparation has an impact on the development of students' intellectual, emotional and social components, i. e. competences, like observation, understanding the essential point, and evaluation of attainable information.

In the course of an excursion the students should always be active, far from being passive observers of what is going on. To achieve that goal, task sheets are prepared and the students are supposed to do the tasks during the excursion. Two excursions, organised by Gimnazija Piran (Piran General High School) are presented. The first year students visit Aquileia (Oglej), the Lagoon of Grado (Laguna di Grado, Gradeška laguna), Grado (Gradež), and the mouth of the river Isonzo (Soča). The third year students visit Trieste (Trieste, Trst), San Pietro al Natisone (Špeter Slovenov), Resia (Rezija), Cividale (Čedad), Doberdob (Doberdob).

Navodila avtorjem in avtoricam člankov in prispevkov

V želji, da bi dosegli čim bolj enotno obliko člankov in prispevkov, avtorje in avtorice člankov in prispevkov prosimo, da upoštevajo naslednja navodila za pisanje:

1. Obseg člankov in prispevkov naj bo v obsegu do ene avtorske pole, to je 16 strani oz. 30.000 znakov. Izjemoma objavljamo tudi daljše članke, in sicer v dveh delih.
2. Članki in prispevki naj bodo pisani v računalniškem programu Word for Windows z vnesenimi naslovi in podnaslovi poglavij oz. podpoglavij.
3. Članke nosilnih rubrik (npr. Iz zgodovinopisja, Sodobna didaktika pouka zgodovine v teoriji in praksi) opremite tudi s povzetki vsebine v obsegu do 1200 znakov in z avtorskim izvečkom, sinopsisom v obsegu do 200 znakov. K avtorske-mu izvečku dodajte svoje podatke z navedeno izobrazbo in nazivom ter imenom in naslovom institucije, v kateri ste zaposleni.
4. Članki in prispevki naj bodo ustrezno citirani v skladu s pravili Evropske unije. Navajamo nekaj primerov:
 - a) Citiranje samostojne publikacije (priimek, ime avtorja leto izida: naslov. Kraj izida: založba, stran): npr. Drnovšek, Marjan 1991: Pot slovenskih izseljencev na tuje. Ljubljana: Založba Mladika, str. 31.
 - b) Citiranje članka v reviji (priimek, ime avtorja leto izida: naslov. V: naslov revije ali publikacije. Letnik in številka (v obliki ulomka). Kraj izida: založba, stran): npr. Trškan, Danijela 2006: Osebna mapa učitelja zgodovine. V: Zgodovina v šoli. Letnik XIV/3-4. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 32.
 - c) Citiranje arhivskih virov (arhiv, ime in signatura arhivskega fonda, arhivska enota, ime in/ali signatura ali paginacija dokumenta): npr. Arhiv Republike Slovenije, Fond Okrožno sodišče Ljubljana, Zvezek II, list 118 in Imenik zadrug, Zadrugi vpisnik zvezek II, št. 31.
 - č) Citiranje spletnih strani (točni naslov spletne strani, datum uporabe spletne strani): npr. <http://www.qca.org.uk>, About History (1. 2. 2007).Viri dobesednih ali povzetih citatov ipd. naj bodo zapisani pod črto.
Če ste v člankih ali prispevkih uporabili tudi avtorske izdelke učencev oz. dijakov, je treba pridobiti tudi njihova pisna dovoljenja za objavo, če so polnoletni oz. dovoljenja enega od staršev, če še niso polnoletni. Dovoljenja se priloži članku ali prispevku.
5. Članke in prispevke lahko opremite tudi s shemami, zemljevidi, fotografijami ipd. Dodatno gradivo naj bo skenirano v formatih jpg ali tiff z resolucijo najmanj 300 dpi. Članek ima lahko od 3 do 5 enot dodatnega gradiva. K vsaki enoti gradiva je treba dopisati tudi ustrezne podnapise. Gradivo je lahko skenirano in dodano že v sam članek ali prispevek ali pa ga posredujete posebej, a naj bo ustrezno oštevilčeno, z ustreznimi podnapisi ter označeno, kje med besedilom se objavi. Če avtor mesta, kjer naj se gradivo natisne, ne označi, se gradivo objavi ob koncu članka ali prispevka. Za objavo dodatnega gradiva je treba pridobiti dovoljenja za objavo. Za dovoljenja lahko zaprosi že avtor članka ali prispevka in ga doda članku oz. prispevku ali pa posreduje odgovorni urednici podatke o avtorjih gradiv, nakar za dovoljenja zaprosi odgovorna urednica. Članki, opremljeni z dodatnim gradivom, se oddajo na zgoščenkah.
6. Za jezikovni pregled člankov in prispevkov poskrbi uredništvo.
7. Kratice v člankih in prispevkih pri prvi omembi zapišite s celotnim imenom v oklepaju ali v opombi pod črto.
8. Pri poročilih, ocenah in mnenjih o literaturi in raznih didaktičnih in IKT-gradivih za pouk zgodovine v naslovu navedite ime in priimek avtorja, naslov, založbo, kraj in leto izdaje, število vseh strani oz. enot ali gesel, navedite, ali so v publikaciji tudi slike, sheme, zemljevidi ipd. Poročila, ocene in mnenja o literaturi in raznih didaktičnih in IKT-gradivih so lahko v obsegu do dveh strani. Zaželeno je, da na začetku poročila, ocene in mnenja dodate tudi skenirano naslovnico predstavljenega dela.
9. Članek in prispevke recenzirajo člani uredniškega odbora in zunanji recenzenti po izboru članov uredniškega odbora. Odgovorna urednica obvesti avtorje, ali so članki ustrezni za objavo v predloženi obliki oz. jih je treba popraviti in dopolniti ali pa so zavrjeni.
10. Člankov, prispevkov in nenaročenega gradiva ne vračamo.
11. Članke in prispevke pošljite na e-naslov odgovorne urednice vilma.brodnik@zrss.si ali na CD-ju na naslov Vilma Brodnik, Zavod RS za šolstvo OE Ljubljana, Parmova 33, 1000 Ljubljana.
12. Članke in prispevke opremite tudi z obrazcem Prijavnica prispevka z vsemi zahtevanimi podatki. Prijavnico najdete na spletni strani <http://www.zrss.si>, Predmeti Zgodovina, rubrika Revija Zgodovina v šoli.
13. Za pravilnost navedb v člankih in prispevkih odgovarjajo avtorji sami.



INSTITUT ZA NOVEJŠO ZGODOVINO
R dp
ZGODOVINA v šoli
2007
930:371.3
120070210,3/4
COBISS 0

NOVO IZ ZALOŽBE ZRSS

Tanja Rupnik Vec idr.

VPELJEVANJE SPREMOMB V ŠOLE – Priročnik za šolske razvojne time

Iz vsebine:

Teoretični del

- Začetni koraki pri vpeljevanju sprememb
- Vpeljevanje sprememb za zagotavljanje trajnostnega razvoja
- Šolski razvojni tim
- Šolski razvojni tim v vlogi moderatorja

Spremembe – čemu?

- Ustvarjanje okolja, naklonjenega vpeljevanju sprememb

Kje smo?

- Kultura in klima organizacije
- Analiza pričakovanj in potreb članov kolektiva ob vstopu v proces vpeljevanja sprememb

Kam želimo?

- Učiteljeva osebna filozofija poučevanja/razvojna vizija
- Poslanstvo in vizija šole

Kako do tja?

- Načrtovanje
- Učenje (iz izkušenj)
- Ravnanje s problemi v skupini

Kako nam gre?

- Samorefleksija tima
- Dokumentiranje procesa

Kako naprej?

- Ohranjanje novosti

In še ...

- Lomilci ledu
- Vaje za oblikovanje skupin
- Vaje za razvijanje sodelovanja
- Polnilci baterij

ISBN 978-961-234-638-6, 256 str., 15 EUR

Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005 199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>