

Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi

GEOGRAFIJA

Blagajev volčin (Daphne blagayana Fernald)



Posodobitve pouka v osnovnošolski
praksi

GEOGRAFIJA

dr. Anton Polšak

Danijel Lilek

Damijana Počkaj Horvat

Marjetka Čas

Zdenka Schauer

Igor Plohl

Igor Lipovšek

Klemen Stepišnik

Andreja Janša

Stanislava Ferjanc

Mojca Janžekovič

Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi

Geografija

Uredil:	dr. Anton Polšak
Avtorji:	dr. Anton Polšak, Danijel Lilek, Damijana Počkaj Horvat, Marjetka Čas, Zdenka Schauer, Igor Plohl, Igor Lipovšek, Klemen Stepišnik, Andreja Janša, Stanislava Ferjanc, Mojca Janžekovič
Strokovni pregled:	dr. Stanko Pelc, Sonja Marin
Jezikovni pregled:	Tatjana Ličen
Izdal in založil:	Zavod RS za šolstvo
Predstavniki:	mag. Gregor Mohorčič
Urednici zbirke:	dr. Amalija Žakelj, mag. Marjeta Borstner
Tehnična urednica:	Alenka Štrukelj
Oblikovanje:	Irena Hlede
Postavitev in tisk:	grafex agencija tiskarna

Publikacija je dostopna na spletnem naslovu:

http://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/Posodobitve_pouka_v_osnovnosolski_praksi_GEOGRAFIJA/

Prva izdaja

Ljubljana, 2013

Publikacija je brezplačna.

Zbirka Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi je nastala v okviru projekta Posodobitev kurikularnega procesa na osnovnih šolah in gimnazijah v sklopu Posodobitev pouka na osnovnih šolah in gimnazijah.

Izid publikacije sta sofinancirala Evropski socialni sklad Evropske unije in Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.



Zavod Republike Slovenije za šolstvo



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2013

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja gradiva ni dovoljeno reproducirati, kopirati ali drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje in prepisovanje na karšenkoli pomnilniški medij) oblike reprodukcije, razen delov, kjer je to posebej označeno.

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

37.091.3:91(082)(0.034.2)
373.3.016:91(082)(0.034.2)

POSODOBITVE pouka v osnovnošolski praksi. Geografija [Elektronski vir] / [avtorji] Anton Polšak ... [et al.] ; [uredil Anton Polšak]. - 1. izd. - El. knjiga. - Ljubljana : Zavod RS za šolstvo, 2013

ISBN 978-961-03-0182-0 (pdf)
1. Polšak, Anton
268704512

KAZALO

PREDGOVOR.....	7
UVOD	9
1 O UČNEM NAČRTU.....	11
1.1 Ključne značilnosti posodobljenega učnega načrta za geografijo v osnovni šoli (<i>Anton Polšak</i>)	13
1.1.1 Uvod	13
1.1.2 Namen posodobitve	14
1.1.3 Zgradba učnih načrtov	14
1.1.4 Učni načrt in oblike oziroma metode dela	16
1.1.5 Sklep	19
2 RAZVIJANJE ZNANJA	21
2.1 Veščine pri pouku geografije in njihovo ocenjevanje (<i>Anton Polšak</i>)	23
2.1.1 Uvod	23
2.1.2 Razprava	24
2.1.3 Kako podpirajo razvijanje veščin geografski učbeniki?	33
2.1.4 Primeri ocenjevanja veščin	35
2.1.5 Ocenjevanje praktičnega dela	37
2.1.6 Sklep	38
2.2 Fleksibilnost – prednost in priložnost za geografijo? (<i>Danijel Lilek</i>).....	39
2.2.1 Fleksibilni predmetnik – začetki in nadaljevanje	39
2.2.2 Delo v okviru projekta	40
2.2.3 Pogled naprej	43
2.3 Uporaba bralnih učnih strategij v geografiji (<i>Damijana Počkaj Horvat</i>)..	44
2.4 Medpredmetno načrtovanje in timsko delo v sedmem razredu na primeru ogroženosti gozdov (<i>Marjetka Čas</i>)	52
2.5 Primer obravnavanja učnih vsebin Potresi in ognjeniki (<i>Zdenka Schauer</i>) ..	56
2.6 Evropska unija – povezovanje evropskih držav in Slovenija: primer učne priprave z delovnim listom (<i>Igor Plohl</i>)	64
3 PRIMERI PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA	71
3.1 Pisno ocenjevanje znanja z uporabo učbenika (<i>Igor Lipovšek</i>)	73
3.2 Primer ocenjevanja vsebin Prebivalstvo in naselja Slovenije (<i>Zdenka Schauer</i>)	83

3.3	Ustno preverjanje in ocenjevanje znanja iz Srednje Evrope na podlagi opisnih kriterijev v sedmem razredu (<i>Klemen Stepišnik</i>).....	92
3.4	Primer testa za pisno ocenjevanje znanja pri učnem sklopu Evropa in Azija (<i>Andreja Janša</i>).....	103
3.5	Opisni kriteriji za preverjanje in ocenjevanje znanja na primeru vsebinskega sklopa Afrika (<i>Stanislava Ferjanc</i>).....	114
3.6	Spletna učilnica – učenec dela, učitelj ocenjuje (<i>Mojca Janžekovič</i>).....	123
3.7	Medpredmetno ocenjevanje ali ocenjevanje enega izdelka pri štirih predmetih (<i>Mojca Janžekovič</i>).....	128

Legenda:



Dovoljeno kopiranje in reproduciranje gradiv za potrebe pouka.

Predgovor

Pred nami je priročnik o razvijanju in vrednotenju znanja pri geografiji v osnovni šoli, ki nadaljuje teme iz podobnih priročnikov o posodobitvah pouka geografije v gimnazijah, ki sta izšla leta 2010 in 2013. Nekatere splošne teme in dikatična vprašanja so bili obravnavani že tam, zato so v tem priročniku večinoma primeri razvijanja in vrednotenja znanja, od splošnih vprašanj pa je na kratko predstavljen le namen posodobljenega učnega načrta za osnovno šolo iz leta 2011.

Večino primerov razvijanja in vrednotenja znanja so jih prispevali osnovnošolski učitelji geografije, izjema so le trije uvodni prosepki. Priročnik ni kompleten pregled mogočih poti ocenjevanja, lahko pa je izhodišče za načrtovanje podobnih primerov in kot osnova za nabiranje idej. Pisan je kot zbir različnih člankov, ki smo jih uredili po vsebinski sorodnosti in zaradi tega deluje bolj zbornik. Je zgolj ilustracija posameznih problemov z nakazovanjem realnih rešitev. Te so avtorji tudi preizkusili v razredu, kar priročniku daje tudi praktično veljavo in uporabnost.

Priročnik je nastal ob uvajanju posodobljenega učnega načrta za osnovno šolo. Tako kot se nadgrajujejo učni programi in sam učni proces v ožjem smislu, se lahko spreminjajo in dograjujejo tudi predstavljeni primeri. Naj bodo predstavljeni primeri spodbuda učiteljem, da tudi sami izboljšujejo svojo pedagoško prakso zlasti na področju vrednotenja in ocenjevanja znanja.

Uvod

dr. Anton Polšak

Razvijanje in vrednotenje znanja je brez dvoma zelo široko področje pedagoškega in didaktičnega delovanja, zato je to problematiko nemogoče zajeti v celoti. O razvijanju znanja je bilo veliko narejenega že ob vpeljevanju učnega načrta od leta 2011 naprej, vseskozi je bila opazna tudi problematika vrednotenja in ocenjevanja znanja, a kakšnih konkretnih rezultatov v pisni ali elektronski obliki ta prizadevanja niso dala. To vrzel skuša zapolniti tudi ta priročnik oziroma zbornik.

Preverjanje in ocenjevanje znanja je namreč ena najtežjih in najzahtevnejših opravil pri poučevanju. Znanje je težko oceniti že samo po sebi, saj ga vedno ocenjujemo posredno po odgovorih, nalogah ali izdelkih. Druga težava pa je, da je znanje kompleksno in ga je kot takšnega težko zaobjeti in oceniti. Zato je treba znanje skušati ocenjevati tako, da ga vrednotimo/ocenjujemo čim bolj celostno in realno, po drugi strani pa naj bi bil postopek ocenjevanja tudi statistično ustrezen, tj. veljaven, primerljiv (zanesljiv), objektiven in še kaj.

Vse skupaj se zdi nemogoča naloga in dejansko se lahko v praksi omenjenim zahtevam le bolj ali manj približamo. Tudi če uporabimo še tako objektivne oblike in vrste ocenjevanja, je to še vedno lahko zelo subjektivno, saj je vedno človek tisti, ki sestavi določen tip naloge ali vprašanja. Če zadevo skušamo poenostaviti, to pomeni, da zgornjim pravilom še najbolj ustrezemo s tem, da znanje ocenjujemo na različne načine (oblike), kjer ima učenec možnost izkazati znanje z različnimi vrstami izdelkov in dejavnosti. V tej zvezi je upoštevanje taksonomij znotraj posameznih načinov ocenjevanja seveda že samo po sebi razumljivo in nujno, kar pa spet ni nobeno zagotovilo za statistično ustreznost in pedagoško primernost. Ob tem je treba še poudariti, da ocenjevanje ni izolirana dejavnost, ampak del širšega učnega procesa oziroma (običajno) njegova zadnja stopnja. Ne moremo si namreč zamisliti ocenjevanja, ne da bi poznali poučevanja, ne da bi znanje predtem utrdili in preverili. V tej zvezi govorimo o pomenu načrtovanja ocenjevanja, a se v tem priročniku bolj omejujemo na samo ocenjevanje oziroma izvedbene možnosti.

V priročniku smo skušali razčleniti ocenjevanje znanja glede na miselne procese, ki jih preverjamo oz. ocenjujemo, in glede na stopnjo obvladanja le-teh. V publikaciji so primeri različnih oblik ocenjevanja in preverjanja znanja. Verjetno ni treba posebej izpostaviti, da z znanjem ne mislimo samo znanje v ožjem pomenu (pomnjenje in reprodukcijo znanja), ampak tudi na uporabnost, gradnjo novega znanja, lasten odnos do njega in končno tudi odnos do določenih veščin, s katerimi se znanje posredno izkazuje.

Priročnik je urejen v tri poglavja. V prvem poglavju Anton Polšak piše o namenu posodobitve učnega načrta iz leta 2011. Razvoj pedagoške prakse namreč zahteva posodobitve vsakih nekaj let in takšna potreba se je več kot nujna pokazala tudi tokrat. Šlo je za premik od vsebinske zasnove učnih načrtov na takšno, ki je v ospredje postavila razvoj življenjsko pomembnega znanja in veščin ter spoznanje, da lahko k temu prav vsak predmet prispeva določen delež. Zato je nekoliko spremenjen tudi opis namena poučevanja geografije, dodana pa nekatera nova poglavja kot npr. obsežnejše zapisani splošni cilji, standardi znanja po razredih in po končani osnovni šoli, ki so se jim pridružili še standardi po področjih. Poudarek je tudi na medpredmetnem poučevanju, diferenciaciji in uporabi sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije.

V drugem delu z naslovom Razvijanje znanja Anton Polšak piše o izhodiščih ocenjevanja in možnostih uporabe taksonomij pri tem ter o vprašanju pričakovanih dosežkov/rezultatov ali standardov. Danijel Lilek piše o fleksibilnem predmetniku in možnostih, ki jih takšna oblika pouka nudi tako geografskemu kot medpredmetnemu poučevanju.

O uporabi bralnih učnih strategij razpravlja Damjana Počkaj Horvat, ki je predstavljeno učno strategijo tudi večkrat preizkusila pri pouku. Ugotavlja pozitivne učinke takšnega dela. O medpredmetnem načrtovanju in timskem delu piše Marjetka Čas, ki ugotavlja prav tako pozitivne rezultate takšnega dela, ki je bilo večinoma zastopano v okviru t. i. fleksibilnega predmetnika. Zdenka Schauer analizira obravnavo učnih vsebin Potresi in ognjeniki, kjer je v središče postavila načelo individualizacije in uporabo sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije. Poglavlje zaokrožuje primer učne priprave, kjer je dobro razviden razvoj geografskih veščin. Prispeval jo je Igor Plohl.

Sledi sklop s primeri ocenjevanja izbranih učnih tem ali sklopov. Igor Lipovšek obravnava možnosti ocenjevanja s pomočjo učbenika in s temeljito analizo vprašanj in predstavljenega testa bralcu omogoča lep vpogled v sistematičen način izdelave nalog za preverjanje. Podobno analitično je k izdelavi testa pristopila tudi Zdenka Schauer, ki opisuje primer ocenjevanja vsebin Prebivalstvo in naselja Slovenije. Klemen Stepišnik se je lotil sistemične priprave na ustno ocenjevanje s pomočjo opisnikov, s čimer lahko učitelj točneje opredeli doseženo kakovostno raven učenčevega znanja in mu da tudi kakovostnejšo povratno informacijo. Primer testa za pisno preverjanje in/ali ocenjevanje znanja na primeru Evrope in Azije nam predstavlja Andreja Janša. Opisnih kriterijev se je lotila tudi Stanislava Ferjanc, a tokrat izbrala vsebinski sklop Afrike. Podoben korak s časom naprej predstavlja tudi Mojca Janžekovič, ki v enem prispevku opisuje način ocenjevanja preko spletne učilnice, v drugem prispevku pa metodo ocenjevanja na medpredmeten način pri štirih vključenih predmetih.

Želimo, da učitelji vzamejo to delo v roke in ga preberejo. Če bo kritičen odnos do prikazanih primerov spodbudil lasten razmislek in izboljšave glede na tu zbrane primere, pa bo naš namen več kot dosežen.

O učnem načrtu



1.1 Ključne značilnosti posodobljenega učnega načrta za geografijo v osnovni šoli

Dr. Anton Polšak, Zavod RS za šolstvo

Povzetek

Po več kot desetih letih veljavnosti prejšnjega učnega načrta za geografijo za osnovne šole smo leta 2011 dobili posodobljeni učni načrt. V šolskem letu 2011/2012 je začel veljati v šestem in sedmem razredu, nato pa vsako naslednje leto v višjem razredu. Prinaša nove strukturne elemente, kot so obširneje zapisani splošni učni cilji, predlagane dejavnosti učencev, cilji s področja splošnih zmožnosti, drugače pa so zapisani tudi standardi znanja. Njim je namenjeno posebno poglavje, kjer so zapisani standardi po drugem in po tretjem vzgojnoizobraževalnem obdobju in minimalni standardi po razredih. Novost je tudi, da v učnem načrtu ni zapisanih geografskih pojmov in imen.

Sprememba in dopolnitev strukturnih elementov naj bi vpeljali tudi novo filozofijo poučevanja, kjer naj bi učitelji pri pouku dali večji poudarek dejavnostim za razvijanje uporabnega in kritičnega znanja ter veščin oz. zmožnosti.

Ključne besede: učni načrt, osnovna šola, posodobitev, zmožnosti

1.1.1 Uvod

Posodobljeni učni načrt za geografijo za osnovno šolo (2011) zamenjuje učni načrt, ki je veljal od leta 1998. Uvajanje posodobljenih učnih načrtov ni enotno za vse predmete, ampak se je v grobem ravnalo po pravilu, da se je v šolskem letu 2011/2012 začelo z razredom, kjer se predmet prvič pojavi. Pri geografiji je to šesti razred, vendar so snovalci menili, da se lahko zaradi ne prevelikih sprememb in zato, ker je v šestem razredu geografiji namenjenih le 35 ur pouka, veljavnost oz. posodabljanje začne tudi v sedmem razredu.

Še pred samim postopkom posodabljanja je bila narejena primerjalna analiza izbranih tujih učnih načrtov (Finska, Nemčija, Velika Britanija, Hrvaška), zato da bi dobili širši upogled v učne načrte v drugih državah in razmislili o možnih novostih v naših nastajajočih učnih načrtih (Poročilo o spremembah in novostih posodobljenega učnega načrta ..., ZRSŠ, november 2007), poleg tega pa je bilo treba premisliti o izkušnjah s preteklim učnim načrtom.

Posodobljen učni načrt za geografijo prinaša novosti, ki v šolski praksi do zdaj niso bile običajne: gre za vključevanje ključnih zmožnosti, širok zapis učnih ciljev, ki deloma že nakazujejo dejavnosti (čeprav so zapisane še v posebnem poglavju), standardov po triletnih oziroma minimalnih standardov po razredih, večji je tudi poudarek na medpredmetnih povezavah. To je hkrati izhodišče, na katerem je treba graditi pouk in ob tem upoštevati sodobne učne oblike in metode. Pri tem ni nujno iskanje novih oblik in metod, ampak jih sedanjim potrebam ustrezno prilagoditi.

V prispevku želimo poudariti bistvene razlike med učnim načrtom iz leta 1998 in posodobljenim učnim načrtom iz leta 2011 in osmisliti njihov namen. S tega vidika je zlasti pomembno

to, da ustrezno razumevanje učnega načrta omogoča široko uporabo različnega gradiva, ki vključuje tudi obstoječe učbenike, ki so, z ustrezno didaktično osmiselnostjo, uporabni tudi v novem konceptu. Gotovo pa je, da nekateri strukturni elementi, kot npr. medpredmetno povezovanje, zahtevajo več dela in priprav učitelja zunaj pouka, timsko načrtovanje in povezovanje ter ustrezno organizacijo pouka. V prispevku so podane nekatere mogoče rešitve uresničevanja omenjenih novosti.

1.1.2 Namen posodobitve

Namen posodabljanja učnega načrta za geografijo za osnovno šolo je dvigniti kakovost poučevanja in učenja oz. dela v šoli. Ne gre toliko za prenovo geografskih učnih vsebin, bolj za prenovo učnih ciljev pouka geografije, ki smo jih s posodobitvijo oplemenitili z veščinami in kompetencami učencev. Spremembe niso tolikšne, da bi zahtevale korenite spremembe organizacije pouka in bistveno drugačne didaktične oblike in metode. Poudarek je na večji procesnosti in kakovosti znanja ali na kratko, ni pomemben samo končni cilj, ampak tudi pot do njega. Gre namreč za preprosto logiko, da kakovostno delo prinaša tudi kakovostne rezultate (Kolenc Kolnik 2001, 2006, 2007; Kolenc Kolnik in sod. 2006). Tako naj bi nastala tudi nova filozofija poučevanja, pri udejanjanju katere pa so bolj kot posodobljeni učni načrti pomembni učitelji praktiki.

1.1.3 Zgradba učnih načrtov

Posodobljeni učni načrt za geografijo ima poleg strukturnih elementov, ki jih poznamo že iz obstoječih učnih načrtov (utemeljitev predmeta, splošni cilji, vsebine in cilji, didaktična priporočila), tako (le) nekaj novih elementov, in sicer na dva načina napisane standarde (po razredih in vzgojnoizobraževalnih obdobjih), obširneje razložen namen medpredmetnih povezav, ki so zdaj v poglavju Didaktična priporočila, ni pa več geografskih pojmov in imen.

Poglavji Opredelitev predmeta in Splošni cilj uokvirita smisel in namen pouka geografije in v tem pogledu nista novi. Nova je delitev splošnih učnih ciljev na tri skupine: učni cilji na strokovnogeografskem področju (prostorsko in časovno razumevanje geografskih procesov), učni cilji, povezani z razvojem splošnih in predmetnih veščin z navezavo na ključna področja pismenosti, in cilje, ki segajo na vzgojno in moralno-etično področje. Tak zapis splošnih ciljev omogoča večjo preglednost, s čimer naj bi spodbudil učitelje, da pouk oplemenitijo in nadgradijo s temi učnimi cilji. To je tudi ena izmed temeljnih namer posodobljenega učnega načrta.

Sledi (tretje) poglavje o podrobnih učnih ciljih in z njimi povezanimi učnimi temami (vsebinami). Zapisani so splošni cilji določenega razreda (v prejšnjem učnem načrtu poimenovani etapni učni cilji), nato pa navedeni tematski sklopi in z njimi povezani cilji. Kot novost se namesto prejšnjega navajanja zahtevnosti ciljev (M, T, Z) pojavljajo poševno pisani izbirni cilji. Ti so namenjeni »le nekaterim učencem«, kar pomeni, da gre za poglobljanje znanja za tiste učence, ki to zmorejo ali želijo. Število ur je opredeljeno na ravni razreda, ne pa podrobneje.

Podrobni učni cilji so podobno zapisani kot v učnem načrtu iz leta 1998, ponekod bolj splošno, kar naj bi omogočalo več odprtosti pouka, s tem pa tudi učiteljeve avtonomije, po drugi strani pa mogoče nekoliko manj direktivnosti, kaj točno naj bi učenec znal, vedel oz. katere veščine naj bi pridobil(va). Cilji so napisani tako, da, če že ne jasno omenjajo, pa vsaj nakazujejo

ali priporočajo aktivirajoče oblike in metode, ki poudarjajo raziskovalno vlogo dijakov, ki naj bi jo (po novem) imeli več. UN iz leta 1998 ima v glavnem vsebinskem delu zapisane tudi pojme in medpredmetne povezave; posodobljeni nima več niti nabora pojmov in geografskih imen niti tako zapisanih medpredmetnih povezav. Te so celoviteje povzete in združene v posebnem poglavju. Cilji niso »standardizirani« oz. opredeljeni po ravni zahtevnosti. Te je deloma nadomestilo poglavje o standardih, ki določa bistvena znanja in veščine, ki naj bi jih imel učenec po določenem končanem razredu oz. šolanju.

Učni načrt oz. opredelitev ciljev izhaja iz strokovno-znanstvene delitve geografije na fizično in družbeno ter občo in regionalno geografijo, vendar formalna delitev poglavij (vsebin) ne pomeni ločene, izolirane obravnave snovi, ampak iskanje zvez s področji tako znotraj geografije kot tudi z drugimi predmeti oz. znanostmi.

V šestem razredu se cilji nanašajo na vsebine, ki predstavijo geografijo kot vedo in Zemljo kot planet. Kot obvezna vsebina je navedena tudi ekskurzija, ki naj bi jo učitelji po možnosti izvedli medpredmetno in z njo povezali konkretne predmetne in splošne cilje. V sedmem razredu je predlagana obravnava Evrope in Azije, za kar je predvidenih 70 ur pouka, v osmem razredu pa preostalih celin, a tokrat v obsegu le 52 ur. 64 ur je namenjeno obravnavi Slovenije v devetem razredu. A tu učni načrt navaja še splošne cilje, ki so zapisani v sklopih spoznavno področje, sporazumevanje v maternem in tujih jezikih, matematična pismenost, uporaba sodobnih tehnologij, učenje učenja in državljanske zmožnosti. Poudarimo naj, da ni namen, da bi učitelji na nek način čakali in skušali uresničiti te cilje šele v devetem razredu, ampak zaradi procesnosti lahko vseskozi od šestega razreda naprej.

Dokaj obširno je poglavje o standardih znanja. Gre za dvojni zapis: po vzgojno-izobraževalnih obdobjih in po razredih. Prvi so precej splošni, drugi pa konkretnjši in pomenijo raven znanja, ki omogoča napredovanje v višji razred oziroma so pogoj za uspešno dokončanje devetega razreda. Pri tem naj omenimo, da so standardi znanja ob koncu tretjega vzgojno-izobraževalnega zapisani tudi v obliki devetih posebnih sklopov, ki na neki način odražajo v povprečju pričakovano znanje in veščine učencev. Dejanska stopnja doseganja teh standardov je torej različna od učenca do učenca, minimum pa je še posebej zapisan kot minimalni standardi devetega razreda.

Medpredmetne povezave se v učnem načrtu za osnovno šolo ne navajajo vzporedno z učnimi cilji in vsebinami, ampak kot poseben sklop v didaktičnih priporočilih. Navedeni so tako predmeti kot vsebine, a na dokaj splošni ravni, zato je nujna podrobnejša opredelitev v ciljih, še zlasti pa je naloga učitelja, da določeno povezavo ustrezno tudi izpelje, ne glede na vrsto medpredmetne povezave. Ostaja vprašanje, ali je takšen zapis dovolj ustrezen, toda vseeno velja poudariti, da je želja po medpredmetnem delu zelo v ospredju tega učnega načrta.



Slika 1: Poenostavljena shema zdajšnjega sistema (minimalnih) standardov.



Slika 2: Shema koncepta pričakovanih dosežkov po avtorju. V učnem načrtu so opredeljeni tako standardi po končanem devetem razredu in še posebej minimalni standardi. Shema se nanaša na prve.

1.1.4 Učni načrt in oblike oziroma metode dela

Posodobljeni učni načrt za geografijo za osnovno šolo posredno s cilji, neposredno pa tudi s priporočenimi dejavnostmi dijakov, predlaga tudi oblike in metode. Izbor oblik in metod je sicer prepuščen učiteljem, toda nekaterih splošnih in podrobnih ciljev ter zmožnosti ni mogoče doseči brez pestre izbire oblik in metod. Menimo, da bi bilo pri izbiri le-teh smiselno odgovoriti na naslednja ključna vprašanja:

- Kdaj je takšna oblika in metoda dela smiselna? Kaj je z njo mogoče doseči bolje kot ob neki drugi oz. *tradicionalni* obliki ali metodi? Pri tem moramo paziti, da ni kurikularna povezava narejena preveč mehanično oziroma na silo. Ne sme biti nepovezana sestavljanica različnih dejavnosti pri različnih predmetih.
- Kako razvijati kompetence, saj sistematičen razvoj kompetence zahteva zelo premišljeno in načrtno razvijanje po manjših korakih?

- Kako pripraviti kurikularne povezave, da se nakažejo skupni cilji in rezultati, posamični vstopi predmetov in skupni vstopi (če ne gre zgolj za multidisciplinarno povezavo). Skupne vstopne je treba tudi utemeljiti in nakazati sosledje vstopov.
- Kako meriti znanje oz. standarde in zapisati dokazila, s katerimi učenec dokaže, da obvlada nalogo, dejavnost ali veščino, ki je bila mišljena s ciljem (torej, da navedemo, kako smo nedvoumno ugotovili, da dijak/-inja pozna, razume, ovrednoti, ima odnos ali zavest do nečesa)?
- Kako pri dejavnostih ali nalogah za učence opredelimo in tudi sprožimo različne spoznavne postopke in miselne procese, npr.:
 - kaj so na ekskurziji opazovali, primerjali, razvrščali, sklepali, ugotavljali ...;
 - če »rešujejo probleme«, po kakšnih korakih to počnejo, kakšne miselne procese pri njih želite sprožiti;
 - če »analizirajo delo«, po kakšnih korakih naj bi se to zgodilo;
 - če »uporabijo znanje«, kako in v kakšnih konkretnih problemskih situacijah, na kakšen način;
 - če »izpolnjujejo« delovne liste, napišemo, kako jih bodo delovni listi zaposlili, kaj morajo narediti, katere spoznavne postopke opraviti.

V učnem načrtu se torej kaže premik od splošnega zapisa dejavnosti na konkretno spoznavne in miselne procese ob tem. Treba je ozvesti oziroma najti pomen posameznih korakov (didaktično zaporedje) pri tem.

Ne nov, a vendar nič manj pomemben, je poudarek na uporabnosti znanja. Ključno vprašanje namreč je, na kakšne načine se znanje, ki ga učenci usvajajo, uporablja v realnem življenju (Kolenc Kolnik, 2004; Marentič Požarnik, 2000, 2003; Rutar Ilc, 2000a, 2000b). Zato učni načrt predlaga, da učitelj organizira delo tako, da lahko učenci glede na starost in sposobnosti sami nekaj naredijo, izumijo, odkrijejo, si zamislijo, se odločijo, prilagodijo, uporabijo, rešijo, preverijo ... S tem spoznajo, da ima znanje uporabno vrednost, s čimer dobiva učenje svoj prvobitni smisel.

Nove oblike in še zlasti metode dela pomenijo, da naj bo učitelj vse več v vlogi usmerjevalca učnega procesa in ne posrednik pri razlaganju snovi in problemov, ki jih lahko učenci, zlasti v višjih razredih, sami preiščejo. Premislimo, kaj lahko učenci naredijo sami, ne da bi škodilo kakovosti učnega procesa. Iz statističnega, slikovnega ali gradiva, pridobljenega s pomočjo informacijske tehnologije, lahko sami delajo krajše izpiske, ugotavljajo značilnosti in posebnosti, sklepajo, preiskujejo ali raziskujejo določen problem, delajo povzetke, povedo kakšno kritično misel in podobno.

Učitelju mora biti ob pripravljanju na pouk razvidna smiselna povezanost med posameznimi elementi pouka (konsistentnost in koherentnost).



Slika 3: Shema zapisa učne enote, sklopa ali druge vsebine z upoštevanjem nekaterih novosti.

Zaokroženo pojmovanje pouka po novem učnem načrtu prikazuje slika 3. V zadnjih letih ali desetletjih se je zgodil premik k ciljnemu načrtovanju pouka, toda gotovo ciljev ni mogoče doseči brez ustrezno načrtovanih dejavnosti. Res pa je tudi nasprotno, da dejavnost, pa naj bo še tako domišljena, sama po sebi še ne pomeni doseganje cilja. Tako npr. terensko delo z merjenjem temperature in opazovanjem vremena še ni zagotovilo, da bodo učenci tudi usvojili kakšen cilj, po drugi strani pa je lahko tudi branje nekega odlomka v učbeniku povsem dovolj, da se učenci naučijo določenega pojma, definicije, posledice ali vzroka. Tako navajamo nekaj primerov za dejavnosti glede na sliko 3:

- učenci zbirajo in preiskujejo gradivo različnih virov (iskanje informacij o problemih);
- na podlagi podatkov primerjajo podnebne značilnosti, prebivalstvene strukture, industrijsko proizvodnjo, velikost kmetijskih gospodarstev, države, regije, območja, domače pokrajine ...;
- podatke razvrščajo, primerjajo, ovrednotijo, naredijo povzetek;
- dobljene rezultate zapisujejo in predstavijo na primeren način ...

Če zvenijo zapisane dejavnosti prej idealno kot realno, pa je vsekakor smiselno izdelati kakšno maketo, stenčas, kakšen problem zaigrati (dramatizirati), fotografirati, obiskati kakšno podjetje ali kmetijo, brskati po medmrežju ...

Omeniti moramo tudi didaktična priporočila, ki so navadno le zbirka optimalnih navodil, zato naj bo tu učiteljeva naloga (in avtonomija), da se ravna po svoji strokovni presoji. Tako je velikokrat prav od učiteljevih meril odvisno, kaj in kako bo ocenjeval, kakšne izdelke bo v to vključil ipd. Učitelju je tudi prepuščena realizacija medpredmetnosti, kjer je gotovo treba upoštevati smiselnost in ekonomičnost neke povezave, navsezadnje pa tudi možnost ocenjevanja na tak

način pridobljenega znanja. Še bolj je učitelj odgovoren za individualizacijo in diferenciacijo, kar ni samo strokovna, ampak tudi zakonska obveznost. Zaradi posebnosti tega področja učni načrt o tem piše zelo malo, a to ne pomeni, da je sta ti načeli manj pomembni.

1.1.5 Sklep

Posodobljeni učni načrti za osnovno šolo, tako tudi za geografijo, prinašajo pomembne novosti (večji poudarek na medpredmetnem povezovanju, holističnem obravnavanju problemov, veščinah). Naše ugotovitve kažejo, da za udejanjanje nove filozofije učnih načrtov ne potrebujemo novih ali drugače zasnovanih učbenikov, ki so še vedno temeljni vir in orodje za doseganje ciljev, večji premik se bo moral zgoditi pri pouku samem (učiteljeva filozofija in njegova usposobljenost za novosti). Dosedanje analize pouka in ravni doseženega znanja (TIMS, PISA, NPZ) kažejo na nekatere probleme, ki se jih da odpraviti z izboljšavami tako učnih načrtov kot pouka oz. njegove organizacije (urnik, sodelovanje učiteljev in drugi organizacijski ukrepi). Posodabljanje učnih načrtov je v tej zvezi šele prvi korak, ki mu morajo slediti tudi drugi. Le tako bomo lahko govorili o prenovi, ne le o posodabljanju, kar večinoma počnemo.

Literatura in viri

- 1 Lipovšek, I. (2001). *Položaj šolske geografije po kurikularni prenovi. Geografija v šoli*, 10–3. Ljubljana.
- 2 Lipovšek, I. (2004). *Šolska geografija med splošnim, praktičnim, uporabnim, nacionalnim, vseživljenjskim ter geografskim znanjem. Geografija v šoli*, 13–3.
- 3 Kolenc Kolnik, K. (2001). *Pomen in možnosti korelacije geografije z ostalimi šolskimi predmeti. Geografija v šoli*, 10, 3.
- 4 Kolenc Kolnik, K. (2004). *Ocenjevanje znanja geografije v slovenskih osnovnih šolah. Sodobna pedagogika*, 55, 1, str. 194–209.
- 5 Kolenc Kolnik, K. (2006). *Učenje geografije v učilnici na prostem in didaktična analiza dosežanj učne prakse. Geografija v šoli*, 15, 2.
- 6 Kolenc Kolnik, K. (2007). *Proaktivnost in terensko delo v izobraževanju za trajnostni razvoj. Revija za geografijo*, 2, 2.
- 7 Kolenc Kolnik, K., Resnik Planinc, T. (2006). *Izobraževalno poslanstvo geografije. Šolsko polje*, 17, 5/6, str. 71–82.
- 8 Kunaver, J., Marentič Požarnik, B., Lipovšek, I. idr. (2005). *Slovenska šolska geografija s pogledom v prihodnost*. 1. izd. Ljubljana: DZS.
- 9 Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- 10 Marentič Požarnik, B. (2003). *Razmislek ob knjigi pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Vzgoja in izobraževanje*, 24, 6, str. 40–41.
- 11 Polšak, A., Lipovšek, I., Lilek, D. (2007). *Pred načrtovano prenovo učnih načrtov za geografijo. Anketa: Kaj učitelji menijo o obstoječih učnih načrtih. Geografija v šoli*, 16, 1.
- 12 Rutar Ilc, Z. (2000 a). *Procesni pristop pri poučevanju in preverjanju znanja. Zbornik prispevkov Modeli poučevanja in učenja*, str. 36–52. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 13 Rutar Ilc, Z. (2000 b). *Izhodišča nove kulture preverjanja znanja. Vzgoja in izobraževanje*, 31, 2–3, str. 78–81.
- 14 *Smernice, načela in cilji posodabljanja učnih načrtov* (2007). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Razvijanje znanja



2.1 Veščine pri pouku geografije in njihovo ocenjevanje

Dr. Anton Polšak, Zavod RS za šolstvo

Povzetek

Razvijanje veščin pri pouku geografije je nedvomno zelo pomembno. Geografija kot stroka svet proučuje celostno, uporablja raziskovalno-terenske metode in daje praktično uporabno znanje. V prispevku je predstavljena kratka analiza veščin, kot so zapisane v učnem načrtu, in nekaj primerov, kako jih je mogoče razvijati pri pouku. Z vidika veščin je ocenjeno tudi slikovno gradivo v učbenikih, ki lahko prav tako veliko prispeva k njihovemu razvoju.

Ključne besede: veščine, geografija, uporabno znanje

2.1.1 Uvod

Pri ocenjevanju gotovo ne moremo mimo dveh del, ki sta orali ledino, hkrati pa sta skušali dvigniti ocenjevanje na višjo raven. Rutar - Ilčeva (2003) in Ciglerjeva (2003) sta namreč jasno začrtali smer, po kateri je mogoče priti do kakovostnega ocenjevanja. Čeprav se zdi, da je (pre) močan poudarek na snovanju opisnikov, pa je iz celotnega besedila mogoče izveči številna pravila in napotke za vse poglobitve načine ocenjevanja (ustno, pisno, ocenjevanje izdelkov in predstavitev vseh vmesnih načinov). Delo Ciglerjeve (op. cit.) je tako tudi prva obsežnejša geografska monografija o ocenjevanju pri geografiji. Seveda je jasno, da se v citiranem delu kažejo tudi prizadevanja predhodnikov, ki jih za izboljšanje ocenjevanja ni bilo malo. Določen korak je bil od izdaje dela do danes prav tako narejen, še zlasti v srednješolskem in gimnazijskem izobraževanju, medtem ko so se prizadevanja na osnovnošolski ravni osredotočila zlasti na bolj učinkovit in moderen pouk.

Strinjamo se lahko, da je geografija eden izmed tistih predmetov, kjer lahko razvijamo praktično znanje in veščine. Razlika med preteklo in sedanjo filozofijo poučevanja pri geografiji je resda trenutni poudarek na razvijanju veščin in življenjsko uporabnega znanja, ni pa to v izhodišču nič novega. Geografija je bila namreč že od samih začetkov precej uporabno naravnana, saj je to pogojeno tako s samo stroko kot z načini dela pri predmetu oz. geografski znanosti. Zaradi tega nas zlasti zanima, koliko in kako so te veščine zastopane v učnem načrtu. V grobem smo se omejili na tiste cilje in dejavnosti, kjer lahko prepoznamo tovrstne dejavnosti oz. dejavnosti ne glede na obliko ali vrsto izdelka. Tako je učenec nedvomno izkazal veščino, če je na zemljevidu Slovenije pokazal Celjsko kotlino, prav tako pa tudi, če je po treh ali štirih virih pripravil kratek govorni nastop. Ob tem je pomembno tudi to, da lahko omenjene dejavnosti in/ali izdelke tudi ocenjujemo, kar nam učni načrt priporoča, pravilnik o preverjanju in ocenjevanju ter napredovanju učencev v osnovni šoli pa dopušča. V prispevku skušamo tako povezati teoretične osnove iz učnega načrta in možnosti ocenjevanja kot takega.

2.1.2 Razprava

Pred nadaljevanjem moramo ugotoviti, kaj sploh so veščine? Vprašanje je še zlasti na mestu, ker se zanje uporablja več sorodnih pojmov, pomen pa je enak ali pa vsaj podoben. Tako pogosto govorimo o kompetencah in/ali zmožnostih, mislimo pa na veščine v ožjem smislu. Zaradi tega v našem prispevku pod veščine vključujemo tako določene miselne procese kot praktične dejavnosti in na podlagi njih izkazano znanje. V našem primeru veščine vključujejo naslednje dejavnosti, ki smo jih ilustrirali še z nekaj konkretnimi primeri.

Teoretične dejavnosti:

- miselni procesi (primerjanje podatkov, povezovanje, razvrščanje, izbiranje, presoja, argumentiranje, uporaba ...);

Praktične dejavnosti:

- merjenje (temperature zraka, prsti, vode, hitrosti vode, zračnega tlaka, pH, naklona, višine dreves, prometa ...);
- opazovanje (vremena, vode, prometa, pokrajine, rastlinstva, živalstva ...);
- orientiranje (kompas, zemljevid, pot po pokrajini ...);
- skiciranje, risanje (kroki, prerez površja, silhuete, rečne struge, naselja, ulice);
- izdelava konkretnih izdelkov (maketa, zemljevid, plakat ...);
- obdelava podatkov (urejanje zapiskov, statistična obdelava ...);
- predstavljanje (elektronske prosojnice, plakati, govorni nastopi ...);
- uporaba programov (risanje klimogramov, programi GPS in izvoz ter uvoz podatkov ...).

Poglejmo zdaj, kje se v učnem načrtu srečamo z veščinami. Dejavne oblike dela v smislu razvijanja veščin opredeljujejo zlasti didaktična priporočila, splošni in podrobni učni cilji in standardi znanja. Najprej si pogledajmo didaktična priporočila, ki navajajo nekaj konkretnih učnih oblik in metod. Ta navajajo pouk geografije na prostem, glede na sobesedilo pa ugotovimo, da so mišljeni terensko delo in ekskurzije. Ne glede na obliko (vrsto) dela, so za razvijanje veščin posebej omenjeni tematski učni projekti s prvinami raziskovalnih vprašanj. Posredno lahko sklepamo, da gre tu za uporabo preprostih metod geografskega raziskovanja, problemski pristop (študija primerov, problemska diskusija, učne simulacije, igra vlog ...) ipd. Učni načrt omenja tudi konkretne tipe nalog, ki so primerni za osnovno šolo (naloge merjenja, orientacije in dela s zemljevidom, naloge grafičnega ponazarjanja, naloge preprostega računanja, anketiranje, kartiranje, intervju, naloge neposrednega opazovanja). Če se ne spuščamo v razpravo, ali je ta zapis dovolj natančen in obsežen, vidimo smer, v katero naj bi bil pouk usmerjen.



Slika 1: Pokrajina je osrednja tema geografskega preučevanja in tudi pouka. S svojimi prvinami ponuja veliko možnosti učenja, neposrednega opazovanja in uporabe znanja ter veščin (Planina pri Sevnici in Šentvid pri Planini, foto: A. Polšak).



Slika 2: Analiza makete nadomešča realno pokrajino: primer dela naselja Sečovelje, letališča in dela solin. Kljub pomanjkljivostim omogoča celo nekatere možnosti, ki jih na terenu ni (pogled od zgoraj, simulacije posegov v naravo ipd.) (maketa Sečovelj na tamkajšnjem letališču; foto: A. Polšak).

Učni načrt ne navaja samo splošne opredelitve veščinskega učenja, ampak v tej zvezi priporoča konkretne dejavnosti. Te smo združili v skupine po sorodnosti, čeprav nekatere dejavnosti sodijo v več skupin.

Konkretni izdelki:

- izdelava plakata, časopisa, vabila ali turističnega prospekta;
- izdelava stenčasa;

- izdelava modela Zemlje, vulkana, reliefa;
- risanje splošnega ali tematskega zemljevida;
- izdelava makete;
- izdelava didaktične igre.



Slika 3: Maketa hipotetičnih otokov, delo, s katerim so učenci iz Osnovne šole Loka pri Črnomlju sodelovali na likovno-geografskem natečaju Štanjel 2012. Izdelek je mogoče oceniti tako po likovni kot geografski plati. (Foto: A. Polšak)

Meritve in terensko delo:

- izvedba učnega eksperimenta;
- vodenje ekskurzije;
- terensko delo;
- merjenje temperature, padavin, oblačnosti, prometa ... (verjetno pa tudi temperature in hitrosti reke);
- orientacija v naravi z zemljevidom in kompasom, s pomočjo ure, sence ... (iskanje skritega zaklada);
- anketiranje;
- štetje prometa;
- opazovanje poteka sence;
- fotografiranje ali snemanje filma.



Slika 4: Izmeriti temperaturo na terenu je del geografskih veščin – treba jo je namreč tudi interpretirati, primerjati, ugotoviti zvezo z drugimi dejavniki ... (Foto: A. Polšak)



Slika 5: Tudi merjenje naklona je ne samo geografska veščina. Pomembna ni samo meritev, ampak tudi interpretacija ugotovljenega naklona, ki ima tako vzroke kot posledice. (Foto: A. Polšak)

Iskanje in obdelava informacij:

- obisk knjižnice in iskanje literature;
- obisk zvezdarne in opazovanje neba s teleskopom ali daljnogledom;
- obisk geodetskega podjetja;
- iskanje informacij na svetovnem spletu;
- brskanje po virih in njihovo razvrščanje;
- razvrščanje podatkov v preglednice, risanje klimogramov in kartogramov;
- zbiranje vremenskih zemljevidov;
- dopolnjevanje zemljevidov;

- iskanje dokazov po časopisih in ločitev bolj od manj pomembnih dokazov ali ugibanj;
- pregledovanje filma in povzemanje bistva.

Predstavljanje znanja:

- igra v debatnem klubu;
- izdelava spletne strani;
- pisanje dnevnika, poročila ali potopisa;
- igranje vlog na okrogli mizi;
- izdelava učnih kvizov;
- pisanje zgodb;
- pisanje pisma namišljenemu prijatelju z vprašanji o neznanih deželah, ljudeh in njihovih navadah;
- predstavljanje gospodarske dejavnosti območja z metodo za in proti;
- pisanje povzetkov z ugotovitvami na podlagi gradiv;
- oblikovanje načrta, študije ali predloga ukrepov;
- pisanje vzročno-posledične analize;
- oblikovanje dramatizacije;
- pisanje seminarske ali raziskovalne naloge;
- predstavitev referata;
- obisk muzeja, razstave ali predstave in pisanje poročila.

Tako obširno zapisanih dejavnosti in posredno veččin v učnih ciljih seveda ne najdemo, a jih vseeno ni malo, nekatere pa so zapisane tudi med minimalnimi standardi. V nadaljevanju se bomo na kratko še ozrli na možnosti ocenjevanja le-teh.

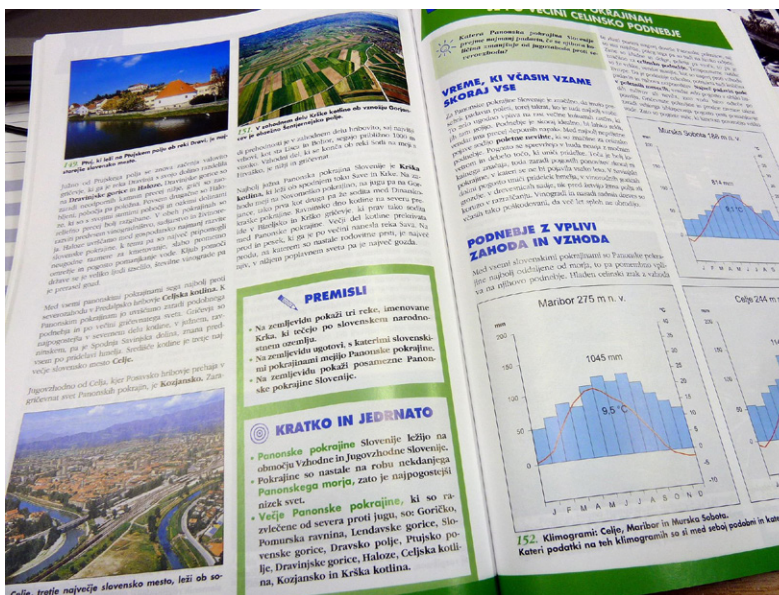
Če med učnimi cilji ne bi našli kaj prida t. i. večšinskih ciljev, bi bilo veliko presenečenje. Še večje presenečenje bi bilo verjetno, če med temi cilji ne bi bilo največ ciljev, ki so povezani z uporabo in branjem zemljevidov in/ali prostorsko predstavo. Pravzaprav je ciljev, ki nakazujejo konkretne dejavnosti skoraj preveč (zapisani so kot »splošni« operativni cilji in kot operativni cilji, vezani na določene vsebine), da bi jih v celoti naštevali, zato pogledjmo nekatere primere.

Tako med cilji v šestem razredu najdemo zapis, da učenec uporablja različne načine zbiranja in prikazovanja geografskih informacij, se orientira na zemljevidu in giblje v pokrajini ..., pa tudi, da se usposablja za uporabo komunikacijskih, miselnih, praktičnih in socialnih veščin za raziskovanje geografskih vprašanj ..., vse do tega, da razvija tudi pozitiven odnos do domovine ... Še bolj jasni ali konkretni so operativni cilji v preglednici, kjer so povezani z vsebinami. Tam preberemo, da učenec pokaže velike dele kopnega in morja na globusu in zemljevidu sveta, ob slikovnem gradivu primerja reliefne oblike, se orientira v naravi, na fotografiji prepozna to in ono ..., pa vse do izbirnega cilja, da izdela svoj reliefni zemljevid in panoramsko skico domače pokrajine. Nekaj manj, a podobne cilje zasledimo tudi v naslednjih razredih. Prevladujejo večšine dela z zemljevidom (ob tematskem

zemljevidu opiše jezikovno in versko raznovrstnost ..., na zemljevidu pokaže pokrajinske enote ...), omenjajo pa se tudi druge veščine (na podlagi statističnih podatkov primerja ..., na podlagi klimogramov sklepa ...), pa tudi cilji, ki zahtevajo miselne procese, ki jih nujno dosegajo prek določenih veščin (analizira vprašanje ..., primerja med seboj..., prepozna in razume ..., vrednoti pomen dejavnikov ..., sklepa o ...), omenjajo pa se tudi konkretni izdelki (izdela seznam desetih slovenskih prepoznavnosti ...). Med cilji je posebej v sedmem razredu omenjena šolska ekskurzija, kjer je poleg spoznavnih zapisanih več procesno veščinskih ciljev in sicer, da »učenec razvija sposobnost uporabe preprostih metod geografskega raziskovanja, kot so opazovanje, merjenje, preprosta analiza, intervju, kartiranje, uporaba statističnih in drugih virov ter literature na terenu.«



Slika 6: Nič ne more nadomestiti opazovanja realne pokrajine (Loški Potok). (Foto: A. Polšak)



Slika 7: Fotografije nadomeščajo realno pokrajino, branje klimogramov pa je del splošne pismenosti grafičkonov. Stran iz učbenika: Novak, F. (2003). Geografija Slovenije: Učbenik za 9. razred devetletne in 8. razred osemletne osnovne šole, Ljubljana: DZS, str. 82–83. (Foto: A. Polšak.)

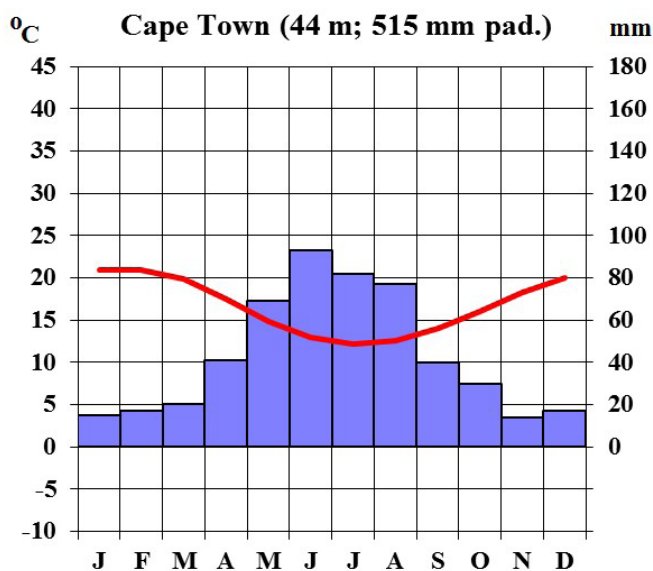
Nekaj teh »operativnih« ciljev je opredeljenih tudi kot zahtevano minimalno znanje po razredih, še več pa v splošnih »standardih po področjih«, ki naj bi jih učenci v povprečju dosegli ob koncu šolanja. Poglejmo najprej prve, tj. minimalne standarde, ki smo jih tudi zapovrstno oštevilčili.

V šestem razredu se učenec orientira na zemljevidu sveta, določi strani neba in lego celin (1), razloži in pokaže razmerje med kopnim in morjem na zemljevidu z uporabo temeljnih pojmov (2), načrtuje, se pripravi, dejavno sodeluje in poroča o šolski ekskurziji (3).

V sedmem razredu so med minimalnimi standardi kot jasno navedeni »veščinski« cilji naslednji: učenec opiše naravnogeografske značilnosti Evrazije in pokaže na splošnem zemljevidu (4), našteje države Srednje Evrope in njihova glavna mesta ter jih pokaže na zemljevidu (5), ob zemljevidu opiše najmanj dve pokrajinski enoti Srednje Evrope in ju med seboj primerja po naravnih in družbenih značilnostih (6), primerja klimograme južne, srednje, vzhodne in severne Evrope ter ugotovi mesečne razlike v temperaturah in padavinah (7), napiše eno stran geografskega orisa izbrane države (8).

V osmem razredu najdemo, da učenec ob zemljevidu opiše lego Afrike, Avstralije, Antarktike in obeh Amerik in primerja njihovo površje (9); ob klimogramih in fotografijah razloži razlike v podnebjju in rastlinstvu Afrike in Južne Amerike (10); ob klimatskem zemljevidu in fotografijah primerja in razloži rastlinske pasove v Severni Ameriki (11); naredi plakat ali (elektronske) prosojnice z geografskim opisom izbrane države (12).

V devetem razredu pa so trije cilji, in sicer, da učenec našteje vseh pet naravnogeografskih enot Slovenije in jih pokaže na zemljevidu (13), ob zemljevidu utemelji vzroke za gostejšo in redkejšo poseljenost posameznih delov Slovenije (14), na podlagi zapisa GIS poišče slovensko mesto na zemljevidu (15), načrtuje, se pripravi, izvede in napiše poročilo o terenskem delu (16).



Slika 8: Klimogrami so včasih pogoj za doseganje minimalnih standardov (min. standard 10). Klimogram po podatkih za Cape Town. (Po Wikipediji, A. Polšak).



Slika 9: Primer določitve kraja z znanimi koordinatami v programu Google Earth (min. standard 15).

Če povzamemo zapise v minimalnih standardih, potem lahko ugotovimo, da se jih osem nanaša na delo z zemljevidi, dva ali trije na delo s klimogrami, od učenca pa se tudi pričakuje, da bo v šestem razredu obvladal temeljne dejavnosti glede ekskurzije, da bo v sedmem razredu znal napisati eno stran geografskega orisa države, v osmem razredu v tej zvezi narediti elektronske prosojnice, v devetem razredu pa tudi že, da se zna pripraviti in izvesti terensko delo – seveda primerno stopnji izobraževanja.

Kot smo omenili že prej, so večšine obširneje navedene v splošnih standardih po drugem oz. tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju ter standardih znanja po področjih ob koncu tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Nekateri standardi so podobni že prej navedenim (učenec opazuje, opiše in razišče pokrajino ter si ugotovitve zapiše in predstavi ..., pozna in uporabi različne geografske spretnosti in veščine za uspešno analizo in sintezo različnih virov informacij ...) ali pa se pojavijo kot splošen oziroma želen etični cilj (pokaže okoljsko pismenost, se obnaša prijazno do okolja, skrbi za lastno zdravje in zdravo okolico).

V podpoglavju o **standardih znanja po področjih** naletimo na mnoge veščine, ki med nekaterimi skupinami (področji) ciljev celo prevladujejo. Združili smo jih v dve skupini.

1. Obvladovanje splošnih in posebnih veščin

Učenec/učenka:

- pokaže znanje, spretnosti, razumevanje in uporabo geografskih procesov na lokalni, regionalni in planetarni ravni;
- samostojno terensko raziskuje na lokalni in regionalni ravni in osvoji znanje o osnovnih prostorskih odnosih;
- argumentira razloge za svoja opazovanja in vrednotenje pokrajinskih značilnosti;
- samostojno zbere informacije in uporabi preproste geografske metode in tehnike raziskovalnega dela (skiciranje, risanje, krokiranje, panoramska risba, kartira-

nje, anketiranje, tematski zemljevid ...) ter pripomočke;

- kritično geografsko razmisli (zazna ključne geografske probleme in najde vzročno-posledično sovplivanje naravnih in družbenih procesov v pokrajini);
- samostojno interpretira pridobljeno znanje, ga podkrepi s konkretnimi primeri in nakazuje rešitve;
- izdela terensko raziskovano nalogo ali poročilo;
- samostojno izdela geografsko raziskovalno oziroma projektno nalogo;
- zmore se sodelovalno učiti (delo v skupini), kar sodi na področje socialnih veščin.

2. Zemljevidi in orientacija ter njuna uporaba

Učenec/učenka:

- prebere različne tematske in splošne zemljevide v tiskani in digitalni obliki;
- nariše oziroma izdela različne vrste preprostejših zemljevidov z uporabo dogovorjenih topografskih znakov;
- se orientira na različnih zemljevidih (po stopinjski mreži in pri lociranju in iskanju različnih pokrajin, mest, rek ipd.);
- se orientira v naravi in pri tem uporabi več ustreznih pripomočkov (zemljevid, kompas in veščine orientiranja z drugimi naravnimi znaki);
- z zemljevidi načrtuje pohod, izlet in šolsko ekskurzijo.

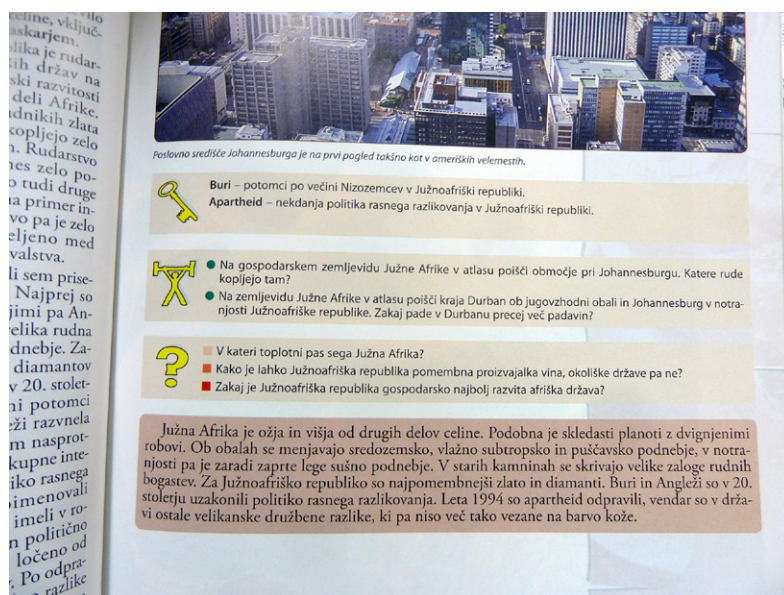


Slika 10: Sistematično se učenci s kartografsko pismenostjo srečajo v šestem razredu osnovne šole. Na sliki: Bahar, I. (2004). Geografija 6: Učbenik za šesti razred 9-letne osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga založba, str. 56 in 57. (Foto: A. Polšak.)

S tem je narejen grob pregled veščin, ki jih opredeljuje učni načrt v **različnih poglavjih** ali pa niti niso vezani na določen razred. Naj ob tem smo pripomnimo, da je treba ta poglavja oz. prvine učnega načrta razumeti kot celoto in da upoštevanje samo (operativnih) ciljev ni dovolj. Vprašati se je tudi treba, ali je mogoče te veščine (bolje rečeno veščine in izdelke) ocenjevati, in če so, kje so zadržki. Iz zgornjih primerov bi namreč lahko naredili opisnike (merila za doseganje ravni znanja). Minimalni bi bili kot izhodišče. Nekatere veščine se da opisati po vseh merilih (od minimalnega do optimalnega), nekaterih pa ne, ker se minimalni standardi in standardi ne pokrivajo vedno in/ali popolnoma. Poseben problem je (ne)ocenjevanje odnosov in stališč, kjer je kar nekaj omejitev (Razvijanje in vrednotenje znanja, 2012). Na to temo se bomo pozneje še vrnili.

2.1.3 Kako podpirajo razvijanje veščin geografski učbeniki?

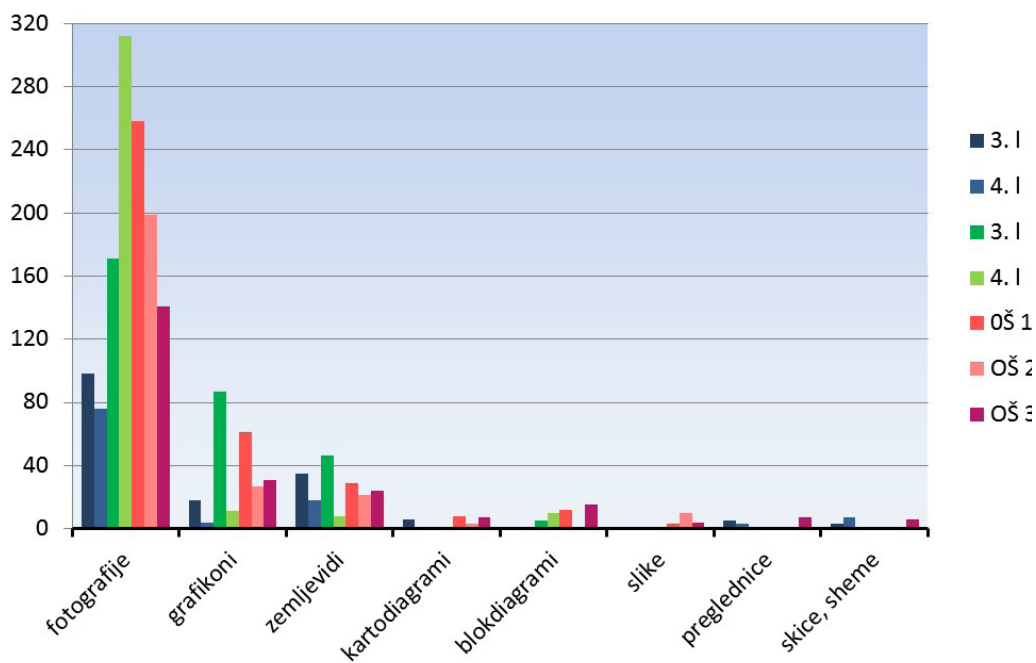
Zastavljeno vprašanje je zanimivo zlasti z vidika didaktične primernosti in podpore učbenikov pri učinkovitem poučevanju, čeprav imamo precej primerov, ko učbeniki podpirajo razvoj veščin z navodili in nalogami neposredno, a žal bolj tujih kot domačih. Domači učbeniki večinoma vključujejo vprašanja za ponavljanje in utrjevanje, ključne pojme in (redkeje) t. i. vprašanja za dejavnosti (slika 11).



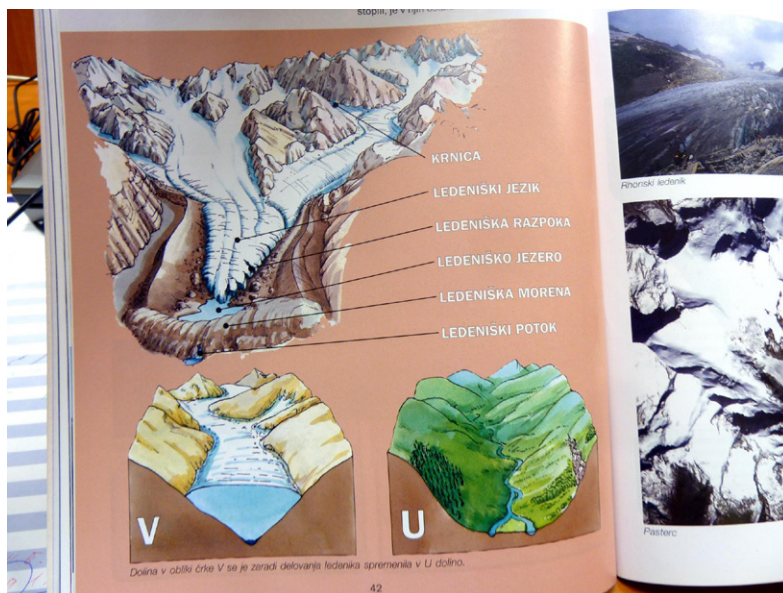
Slika 11: Primer strani iz učbenika z vprašanji in nalogami za dejavnosti. Na sliki: Kolenc Kolnik, K., Korže Vovk, A., Otič, M., Senegačnik, J. (2010). Geografija Afrike in Novega sveta: Učbenik za 8. razred osnovne šole. Ljubljana: Modrijan, str. 31. (Foto: A. Polšak)

Razvijanju veščin je lahko namenjeno tudi samo besedilo, še bolj pa slikovno gradivo, ampak posredno, ko ga mora učitelj smiselno uporabiti za razvijanje določenih veščin. Za to se uporabljajo vse vrste zemljevidov (branje zemljevidov), grafikoni (razumevanje grafikonov), fotografije (branje oz. analiza pokrajine) in razno drugo gradivo, ki pa je po naših ugotovitvah mnogo manj zastopano (grafikon 1).

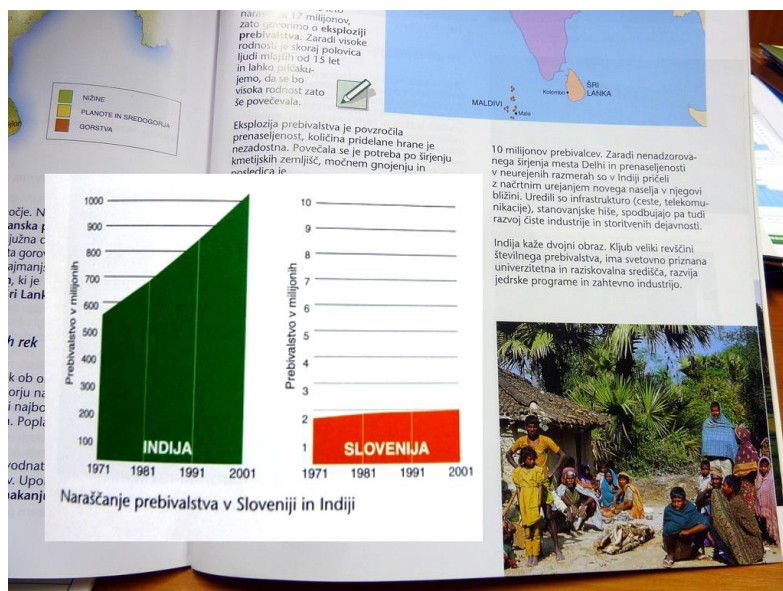
Slikovno gradivo v izbranih učbenikih za geografijo Slovenije (število enot)



Grafikon 1: Vrsta slikovnega gradiva v izbranih učbenikih za osnovno in srednjo šolo, ki obravnavajo Slovenijo (9. razred osnovne šole in 3. ter 4. letnik srednjih šol).



Slika 12: Tudi slikovno gradivo pomaga razvijati veščine, predstavljivost in razumevanje pojavov. Na sliki: Račič, J., Tomšič, Ž. (2005). Geografija 7: Učbenik za geografijo v sedmem razredu osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga založba, str. 42. (Foto: A. Polšak).



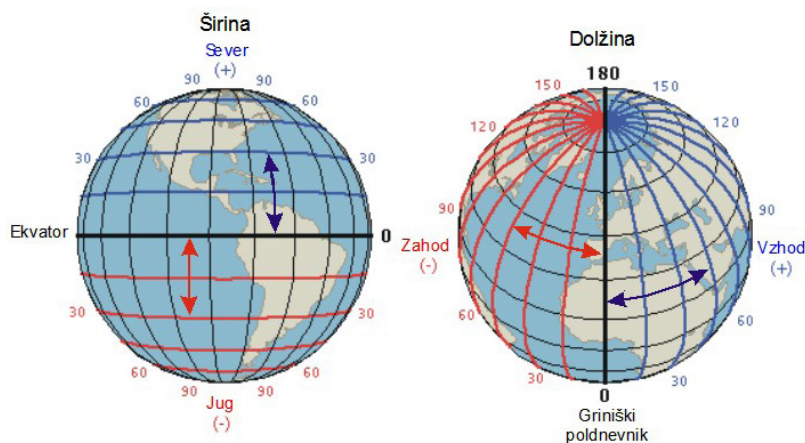
Slika 13: Branje oz. razumevanje grafov je bo branju klimogramov ena od ključnih geografskih veščin. Na sliki: Miklavc Pintarič, S., Popit, S. (2005). Geografija 7: Učbenik za pouk geografije v sedmem razredu devetletne osnovne šole. Ljubljana: DZS, str. 55. (Foto: A. Polšak)

2.1.4 Primeri ocenjevanja veščin

Poglejmo nekaj dilem pri ocenjevanju veščin, kot so zapisane v minimalnih standardih. Ocenjevanje (nekaterih) veščin je treba izvesti v takšnih okoliščinah, ki sploh omogočajo preverjanje le-teh. Tako ne moremo terenskega dela oceniti, ne da bi šli učenci na teren, orientacije na zemljevidu brez uporabe zemljevida, elektronske prosojnice pa je treba tudi dejansko narediti, saj jih ne moremo oceniti posredno, le na podlagi znanja, kaj učenec ve o njih. Enako velja za govorni nastop.



Slika 14: Pri pouku geografije ne gre brez zemljevida (na sliki primer nemškega stenskega zemljevida). Ni pomembna njegova oblika (papirna, elektronska ...), kajti vedno je osnova za razvijanje prostorske predstave.



Slika 15: Geografska širina in dolžina. Prirejeno po: Microsoft Encarta 97 Encyclopedia. The World's Leading Multimedia Encyclopedia. CD. Microsoft Corporation.

Med najpogostejše veščine za ocenjevanje spada analiza klimogramov, grafikonov, kartogramov in kartodiagramov, zemljevidov različnih meril, precej manj pa je analiz fotografij, shem blokdiagramov in podobnega gradiva. Razmerja oziroma zastopanost teh veščin je razvidna tudi s preizkusov nacionalnega preverjanja znanja. Je pa res, da analiza do zdaj porabljenih štirih testnih pol niti ne da odgovora na vprašanje, katere veščine preverjajo učitelji v šolah, a povsem drugače tam tudi ne more biti. Tovrstne naloge se pogosto začenjajo z »to nalogo boš reševal s pomočjo zemljevida« ali pa »oglej si klimogram... sliko ... in ugotovi ...«. Zlasti pri klimogramih se je izkazalo, da jih učenci dokaj dobro obvladajo in da bi kazalo v prihodnje dati poudarek še kateri drugi veščini.

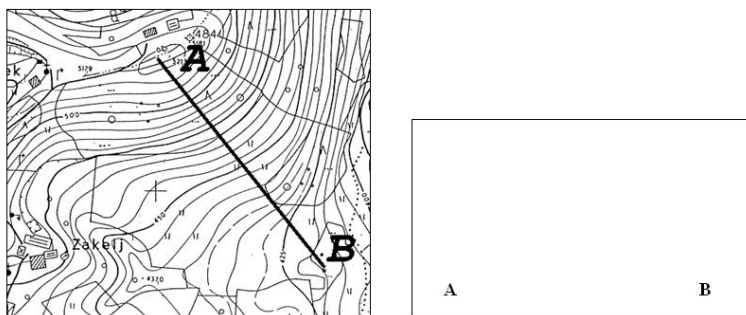
Poglejmo še nekaj dilem pri ocenjevanju kartografske pismenosti in na koncu še veščin praktične narave.

Po nekdanjem učnem načrtu bi morali učenci razumeti metodo določevanja geografske dolžine in širine. Na videz enostavna naloga se je v preteklosti izkazala kot pretežka, zato zdajšnji učni načrt takega cilja nima več. Po novem morajo učenci vedeti, da določen kraj leži severno ali južno od ekvatorja in vzhodno ali zahodno od greenwiškega poldnevnik. To je približno tudi v skladu s splošno uveljavljeno prakso in zapisom koordinat pri elektronskih napravah in programih. Včasih smo ocenjevali, kako natančno je učenec zapisal severno ali južno geografsko širino oziroma vzhodno ali zahodno dolžino. Danes pa je dovolj, če pove, da je nekaj severno ali južno oziroma vzhodno ali zahodno. Potemtakem je treba to znanje oz. veščino tudi ocenjevati.

Še vedno se kot temeljna geografska veščina pojavljajo cilji, ki so povezani z branjem in razumevanjem zemljevidov. Glede na to, da je veliko različnih vrst zemljevidov, ki jih včasih tudi po nepotrebnem imenujemo tematske karte, je potrebno nekaj znanja tudi o posebnosti tega področja. Gotovo pa je v vsem nekaj skupnega, npr. razumevanje in uporaba merila zemljevida, branje simbolov, projekcija in še kaj. Legenda je v tem smislu pomoč, toda pogosto ne vsebuje t. i. dogovorjenih ali topografskih znakov, celo če ne gre za osnovne topografske, ampak tematske zemljevide. S temi omejitvami se zemljevidi uporabljajo tudi pri pouku, pri čemer v zadnjem času tiskane zemljevide vse bolj nadomeščajo elektronske oblike. Glavna prednost teh so prilagodljivost, izbor slojev ali vsebin, spreminjanje pogledov, dodajanje podatkov, preprosto merjenje površin, razdalj ipd. Tiskani zemljevidi ostajajo vsaj delno nepogrešljivi pri delu

na terenu, orientaciji ipd., čeprav so za nekatere naloge danes že bolj pripravne razne GPS-naprave in celo zmogljivejši mobilni telefoni. Tudi na tem področju se je z opisanim premikom zgodila sprememba pri načinih ocenjevanja.

Nariši približen prerez ozemlja med točkama A in B. Izolipse so v razmaku 5 metrov višinske razlike.



V kateri strani neba leži točka B, če jo gledamo s točke A?

Izračunaj dolžino daljice AB v naravi, če veš, da gre za merilo 1:5.000!

Dolžina je _____ metrov oziroma _____ km.

Slika 16: Primer ene izmed pogosto uporabljenih vrst nalog za ugotavljanje razumevanja oz. branje zemljevida. Danes se večšina nadgrajuje z računalniškimi aplikacijami, ki opravijo mnogo nekdanj ročnega dela, je pa treba znati te aplikacije ustrezno uporabljati. Vir: Državna topografska karta 1: 5.000.

Glede na različne možnosti uporabe različnih vrst zemljevidov, moramo namreč prilagoditi tudi ocenjevanje. Verjetno bo še nekaj časa smiselno vztrajati pri analizi »klasičnih« zemljevidov, mnogo možnosti pa se kaže tudi v ocenjevanju veščin, ki so podprte z uporabo GPS-naprav (iskanje lokacije, določanje lege, vnašanje točk v programe oz. zemljevide ipd.). Nekatere šole so v tem smislu precej napredne. Naj omenimo ob tem še, da je ena izmed ključnih sprememb danes tudi široka dostopnost posnetkov iz zraka, in to celo z nekaterimi dodatki (tridimenzionalnost, prekrivanja slojev ipd.), česar v preteklosti (času črno-belih aerofotoposnetkov) ni bilo. To širi tako možnosti uporabe kot tudi ocenjevanja. Po drugi strani pa kartografsko znanje ostaja pomembno tudi zaradi dejstva, da se tematski zemljevidi ali njim sorodne »karte« še vedno pogosto uporabljajo pri vsakdanjem življenju na različnih informativnih tablah ipd.

2.1.5 Ocenjevanje praktičnega dela

Ocenjujemo lahko tudi praktične veščine, ki so povezane s terenskim delom ali raziskovalnimi metodami, poročila, raziskovalne naloge ipd., a to ni ravno splošna praksa niti ni vedno smiselno. Ocenjevanje poskusov in meritev je že dokaj uveljavljena praksa pri naravoslovnih predmetih, ocenjevanje raznih predstavitev, kjer je skoraj vedno dodan še govorni nastop, pa splošna praksa tudi pri geografiji, a pogosto premalo premišljena. Zaradi vsega omenjenega ocenjevanje poteka po občutku in po premalo izdelanih merilih. Zato bi verjetno vsako področje zahtevalo daljšo in celovitejšo obravnavo, za osnovo pa lahko v literaturi poiščemo nekaj dokaj ustreznih primerov meril v obliki opisnikov tako za splošno (npr. Rutar, Ilc, 2003) kot geografsko področje (Cigler, 2003). To smo že omenili, a bi jih bilo verjetno mogoče še nadgraditi, kar je deloma narejeno za potrebe geografskega srednješolskega in gimnazijskega izobraževanja (Polšak, 2010).

2.1.6 Sklep

Pri pregledu učnega načrta za geografijo za osnovno šolo ugotovimo, da ta navaja sorazmerno veliko dejavnosti, učnih ciljev in standardov, ki so povezani z razvojem veščin. To je razumljivo glede na poslanstvo geografije kot vede in filozofijo učnega načrta, kar posledično pomeni, da mora temu slediti tudi pouk. Vprašanje je, ali so zapisane prave (ključne) veščine in ali so zapisane dovolj jasno oziroma konkretno. Določena težava se pojavlja tudi zaradi tega, ker so veščine zapisane v različnih poglavjih in jih je treba brati kot celoto, kar učitelju nekoliko oteži delo. Nedvomno pa ostaja ključen problem, koliko je realno mogoče predvidene dejavnosti in veščine vključevati v pouk in ocenjevanje, saj pogosto slišimo rek: »Mnogo veščin v učnem načrtu, manj pri pouku, malo pri preverjanju!« kar ni povsem točno, a daleč od resnice tudi ne.

Literatura in viri

- 1 Cigler, N. (ur.) (2003). *Primeri pouka izbranih učnih tem iz geografije v osnovni in srednji šoli. K novi kulturi pouka.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 2 Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. K novi kulturi pouka.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 3 Polšak, A. (ur.) (2010). *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi. Geografija.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 4 Polšak, A. (ur.) (2013). *Izzivi razvijanja in vrednotenja znanja v gimnazijski praksi. Geografija.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

2.2 Fleksibilnost – prednost in priložnost za geografijo?

Danijel Lilek, Zavod RS za šolstvo

Povzetek

Fleksibilni predmetnik je način vzgojno-izobraževalnega dela, ki didaktično metodično, organizacijsko – operativno in strokovno daje poudarek pridobivanju in nadgrajevanju vseživljenjskega učenja, temelječ na dejavnosti učencev in medpredmetnem povezovanju ter sodobnih didaktičnih strategijah.

Ključne besede: učni načrt, osnovna šola, fleksibilnost, aktivnost učencev.

.....

»Vsak drobec znanja, ki ga učenec pridobi sam – vsak problem, ki ga sam reši – postane mnogo bolj njegov, kot bi bil sicer. Dejavnost uma, ki je spodbudila učenčev uspeh, koncentracija misli, potrebnih zanj, in vznemirjenje, ki sledi zmagoslavju, prispevajo k temu, da se dejstva vtisnejo v spomin, kot se ne bi mogla nobena informacija, ki jo je slišal od učitelja ali prebral v učbeniku.«

Herbert Spencer

2.2.1 Fleksibilni predmetnik – začetki in nadaljevanje

Na kratko o spremembah in namenu prilagodljivega predmetnika, kot je zapisala vodja projekta dr. Fani Nolimal: *»Spremembe, ki jih s fleksibilnim (šolskim) predmetnikom uvajamo v prakso slovenskih osnovnih šol, zadevajo številna področja življenja in dela osnovne šole. Z njim vzpostavljamo bolj avtonomno, fleksibilnejšo, šolsko – specifično organizacijo vzgojno-izobraževalnega dela, uvajamo raznolike didaktične pristope, ki temeljijo na večji individualizaciji dela, medpredmetnem povezovanju, aktivnem sodelovanju učencev v učnem procesu, in vzpostavljamo priložnost za tesnejše vertikalno in horizontalno povezovanje strokovnih delavcev. Novosti prinašajo v šolske kolektive nove pristojnosti in odgovornosti in terjajo stalno refleksijo, spremljavo in (samo)evalvacijo dela. Ti procesi usmerjajo kolektive pri izvajanju dogovorjenih ciljev, stalnemu vnašanju izboljšav in skrbi za potrošnike.«¹*

Fleksibilna organizacija dela – izhodišče fleksibilnega predmetnika

Osnovo fleksibilnosti pri pouku daje fleksibilni predmetnik, ki pa ne pomeni samo organizacijo dela, ampak veliko več. Namen fleksibilnega predmetnika je povečati avtonomijo in strokovno odgovornost šol ter tako posledično vplivati na številne kakovostne spremembe v učni praksi. Je tudi odziv na številna opozorila javnosti, da je zaradi večjega števila predmetov v 9-letni osnovni šoli pouk za učence preveč obremenjujoč, da ti nosijo pretežke šolske torbe in imajo s pripravo na šolo doma preveč dela.

¹

Vir: Nolimal, F. (2008). Fleksibilni predmetnik na osnovnih šolah v poskusu. Fleksibilni predmetnik, zbornik prispevkov. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Fleksibilno delovanje zahteva v prvem koraku organizacijske spremembe z določenimi cilji. Izpostavljam naslednje:

- povečevanje raznolikosti metod in oblik dela in posledično samostojnost učencev v procesu pridobivanja znanja, spretnosti sposobnosti in veščin (kot npr. terensko delo, eksperimentalno delo, problemski pouk);
- večje možnosti za individualizacijo in notranjo diferenciacijo;
- večanje medpredmetnega povezovanja pri različnih kombinacijah predmetov.

Vsi ti cilji povečujejo učinkovitost izvajanja vzgojno-izobraževalnega dela in izboljšujejo znanje učencev.

2.2.2 Delo v okviru projekta

Učitelji praktiki in svetovalci smo se povezali in delovali v treh medpredmetno razvojnih skupinah (dalje MPRS):

- MPRS naravoslovje,
- MPRS družboslovje,
- MPRS jeziki.

Geografija kot učno-vzgojni predmet v svoji kompleksnosti in interdisciplinarnosti presega okvire oblikovanih skupin, zato so geografi lahko delovali in povezovali svoje dejavnosti v okviru fleksibilnega izvajanja vzgojno-izobraževalnega dela med skupinami in tako prispevali k še večji fleksibilnosti. Največkrat pa so se povezovali in delovali znotraj MPRS družboslovje.

Glavni cilji delovanja MPRS družboslovja in s tem tudi predmeta geografije so bili:

- s pomočjo učnih vsebin preko učenčevih dejavnosti razvijati spretnosti, sposobnosti in veščine (razvoj vrednot, stališč in odgovornosti je proces) za vseživljenjsko učenje;
- uresničevati in omogočati načelo individualizacije in diferenciacije;
- izvajati in prikazati možnosti in pomen medpredmetnega povezovanja;
- osmisлити in prikazati spremenjeno vlogo učitelja;
- načrtovati delo na ravneh urne, tematske in letne priprave;
- ocenjevati na fleksibilen način.

Uresničevanje zastavljenih ciljev je potekalo na več načinov. Velikokrat smo se srečali na delovnih srečanjih s sodelavci praktiki, kjer smo izmenjali stališča, izkušnje in didaktična priporočila. Med seboj smo si tudi dopisovali po elektronski pošti in si telefonirali. Najdragocenejše so bile hospitacije in kritično prijateljevanje pri kolegicah in kolegih. Za uvod ugotovitev s hospitacij navajam naslednjo izjavo, ki hkrati pomeni tudi povzetek vidnega na večini hospitacij:

Claxston (1990, v: Maldrez in Bodoczky 1999) pravi: »*Poučevanje ni le premišljena izbira zanimivih učnih vsebin in metodično-didaktična korektna izpeljava pouka; nad vsem navedenim je oblikovanje odnosa med učiteljem in učenci ter usmerjanje odnosov med učenci samimi. Učitelj lahko poučuje samo tako, da vstopa v odnos z učenci.*«

Uvodna misel jasno nakazuje nerazdružljivo prepletenost vzgoje in izobraževanja, saj je odnos temeljni način vzgajanja in s tem uresničevanje poslanstva šole.

Strnjene ključne ugotovitve s hospitacij so naslednje:

- Vzgojno-izobraževalno delo je bilo osredinjeno na učence, ki so s svojo dejavnostjo razvijali spretnosti, sposobnosti in veščine ter usvajali vsebinska in procesna znanja, zapisana v učnem načrtu.
- Jasno razviden je bil poudarek na pridobivanju in nadgrajevanju vseživljenjskega učenja kot enega temeljnih vzvodov preobrazbe družbe 21. stoletja v družbo znanja.
- Časovno so ure potekale od 60, 90 in 135 minut, kar je spremenilo vlogo učitelja. Le-ta je usmerjal, povezoval, koordiniral, dopolnjeval, pojasnjeval delo učencev.
- Pogoj za takšno vzgojno-izobraževalno delo so načrtovanje po sklopih in medpredmetno sodelovanje ter upoštevanje in izvajanje načela individualizacije, kar je še prispevalo k uporabnosti pridobljenega znanja in pripeljalo do udejanjanja kompleksnega cilja, da učenec ve, zna in zmore.

Pri fleksibilnem načinu dela sta težnja in nuja uporabiti tudi prilagojen način preverjanja in ocenjevanja. Pri preverjanju in še bolj ocenjevanju so problemi nenehno prisotni, saj spremenjeni način poučevanja zahteva tudi spremenjen način vrednotenja.

Koncept preverjanja in ocenjevanja znanja, spretnosti in veščin predvideva preverjanje predznanja, sprotno preverjanje, končno preverjanje in ocenjevanje.

Preverjanje je opredeljeno kot načrtno in sistematično zbiranje informacij o učenčevem napredovanju pri doseganju obsega in kakovosti znanj. Razlikujemo diagnostično preverjanje ali preverjanje predznanja, sprotno ali formativno in končno ali sumativno preverjanje. Ocenjevanje je ugotavljanje in vrednotenje doseženega znanja po končanem obdobju učenja in formalizacije presoje z ocenami, ki so formalno dogovorjene in so lahko opisne, številčne ali besedne.

Postopki preverjanja in ocenjevanja naj bi zadostili naslednjim merskim značilnostim:

- veljavnosti,
- zanesljivosti,
- objektivnosti,
- občutljivosti,
- ekonomičnosti,
- standardiziranosti.

Pri merjenju znanja izstopata veljavnost in objektivnost. Preverjanje in ocenjevanje sta veljavni, če dejansko zajameta vse, kar smo želeli oziroma načrtovali preverjati in ocenjevati, objektivno pa, če so ugotovitve odvisne samo od znanja, in ne od tistega, ki znanje ugotavlja.

Fleksibilno poučevanje ponuja različne in drugačne možnosti ocenjevanja. Navajam samo nekatera:

- referat,
- seminarska naloga,
- izdelki (poročila) s terenskega dela,
- poročila z vodenih ogledov,
- avtentične esejske naloge,
- dramatizacija kot prikaz znanja.

Kot posebnost izpostavljam možnost, da se skozi medpredmetno povezovanje izvede tudi dvojno ocenjevanje npr. pri slovenščini in geografiji. Takšna oblika zahteva še posebej skrbno timsko načrtovanje, analitično opredeljevanje kriterijev in opisov dosežkov (opisnikov) za oba predmeta.

Katero koli obliko ocenjevanja izberemo, pa moramo najprej opredeliti ravni znanja. Pri opredelitvi znanja (kaj naj bi učenci znali, zmogli, obvladali) oziroma konkretizaciji ciljev, zapisanih v učnih načrtih, nam pomagajo različne taksonomije. Za vsebinska znanja je zelo primerna Bloomova, za procesna pa Marzanova taksonomija.

Bloomova taksonomija nam opredeli področja in kriterije preverjanja in ocenjevanja. Področja so npr. pojmi, pojavi, dogodki, zakonitosti, kriterij pa je taksonomska stopnja (poznavanje, razumevanje, uporaba).

Marzanova taksonomija nam prav tako pri procesnih znanjih opredeli področja (opazovanje, razvrščanje, napovedovanje) in kriterije (po zaznavnih kriterijih, po zunanji zgradbi, pravilnost).

Ne glede na izbrano taksonomijo, pa pot od preverjanja do ocenjevanja obsega naslednje korake:

1. opredelitev znanja (vsebinsko in procesno) oz. odgovor na vprašanje, kaj bodo učenci znali, zmogli, obvladali po določenem obdobju učenja;
2. preverjanje predznanja;
3. usmerjanje učenja in sprotno spremljanje (odpravljanje napak in pomanjkljivosti);
4. preverjanje, ali vsi učenci dosegajo vsaj minimalne standarde znanja (končno preverjanje) – če ni tako, se učimo še naprej;
5. če vsi učenci dosegajo vsaj minimalne standarde, lahko organiziramo in izvedemo ocenjevanje na različne načine.

Za sklep zapisa o ocenjevanju v okviru fleksibilnega predmetnika še poskus odgovora na vprašanje: »Zakaj je toliko problemov pri ocenjevanju?« Po mnenju Milekšiča (2008) je odgovor v tem, da je ocenjevanje v nasprotju s preverjanjem formalizirano in ima pomembne posledice (za vse udeležence tega procesa).

»Ocenjevanje kot formalno dejanje obelodani, razgali proces vrednotenja znanja, postane javno, vsem dostopno, omogoči primerljivost (in s tem prognostično funkcijo), omogoči razpravo o legitimnosti in verodostojnosti vrednotenja znanja, omogoča spodbijanje ocene, postane predmet razprav, kritik, pritožb in pohval in s tem izpostavi učitelja, njegovo kompetentnost in posledično odgovornost za vrednotenje znanja.« (Milekšič, 2008, str. 239)

2.2.3 Pogled naprej

Čeprav se je projekt Fleksibilnega predmetnika formalno končal z letom 2012, želimo, da:

- kakovostne rešitve, razvite v okvirih fleksibilnega predmetnika, na ravni avtonomije in organizacije pouka, medpredmetnega povezovanja in didaktičnih modelov nadgradimo z dejavnostmi za razvijanje bralne pismenosti;
- načrtovane vsebine medpredmetnih skupin za naravoslovje, družboslovje in jezike dopolnimo s strategijami dela z različnimi pisnimi viri, ki vključujejo razumevanje, vrednotenje in uporabo informacij;
- pripravimo, izvedemo in analiziramo nekaj učnih enot v obliki hospitacij;
- spodbujamo izvedbo pouka v blok urah;
- sodelujemo v projektnih dnevih in tednih (medpredmetne povezave, celostni pristop);
- izvajamo terensko delo in terenske vaje (okolica šole);
- pripravimo vodene ogleds s poročilom (reliefne oblike, razstave, prireditve, odprtja ...);
- sodelujemo pri interdisciplinarnih ekskurzijah (izbrana naravna enota);
- izvajamo Šolo v naravi (interdisciplinarnost, razvijanje spretnosti, socializacijski vidik ...) in druge dejavnosti.

Z vsemi navedenimi dejavnostmi bomo cilje fleksibilnega predmetnika vsak dan udeležali in jih tako prenesli v vsakodnevno vzgojno-izobraževalno delo. Tako bomo tudi uresničili zapisano misel: *Učenje brez razmišljanja je neplodno; razmišljanje brez učenja je nevarno. (Konfucij)*

Literatura in viri

- 1 Bizjak, C. (2008). Vzgojni vidiki učiteljevega dela. *Fleksibilni predmetnik, zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 2 Lilek, D. (2010). *Gradivo o fleksibilnem predmetniku. Delovno srečanje MPRS družboslovja*, Maribor, 7. 10. 2010.
- 3 Milekšič, V. (2008). *Uporaba opisnih kriterijev pri preverjanju in ocenjevanju. Fleksibilni predmetnik, zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 4 Nolimal, F. (2008). *Avtonomija, strokovna odgovornost in fleksibilni predmetnik. Fleksibilni predmetnik, zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 5 Nolimal, F. (2008). *Fleksibilni predmetnik na šolah v poskusu. Fleksibilni predmetnik, zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 6 *Fleksibilni predmetnik – kazalniki kakovosti*. Dostopno na: http://skupnost.sio.si/file.php/147/2011_FP/2011_20_4_strokovno_srecanje_ravnatelj_mentorjev/FP_kazalniki_kakovosti_2_.pdf (13. 5. 2013)

2.3 Uporaba bralnih učnih strategij v geografiji

Damijana Počkaj Horvat, Osnovna šola Franceta Prešerna, Maribor

Povzetek

V prispevku predstavljam učno uro geografije v sedmem razredu osnovne šole, pri kateri sem za utrjevanje in preverjanje znanja uporabila bralno učno strategijo »Vem – želim vedeti – naučil sem se«. Evalvacija učne ure je pokazala, da je uporaba bralnih učnih strategij primerna tudi za utrjevanje znanja, predvsem pa motivira učence za samostojno delo, sodelovalno učenje v skupini in doseganje vzročno-posledičnega povezovanja naravnogeografskih in družbenogeografskih značilnosti v pokrajini.

Ključne besede: bralne učne strategije, strategija VŽN, sodelovalno učenje

Uvod

Uporaba različnih bralnih učnih strategij pri pouku postaja priložnost, ki jo velja izkoristiti tako pri usvajanju novih učnih vsebin kakor tudi pri preverjanju in utrjevanju znanja. Učencem omogoča dejavno sodelovanje pri učni uri, v njih prebujajo iskanje lastnega predznanja in jih spodbuja pri samostojnem delu.

Pri geografiji je uporaba bralnih učnih strategij zelo dobrodošla, saj se velikokrat srečujemo z različnimi besedili, tako strokovnimi kot poljudnoznanstvenimi, obenem pa nam ponuja še nove izzive pri razvijanju kartografske pismenosti.

Predstavitev primera

V sedmem razredu sem pripravila učno uro preverjanja in utrjevanja znanja z uporabo bralne učne strategije »Vem – želim vedeti – naučil sem se« (VŽN) (priloga). Cilji učne ure so bili vrednotenje vpliva naravnogeografskih značilnosti v različnih pokrajinah na življenje ljudi, uporaba izbrane bralne učne strategije in razvijanje spretnosti sodelovalnega učenja v skupini.

Po uvodnem pogovoru o naravnogeografskih značilnostih že poznanih geografskih enot Evrope so se učenci z barvnimi kartončki razdelili v skupine. Navodila za delo v skupinah so bila enotna in so vodila delo skupine skozi vse stopnje izbrane bralne učne strategije. Skupine so imele različna besedila, ki so pripovedovala o značilnostih posameznih že poznanih geografskih enot Evrope.

Motivacijo za delo pri učencih je predstavljal uvodni del z vprašanjem »Kaj že vem?«. Učenci besedila še niso poznali, znan jim je bil samo naslov teme (1. in 2. skupina – Ognjeniki, 3. in 4. skupina – Vpliv morja na življenje ljudi in 5. skupina – Razvoj industrije in njen vpliv na življenje ljudi). Poskusili so zapisati čim več dejstev, ki jih o temi že poznajo. Naslednja stopnja je bila namenjena razmisleku o tem, kaj si želijo še izvedeti. Ta stopnja običajno preseneti tudi učence, saj rezultati njihovega dela, ko zapišejo zelo veliko vprašanj, na katera si želijo poiskati odgovore, zanikajo priročen izgovor, da se ne želijo naučiti nič novega. Ko so skupine opravile

prvi dve stopnji, smo se pogovorili o že poznanih dejstvih pri posameznih temah in o željah po novem znanju. Tako smo skupaj ponovili in utrdili že usvojeno učno snov, obenem pa napovedali, kaj se želimo še naučiti. Veliko pozornost sem pri vodenju pogovora namenila povezovanju posameznih naravnogeografskih značilnosti z življenjem ljudi na teh območjih.

Po poročanju so skupine dobile besedila. Besedila so lahko del učne snovi, zapisane v učbeniku, reviji ali drugih virih, lahko jih pripravimo sami. Kadar besedila s pomočjo različnih virov pripravimo sami, smo lahko bolj pozorni na vsebino, ki jo želimo ponuditi učencem, tako pripravljeno besedilo pa tudi nima odebeljenega teksta, ki že označuje pomembnejše dele besedila, označenih ključnih besed in podobno. Branje besedila je za večino učencev najzahtevnejši del učne ure. Iskanje ključnih in neznanih besed jim je pri branju v pomoč, vendar le, če je pridobivanje te veščine proces, ki ga učenci z uporabo različnih bralnih učnih strategij lahko izpopolnjujejo pri različnih predmetih.

Učenci so bili pri iskanju ključnih in neznanih besed dovolj spretni, da ni bilo večjih težav. Sodelovanje v skupini je temeljilo na pomoči učencem s šibkejšim znanjem, včasih pa je bila potrebna pomoč pri izbiri ključnih besed, saj učenci v sedmem razredu šele pridobivajo spretnost ločevanja pomembnejših vsebin od manj pomembnih.

Nadgradnja branja besedila in obenem preverjanje razumevanja vsebine je bilo samostojno pisanje povzetka prebranega. Skupinam z istim besedilom sem pripravila različni nalogi – ena skupina je pisala povzetek, druga skupina pa je oblikovala vprašanja, kar smo uporabili pri poročanju skupin. Učenci so sami postavljali vprašanja sošolcem, ki so brali isto besedilo, in tudi vrednotili njihove odgovore. Tako so se učili, da postavljanje vprašanj ni vedno lahka naloga, predvsem pa moraš na vprašanje poznati odgovor. Pisanje povzetkov je zahtevnejša naloga, ki je nekaterim učencem še povzročala težave.

Za povzetek dela skupin so učenci zapisali, kaj so se pri učni uri naučili o posamezni temi. Sklepna stopnja je presoja o že poznanim in o na novo usvojenem znanju. Izbira besedila zato zahteva tehten premislek in pozorno izbiro, da je v besedilu vključenih tudi nekaj dejstev, ki jih po naših pričakovanjih učenci še ne poznajo. Pisanje odgovorov na zadnje vprašanje izbrane bralne učne strategije »Kaj sem se naučil?« učencem ni povzročalo večjih težav. Znali so zapisati, kaj je bilo v besedilu novega, česar do zdaj še niso poznali. Seveda so nekatera vprašanja, ki so jih pisali na drugi stopnji bralne učne strategije (»Kaj si želim izvedeti?«), ostala neodgovorjena in smo odgovore nanje iskali pri naslednjih učnih urah.

Sklep

Evalvacija učne ure je pokazala, da so učenci, ki so bralno učno strategijo že poznali, zelo dobro opravili svoje delo. Največ težav so pričakovano imeli pri pisanju povzetkov in vprašanj. Med učenci se je razvilo ustvarjalno sodelovanje znotraj skupine, pa tudi med skupinami z istim besedilom, zlasti pri utemeljevanju izbire ključnih besed in odgovarjanju na zastavljena vprašanja. Konec ure sem vodila tako, da so sodelovali vsi učenci in so na vprašanja posamezne skupine odgovarjali tudi učenci drugih skupin, ki niso imeli iste teme.

Prednosti predstavljene bralne učne strategije VŽN so v tem, da spodbuja dejavnost vseh učencev in jim daje model aktivnega branja pri samostojnem učenju z besedili ali pri utrjevanju znanja. Obenem zajame vse stopnje bralnega procesa in ponuja veliko možnosti pisanja. Lahko se povezuje z besedili v učbeniku in daje učitelju model, ki ponazarja proces učenja. Učence spretno uvaja v vrednotenje lastnega predznanja in v iskanje novih znanj.

Tako lahko sklenem, da sistematično uvajanje bralnih učnih strategij pripomore k večji motivaciji za samostojno delo z različnimi besedili, kar vodi tudi k učinkovitejši uporabi učbenika in druge literature. V višjih razredih lahko posamezne strategije razvijamo s številnimi idejami, jih prilagajamo učencem in učence celo spodbujamo, da sami iščejo rešitve, ki so zanje najbolj sprejemljive.

Literatura in viri

- 1 Ginnis, P. (2004). *Učitelj – sam svoj mojster, Kako vsakega učenca pripeljemo do uspeha*. Ljubljana: Rokus.
- 2 Lipovšek, I. (2011). *Bralna pismenost in geografija. Konferenca Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: <http://www.zrss.si/bralnapismenost/default.asp?p=gradiva> (23. 1. 2013).
- 3 Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- 4 Peklaj, C. (2001). *Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- 5 Senegačnik, J. (2009). *Geografija Evrope in Azije, učbenik za 7. razred*. Ljubljana: Modrijan.
- 6 Verdev, H. (2009). *Raziskujem stari svet, učbenik za 7. razred*. Ljubljana: Rokus.

Priloge



Priloga 1: Priprava na učno uro

Priloga 2: Delovni list

Priloga 3: Pripravljena besedila

Priloga 1

Priprava na učno uro

URNA UČNA PRIPRAVA

Zaporedna številka učne priprave

Šola OŠ Franceta Prešerna, Maribor

Učiteljica **mag. Damijana Počkaj Horvat**

Predmet **GEOGRAFIJA**

Razred **7. razred**

Učna tema /

Učna enota V žarišču (vpliv naravnogeografskih in družbenogeografskih značilnosti na življenje ljudi)

Razred	Št.ure	Datum	Razred	Št.ure	Datum	Razred	Št.ure	Datum	Razred	Št.ure	Datum
7.a			7.a			7.a			7.a		
7.b			7.b			7.b			7.b		
7.c			7.c			7.c			7.c		
7.d			7.d			7.d			7.d		

Operativni učni cilji Učenci usvojijo uporabo bralne strategije VŽN (vem – želim vedeti – naučil sem se) pri praktičnem delu v skupinah.
Učenci vrednotijo pomen naravnogeografskih značilnosti v različnih pokrajinah za življenje ljudi.
Učenci pridobivajo spretnosti sodelovalnega učenja in dela v skupini.
Učenci se učijo kulture dialoga in doseganja skupnih ciljev v skupini.

Novi pojmi /

Učne oblike frontalna, skupinska

Učne metode razgovor, razlaga, sodelovalno učenje, bralna strategija VŽN

Medpredmetno povezovanje /

Učila in učni pripomočki zvezek, atlas, delovni listi, besedila

Viri in literatura za učitelja *Senegačnik, J.: Geografija Evrope in Azije (učbenik), Modrijan, Ljubljana, 2009.*
Senegačnik, J., Drobnjak B.: Geografija Evrope in Azije (delovni zvezek), Modrijan, Ljubljana, 2009.
Atlas sveta za OŠ. MK, Ljubljana, 2001.
Verdev, H.: Raziskujem stari svet (učbenik), Rokus, Ljubljana, 2009.
Peklaj, C.: Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve, DZS, Ljubljana, 2001.





Viri in
literatura
za učence

Senegačnik, J.: Geografija Evrope in Azije (učbenik), Modrijan, Ljubljana, 2009.
Senegačnik, J., Drobňjak B.: Geografija Evrope in Azije (delovni zvezek), Modrijan, Ljubljana, 2009.
MK: Atlas sveta za OŠ, Ljubljana, 2001.

POTEK UČNE URE

Zaporedna številka učne priprave

	Dejavnosti učitelja	Dejavnosti učenca
Motivacija in uvajanje	Z učenci se pogovorimo o naravnogeografskih in družbeno-geografskih značilnostih geografskih enot Evrope (Južne, Srednje in Zahodne Evrope), ki so značilne samo za posamezne geografske enote (problemski pristop).	Učenci dejavno sodelujejo v pogovoru.
Napoved učnih ciljev	V današnji uri bomo s pomočjo bralne strategije preverili, kako lahko hitreje in bolj uspešno beremo besedila.	
Usvajanje učne snovi	Učenci se s pomočjo barvnih kartončkov razporedijo v skupine. Razdelim delovne liste. Navodilo za delo v skupinah: najprej zapišejo, kaj o svoji temi že vedo; sledi zapis, kaj si želijo še izvedeti; učenci dobijo različna besedila po skupinah; besedilo preberejo in izpisujejo ključne besede in neznane besede (za razlago neznanih besed imajo na razpolago ustrezno gradivo); po prebranjem besedilu samostojno oblikujejo povzetek s svojimi besedami ali pripravijo vprašanja (v pomoč so jim ključne besede); po opravljenem delu izpolnijo še tretjo kolono v preglednici na delovnem listu – zapišejo, kaj so se naučili.	Učenci se razporedijo v skupine. Učenci dejavno sodelujejo v vodenem pogovoru (kaj so o temi že vedeli in kaj si želijo izvedeti). Učenci preberejo besedilo, izpisujejo ključne in neznane besede. Zapišejo povzetek ali vprašanja. Izpolnijo tretji stolpec v preglednici – kaj so se naučili.
Ponavljjanje in utrjevanje	Učenci poročajo o opravljenem delu – vodim razgovor med skupinami.	Učenci dejavno sodelujejo v pogovoru – kaj so se naučili, sami postavljajo vprašanja, preberejo povzetke.
Preverjanje doseganja učnih ciljev	Učenci odgovarjajo na vprašanja, ki jih postavljajo sami, in tako preverjamo, kako uspešno so usvojili uporabljeno bralno strategijo.	
Domače delo	Uredijo delovne liste in jih nalepijo v zvezke.	
Opombe		

Priloga 2

Delovni list

1. SKUPINA: OGNJENIKI (oziroma druge teme, ki so razvidne iz naslovov posameznih besedil)**Navodila za delo:**

1. Izpolni **prvi dve koloni** v spodnji preglednici. **Vsak član** skupine mora zapisati **vsaj eno idejo**. Ko opravite delo, si izmenjajte svoja mnenja.
2. **Skrbno preberite besedilo**. Na listu si **podčrtajte ključne besede, zapišite jih v preglednico**, izpišite si besede, ki jih ne razumete (njihov pomen poiščite v literaturi, ki je na mizah). Ko končate, se pogovorite o rezultatih dela: ste podčrtali iste besede, so vse besede razumljive, ste poiskali pomen kakšne neznane besede?
3. Zdaj skupaj **izpolnite zadnjo kolono v preglednici** – kaj ste se naučili novega (zapišite v kratkih povedih).
4. Skupaj oblikujte **povzetek (s svojimi besedami) (ali zapišite vprašanja)** o prebranem besedilu (v pomoč vam naj bodo ključne besede).

Kaj že VEM?	Kaj si ŽELIM izvedeti?	Kaj sem se NAUČIL/-A?

Ključne besede	
Neznane besede	



Priloga 3

Pripravljena besedila

1. in 2. skupina: OGNJENIKI

Vir: *Raziskujem stari svet, učbenik za 7. razred, založba Rokus, Ljubljana, 2009, str. 44–45.*

Ognjeniki so v preteklosti veljali za prebivališča razjarjenih bogov, ki brez opozorila stresajo tla in bruhajo ogenj, skale in pepel. Ljudje so bogove poskušali pomiriti na različne načine ... Povezava med bogovi se je ohranila v drugem izrazu za ognjenik – vulkan, ki izhaja iz imena rimskega boga Vulkana.

Nastanek ognjenikov

Zemljina skorja ni enotna, temveč je razdrobljena v posamezne zemeljske plošče, ki se počasi premikajo ...

Delovanje ognjenikov

Magma prodre na površje skozi ognjeniško žrelo ali krater. Ko pride na površje, jo imenujemo lava ...

Kje je največ ognjenikov?

Na Zemlji je okoli 600 delujočih ognjenikov. Od tega jih je vsako leto dejavnih približno desetina ...

3. in 4. skupina: VPLIV MORJA NA ŽIVLJENJE LJUDI

Vir: *Raziskujem stari svet, učbenik za 7. razred, založba Rokus, Ljubljana, 2009, str. 52–53.*

Morje nam daje hrano, ugodno vpliva na podnebje, je glavna svetovna prometnica, vir energije ...

Morje in človek

Prebivalci Zahodne Evrope so že od nekdaj zelo navezani na morje. Morje je že stoletja plovna pot med Evropo in drugimi celinami ...

Gibanje morske vode

Morska voda se giblje na različne načine – v obliki valov, plimovanja in morskih tokov ...

Pomen morskega toka

Za podnebje Zahodne Evrope je zelo pomemben Severnoatlantski tok, ki je največji in najmočnejši morski tok v severnem delu Atlantskega oceana (glej atlas, str. 116). Toplo morsko vodo prenaša iz ...

5. skupina: RAZVOJ INDUSTRIJE IN NJEN VPLIV NA ŽIVLJENJE LJUDI

Vir: *Raziskujem stari svet, učbenik za 7. razred, založba Rokus, Ljubljana, 2009, str. 30–31.*

Pred nekaj več kot dvesto leti se je v Evropi začela razvijati industrija – dejavnost, ki je povzročila eno največjih prelomnic v zgodovini človeštva.

Kje se začne razvoj industrije?

Razvoj industrije se je začel v Veliki Britaniji, kjer so bile za to še posebej ugodne razmere



2.4 Medpredmetno načrtovanje in timsko delo v sedmem razredu na primeru ogroženosti gozdov

Marjetka Čas, Osnovna šola Gustava Šiliha, Laporje

Povzetek

Fleksibilni predmetnik nam daje obilo možnosti medpredmetnih povezav in timskega poučevanja. Timsko delo ni več naravnano zgolj na dneve dejavnosti, ampak je del učnega procesa, saj omogoča učinkovitejši in pestrejši pouk. Didaktična posebnost timskega poučevanja se kaže predvsem v prednostih, ki jih imajo od takega pouka učenci. Učenci presežejo omejitve in predalčkanje znanja znotraj enega predmeta in znanje pojmujejo bolj kompleksno in celovito.

Ključne besede: fleksibilni predmetnik, medpredmetno načrtovanje, timsko delo, bralne učne strategije.

Uvod

V svojem prispevku želim osvetliti možnosti medpredmetnega načrtovanja in timskega poučevanja znotraj fleksibilnega predmetnika.

Eden najpomembnejših vidikov prenove učnih načrtov v 9-letni osnovni šoli je prav gotovo doseganje večje povezanosti med posameznimi predmeti. Medpredmetne povezave so tako po razporeditvi kakor po obsegu vsebin in ciljev pomemben dejavnik pri uresničevanju standardov znanj posameznih predmetov ali širših predmetnih področij. Fleksibilni predmetnik nam ponuja obilo možnosti medpredmetnih povezav in timskega poučevanja. Znotraj fleksibilnega predmetnika je zagotovo lažje udejanjati tudi dejavnost učencev, razvijati njihove spretnosti, sposobnosti in veščine ter jih usposablja za vseživljenjsko učenje. V ospredju so dejavne metode dela, med katerimi velja izpostaviti metodo dela z bralnimi učnimi strategijami in poglobljeno samostojno delo učencev z različnimi viri, s poudarkom na selekcioniranju podatkov iz virov.

Tako pridobljeno znanje je mogoče tudi ocenjevati, in to na več načinov: pri vsakem predmetu povsem ločeno, neki skupen izdelek z vidika vsakega predmeta ipd., vendar v prispevku razčlenjujemo le prvi del poučevanja (načrtovanje).

Prednosti timskega poučevanja

Timsko poučevanje ima veliko prednosti. Člani tima se medsebojno dopolnjujejo v znanju, sposobnostih, spretnostih in osebnostnih lastnostih. Učenci so tako deležni različnih slogov in pristopov poučevanja, pouk je lahko bolj individualiziran in notranje diferenciran. V timu se poraja več različnih idej in načinov za obravnavo učne snovi, zaradi tega je lažje načrtovanje pouka, pouk je tudi kakovostnejši in zanimivejši. Več učiteljev v razredu prispeva k večji dinamičnosti pouka, omogoča prožno metodično, prostorsko in časovno organizacijo pouka. Več učiteljev lahko načrtuje in bolj sistematično opazuje ter spremlja delo učencev kakor eden

sam, učenci hitreje dobijo povratne informacije o svojem delu. Zelo pomembna na koncu pa je skupna kritična analiza dela – evalvacija.

Predstavitev primera

Predstavila bom primer medpredmetno načrtovane 135-minutne učne ure (treh zaporednih ur) v sedmem razredu, ki sva jo timsko izvedli s sodelavko, ki poučuje naravoslovje. Skupaj sva načrtovali in izvedli učno temo Ogroženost gozdov pri nas in v Južni Evropi.

Predstavitev skupnih in predmetnih ciljev, rezultatov, dejavnosti in dokazil

Skupni cilji	Učenci: • razvijajo bralne učne strategije; • se urijo v delu v heterogeni skupini ter se navajajo na timsko delo in sodelovanje; • se urijo v delu z viri, iskanju podatkov ter zapisovanju povzetkov in sklepov; • se urijo v poročanju, predstavljanju, postavljanju hipotez, reševanju problemov; • učijo se kritično razmišljati o problemih ogroženosti gozdov in iščejo možne rešitve.
Skupni pričakovani rezultati	Učenci znajo kritično uporabiti vire in literaturo in sestaviti vprašalnik za raziskovalni intervju.
Skupne dejavnosti učencev in dokazila	Učenci delajo z različnimi viri (knjižnimi in spletnimi) in pripravijo vprašanja za raziskovalni intervju.
Predmetni cilji	Geografija: • primerjajo delež gozdov v Sloveniji in v državah Južne Evrope; • spoznajo ogroženost gozdov pri nas in v Južni Evropi in možnosti njihovega varovanja; • spoznajo besedno zvezo sonaravno gospodarjenje z gozdom; • se vzgajajo v zanimanju za reševanje skupnih prostorskih vprašanj na nacionalni in širši regionalni ravni. Naravoslovje: • seznani se s posledicami krčenja gozdnih površin za človeka, živali in rastline; • ovrednotijo pomen gozdov za človeka in druga živa bitja; • opišejo vzroke za ogroženost in umiranje gozdov; • seznani se s posledicami uničevanja gozdov.
Pričakovani rezultati in dokazila	Geografija: • iz grafikona znajo razbrati delež gozdov v Sloveniji in državah Južne Evrope; • znajo navesti pozitivne primere varovanja gozdov v Sloveniji in v Južni Evropi; • na podlagi študija primera navedejo, kako ljudje sonaravno gospodarijo z gozdom.

Pričakovani rezultati in dokazila	Naravoslovje: • znajo naštet in razložiti posledice krčenja gozdnih površin za človeka, živali in rastline; • znajo pojasniti problematiko krčenja gozdov tako, da argumentirajo vzroke in posledice; • navedejo okoljske probleme zaradi pretiranega izsekavanja gozdov.
Dejavnosti učencev	• Iz virov izluščijo vloge gozda, ogroženost slovenskih gozdov in njihove biotske raznovrstnosti in ogroženost gozdov v Južni Evropi; • opravijo intervju z gozdarskim inšpektorjem, da bi jim predstavil ogroženost slovenskih gozdov; • izdelajo predstavitev v Power Pointu; • izvedejo okroglo mizo »pro et contra« na temo Gozdovi so vedno bolj ogroženi – kaj storiti?

Potek učne ure

V uvodnem delu ure sva učiteljici učencem ob videu predstavili pretirano izsekavanje gozda na Pohorju. Učenci so ugotavljali, zakaj je prišlo do izsekavanja in kakšne so posledice pretiranega izsekavanja gozdov. Spremljali so video in si zapisali bistvene, ključne besede. Nato sva napovedali skupne in predmetne cilje ter dejavnosti, ki jih bodo izvedli. Učence sva razdelili v tri heterogene skupine (razred je maloštevilčen), ki so dobile različne knjižne in spletne vire, na podlagi katerih so na prenosnih računalnikih izdelali prosojnice predstavitev. Obdelali so tri teme: Vloga gozda in njegov pomen, Ogroženost in varovanje slovenskih gozdov ter Ogroženost in varovanje gozdov v Južni Evropi. S pomočjo Paukove bralne učne strategije so učenci pozorno prebrali vsak svoj vir (viri so bili različno dolgi in zahtevni – individualizacija) in si ob ponovnem branju izpisali pomembne podrobnosti. Bistvene dele besedila so si zapisali v zvezek na levo stran lista, na desno stran pa le najpomembnejše ključne besede ali informacije. Na podlagi zapiskov so skupaj oblikovali elektronske prosojnice, kamor so zapisali le ključne besede in dodali grafikone ter slikovno gradivo. Delo sva usmerjali, vodili in dajali dodatne napotke. Ko so skupine končale delo, so svoje predstavitev predstavili sošolcem.

V nadaljevanju so skupine oblikovale vsaka po tri vprašanja za raziskovalni intervju z gozdarskim inšpektorjem, ki se nam je pridružil. Predstavil nam je, kako gospodarimo s slovenskimi gozdovi in s kakšno problematiko se srečuje pri delu na terenu.

Potem sva dali navodila za okroglo mizo »Pro et contra« na temo: Gozdovi so vedno bolj ogroženi – kaj storiti? Učenci so se sami razdelili v dve skupini, od katerih je ena zagovarjala trditev, druga pa ji je z argumenti nasprotovala. Skupini sta dobili vsaka tri trditve, ki sta jih izmenično zagovarjali oziroma jim skušali nasprotovati. Trditve so bile naslednje: 1. Povsod po svetu je kakovost življenja ljudi odvisna od gozdov; 2. Hitra rast prebivalstva in tehnološki napredek sta povzročila, da so začeli svetovni gozdovi naglo izginjati; 3. Čeprav so slovenski gozdovi v primerjavi z gozdovi v drugih delih Evrope še razmeroma dobro ohranjeni, je v njih že poškodovano vsako tretje drevo. Za vsako trditev sta imeli skupini nekaj minut časa, da sta si zapisali nekaj glavnih argumentov, s katerimi sta skušali prepričati nasprotno skupino. Debata, ki sva jo vodili, je bila zanimiva in konstruktivna, saj sta se obe skupini zelo vživeli v svojo vlogo in z argumenti skušali prepričati nasprotnike.

V končnem delu ure smo evalvirali učno uro, izpostavili prednosti, pomanjkljivosti in predlagali izboljšave.

Sklep

Ob evalvaciji učne ure sva s sodelavko prišli do zanimivih ugotovitev. V učni uri so učenci razvijali različne kompetence s poudarkom na timskem delu in bralnih kompetencah, ki jim omogočajo nadaljevanje učenja na vseh področjih in s tem tudi uspešno in učinkovito delovanje v vsakdanjem življenju.

Tudi najino timsko delo sva ocenili kot uspešno, saj sva realizirali zastavljene učne cilje in učno uro dobro izpeljali. Bistvenega pomena pa je, da sva skupaj načrtovali, se usklajevali, si pomagali in se dopolnjevali ter ob tem tudi profesionalno rasli. Vsaka od naju je s svojim delom pripomogla k uspešnemu poteku dela v razredu in tako je bil uspeh zagotovljen. Res je, da sva za načrtovanje porabili kar nekaj časa, vendar sva slednje vzeli v zakup za dobro izpeljano učno uro.

Učenci so bili s potekom učne ure zadovoljni, saj je bila ura po njihovem mnenju razgibana in dejavna. Še posebej so bili navdušeni nad obiskom gozdarskega inšpektorja in izvedenim intervjujem z njim. Zelo so se vživeli na okrogli mizi »Pro et contra«, kjer nam je zaradi dobrega sodelovanja učencev in prepričljivih argumentov celo zmanjkalo časa. Predlagali so, da bi bil naslednjič moderator učenec, kar se nama je zdelo smiselno, in bova v prihodnje upoštevali. Nekaj učencev je potarnalo zaradi slabega timskega dela nekaterih sošolcev, ki niso vestno opravili zadane naloge, in so zato imeli težave pri oblikovanju diaprojekcije. Še enkrat sva poudarili, da je vsak učenec odgovoren za svoj del naloge, ki je pomembna za nastanek celote. Ob tem pa sva ugotovili, da imajo nekateri učenci, zlasti učno šibkejši, še vedno, kljub individualizaciji, velike težave pri selekcioniranju bistvenih podatkov iz virov. Zato bo treba v prihodnje v okviru pouka načrtno delati s temi učenci in jih opolnomočiti z izboljšanjem bralne pismenosti.

Literatura in viri

- 1 Pečjak, S. (2010). *Psihološki vidiki bralne pismenosti*. Ljubljana: Znanstvena Založba FF.
- 2 Polak, A. (1999). *Izobraževanje učiteljev/vzgojiteljev za timsko delo v šoli*. V: *Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- 3 Pečjak, S., Grosman, M., Ivšek, M. (2006). *Program bralne učne strategije v procesu izobraževanja*. Dostopno na: http://ssu.acs.si/datoteke/TEMA%20MESECA/APRIL/Bralne_ucne_strategije-program.pdf (3. 12. 2012).
- 4 Barbič, A., Doberdrug, M. *Timsko delo. Računalniški didaktični programi v devetem razredu osnovne šole*. Osnovna šola Bršljin. Dostopno na: <http://www2.arnes.si/~sopmdobe/timsko.htm> (3. 12. 2012).

2.5 Primer obravnavanja učnih vsebin Potresi in ognjeniki

Zdenka Schauer, Osnovna šola Martina Krpana, Ljubljana

Povzetek

V članku predstavljeno obravnavanje novih učnih vsebin na primeru Potresov in ognjenikov temelji na dejavni obliki dela – individualnem delu učencev, ob uporabi sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije (računalnik, spletne strani) ter učbenika in delovnega zvezka. Učenci ob tem preverjajo tudi svojo bralno pismenost in vadijo veščine uporabe IKT. Izkazalo se je, da so bila predvidevanja o rezultatih tako oblikovanega učnega procesa pravilna. Učenci so z velikim zanimanjem začeli obravnavati nove vsebine in reševati naloge. Pri preverjanju rešenih delovnih listov so svoje zanimanje pokazali tudi s komentiranjem vsebin, s svojimi primeri in postavljanjem dodatnih vprašanj. S tem pa je bil tudi dosežen namen tako zasnovanih didaktičnih pristopov.

Ključne besede: samostojno delo učencev, spletne strani, učne vsebine Potresi in ognjeniki.

Uvod

Članek predstavlja obravnavanje učnega sklopa Potresi in ognjeniki. Članki s podobno vsebino so bili že objavljeni, saj učitelji praktiki večkrat predstavijo učne metode in oblike, ki jih realizirajo pri pouku. Z obravnavanjem teh učnih vsebin v osnovni šoli in gimnaziji smo se lahko seznanili tudi v tematski številki revije Geografija v šoli 2/2011. Nedvomno učenci na podlagi številnih virov, ki so jim danes na voljo, že nekaj vedo o omenjenih vsebinah, saj so zanje zelo zanimive, poleg tega pa tudi življenjske, če upoštevamo, da je tudi Slovenija potresno občutljivo območje. Glede na to se učitelju postavlja vprašanje, kako učencem take vsebine predstaviti. Ali bo njegov način obravnavanja določenih vsebin za učence še dovolj zanimiv, ali jih bo ob vsej množici informacij vsebina še zanimala? Spoznanje, da so učenci na osnovnošolski ravni v povprečju dokaj hitro zadovoljni s svojim vedenjem in znanjem, pa učitelja spodbudi, da jim na ustrezen način še vedno lahko daje dodatne informacije in omogoči pridobivanje znanja tudi pri vsebinah, ki so učencem že nekoliko znane.

Usvajanje vsebin Potresi in ognjeniki

Omenjena vsebina je obravnavana v sedmem razredu osnovne šole pri predmetu geografija. V učnem načrtu je zapisana kot Območje potresov in ognjenikov v okviru učnega sklopa Naravnogeografske značilnosti Južne Evrope. Učenci se seznanijo z vzroki za pojav potresov in ognjenikov, z delovanjem ognjenikov, s posledicami potresnega in ognjeniškega delovanja. Učne vsebine usvajajo samostojno.

Danes so v ospredju sodobnejše metode in oblike poučevanja, ki učencem omogočajo večjo dejavnost in sodelovanje v učnem procesu ter jim dajo tudi več možnosti za izražanje mnenj, idej, kritičnosti ... Tako je bilo zasnovano tudi obravnavanje vsebin o potresih in ognjenikih. Samostojno usvajanje učnih vsebin je potekalo na podlagi delovnih listov, z vsebinami (besedilo, slikovni material, simulacije) na medmrežju in v učbeniku.

Predstavitev skupnih in predmetnih ciljev, rezultatov, dejavnosti in dokazil

Učna vsebina	Potresi in ognjeniki
Tip učne ure	Obravnavanje nove učne snovi.
Cilji	- Učenci na podlagi samostojnega dela spoznavajo procese preoblikovanja površja, povzročenega z delovanjem notranjih sil. - S kritičnim razmišljanjem ugotavljajo in ovrednotijo posledice potresov in izbruhov ognjenikov ter razumejo povezanost narave in človeka.
Pričakovani rezultati (operativni cilji)	Učenec: - razloži tektonske vzroke za nastanek potresov in pojasni delovanje ognjenikov; - pozna osnovne načine merjenja potresnega delovanja; - pojasni zgradbo ognjenika; - opiše posledice potresnega delovanja in ognjeniških izbruhov na življenje ljudi; - razlikuje med pozitivnimi in negativnimi učinki ognjeniških izbruhov; - razume in argumentira vpliv ognjeniških izbruhov na okoljske probleme; - locira glavna potresna in ognjeniška območja Evrope in Azije; - razume občutljivo povezanost med človekom in naravo; - spozna potrebo po ohranjanju naravne in kulturne dediščine; - ponazori potresno delovanje s primeri na lokalni ravni;
Dokazila	Učenec: - zna razložiti tektonske vzroke za nastanek potresov in pojasniti delovanje ognjenikov; - navede potresne lestvice in kaj z njimi merimo; - pojasni zgradbo ognjenika; - navede in opiše posledice potresnega delovanja in ognjeniških izbruhov na življenje ljudi; - našteje in pojasni pozitivne in negativne učinke ognjeniških izbruhov; - na karti pokaže glavna potresna in ognjeniška območja Evrope in Azije; - pojasni odvisnost človeka od narave na primeru goste poselitve potresno in ognjeniško nevarnih območij; - razloži pomen ohranjanja naravne dediščine ognjeniških območij in kulturne dediščine na primeru Pompejev; - pojasni vzroke za potresno nevarnost v domačem območju; - uporabi enega od sodobnih komunikacijskih pripomočkov.
Dejavnosti učencev	Učenci: - samostojno usvajajo nove učne vsebine; - samostojno uporabljajo učbenik ter računalnik in spletne strani z vsebinami, slikovnim materialom, simulacijami ...; - s pomočjo navodil iz danih vsebin poiščejo bistvo in rešijo naloge na delovnih listih; - skupno preverijo rešitve.
Učna oblika	individualna (samostojno delo).
Učne metode	- metoda dela s pisnim gradivom (učbenik, delovni zvezek); - metoda dela s slikovnim materialom (karte, fotografije, skice); - metoda dela z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (spletne strani); - metoda pogovora.
Didaktični pristopi	- učnociiljni in procesnorazvojni pristop; - aktivne oblike pouka (individualno delo); - uporaba novih tehnologij (računalnik, spletne strani).

Učna načela	• nazornost, postopnost, sistematičnost, aktualizacija, ustreznost, dejavnost, individualizacija.
Učna sredstva	• učila: učbenik, delovni zvezek, atlas, delovni listi. • učni pripomočki: računalnik, projekcijsko platno, LCD-projektor.
Medpredmetna povezava	• zgodovina.
Preverjanje	• ustno.

Sklep

Učitelji vedno znova iščejo nove metode in oblike dela, ki bi učence pritegnile k usvajanju učnih vsebin. Pri tem jim je vodilo, da učence motivirajo za obravnavo le-teh in pritegnejo za dejavno vlogo v učnem procesu. Predstavljeni primer je dal v tem pogledu pozitiven rezultat. Učenci so se z zanimanjem lotili samostojnega dela, med seboj sodelovali (v primeru težav z uporabo IKT) in zelo dobro rešili naloge na delovnih listih. Delno je bila potrebna učiteljeva pomoč oziroma dodatna navodila, saj vsi učenci še ne obvladajo dobro uporabo IKT. Poleg tega da so učenci vadili veščine uporabe IKT, pa so hkrati preverjali tudi svojo bralno pismenost, saj so morali iz besedil sami razbrati bistvo vsebin, določena dejstva, prepoznati pojme in jih pravilno uporabiti pri izpolnjevanju delovnih listov. Poleg tega so se jim ob tem delu porodila tudi nekatera vprašanja, ki so jih izpostavili že sproti ali pa med preverjanjem. Na nekatera izmed njih so tudi sami našli odgovore in dodali komentarje s svojimi primeri. S tem pa je bil tudi dosežen namen tako zasnovanih didaktičnih pristopov.

Seveda je prikazan primer le ena od mogočih učnih oblik in metod dejavne vloge učenca, v kateri se izrazijo njegova samostojnost, kritičnost, kreativnost, spretnost ... Pomembno je, da se učencem ponudi čim več in se realizira.

Literatura in viri

- 1 *Potresi in vulkani. Kartografija v učni snovi osnovne šole. e-Gradiva. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Dostopno na: <http://egradiva.gis.si/web/7-razred-geografija/potresi-vulkani> (22. 11. 2012).*
- 2 Kolnik, K. in sod. (2011). *Program osnovna šola. Geografija. Učni načrt. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.*
- 3 Senegačnik, J. (2009). *Geografija Evrope in Azije, Učbenik za 7. razred osnovne šole. Ljubljana: Modrijan.*
- 4 Senegačnik, J., Drobnjak, B. (2012). *Geografija Evrope in Azije, Delovni zvezek za 7. razred osnovne šole. Ljubljana: Modrijan.*

Priloge



Delovni listi: Potresi in ognjeniki

Delovni listi

Potresi in ognjeniki

Samostojno delo

S pomočjo spletne strani <http://egradiva.gis.si/web/7.-razred-geografija/potresi-vulkani>, kjer je predstavljena vsebina naslova, boš s pomočjo slik in animacij spoznal/-a potrese in ognjenike. Pomagaj si tudi z učbenikom na straneh 37 – 39 in odgovori na vprašanja.

Naloge rešuj tako, da slediš zapisanemu vrstnemu redu navodil. Bodi pozoren/-a, kateri vir (učbenik (U) ali spletno stran (IKT)) moraš upoštevati, da rešiš določeno nalogo.

1. **IKT – Zgradba Zemlje**

Zgradbo Zemlje že poznaš. Za hitro osvežitev spomina si jo še enkrat oglej. V njeni notranjosti se namreč dogajajo procesi, ki vplivajo na Zemljino skorjo in s tem na površje Zemlje.

2. **IKT – Tektonika** – tektonske plošče

Zemljino skorjo sestavljajo _____, ki se stalno _____.

S karte ugotovi, na kateri tektonski plošči ležita Južna in Jugovzhodna Evropa, pa tudi Slovenija.

IKT – Tektonika – elementi tektonike

Seznani se z delovanjem tektonike (premiki tektonskih plošč).

3. **U 37** – 1. odstavek

Posledica česa so potresi in vulkani? _____



POTRES



Slika 1: Posledice potresa na Haiti leta 2010, foto: Jeremy Lock. Dostopno na: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Defense.gov_photo_essay_100117-F-1644L-079.jpg (22. 11. 2012).



Slika 2: Potres v Italiji, april 2009. Vir: Geodetski inštitut Slovenije. Dostopno na: http://www.gis.si/egw/GSS_T01_P03/index.html (22. 11. 2012).



Slika 3: Zrušena cesta, Kalifornija, potres leta 1989. Vir: Geodetski inštitut Slovenije. Dostopno na: http://www.gis.si/egw/GSS_T01_P03/index.html (22. 11. 2012).

1. **IKT – Zgradba Zemlje** – splošno in **U 37** – 2. odstavek

Kaj je potres? _____

Navedi ključni vzrok njegovega nastanka. _____

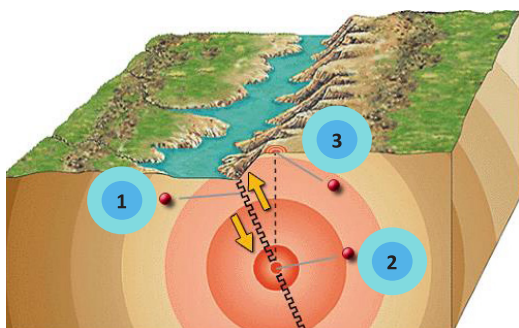
2. Navedi še druge vzroke – glej **IKT – Potresi** – splošno.

- _____
- _____
- _____

3. Kje nastane potres? Glej **IKT – Potresi** – splošno, klik na sliko _____

4. V **U 38** ob sliki preberi besedilo **Kako nastane potres**.

5. Ob številkah napiši, kaj se na označenem mestu na sliki nahaja. Glej **IKT – Potresi** – splošno in **U 38**.



1 _____

2 _____

3 _____

Slika 4: <http://egradiva.gis.si/web/7-razred-geografija/potresi-vulkani> (22. 11. 2012).



6. Pri potresih ugotavljamo učinek – posledice in moč potresa. Merimo ju z različnimi lestvicami. Glej **IKT – Potresi** – Učinek potresa

Učinek potresa merimo s _____

Moč potresa merimo s _____

7. **U 38** – Instrument, s katerim merimo tresenje Zemljine skorje se imenuje _____

8. Glej **IKT – Nemirni planet**

Oglej si karto *Potresna območja* po svetu in *Potresna območja v Evropi*. Klikni na potresno ogrožena in ugotovi stopnjo ogroženosti za Južno in Jugovzhodno Evropo. To primerjaj s karto v **U 38**.

9. Glej **IKT – Posledice potresnega delovanja** – reši nalogo in napiši posledice: _____

OGNJENIK

Glej **IKT – Vulkani** – Zgradba vulkana in **U 38** in **U 39**.



Slika 5: Vulkan Mahameru na Javi. Foto: Jan-Pieter Nap. Dostopno na: <http://sl.wikipedia.org/wiki/Slika:Mahameru-volcano.jpg> (22. 11. 2012).



Slika 6: Izbruh vulkana Sv. Helena, 18. 5. 1980. Foto: Austin Post, USGS. Dostopno na: http://sl.wikipedia.org/wiki/Slika:MSH80_eruption_mount_st_helens_05-18-80.jpg (22. 11. 2012).



Slika 7: Vulkan Stromboli. Foto: Steven W. Dengler. Dostopno na: <http://ang.wikipedia.org/wiki/Bili%C3%BE:DenglerSW-Stromboli-20040928-1230x800.jpg> (22. 11. 2012).

1. Kako še drugače imenujemo ognjenik? _____

2. Kje nastanejo ognjeniki? _____



3. Katere vrste gradiva lahko izbruhajo ognjenik? _____

Na skici ob znaku ● napiši pravo številko, ki jo izbereš iz zapisa ob sliki.



- 1 Magma
- 2 Glavno žrelo
- 3 Stransko žrelo
- 4 Krater - žrelo vulkana
- 5 Pepel, plini, vodna para, vulkanske bombe
- 6 Vulkanski stožec

Slika 8: Zgradba vulkana. Dostopno na: <http://egradiva.gis.si/web/7-razred-geografija/potresi-vulkani> (22. 11. 2012).

4. Glej **IKT – Vulkani** – Vrste vulkanov – zadnji odstavek in **U 39**.

Veliko ognjenikov nastaja tudi pod _____.

Glede na aktivnost poznamo _____ ali _____

vulkane in _____ ali _____ vulkane.

5. Glej **IKT – Nemirni planet** in **karta U 39**.

IKT - Oglej si karto *Vulkani po svetu* in *Vulkani v Evropi* in v U karto o potresih in vulkanih. Zapiši:

V katerih evropskih državah najdemo vulkane? _____

Katera območja Azije so potresno in vulkansko najbolj ogrožena? _____

6. Glej **IKT – Nemirni planet** in **U 39**.

Klikni na znak ▲ in si oglej znane ognjenike v Južni in Jugovzhodni Evropi ter odgovori. Kljub nevarnosti izbruhov, so območja v bližini ognjenikov _____ poseljena.

Vzrok tega je _____

Pod Etno se je razvila rodovitna prst, ki omogoča _____

Vezuv v južni Italiji je nevaren zaradi tega, ker je še vedno _____

7. Glej **IKT – Posledice ognjeniškega delovanja**.

Reši nalogo in rešitve vnesi v spodnjo razpredelnico.

POZITIVNI UČINKI	NEGATIVNI UČINKI

8. Glej **IKT – Vprašalnik**

Odgovori na vprašanja na spletni strani http://egradiva.gis.si/web/7-razred-geografija/potresi-vulkani?p_p_id=GOS_T09_P09_WAR_GOS_T09_P09portlet_INSTANCE_9Xsi&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal in preveri svoje pridobljeno znanje. Če ti preostane čas, se na isti spletni strani loti še Sestavljanke in Premetenke.

9. **Domača naloga:** v delovnem zvezku reši *vajo 11 na str. 7*.



2.6 Evropska unija – povezovanje evropskih držav in Slovenija – primer učne priprave z delovnim listom

Igor Plohl, Osnovna šola Bojana Illica, Maribor

Povzetek

Prispevek predstavlja primer urne učne priprave na pouk geografije v devetem razredu osnovne šole. V uvodnem delu učne priprave so v razpredelnici navedeni osnovni podatki (šola, razred, učitelj, datum, učna tema in enota, učne oblike in metode, učne korelacije, novi pojmi, učni pripomočki ter viri in literatura). Sledijo operativni učni cilji in nato potek učne ure. V zadnjem delu je predstavljen delovni list za usvajanje nove učne snovi.

Ključne besede: urna učna priprava, geografija, Evropska unija, povezovanje evropskih držav, Slovenija

Uvod

Obravnavana učna tema Evropska unija – povezovanje evropskih držav in Slovenija je bila dodana v prenovljen učni načrt za geografijo (UN, 2011). Zaradi postopnega uvajanja prenovljenega učnega načrta za geografijo v pedagoški proces sem to učno temo prvič vključil v pouk geografije v šolskem letu 2012/13. Ker obravnavane učne teme ni v učbeniku, ki ga uporabljajo učenci, sem se odločil, da zanje pripravim delovni list za usvajanje nove učne snovi. Izhodišče za pripravo delovnega lista so bili ključni operativni učni cilji, ki sem jih zasledil v učnem načrtu pri obravnavani učni enoti. Ključne operativne učne cilje sem operacionaliziral in nato pripravil naloge za usvajanje nove učne snovi (delovni list za usvajanje nove učne snovi). Pri pripravi nalog delovnega lista sem upošteval Bloomovo taksonomijo ciljev znanja. Upošteval sem tudi cilje bralnih učnih strategij.

Predstavitev primera

Šola: OŠ Bojana Illica	Razred: 9. a, b, c	Učitelj: Igor Plohl, prof.	Ura: 3	Datum: 14., 17. in 20. 9. 2012
Učna tema: Geografska lega Slovenije		Učna enota: Evropska unija – povezovanje evropskih držav in Slovenija		
Učne oblike: individualna, delo v dvojicah, frontalna		Učne metode: pogovor, razlaga, delo z viri, demonstracija		
Učne korelacije: zgodovina, DKE, tuji jezik angleščina		Novi pojmi: monetarna unija, evro (€), prost pretok oseb, blaga in storitev, Comenius		
Učni pripomočki: učbenik in delovni zvezek, atlas, delovni list				

Splošni cilji devetega razreda (učni načrt, str. 16, 17):

Učenec:

- primerja in vrednoti položaj, vlogo in pomen Slovenije v Evropski uniji (EU);
- razvija prostorsko predstavo o Sloveniji, Evropi in svetu;
- razvija pozitivna čustva do domovine, občutek pripadnosti svojemu narodu in državi ter ljubezen do njene naravne in kulturne dediščine ter spoštovanje narodnostnih pravic;
- na podlagi različnih virov, statističnih podatkov in digitalnih gradiv oblikuje izvlečke, sklepe in nakazuje rešitve.

Ključni operativni urni učni cilji (učni načrt, str. 17):

Učenci:

- ovrednotijo pomen vključitve Slovenije v EU na gospodarskem in političnem področju;
- se ozaveščajo o pomenu znanja, ki omogoča zaposlovanje v okviru EU;
- predvidevajo prednosti, slabosti in priložnosti ter nevarnosti vključenosti Slovenije v EU v primerjavi z državami zunaj EU.

Operacionalizirani učni cilji:

Učenci:

- na podlagi zvočnega posnetka prepoznajo himno EU in jo poimenujejo;
- na podlagi videopredstavitve naštejejo znamenitosti posameznih držav EU;
- na podlagi dela z besedilom in s pomočjo predznanja predstavijo prednosti članstva Slovenije v Evropski uniji;
- s pomočjo karte evropske monetarne unije in s pomočjo politične karte Evrope v Atlasu naštejejo države članice evropske monetarne unije;
- na podlagi osebnih izkušenj in predznanja naštejejo prednosti in slabosti skupne valute (evro);
- na podlagi dela z besedilom in medijske ozaveščenosti naštejejo razloge za gospodarsko in politično krizo v EU;
- s pomočjo slikovnega gradiva in predznanja tujega jezika (angleščina) sklepajo o pomenu znanja v EU in možnostih zaposlitve zunaj matične države;
- na podlagi usvojenega znanja in predznanja ter osebne kreativnosti oblikujejo zamisli za izboljšanje EU;
- na podlagi usvojenega znanja in predznanja sklepajo o prihodnosti EU čez deset let.

Dejavnosti učitelja	Dejavnosti učencev
Motivacija in uvajanje	
• predvaja videopredstavitve EU in sočasno zvočni posnetek himne, • vodi pogovor;	• na podlagi zvočnega posnetka prepoznajo himno EU in jo poimenujejo, • na podlagi videopredstavitve naštejejo znamenitosti EU, • sklepajo o temi današnje ure;
Napoved učnih ciljev	
• napove učne cilje;	• poslušajo;
Usvajanje	
• razdeli delovne liste za usvajanje nove učne snovi in razloži navodila za njihovo reševanje, • odgovarja na morebitna vprašanja in nadzoruje delo učencev, • vodi pogovor;	• v dvojicah rešujejo naloge z delovnega lista, • v primeru težav pri reševanju nalog prosijo za pomoč učitelja, • s pomočjo nalog z delovnega lista dosežejo zastavljene operativne cilje učne ure;
Sinteza	
• razloži navodila.	• izbrani učenci predstavijo rešitve nalog, drugi učenci dopolnijo svoje odgovore;
Utrjevanje	
	• za domačo nalogo oblikujejo seznam petih slovenskih geografskih znamenitosti, ki so svetovno znane.

Pregledniške slike ni. Učenci namesto pregledniškega zapisa v zvezek prilepijo delovni list (priloga)!

Sklep

Učno uro z obravnavano vsebino sem izvedel v začetku šolskega leta 2012/13 med devetošolci na matični osnovni šoli (Osnovna šola Bojana Illica), kjer sem nadomeščal učiteljico. Sicer poučujem geografijo v bolnišničnih oddelkih na Kliniki za pediatrijo UKC Maribor. Učence je motivacija dobro pritegnila. Brez težav so poimenovali himno EU. Prav tako so brez težav našteali praktično vse predstavljene znamenitosti EU. Sklepanje o temi učne ure ni povzročalo težav tudi kognitivno manj sposobnim učencem.

Delovni list za usvajanje nove učne snovi so učenci reševali v dvojicah. Časovno jim naloge niso vzele preveč časa. Zelo dobro so reševali prvo in drugo nalogo. Pri prvi nalogi so sposobnejši učenci naštevali prednosti članstva Slovenije v EU, ki jih ni bilo mogoče neposredno razbrati iz kratkega sestavka. Pri drugi nalogi nekateri učenci niso potrebovali politične karte Evrope v Atlasu, da bi lahko pravilno poimenovali države članice evropske monetarne unije. Med prednostmi skupne evropske valute so učenci večinoma naštevali lažje nakupovanje v tujini. Redki so izpostavili prednost skupne valute za gospodarstvo. Pri slabostih so nekateri poudarili izgubo nacionalne valute (tolar), ki je predstavljal enega izmed simbolov naše države. Opazil sem, da manj sposobni učenci na to vprašanje niso znali v celoti odgovoriti. Kljub poudarjenemu besedilu v prispevku tretje naloge so učenci to nalogo večinoma slabše reševali. Na prvo vprašanje jim je še uspelo odgovoriti, drugo pa je bilo za kognitivno manj sposobne

učence prezahtevno. Četrta naloga je manj sposobnim učencem povzročala največ težav. Nekateri so prosili za pomoč pri prevodu zapisanih besed. Veliki večini učencem prevod besed ni povzročal prav nobenih težav. Večina učencev je pravilno sklepala, da EU spodbuja izmenjavo študentov zaradi krepitev mednarodnih stikov, spoznavanja tujih kultur, nabiranja novih delovnih izkušenj, znanja ipd. Peta in šesta naloga učencem nista povzročali večjih težav, čeprav gre za nalogi, ki sta vezani na najvišje taksonomske ravni.

Literatura in viri

- 1 Prelog, R. (2011). *Grška finančna kriza. Diplomsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Ekonomsko-poslovna fakulteta.*
- 2 Senegačnik, J., Drobnjak, B. in Otič, M. (2011). *Živim v Sloveniji. Učbenik za 9. razred osnovne šole. Ljubljana: Modrijan.*
- 3 Kolnik, K. in sod. (2011). *Program osnovna šola. Geografija. Učni načrt. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.*
- 4 Članica EU. *Slovenija - Doma v Evropi. Ljubljana: Urad Vlade RS za komuniciranje. Dostopno na: <http://www.evropa.gov.si/si/clanica-eu> (10. 9. 2012).*
- 5 Comenius project *Live Europe – Feel Europe. Dostopno na: <http://www.livefeeleurope.it> (10. 9. 2012).*
- 6 Senegačnik, J., Drobnjak, B., Otič, M. (2007). *Živim v Sloveniji. Geografija za 9. razred osnovne šole, učbenik. Ljubljana: Modrijan.*
- 7 Senegačnik, J., Drobnjak, B., Otič, M. (2007). *Živim v Sloveniji. Geografija za 9. razred osnovne šole, delovni zvezek. Ljubljana: Modrijan.*
- 8 *The Euro currency. The European Tourist Office. Dostopno na: http://www.europe.org/practical_information/theeuro.html (10. 9. 2012).*

Priloga



Delovni list: Evropska unija – povezovanje evropskih držav in Slovenija



Delovni list

Evropska unija – povezovanje evropskih držav in Slovenija

S pomočjo delovnega lista boš spoznal prednosti, slabosti in priložnosti, ki jih predstavlja članstvo Slovenije v Evropski uniji (EU).

1. Preberi spodnji prispevek in odgovori na vprašanje!

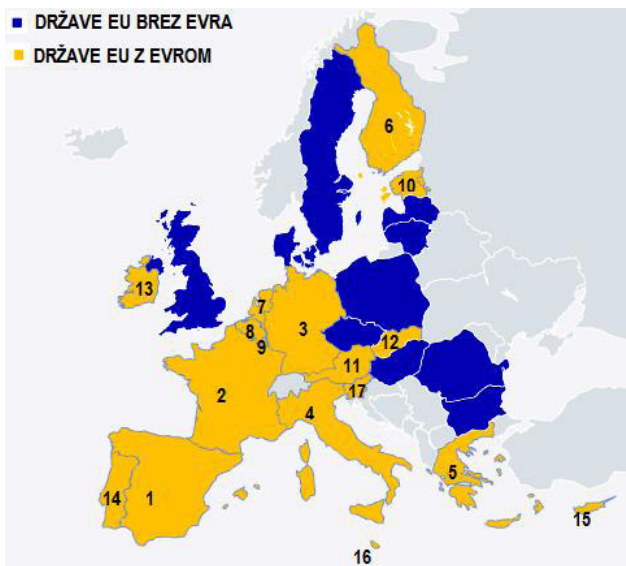
Z odpravo nadzora na državnih mejah se je znotraj EU oblikoval enotni trg, znotraj katerega so nastopile štiri temeljne svoboščine – prost pretog blaga, kapitala, oseb in storitev. To pomeni, da se lahko tudi naši državljani prosto gibljejo, živijo in študirajo ali kandidirajo za delovna mesta v katerikoli članici EU pod enakimi pogoji kot njeni državljani. Slovenija je z vstopom v EU postala upravičena tudi do črpanja finančnih sredstev iz evropskih skladov, namenjenih spodbujanju razvoja manj razvitih delov posameznih članic, zaposlovanju in kmetijstvu.

(Vir: <http://www.evropa.gov.si/si/clanica-eu>.)

Na podlagi zgornjega prispevka naštej vsaj štiri prednosti članstva Slovenije v EU:

- _____
- _____
- _____
- _____

2. Slovenija je tudi članica evropske monetarne unije. To pomeni, da je med tistimi državami EU, ki uporabljajo EVRO. **Na spodnje črte zapiši imena držav, ki uporabljajo evro!** Pomagaj si s spodnjo karto in karto Evrope v Atlasu.



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____

Slika 1: Države z evrom (vir: http://www.europe.org/practical_information/theeuro.html).

Zapiši vsaj eno **prednost** in eno **slabost** skupne valute ter v okvirček skiciraj znak za EVRO.

Znak:



3. Preberi spodnji prispevek in odgovori na vprašanje!

Med evropskimi državami je finančna kriza najbolj prizadela Grčijo. V desetletjih pred finančno krizo, se je grška vlada **močno zadolževala** v tujini za financiranje proračunskega primanjkljaja. Proti koncu leta 2009 se je nezaupanje investorjev v grško vlado povečalo. Padec zaupanja vlagateljev sta povzročila **ponarejanje statistike** in **prikrivanje zunanjega dolga** skozi zapletene finančne inštrumente. Grčija je bila primorana zaprositi za pomoč. **Paket pomoči s strani članic Evropske unije** in Mednarodnega denarnega sklada znaša **110 milijard evrov**. Poleg Grčije so pravila evro območja **kršile** tudi druge članice monetarne unije. Med največjimi kršiteljicami so še Portugalska, Irska, Italija in Španija. Težave z odplačevanjem obveznosti so vplivale tudi na stabilnost **evra**, ki se je močno **zamajal** (Prelog 2011, str. 53, 54).

Zakaj je finančna kriza znotraj EU najbolj prizadela Grčijo?

Katere **slabosti** lahko ima članstvo Slovenije v EU (glede na zgornje besedilo)?



4. Evropska unija izvaja različne programe izobraževanja in usposabljanja ter spodbuja meddržavne izmenjave študentov, učiteljev in drugih. Eden od takih programov je Comenius. **Oglej si logotip na levi in razmisli ter na črte napiši, zakaj EU spodbuja izobraževanje in izmenjavo študentov.**

Slika 2: Znak projekta Live Europe - Feel Europe
(Vir: <http://www.livefeeleeurope.it>).



5. Evropska unija je zveza držav, ki se spreminja, nadgrajuje in izboljšuje. **Zapiši vsaj dva predloga za izboljšanje EU.**

6. Izberi tri besede iz okvirčka in z njihovo pomočjo zapiši svojo vizijo prihodnosti EU čez deset let.

RAZPAD, NOVE ČLANICE, PROPAD SKUPNE VALUTE, ŠE VIŠJA KAKOVOST
ŽIVLJENJA, RAZŠIRITEV NA DRUGE CELINE, KRŠENJE ČLOVEKOVIH PRAVIC,
SOLIDARNOST, VOJNA, SMRT, ENAKOST, PREDSEDNIK EU, SKUPNA VOJSKA,
IZKLJUČITEV

Primeri
preverjanja
in ocenjevanja
znanja



3.1 Pisno ocenjevanje znanja z uporabo učbenika

Igor Lipovšek, Zavod RS za šolstvo

Povzetek

Šolsko ocenjevanje znanja je v slovenski družbi in javnosti najbolj občutljiv, zanimiv in za številne tudi ključni element učnega procesa. Nanj so izjemno pozorni učenci, dijaki, starši in šolska oblast; celo učiteljem pomeni nesorazmerno pomemben, obremenjujoč in celo stresen element njihovega dela. Zato se namesto za kakovostno merjenje znanja pogosto raje odločajo za predvidljivo in z vidika zakonodaje povsem neustvarjalno količinsko merjenje znanja. Ocenjevanje znanja z uporabo učbenika bi mogoče pomenilo kakovostni odmik od prevladujočega statičnega načina merjenja znanja.

Ključne besede: učni načrt, preverjanje znanja, ocenjevanje, bralna pismenost, učbenik.

Izhodišče

Spremljave pouka in izkušnje učiteljev, ki jih predstavijo na študijskih srečanjih in seminarjih, kažejo da je učbenik pogosto uporabljano učilo za domače učenje in takrat, kadar je učenec oziroma dijak odsoten in mora nadomestiti tisto, česar ni bil deležen pri pouku. Premalo pa se učbeniki uporabljajo kot delovno gradivo ali vir kot sredstvo za ustvarjalni dialog, kritično branje, sistematično samostojno učenje in primerjanje z drugimi viri informacij. Čeprav je učbenik temeljno šolsko didaktično sredstvo, recenzirano, potrjeno na strokovnem svetu in v mednarodnih primerjavah prepoznano za kakovostno ter na voljo v učbeniških skladih šol, za katere učitelji lahko izbirajo med štirimi učbeniki za vsak razred, učitelji navajajo, da je raba v šolah manj pogosta, kot bi si želeli. Kot vzrok omenjajo neskladnost učbeniških besedil z njihovim pogledom na pouk, preveliko didaktično naravnost učbenikov, ki utesnjuje učitelja, prešibke bralne sposobnosti učencev, ki za branje in razumevanje besedila potrebujejo preveč časa, nepripravljenost učencev, da bi k pouku prinašali učbenike in se iz njih učili, prepričanje učencev, da je treba znati tisto, kar pove učitelj, in ne tistega, kar je zapisano v učbeniku. Poleg tega se je v slovenske šole zasidralo še mnenje, da tisto, česar se ne ocenjuje, ni pomembno.

Zato je v času, ko v Sloveniji poteka državni projekt za povečanje bralne pismenosti, za učitelja poseben izziv, kako prek ocenjevanja ozavestiti učence, da je branje uporabna in koristna veščina.

Pričakovanja

Mednarodne primerjalne raziskave ugotavljajo, da slovenski učenci dosegajo vse slabše rezultate v bralni pismenosti, kar je sprožilo državni preplah; še posebej, ker mednarodne raziskave trendov sposobnosti za matematično in naravoslovno pismenost tega niso pokazale.

Tudi učitelji se pogosto pritožujejo, da učenci in dijaki branje vse slabše obvladajo. Kot vzrok za to navajajo, da veščine ne urijo in utrdijo v (naj)nižjih razredih osnovne šole, da naloge, ki jih učencem zastavljajo šolska in državna preverjanja znanja, temeljijo na kratkih vprašanjih,

ki zahtevajo še krajše odgovore, in da sodobna družba temelji na vse krajših sporočilih, ki so dodatno podprta s sliko in zvokom; nekateri opozarjajo tudi na to, da je slovenska šola preveč usmerjena v zahtevo, da se učenci in dijaki na izust naučijo edinih pravilnih odgovorov – dejstev, ki so jim bila kot nesporne resnice posredovana pri pouku. Vendar sta bralna veščina ter motiviranost in kondicija za daljše branje le del pričakovanj projekta Bralna pismenost. Sodobna definicija bralne pismenosti, tako kot jo navaja OECD, pravi, da gre za zmožnost, da samostojno pridobivaš informacije, jih povezuješ in razlagaš, si na podlagi informacij ustvarjaš celostne pomenske predstave in razlage pojavov ter dogodkov, razmišljaš o njih in jih kritično primerjaš, vrednotiš, sklepaš, razvijaš dokaze, deluješ na podlagi informacij, se znajdeš v novih okoliščinah itn. (iz načrta projekta BP 2011).

Gornja opredelitev presenetljivo sovпада s pričakovanji učnih načrtov za geografijo, ki tako v splošnih kot operativnih ciljeh zahtevajo samostojno zbiranje, razvrščanje, izbiranje, primerjanje, vrednotenje informacij; vzročno-posledično povezovanje, sklepanje in argumentiranje; oblikovanje stališč in odnosa; uporabo znanja v novih okoliščinah. Zato lahko upravičeno trdimo, da uresničevanje učnega načrta za geografijo pomeni tudi podporo bralnim sposobnostim učencev in dijakov in nasprotno: bralno pismen šolar bo tudi znanje geografije lažje usvajal.

Pojavljata pa se problema, ki ju ne bi smelo biti, a ju anekdotično izpostavljajo številni učitelji:

- učenje izključno za oceno, za NPZ-jevski ali maturitetni preskus in
- prepričanje, da se lahko ocenjuje samo poznavanje tistega, kar so se vsebinsko v nekem obdobju ali razredu učili; zato naj bi bilo npr. nekorektno v osmem razredu osnovne šole in drugem letniku gimnazije v ocenjevanje vključiti klimograma Ljubljane, ker se bodo o Sloveniji učili, utrjevali in preverjali šele v naslednjem razredu.

Prvi problem je težko preseči, ker gre za družbene okoliščine, pričakovanja in vrednotenje ocenjevanja. Drugega učitelji geografije presegajo vsak dan, ker ocenjujejo ob zemljevidu; celo pisno ocenjevanje poteka na nekaterih šolah z uporabo atlasa. Tudi zemljevidi na testnih listih so postali stalnica; ne z zato, da bi učenci prepoznali zemljevid, ki so ga obravnavali v preteklem mesecu ali ocenjevalnem obdobju, ampak zato, da bi z njegovo pomočjo sklepali, argumentirali ali interpretirali. Čeprav so še pred dvajsetimi leti nekateri učitelji zatrjevali, da znanja ne preverjajo ob zemljevidu, ker potem učenci in dijaki »vse preberejo z njega, svojega znanja² pa ne pokažejo nikakšnega«, danes dileme ni več, je pa med starši in nekaterimi vodstvi šol še zaslediti mehanično razumevanje načela predvidljivosti - po katerem ne smemo ocenjevati tistega, česar šolarji niso osvajali in učitelj ni preverjal – in ob tem grajajo prvič videno fotografijo ter ob tem pozabljajo in zavračajo dejstvo, da so pri pouku veščino branja fotografij (zemljevidov, preglednic, grafov, klimogramov ...) osvajali in preverjali vsakodnevno.

Pa korak naprej? Smo sposobni nekaj podobnega, kot je stalnica ocenjevanja ob atlasu, napraviti tudi z učbenikom?

2

Gre tudi za nerazumevanje pojma »znanje«, ki v slovenskem šolstvu ni enoznačno. Znanje je poznavanje (vsebin, zakonitosti ...), spretnost (terenskega merjenja ...), veščina (branja, primerjanja, sklepanja) in odnos (do problema, pojava, naroda ...). V slovensko šolsko prakso smo zanesli zmedo tako z razumevanjem znanja kot statične prvine, ki temelji samo na zapomnjenju vsebin, kot s prevodom Bloomove taksonomije, ki v starih različicah le eno od šestih taksonomskih kategorij poimenuje znanje /namesto poznavanje). Precej k zmedi pripomore tudi množinjenje samostalnika znanje, ko različne veščine in spretnosti poimenujejo »znanja« in v istem stavku lahko preberemo, da ima učenec premalo znanja, obvlada pa veliko znanj.

Učence in dijake bi, če izhajamo iz predpostavke, da prepoznavajo za pomembno samo tisto, kar se ocenjuje, usmerjali v prepričanje, da sta branje učbenika in njegova uporaba smiselna. Usmerjali bi jih v zavedanje, da je tudi v vsakdanjem življenju naslanjanje na prevzete informacije in sklicevanje na vire ključ do rešitve problema. Z ocenjevanjem ob učbeniku bi jih usmerjali v sposobnost branja daljših besedil, s čimer bi razvijali veščino temeljne bralne pismenosti, ki jo razvija in sistematično preverja na državni ravni samo predmet slovenščina pri NPZ-ju. In edino z ocenjevanjem ob učbeniku ali prvič videnim besedilom bi verodostojno preverjali, ali so učenci in dijaki sposobni samostojno izbirati, izpisati, primerjati, vrednotiti, izpeljevati, dokazovati, predvidevati, napovedovati ... ter uporabljati znanje v novih, življenjskih okoliščinah, kar so izrecno zapisani cilji in standardi učnega načrta. Na prvi pogled so ocenjevalne naloge pri geografiji takšne narave in učitelji temu celo prilagajajo ocenjevalno lestvico: za oceno dobro (3) mora biti v nalogi pokazanega kaj več kot le prepoznavanje in iz spomina priklicani podatki in dejstva. A natančnejši razmislek o predhodnem pouku lahko pokaže, da odgovor na miselno zahtevno vprašanje *»utemelji, zakaj ima neka pokrajina več padavin kot druga«* ali *»dokaži, da je železnica spremenila gospodarsko podobo Slovenije«* ne temelji na učenčevem lastnem sklepu in sklicevanju na vire ter znanje o planetarnem kroženju zraka, ampak je zgolj zapis tistega, kar je predhodno povedal učitelj. Gre za podobno težavo kot pri maturi iz slovenskega jezika, ko je nemogoče ugotoviti, ali je dober odgovor posledica dijakovega odličnega poznavanja književnega dela in lastnega razmisleka ali posledica dijakovega odličnega filigranskega poznavanja priročnikov, ki so nastali za maturo, in v katerih so bila preigrana vsa možna morebitna vprašanja.

Zato je nastal primer, ki bi učitelje geografije usmeril v razmislek, kako bi morebiti razvijali pri učencih in dijakih sposobnost, da se spopadejo tudi s prvič videnim besedilom in se lotili nalog, na katere se je treba pripravljati, nikoli pa se nanje ne morejo povsem pripraviti.

Primer

Za primer smo izbrali ocenjevanje v sedmem razredu. Predvidevamo, da so se učenci po letu in pol pouka geografije in pouka družbe v četrtem in petem razredu sposobni prebrati dve strani geografskega besedila iz učbenika. Predvidevamo, da so učenci poprej že spoznali in utrdili znanje o značilnostih drugih delov Evrope ter ob tem ugotovili, da gre pri pouku geografije za spoznavanje pokrajine, pri katerem jo z rabo zemljevida opišemo s podnebjem, reliefom, prstjo, vodovjem, rastlinstvom in živalstvom, naselji ter prebivalstvom in njegovimi dejavnostmi (prometom, kmetijstvom, industrijo, energetiko, trgovino, preživljanjem prostega časa ...). Predvidevamo, da so učenci že delali samostojno z besedili iz učbenika. Predvidevamo, da gre za prvič videno besedilo; zato je vzeto iz učbenika, katerega veljavnost se je že iztekla.

Možnost, da bi kateri od učencev poznal besedilo že prej ali bi se, če bi vzeli primer iz uporabljane učbenika, že vnaprej pripravil na vsebino ocenjevanja, sprejemamo, a se ne zdi problematična, ker ni mogel predvideti učiteljevih vprašanj. Če s takšnim načinom preverjanja spodbujamo učence, da prebirajo učbenik, je pa tudi koristno.

Morebitni očitok, da učitelj pri ocenjevanju ne more zastavljati vprašanj o Vzhodni Evropi, zavračamo, ker ne preverjamo spominskega znanja o Vzhodni Evropi, ampak sposobnost iskanja (geografskih) informacij, njihovo izbiranje, zapisovanje, vrednotenje in umeščanje v logični sistem. To pa so veščine, ki so jih učenci utrjevali in preverjali.

Namen naloge je, da učenec pridobi oceno in ugotovi svoje znanje in sposobnosti branja geografskih informacij. Cilji pa: preveriti bralno pismenost in sposobnost iskanja (geografskih) informacij in njihovo povzemanje, sklepanje, utemeljevanje ter oblikovanje stališč in odnosa.

Odnosov in stališč ne ocenjujemo, ker gre za osebni pogled tako učenca, ki odgovor napiše, kot za osebni pogled učitelja, ki odgovor oceni. Zato učitelji tovrstnih nalog praviloma ne zastavljajo, pri čemer jih vodita tako praktičnost – zakaj na ocenjevalni list dati nekaj, česar ne ocenjujemo – kot previdnost – nekatera vprašanja lahko posežejo v učenčevo intimo, družinske odnose, narodnost ali politično prepričanje. Po drugi strani pa je pomembno, da učenec do vsega, kar počne, ustvarja stališče in odnos, da ju je sposoben ubesediti in tudi utemeljevati ali zagovarjati. Učencu in učitelju je tovrstna informacija koristna, učitelju pa tudi uporabna, ker mu sporoča, kaj je lahko za učence bolj ali manj motivirajoče, kateri so njihovi predsodki, strahovi in negativni razmisleki, na katere bi se dalo pri pouku celo vplivati. Poleg tega pa učencem privzgajamo občutek, da je v demokratični družbi izražanje stališč zaželeno. Previdnost ni odveč, ker gre pogosto za občutljivo področje, ki se mu lahko izognemo tudi s posrednimi vprašanji, ki ne zahtevajo, da se učenec razkrije, npr. zakaj nekateri ljudje (skupine) podpirajo in zakaj nekateri ljudje ukrep zavračajo.

Posredno iz tovrstnih odgovorov učitelj zazna, ali je učencem zanje zmanjkalo časa ali so odgovorili rutinsko; samo toliko, da so nekaj napisali.

Ker odgovorov na takšna vprašanja ne ocenjujemo, učitelji uporabijo dve možnosti: napišejo jih pod črto in ob njih ne napišejo točk, da je učencem jasno, da se odgovori ne ocenjujejo ali točkujejo, in to tudi zapišejo, za pravilnega sleherni razumljivi zapis. Prva možnost je enostavnejša, druga je vzgojna, ker učencu sporoča, da je zanj in za pouk pomembno tudi tisto, kar se morda ne ocenjuje.

Ocenjevalni list poleg preverjanja znanja usmerja učenca v eno od bralnih tehnik, pri kateri besedilo preberemo dvakrat: kot celoto in po delih.

Naloge od 1 do 4 so usmerjene v preverjanje sposobnosti iskanja informacij, večina drugih v sklepanje in dokazovanje, zadnje preverjajo odnose.

Sklep

Predstavljeni primer ni in nima namena biti vzorec, kako naj bi potekala pouk in ocenjevanje znanja pri pouku geografije. Je le razmislek o tem, kako bi bolje osmislili rabo učbenika pri pouku, kako bi lahko v ocenjevanje bolje vključili preverjanje procesnega (proceduralnega) znanja, kako bi lahko preverili bralne zmožnosti in kako bi lahko preverili rabo geografskega znanja v novih, prvič videnih okoliščinah.

Opisani pristop je bil prvič predstavljen na seminarju v podporo razvoju bralne pismenosti v Radencih, aprila 2012. Delavnice se je udeležilo dva ducata učiteljev, ki so se v končnem razmisleku povsem razdelili v mnenju o uporabnosti in izvedljivosti tovrstnega ocenjevanja. Polovica udeležencev je grajala takšen pristop, ker naj bi bil z vidika usvojene snovi za učenca nepredvidljiv; strašili so z inšpekcijo, starši in ravnateljem. Preostali so bili navdušeni zaradi tega, ker si učitelj lahko vzame več svobode in preverja tudi tisto, česar se učenci ne morejo naučiti samo na pamet.

- 1 Brinovec, S. (2004). *Kako poučevati geografijo – didaktika pouka*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 2 Definicija bralne pismenosti, povzeta po Organizaciji za gospodarsko sodelovanje in razvoj OECD http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235979_1_1_1_1,100.html (13. 10. 2011).
- 3 Doupona - Horvat, M. (2006). *Izkazana raven bralne pismenosti in šolski uspeh. Šolsko polje*, let. 17, št. 3/4, str. 27–44.
- 4 Gaber, S., Marjanovič - Umek, L. (2010). *Bralna pismenost 8- in 9-letkarjev: za premišljeno uporabo rezultatov mednarodnih raziskav znanja. Šolsko polje*, let. XXI, št. 1–2, str. 55–72.
- 5 Godinho, S., Wilson, J. (2008). *Ali je to vprašanje?: strategije postavljanja in spodbujanje vprašanj: preizkušeni nasveti in zamisli za učinkovito poučevanje*, 1. izd. Ljubljana: Rokus Klett.
- 6 Grosman, M., Pečjak, S. (2005). *Znanja in prepričanja slovenskih učiteljev o bralni pismenosti. Vzgoja in izobraževanje*, let. 36, št. 2/3, str. 39–49.
- 7 Grosman, M. (2010). *Kakšne pismenosti potrebujemo za 21. stoletje. Sodobna pedagogika*, let. 61, št. 1, str. 16–27.
- 8 Kolnik, K. in sod. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Geografija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Geografija_obvezni.pdf (12. 10. 2011).
- 9 Katalog znanja – geografija. Dostopno na: http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/Ssi/KZ-IK/kz_geo_ssi_pti_68.doc (2. 7. 2012).
- 10 Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- 11 Bucik, N. idr. (2006). *Nacionalna strategija za bralno pismenost*. Ljubljana: Andragoški center RS, Ministrstvo RS za šolstvo in šport. Dostopno na: <http://arhiv.acs.si/publikacije/NSRP.pdf> (13. 6. 2012).
- 12 Nolimal, F. (2011). *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi. Zbornik povzetkov konference bralna pismenost, Brdo*, 25.–26. 11. 2011. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno tudi na http://www.zrss.si/bralnapismenost/files/ZBORNIK_BRALNA_PISMENOST_2011.pdf (13. 6. 2012).
- 13 Pečjak S., Gradišar A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 14 Pečjak, S., Bucik N., Peštaj, M., Podlesek, A., Pirc, T. (2010). *Bralna pismenost ob koncu osnovne šole – ali fantje berejo drugače kot dekleta? Sodobna pedagogika*, let. 61, št. 1, st. 86–102.
- 15 Polšak, A. (2008). *Učni načrt. Geografija: gimnazija – splošna, klasična, ekonomska gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_GEOGRAFIJA_gimn.pdf (12. 10. 2011).
- 16 Predavanje Barice Marentič Požarnik na usposabljanju 3. 3. 2012, zapiski.
- 17 Repež M., Štraus M. (2007). *PISA 2006 – izhodišča merjenja bralne pismenosti v raziskavi PISA 2006*. Ljubljana: Nacionalni center PISA, Pedagoški inštitut.
- 18 Strmole, L. (2007). *Bralna pismenost v osnovni šoli – pomen knjižne in književne vzgoje na razredni stopnji osnovne šole. Educa*, let. 16, št. 4/5, str. 17–21.

Priloga 2: Ocenjevalna naloga



Priloga 1

Standard in namen nalog ter ocenjevalna merila

Naloga	Točk	Standard	Katero zmožnost naloga preverja	Opomba
1.	1	Minimalni	iskanje in povzemanje informacij, orientiranje na zemljevidu, umeščanje pokrajin;	Različica: Katero celino, kateri del Evrope ...
2.	1	Minimalni	iskanje in povzemanje informacij;	
3.	1	Minimalni	iskanje in povzemanje informacij, poznavanje geografske sistematike;	
4.	4	Minimalni	iskanje in povzemanje informacij, raba učbenika, rutinsko prenašanje dejstev iz besedila v svoj zapis;	
5.	1	Zahtevni	sklepanje in argumentiranje; lahko poznavanje geografskih dejstev in zakonitosti;	Odvisno od pouka. Učenec lahko sklep poišče v besedilu, lahko pa po spominu zapiše tisto, kar se je naučil v šestem razredu.
6.	1	Zahtevni	sklepanje in argumentiranje; lahko poznavanje geografskih dejstev in zakonitosti;	
7.	1	Zahtevni	sklepanje in argumentiranje, prenašanje geografskih zakonitosti v druga okolja;	
8.	1	Temeljni	sklepanje	Različica: dodamo vprašanje, naj izpiše ali kako drugače pokaže na besedilo, ki to dokazuje, če odgovori pritrdilno. Tako se izognemo možnosti ugibanja.
9.	1	Zahtevni	sklepanje, iskanje uporabnega znanja;	Različica: dodamo vprašanje »zakaj«. Možna odgovora bi bila lahko najmanj dva – repelent zaradi komarjev ali kremo za sončenje zaradi dolgega poletnega dneva.
10.	5	Temeljni	iskanje in povzemanje informacij, umeščanje geografskih pojmov v predlogo;	Naloga preverja, koliko je geografska terminologija učencem blizu; ne zahteva definicijskega poznavanja, ampak zgolj sposobnost, da se učenec prilagaja okvirom geografske sistematike.



11.	2	Temeljni	sklepanje in argumentiranje, primerjanje slikovnega in besednega sporočila;	Naloga je morda nekorektna, ker gre za nikalno obliko. A ker z njo preverjamo tudi bralne sposobnosti, je ustrezna.
12.	3	Minimalni	oblikovanje stališč oz. odnosa;	Učencu in učitelju tovrstna vprašanja pomagajo, da prepoznata težave in zadrege, ki jih ima učenec ter morebitno znanje, ki bi ga moral učitelj pri pouku bolj razvijati.
13.	1	Minimalni	oblikovanje stališč oz. odnosa, sposobnost povzemanja informacij in iskanje bistvenega sporočila;	Slovenisti so grajali vprašanje, kerrušimejomedumetnostnim in neumetnostnim besedilom, ki jo učni načrt za slovenski jezik jasno začuje.
Skupaj	23	Minimalni 11 Temeljni 8 Zahtevni 4		



Priloga 2

Pisna ocenjevalna naloga

Sedmi razred

Čas: 45 minut

Meje med ocenami: 12=2, 15=3, 18=4, 21=5

Navodilo za delo:

Preberi besedilo iz učbenika na straneh 100 in 101. Ko besedilo prvič prebereš, odgovori na prva štiri vprašanja:

1. Kateri del sveta opisuje besedilo v učbeniku?

_____ 1

2. Kateri del sporočila zaseda večji del prostora na straneh v učbeniku: besedilni ali slikovni?

Obkroži: BESEDILNI SLIKOVNI 1

3. Katere geografske dejavnike besedilo bolj opisuje: naravnogeografske ali družbenogeografske?

Obkroži: NARAVNOGEOGRAFSKE DRUŽBENOGEOGRAFSKE 1

4. Napiši, kaj pomenijo izrazi stepa, tajga, tundra, toplotni pas. Če nisi razbral iz besedila, si pomagaj s slovarčkom pojmov na zadnjih straneh učbenika. 4

stepa _____

tajga _____

tundra _____

toplotni pas _____

Preberi besedilo še po delih in naredi naloge oz. odgovori na vprašanja.

5. Zakaj so polarni deli celin hladnejši od ekvatorialnih?

_____ 1



6. Zakaj severni pol mrza ni na severnem tečaju, ampak v bližini Verhojanska?

_____ 1

7. Na katere slovenske pokrajine spominjajo poletja v zmernohladnem toplotnem pasu?

_____ 1

8. Ali učbenik odgovarja na vprašanje, zakaj je v trajno zmrznjenih tleh poljedelstvo onemogočeno?

Obkroži: DA NE 1

9. Katere zaščitne sredstva bi vzel/a poleti s seboj, če bi šel/šla poleti na obisk v tajgo?

_____ 1

10. Dopolni preglednico tako, da v prazne okvire vstaviš manjkajoče besede

5 točk (9 pravih), 4 (7-8), 3 (5-6), 2 (3-4) 1 (1-2)

Prostor	Toplotni pas	Rastlinski pas	Vrsta rastlin
Obale Severnega ledenega morja			Lišaji, mahovi
	Zmerno hladni (subpolarni)		
Vzhodnoevropsko nižavje od Finskega zaliva do Črnega morja		Mešani gozdovi in travnata stepa	
		Sredozemski	Oleander, vinska trta
		Puščavski	Suholjubne rastline, travno rastlinstvo

11. Katera od petih fotografij ne ponazarja nobenega od rastlinskih pasov, ki so navedeni v zgornji preglednici?

_____ 1



Napiši, v katerega od treh toplotnih pasov, ki so navedeni ali si jih napisal/a v preglednico, spada ta fotografija?

1

12. Napiši tri podatke, dejstva, pojasnila ali misli iz besedila, ki so zate novi, drugačni od pričakovanega ali manj razumljivi.

3

- Novo _____
- Drugačno _____
- Manj razumljivo _____

13. Naslov tega neumetnostnega besedila je *Podnebje in rastje vzhodne Evrope in severne Azije*. Napiši, kako bi ponaslovil besedilo, če bi bilo umetnostno. V naslovu poskusi združiti vsebino besedila in ga narediti privlačnega.

1

3.2 Primer ocenjevanja vsebin Prebivalstvo in naselja Slovenije

Zdenka Schauer, Osnovna šola Martina Krpana, Ljubljana

Povzetek

Ocenjevanje znanja je zadnji, a zelo pomemben del učnega procesa. Ne gre le za ugotavljanje rezultatov in pridobivanje ocen, temveč predvsem za ugotavljanje močnih oz. šibkih področij znanja posameznega učenca v učnem procesu. Ima tudi pomemben vpliv na učno motivacijo, predvsem na notranjo, ki omogoča nadgradnjo in napredovanje na učnem področju. V članku je prikazan primer pisnega ocenjevanja znanja na podlagi testa iz vsebin o prebivalstvu in naseljih Slovenije za deveti razred osnovne šole. Predstavljeni so cilji, naloge, opredelitev nalog glede na kognitivno področje, splošni cilj, tip nalog in vprašanj ter standard in točkovnik z ocenami. Ocenjevanje znanja naj učence motivira k učenju iz zanimanja, želje po vedenju in znanju, ki bo osmišljeno v vsakdanjem življenju.

Ključne besede: ocenjevanje znanja, pisno ocenjevanje, naloge.

Uvod

Lahko bi rekli, da je ocenjevanje znanja zadnji člen v verigi učnega procesa. Znano je, da je veriga tako trdna kot je njen najšibkejši člen. Torej je potrebno poskrbeti, da so vsi predhodni členi dovolj trdni, da bo tudi zadnji vzdržal. Za to pa je nujno dovolj dejavnosti, ne le pri usvajanju, temveč tudi pri utrjevanju in ponavljanju usvojenih učnih vsebin. Le tako bo tudi ocenjevanje uspešno.

N. Komljanc v prispevku »Ocenjevanje znanja« (Komljanc, 2007) govori o procesnem ocenjevanju, to je dinamičnem ocenjevanju, ki temelji na sprotnem spremljanju procesa učenja – pravzaprav sprotnem preverjanju znanja učenca (od faze motivacije, usvajanja novih učnih vsebin do preverjanja usvojenih vsebin ob koncu). To omogoča ugotavljanje, kje so v učnem procesu posameznega učenca močna ali šibkejša področja znanja. Tako lahko nanje sproti vplivamo s ciljem, da bi imel učenec v končni fazi učnega procesa čim višji učni dosežek in bil v fazi ocenjevanja čim uspešnejši. O tem govori tudi učni načrt za geografijo osnovne šole.

Pisno ocenjevanje vsebin Prebivalstvo in naselja Slovenije

Članek predstavlja primer ocenjevanja znanja po usvojenih vsebinah ob koncu izbranega učnega sklopa. Tudi za pisno ocenjevanje znanja moramo upoštevati določene faze – korake. Prvi korak je priprava na ocenjevanje. V njem opredelimo namen, vsebine in cilje. Določimo vsebinske sklope in poglavja posameznih vsebin ter cilje, ki jim sledimo v nalogah. V naslednjem koraku sledi sestavljanje nalog oz. vprašanj (tipi nalog in vprašanj) ter določitev kriterijev za ocenjevanje. Sledi pisno ocenjevanje, pred katerim moramo podati navodila za izvajanje pisnega ocenjevanja in reševanje nalog. Nato se naloge vrednotijo (točkujejo glede na kriterije). Kriteriji so vnaprej izdelani, ravno tako točkovnik. Že med popravljanjem in ob njegovem koncu se analizirajo rezultati po učencih in nalogah. Nato sledi še načrtovanje, kako dopolniti manjkajoča znanja, ki so se v odgovorih na vprašanja določenih vsebin pokazala kot pomanjkljiva.

Namen predstavljenega pisnega ocenjevanja je bil ugotavljanje splošnega usvojenega znanja omenjenih vsebin. Zaradi tega niso zajete vse vsebine, ampak le nekatera izbrana poglavja, kar je razvidno iz testa. Možnosti, kako sestaviti naloge, katere tipe nalog upoštevati za določene vsebine, ali uporabiti tudi slikovni material, grafe, preglednice, je veliko. Zato so prikazane naloge le primer vsega mogočega.

Cilji, ki jim sledijo naloge

Učenec:

- našteje in razloži dejavnike, ki vplivajo na različno gostoto poselitve Slovenije, in pokaže na karti najgostejše in najredkeje poseljene slovenske pokrajine;
- razloži dejavnike, ki vplivajo na rast prebivalstva;
- s pomočjo podatkov primerja rast prebivalstva v Sloveniji;
- s pomočjo podatkov opiše narodnostno sestavo prebivalstva Slovenije in ovrednoti pravice manjšin v Sloveniji in slovenske v sosednjih državah;
- pravilno uporablja pojme aktivno in vzdrževano prebivalstvo;
- s pomočjo starostnih piramid ovrednoti spolno in starostno sestavo prebivalstva Slovenije;
- razloži vzroke in posledice selitev prebivalstva Slovenije;
- ob uporabi različnih virov in literature izdela grafični prikaz sestave prebivalstva domače pokrajine in ga ovrednoti;
- loči mestna – urbana od podeželskih naselij in razlikuje posamezne dela mesta ter pozna značilnosti urbaniziranih naselij;
- pozna tipe naselij in jih zna umestiti v pokrajino;
- razlikuje tipične hiše – domove po slovenskih pokrajinah in njihove osnovne značilnosti.

Največkrat se znanje preverja in tudi ocenjuje na podlagi najbolj razširjene, to je Bloomove taksonomije, saj je zelo primerna za razvrščanje nalog in vprašanj. Da bi bilo ocenjevanje čim bolj objektivno, v testih običajno prevladujejo naloge objektivnega tipa. Tudi v predstavljenem primeru je tako. Najbolj so zastopane naloge tipa kratkih odgovorov, sledijo naloge izbirnega tipa in dopolnjevanja, pa tudi vprašanja odprtega tipa in naloga alternativnega tipa. Naloge vsebujejo tudi grafe in slikovni material.

Test je sestavljen tako, da se v njem prepletajo naloge, ki temeljijo na minimalnih standardih, in naloge, ki jih presegajo (zlasti vprašanja višjih taksonomskih ravni).

Preglednica 1: Naloge glede na kognitivno področje, splošni cilj, tip nalog in vprašanj ter standard znanja

Naloge	Kognitivno področje	Splošni cilj	Tip naloge, vprašanja	Standard znanja
1	znanje,	izbere;	naloga izbirnega tipa	minimalni standard
2	razumevanje,	imenuje, razloži;	vprašanje odprtega tipa	minimalni standard
3	razumevanje,	razume, razloži;	tip kratkih odgovorov	minimalni standard
4	razumevanje, analiza, vrednotenje;	identificira posledice, vidne iz podatkov; analiza grafa in interpretacija znanja na podlagi grafa; vrednotenje procesov, razvidnih iz grafa;	tip kratkih odgovorov	
5	znanje, uporaba;	prepozna, oceni, uporabi;	tip kratkih odgovorov	
6	znanje;	reproducira, ugotovi;	tip dopolnjevanja	minimalni standard
7	znanje;	pojasni;	tip kratkih odgovorov	minimalni standard
8	znanje;	izbere;	naloga izbirnega tipa	minimalni standard
9	znanje;	navede;	tip kratkih odgovorov	minimalni standard
10	znanje, razumevanje;	prepozna, imenuje, razvrsti;	tip dopolnjevanja	minimalni standard
11	znanje;	navede;	tip kratkih odgovorov	minimalni standard
12	znanje, razumevanje, uporaba;	imenuje, razloži, uporabi – poda primer;	vprašanje odprtega tipa, tip kratkih odgovorov	
13	znanje;	ugotovi;	naloga alternativnega tipa	minimalni standard
14	znanje, analiza.	prepozna, analizira, primerja.	tip kratkih odgovorov	

Iz preglednice 1 je razvidno, da so v testu prevladovala naloge, ki so opredeljene kot minimalni standard znanja. Naloge so bile ovrednotene tako, da je bilo razmerje točk glede na standarde znanja naslednje: od možnih 34 točk so naloge z minimalnim standardom znanja zajele 22 točk ali 64,7 odstotka in naloge z višjim standardom znanja 12 točk ali 35,3 odstotka. To je razvidno tudi iz kriterija, ki se kaže v točkovniku in v oceni.

Preglednica 2: Točkovnik z odstotki in ocenami

Št. točk	%	Ocena
34–31	100–90	odlično (5)
30–27	89–80	prav dobro (4)
26–22	79–65	dobro (3)
21–16	64–48	zadostno (2)
15–	47–	nezadostno (1)

Analiza rezultatov je pokazala, da so učenci v povprečju znanje preverjanih in ocenjevanih vsebin zadovoljivo usvojili. Šibkosti so se pokazale predvsem v drugi nalogi v zvezi z razlaganjem, v četrti nalogi, pri analizi in vrednotenju, v dvanajsti nalogi, kjer je bilo treba znanje uporabiti za navedbo primera, in v 14. nalogi v zvezi z analizo in primerjavo. V vseh navedenih primerih gre za višje taksonomske ravni.

Kako izboljšati rezultate? Pomembno je, da učenci dejavno sodelujejo v učnem procesu, da so njegovi akterji in kritično pristopijo k obravnavanju učnih vsebin. Ob tem se bodo razvijale tudi sposobnosti, ki ne temeljijo le na znanju in razumevanju, temveč tudi kognitivnih področij, kot so uporaba, analiza, sinteza in vrednotenje. Zato je v učnem procesu učencem treba dati priložnosti, da na podlagi različnih metod, strategij oz. tehnik poučevanja izrazijo svoje sposobnosti, vedenja in znanja ter da čim bolj samostojno pridejo do novih spoznanj, ki jih tudi nadgrajujejo.

Sklep

Ocenjevanje znanja je vsekakor pomemben del učnega procesa. Z njim ne pridobimo le rezultate in posledično ocene, temveč je to tudi sklepna faza celotnega učnega procesa, v katerem pravzaprav preverimo, kako uspešno smo ta učni proces končali. Ocenjevanje ima na učence različne vplive. Nanj se pripravljajo glede na pričakovane naloge, tipe vprašanj, kar se pojmuje kot spoznavni vpliv. Močan je čustveni vpliv, ki je lahko zelo različen (strah pred neuspehom, močna storilnostna naravnost, tekmovalnost ...), odvisen je od posameznika. Zelo pomemben je motivacijski vpliv. Lahko je zunanji, ko je pomembno doseči čim boljši rezultat – oceno. Pomembnejši je notranji, ki motivira učenje iz zanimanja, želje po vedenju, znanju, ki omogoča »rast« in uporabo pridobljenega znanja v vsakdanjem življenju.

Literatura in viri

- 1 Kolnik, K., in sod. (2011). *Program osnovna šola. Geografija. Učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- 2 Komljanc, N. (2007). *Ocenjevanje znanja. Posvet ZRSŠ o ocenjevanju znanja, Postojna, 28 in 29. marec 2007*. Dostopno na: <http://ebookbrowse.com/nkomljanc-ocenjevanje-znanja-posvet-postojna-28-in-29-marec-2007-ppt-d115110225> (30. 1. 2012).
- 3 Rihter, R. *Preverjanje, ocenjevanje in učenje*. Dostopno na: <http://url.zbirka.net/?vc56wlf4> (30. 1. 2012).
- 4 Senegačnik, J., Drobnjak, B., Otič, M. (1999). *Živim v Sloveniji, Geografija za 8. razred osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.
- 5 Senegačnik, J., Otič, M.

Priloga



Priloga 1: Vprašanja za ocenjevanje



Priloga 1

Vprašanja za ocenjevanje

1. *Obkroži pravilno trditev.*

1	
---	--

Ena najredkeje poseljenih geografskih enot Slovenije je:

- a) Dinarske pokrajine
- b) Ljubljanska kotlina
- c) Obmorske – obalne pokrajine

2. *Odgovori.*

3	
---	--

Kako imenujemo vrsto migracije, ki je bila značilna za Slovenijo v drugi polovici 20. stol. ?

Napiši območje, od koder so prihajali ti migranti.

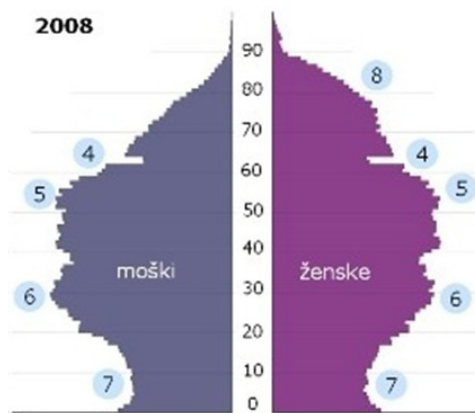
Opiši ključni vzrok za te migracije.

3. *Razloži pojem naravni prirastek.*

1	
---	--

4. *Oglej si starostno piramido in v odgovoru razloži, kaj predstavljajo njeni posamezni deli:*

3	
---	--



Graf 1: Vir: SURS – Statistični urad Republike Slovenije (http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=2299).

a) zgornji del (8): _____

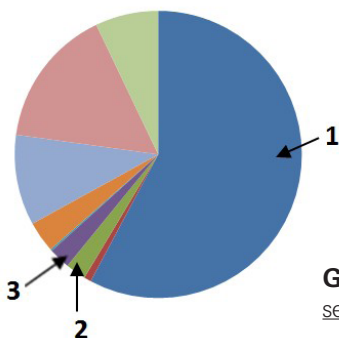
b) srednji del (6–5): _____

c) spodnji del (7): _____

5. Oglej si spodnji graf, ki v deležih prikazuje versko sestavo prebivalstva Slovenije³.

Prebivalstvo po veroizpovedi - deleži po popisu prebivalstva 2002

2



Graf 2: Vir podatkov za graf: http://www.stat.si/doc/pub/sestava_preb_slo.pdf (13. 2. 2013).

Iz grafa ugotovi in zapiši:

a) Katero veroizpoved prikazuje največji delež na grafu – št. **1**?

b) Kateri dve veroizpovedi, ki sta v Sloveniji druga in tretja po številu vernikov, sta skoraj enakovredno zastopani – št. **2** in št. **3**?

6. V Sloveniji živita dve narodni manjšini in etnična skupnost s posebnim položajem.

Razmisli in zapiši:

3

a) Narodni manjšini v Sloveniji sta: _____.

Katera temeljna pravica se jima zagotavlja po ustavi? _____

b) Etnična skupnost s posebnim položajem je _____.

7. *Pojasni*, kako razdelimo prebivalstvo glede na delovno aktivnost?

2

8. Obkroži pravilno trditev. Gostinstvo uvrščamo med:

1

a) sekundarne dejavnosti

b) kvartarne dejavnosti

c) terciarne dejavnosti

³

Enak grafikon so učenci spoznali na delovnem listu.



9. Navedi tri dejavnike, ki vplivajo na neenakomerno gostoto naselij v pokrajini:

3

- a) _____
b) _____
c) _____

10. Oglej si sliko in dopolni spodnje besedilo z manjkajočimi besedami.

3



Slika 1: Dolga ali obcestna vas. (foto: A. Polšak)

Na sliki je tip vasi, ki ga imenujemo _____.

S slike je razvidno, da so te vasi zelo _____. Pri nas imamo take vasi v _____ pokrajinah.

11. Navedi dve večji mesti, ki sta bili v Sloveniji po drugi svetovni vojni skoraj v celoti načrtno zgrajeni.

1

- _____
- _____

12. Razloži. Kako imenujemo naselje, ki je bilo nekdanj vas, danes pa je neposredno povezano z mestom?

3

Kaj je zanj značilno?

Navedi primer takega naselja, ki je povezano z mestom Ljubljana.

Primer: _____

13. Ob zapisani trditvi zapiši na črto DA, če je trditev pravilna, in NE, če trditev ni pravilna.

Vasi so podeželska naselja. _____

4

Arhitektura slovenskih vasi se ne spreminja. _____

V Sloveniji prevladuje kot tip vasi zaselek. _____

Vasi so tudi urbanizirana naselja. _____

14. Na slikah sta dva znana tipa hiš na Slovenskem.

4

Oglej si slike in odgovori.



Slika 2 (levo): Nacetova hiša. Škofja Loka. Dostopno na: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/9e/Nacetova_Hisa-SkLoka-Pustal.JPG (21. 2. 2013).

Slika 3 (desno): Štanjel. Dostopno na: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b0/%C5%A0tanjel_4950.JPG (21. 2. 2013)

a) Kateri tip slovenske hiše prikazuje slika št. 2? _____

b) Kateri tip slovenske hiše prikazuje slika št. 3? _____

c) Navedi razlike med njima:

	št. 2	št. 3
v materialu gradnje		
v arhitekturi		

3.3 Ustno preverjanje in ocenjevanje znanja iz Srednje Evrope na podlagi opisnih kriterijev pri geografiji v sedmem razredu

Klemen Stepišnik, I. Osnovna šola Celje

Povzetek

V prispevku predstavljamo primer ustnega ocenjevanja z opisnimi kriteriji za učno temo Srednja Evropa. Opisan je postopek od zasnove do izvedbe tovrstnega vrednotenja znanja, ki poteka v več stopnjah. Ugotavljamo, da se opisniki ne uporabljajo samo pri ocenjevanju, temveč jih lahko uporabljamo na več načinov. Učitelji lahko tako z njimi načrtujejo pouk in opredelijo zahtevnostno raven, učencem pa so orodje za kakovostno učenje in hkrati možnost povratne informacije.

Ključne besede: preverjanje, ustno ocenjevanje, opisniki, kriteriji, geografija, Srednja Evropa.

Uvod

Sodobni pristopi k učenju z večanjem pomena pridobivanja višjih znanj, spretnosti in veščin dajejo geografiji v današnjem času določeno dodano vrednost. Večjo uporabnost v primerjavi s preteklimi obdobji opazijo tudi učenci, če je le učitelj zastavil pouk v tej smeri. Poznavanje osnovnih gradnikov neke pokrajine je zagotovo nujna podlaga za doseganje zahtevnejših miselnih procesov, a na tem mestu se ne gre ustaviti. Bolj ko ta temelj razvijamo, bolj ko izpostavljamo problemskost, bliže smo poslanstvu geografije.

Znanje moramo preverjati in vrednotiti, kar pa je po mnenju učiteljev zelo zahtevno in kompleksno opravilo. Nevenka Cigler (2007) ugotavlja, da nismo učitelji na to dovolj pripravljeni in pravzaprav ocenjujemo svoje učence tako, kot smo bili v drugačem času ocenjevani sami. »Toda ne glede na spremembe temeljita vrednotenje in ocenjevanje znanja še vedno na istih principih kot pred desetletji, le da sta umeščena v drugačen kontekst.« (Polšak, 2012)

Kot določa Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli, vrednotenje poteka na različne načine ob upoštevanju ciljev in standardov znanja. Pri tem daje vpletenim osebam povratno informacijo in možnost za kritično presojo napredka. Ta članek obravnava primer ustnega ocenjevanja z opisnimi kriteriji in standardi znanja, ob upoštevanju Bloomove taksonomije. Standard je pri tem opredeljen kot »količina in kakovost znanj, spretnosti in veščin, ki jih zahtevamo za posamezno oceno« in ga določimo po sprejemem učnem načrtu.

Predstavitev primera

Objektivnost in javnost ustnega ocenjevanja zahteva vnaprej podane kriterije vrednotenja. Nadaljnji tovrstni ukrep je priprava več različnih ocenjevalnih listov, učenci pa nato izmed njih izberejo naključnega. S tem smo poleg zakonski zadostili tudi moralni plati nepristranskega ocenjevanja, učenci pa to dejanje dojemajo kot pošteno.

Kako poteka priprava takšnega ocenjevanja, prikazuje spodnji diagram.

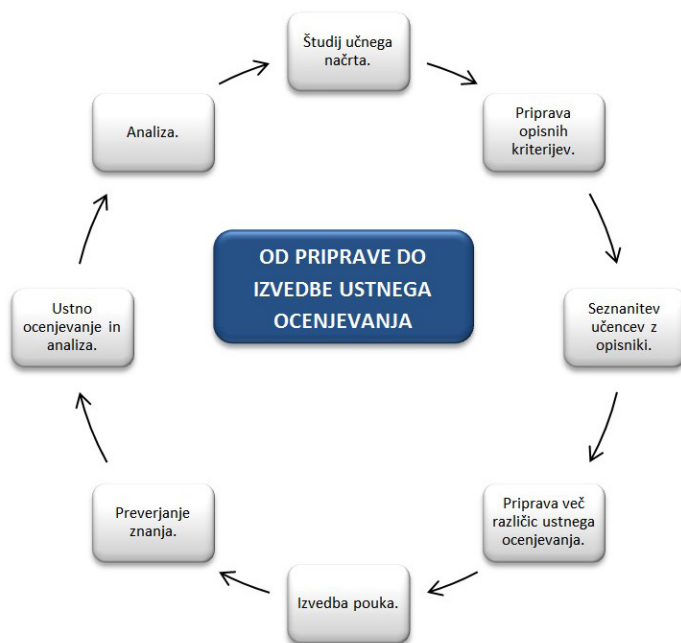


Diagram 1: Shema ustnega ocenjevanja od zasnove do izvedbe (Klemen Stepišnik, 2013).

Od prvotnega študija učnega načrta za izbran tematski sklop do dejanske izvedbe ustnega ocenjevanja je potrebnih več korakov, ki potekajo v zgoraj prikazanem časovnem sosledju. Primer ponazarjamo z učno temo Srednja Evropa, s katero se učenci poglobljeje spoznajo v sedmem razredu osnovne šole.

Ob izbranem naboru standardov znanja iz učnega načrta sledi priprava opisnih kriterijev za preverjanje in ocenjevanje znanja iz Srednje Evrope (Priloga 1). Pri tem se učni cilji stopnjujejo po težavnosti od minimalne (ocena zadostno) do najzahtevnejše ravni (ocena odlično). Vseskozi upoštevamo minimalno, temeljno in višjo raven znanja. Poleg opisnikov smo s tem ustvarili temelj za pripravo na pouk, saj nas lahko razčlenjeni učni cilji že vnaprej usmerjajo.

Po seznaitvi vseh vpletenih s pripravljenimi opisniki pripravimo več različic listov za ustno ocenjevanje, ki skušajo zaobjeti čim širši vzorec znanja. V želji po univerzalnosti so zastavljena vprašanja zgolj izhodiščna in večinoma od nižje do srednje težavnosti, s čimer po eni strani zagotovimo predpogoj, da vprašanja razumejo vsi učenci, po drugi strani pa lahko glede na učenčev odgovor težavnost z opisniki stopnjujemo, zmanjšamo ali pustimo na enaki ravni.

Primer ene izmed različic ustnega ocenjevanja

1. vprašanje: Geografska lega in pokrajinske enote

- Opiši geografsko lego Srednje Evrope glede na strani neba! Pri tem si pomagaj z zemljevidom v atlasu.
- S pomočjo zemljevida naštej pokrajinske enote Srednje Evrope! Pomagaj si z atlasom.

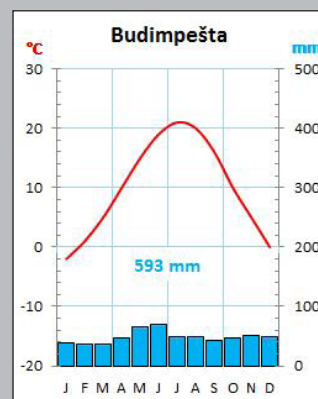
2. vprašanje: Države Srednje Evrope

- a) Oglej si preglednico in izmed naštetih držav navedi največjo državo ter državo z najmanjšim številom prebivalstva!
- b) Razloži versko sestavo prebivalstva srednjeevropskih držav!

Država	Velikost [km ²]	Število prebivalstva leta 2008 [milijoni]
Švica	41 285	7,5
Nemčija	366 978	82,1
Slovaška	49 036	5,4
Avstrija	83 859	8,3
Češka	78 866	10,3
Slovenija	20 256	2,0
Lihtenštajn	160	0,1
Poljska	312 685	38,1
Madžarska	93 030	10,0

3. vprašanje: Panonska nižina

- a) S pomočjo klimograma Budimpešte poimenuj in opiši podnebje v Panonski nižini ter navedi, katera vrsta naravnega rastlinstva je tem območju!
- b) Katere vrste težav lahko povzroča ljudem življenje ob tako veliki reki, kot je Donava?

**4. vprašanje: Alpe**

- a) Opiši, kako so ledeniki preoblikovali Alpe, in navedi dva primera ledeniško preoblikovanega površja!
- b) Katere so možnosti za turizem v Alpah?

5. vprašanje: Sredogorja s kotlinami, Nemško-Poljsko nižavje in Zahodni Karpati

- a) S pomočjo zemljevida pokaži in opiši reliefne značilnosti sredogorij s kotlinami, Nemško-Poljskega nižavja in Karpatov!

Opomba: Odgovori na vprašanja so izhodiščna raven znanja. Na podlagi opisnih kriterijev za ocenjevanje znanja lahko učitelj težavnost zmanjša, poveča ali ohrani na isti ravni.

Sklep

Razčlenitev standardov znanja iz učnega načrta z opisnimi kriteriji je lahko dobra praksa, če znamo ločiti med različnimi ravnmi znanja in zahtevnost stopnjevati. Ni dovolj le nanizati učne

cilje, ampak se moramo že med načrtovanjem zavedati kompleksnosti takšnega načina ocenjevanja. Ko pripravljamo učni proces, se lahko na podlagi opisnikov odločimo, do katere ravni znanja bomo usmerjali naše učence, načrtujemo diferenciranje, izločamo oz. dodajamo učne vsebine, oblikujemo individualni pristop itd.

Primer Srednje Evrope ponuja vpogled v opisani način priprave pouka in ustnega (in druge vrste) ocenjevanja, mogoče pa ga je prenesti v katero koli učno temo ali enoto. Priprava na eni strani terja nekaj učiteljevega časa in dobre volje, po drugi strani pa se nam trud povrne ob zavedanju, da bodo rezultati kakovostni, učenci pa bodo dobili kakovostno in uporabno povratno informacijo.

Literatura in viri

- 1 Cigler, N. (2007). *Preverjanje in ocenjevanje znanja in veščin pri geografiji. Preverjanje in ocenjevanje, let. 4, št. 3. Nova Gorica: EDUCA.*
- 2 Polšak, A. (2013). *Ocenjevanje znanja v sodobnih geografskih konceptih – posodobitev ali ...?. Razvijanje in vrednotenje znanja v gimnazijski praksi – geografija. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.*
- 3 *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli. (2008). Ur. l. 73/2008 (18. 7. 2008).*
- 4 Kolnik, K., in sod. (2011). *Program osnovna šola. Geografija. Učni načrt. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.*
- 5 Senegačnik, J. (2010). *Geografija Evrope in Azije. Učbenik za 7. razred osnovne šole. Ljubljana: Modrijan.*

Priloga



Priloga 1: Opisni kriteriji za preverjanje in ocenjevanje znanja iz Srednje Evrope



Priloga 1

Opisni kriteriji za preverjanje in ocenjevanje znanja iz Srednje Evrope

Standardi znanja in cilji iz učnega načrta (minimalni standard, cilji)	Standardi znanja po področjih iz učnega načrta
Učenec: • našteje države Srednje Evrope in njihova glavna mesta ter jih pokaže na zemljevidu; • ob zemljevidu opiše najmanj dve pokrajinski enoti Srednje Evrope in ju med seboj primerja po naravnih in družbenih značilnostih; • ob zemljevidu določi geografsko lego Srednje Evrope; • na zemljevidu pokaže značilne pokrajinske enote in razloži prehodnost Srednje Evrope v reliefnem in prometnem smislu ter pomen prehodnosti za življenje ljudi; • na podlagi statističnih podatkov primerja države med seboj po velikosti, številu prebivalstva in opiše narodnostno, jezikovno in versko sestavo prebivalstva; • ob zemljevidu določi lego Panonske nižine; • na temelju izbranih primerov analizira težave ljudi, ki živijo ob rekah (poplave, onesnaževanje idr.); • ugotavlja povezanost podnebja, rastlinstva in prsti ter sklepa o načinu življenja ljudi v Panonski nižini; • na zemljevidu določi geografsko lego Alp in ime nje države, v katere segajo Alpe; • na zemljevidu ugotovi smer slemenitve; • opiše preoblikovanje Alp s poudarkom na delovanju ledenikov in njihove učinke na preoblikovanje rečnih dolin; • sklepa o možnostih za življenje in gospodarjenje s poudarkom na turizmu, pašništvu; • opiše pomen prelazov in predorov za prometno povezanost alpskih pokrajin; • utemelji, zakaj se podnebje in rastlinstvo spreminjata z nadmorsko višino; • na zemljevidu pokaže in primerja reliefne značilnosti sredogorja s kotlinami, Nemško-Poljskega nižavja in Karpatov; • ugotavlja posledice, ki sta jih izkoriščanje naravnih bogastev in nagla industrializacija prinesla naravno- in družbenogeografskim dejavnikom, in jih primerja s posledicami, ki jih prinaša postindustrijski oziroma informacijski gospodarski razvoj; • razume načela trajnostnega razvoja in odgovornega ravnanja z okoljem.	Področje: a. Splošno – terminologija in veščine • pozna in razume geografske pojme, dejavnike in procese, razume njihovo povezanost in jih umesti v prostor; • geografsko razmišlja o pokrajinah in ljudeh; • opiše pokrajino in sklepa o načinu življenja ljudi v njih; b. Zemljevidi in orientacija ter njihova uporaba • prebere različne tematske karte in splošne zemljevide; • se orientira na različnih zemljevidih; c. Znanje oziroma vedenje o prostoru in pokrajinah • pokaže znanje, spretnosti, razumevanje in uporabo geografskih procesov na regionalni ravni; • pozna temeljne značilnosti pokrajine; • razloži vpliv človekovih dejavnosti na spremembe v pokrajini; • pozna in razume specifičnosti razvoja na določenem območju; • kritično ovrednoti prostorsko razmestitev pojavov in njihovih protislovij; • za izbrano pokrajino opiše temeljne geografske značilnosti (podnebje, površje, kmetijstvo, industrija, promet, prebivalstvo, okoljska vprašanja) in izpostavi posebnosti; • pojasni, zakaj in kako se v pokrajini dogajajo spremembe in kako vplivajo na njen razvoj.

OPISNI KRITERIJI ZA PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA: SREDNJA EVROPA (minimalna raven znanja, temeljna raven znanja, višja raven znanja)				
Cilji	Zadostno	Dobro	Prav dobro	Odlično
Učenec: našteje države Srednje Evrope in njihova glavna mesta ter jih pokaže na zemljevidu;	pokaže ozemlje držav Srednje Evrope, imenuje sosedo Slovenije in njuni glavni mesti pokaže na zemljevidu;	našteje večino držav Srednje Evrope in njihovih glavnih mest ter jih pokaže na zemljevidu;	našteje države Srednje Evrope in njihova glavna mesta ter jih pokaže na zemljevidu;	našteje države Srednje Evrope in njihova glavna mesta ter jih pokaže na zemljevidu;
ob zemljevidu opiše najmanj dve pokrajinski enoti Srednje Evrope in ju med seboj primerja po naravnih značilnostih;	ob zemljevidu opiše najmanj dve pokrajinski enoti Srednje Evrope in ju med seboj primerja po naravnih značilnostih;	ob zemljevidu opiše najmanj tri pokrajinske enote Srednje Evrope in jih med seboj primerja po naravnih značilnostih;	ob zemljevidu opiše najmanj tri pokrajinske enote Srednje Evrope z <u>različnim reliefom</u> in jih med seboj primerja po naravnih značilnostih;	- ob zemljevidu opiše najmanj tri pokrajinske enote Srednje Evrope; - primerja temeljne geografske značilnosti dveh izbranih držav; - poišče podobnosti in razlike v primerjavi z državami Južne Evrope;
opiše ključne geografske značilnosti izbrane države;	opiše podnebje in relief izbrane države;	opiše več naravnih in družbenih značilnosti izbrane države;	- poišče skupne pokrajinske enote Srednje in Južne Evrope; - primerja temeljne geografske značilnosti dveh izbranih držav;	- poišče skupne pokrajinske enote Srednje in Južne Evrope; - primerja temeljne geografske značilnosti dveh izbranih držav; - poišče podobnosti in razlike v primerjavi z državami Južne Evrope;





• ob zemljevidu določi geografsko lego Srednje Evrope;	• ob zemljevidu opiše geografsko lego Srednje Evrope s pomočjo učitelja;	• ob zemljevidu opiše geografsko lego Srednje Evrope; <u>opiše vsaj dve posledici, povezani z lego Srednje Evrope;</u>	• ob zemljevidu opiše in pojasni geografsko lego Srednje Evrope z ostalimi geografskimi enotami; <u>presodi posledice, povezane z lego Srednje Evrope, in jih primerja z drugimi geografskimi enotami Evrope;</u>	• ob zemljevidu pojasni in primerja geografsko lego Srednje Evrope z ostalimi geografskimi enotami; <u>presodi posledice, povezane z lego Srednje Evrope, in jih primerja z drugimi geografskimi enotami Evrope;</u>
• na zemljevidu pokaže značilne pokrajinske enote in razloži prehodnost Srednje Evrope v reliefnem in prometnem smislu ter pomen prehodnosti za življenje ljudi;	• na zemljevidu pokaže značilne pokrajinske enote; razloži prehodnost Srednje Evrope v reliefnem in prometnem smislu;	• na zemljevidu pokaže značilne pokrajinske enote; razloži prehodnost Srednje Evrope v reliefnem in prometnem smislu; opiše pomen prehodnosti Srednje Evrope v reliefnem in prometnem smislu;	• na zemljevidu pokaže značilne pokrajinske enote; pojasni prehodnost Srednje Evrope v reliefnem in prometnem smislu; <u>razloži pomen prehodnosti Srednje Evrope v reliefnem in prometnem smislu; analizira pomen prehodnosti za življenje ljudi;</u>	• na zemljevidu pokaže značilne pokrajinske enote; sklepa o prehodnosti Srednje Evrope v reliefnem in prometnem smislu in naredi primerjavo z drugimi geografskimi enotami Evrope; <u>pojasni in vrednoti pomen prehodnosti Srednje Evrope v reliefnem in prometnem smislu;</u>
• na podlagi statističnih podatkov primerja države med seboj po velikosti, številu prebivalstva in opise narodnostno, jezikovno in versko sestavo prebivalstva;	• na podlagi statističnih podatkov našteje države po velikosti in številu prebivalstva; opiše narodnostno, jezikovno in versko sestavo prebivalstva;	• na podlagi statističnih podatkov primerja države med seboj po velikosti, številu prebivalstva; razloži narodnostno, jezikovno in versko sestavo prebivalstva;	• na podlagi statističnih podatkov primerja ter poišče podobnosti oz. razlike med državami glede na velikost in število prebivalstva; <u>primerja in problematizira narodnostno, jezikovno in versko sestavo prebivalstva ter poišče medsebojne vzporednice;</u>	• na podlagi statističnih podatkov primerja ter poišče podobnosti oz. razlike med državami glede na velikost in število prebivalstva; <u>primerja in problematizira narodnostno, jezikovno in versko sestavo prebivalstva ter poišče medsebojne vzporednice;</u>

• ob zemljevidu določi lego Panonske nižine;	• ob zemljevidu pokaže lego Panonske nižine;	• ob zemljevidu določi in opiše lego Panonske nižine;	• ob zemljevidu določi in opiše lego Panonske nižine; • <u>podrobno opiše eno posledico takšne lege na življenje in delo ljudi;</u>	• ob zemljevidu določi in opiše lego Panonske nižine; • <u>presodi vpliv takšne lege na življenje in delo ljudi;</u>
• na temelju izbranih primerov analizira težave ljudi, ki živijo ob rekah (poplave, onesnaževanje idr.);	• našteje dve težavi ljudi, ki živijo ob rekah (poplave, onesnaževanje idr.);	• na temelju izbranih primerov sklepa o težavah ljudi, ki živijo ob rekah (poplave, onesnaževanje idr.);	• na temelju izbranih primerov sklepa o težavah ljudi, ki živijo ob rekah (poplave, onesnaževanje idr.); • <u>s pomočjo novih primerov analizira težave ljudi, ki živijo ob rekah;</u>	• na temelju izbranih primerov sklepa o težavah ljudi, ki živijo ob rekah (poplave, onesnaževanje idr.); • <u>s pomočjo novih primerov analizira in izpelje rešitve za težave ljudi, ki živijo ob rekah;</u>
• ugotavlja povezanost podnebja, rastlinstva in prsti ter sklepa o načinu življenja ljudi v Panonski nižini;	OPOMBA: Navedeni cilji so izbirni cilji, ki so namenjeni samo nekaterim učencem.	OPOMBA: Navedeni cilji so izbirni cilji, ki so namenjeni samo nekaterim učencem.	• <u>na primeru ugotavlja in poišče elemente povezanosti podnebja, rastlinstva in prsti;</u> • <u>sklepa o načinu življenja ljudi v Panonski nižini;</u>	• <u>sooči elemente povezanosti podnebja, rastlinstva in prsti ter oblikuje najprimernejšo kombinacijo za učinkovito kmetijsko dejavnost – vrednoti vpliv podnebja, rastlinstva in prsti na življenje in delo ljudi v Panonski nižini;</u>
• na zemljevidu določi geografsko lego Alp in imenuje države, v katere segajo Alpe;	• na zemljevidu določi geografsko lego Alp; • imenuje države, v katere segajo Alpe;	• na zemljevidu določi geografsko lego Alp; • razvrsti države po deležu alpskega sveta;	• na zemljevidu določi geografsko lego Alp; • razvrsti države po deležu alpskega sveta; • <u>poda primer nealpske srednjeevropske države, z velikim deležem visokogorja;</u>	• na zemljevidu določi geografsko lego Alp; • <u>razvrsti države po deležu alpskega sveta in poda primer nealpske srednjeevropske države, deležem visokogorja;</u> • <u>s pomočjo zemljevida presodi kolikšen je delež visokogorja v Srednji Evropi;</u>



• na zemljevidu ugotovi smer slemenitve Alp;	• na zemljevidu ugotovi smer slemenitve Alp; • s svojimi besedami opredeli pojem »slemenitev«;	• na zemljevidu opiše smer slemenitve Alp <i>in jo primerja z Zahodnimi Karpati in Dinarskim gorstvom</i>; • s svojimi besedami opredeli pojem »slemenitev«; • <u>razčleni vpliv slemenitve Alp na podnebje Srednje Evrope</u>;	• na zemljevidu opiše smer slemenitve Alp <i>in jo primerja z Zahodnimi Karpati in Dinarskim gorstvom</i>; • s svojimi besedami opredeli pojem »slemenitev«; • <u>razčleni vpliv slemenitve Alp na podnebje Srednje Evrope</u>;
• opiše preoblikovanje Alp s poudarkom na delovanju ledenikov in njihove učinke na preoblikovanje rečnih dolin;	• opiše preoblikovanje Alp s poudarkom na delovanju ledenikov in njihove učinke na preoblikovanje rečnih dolin; • navede dva konkretna primera ledeniško preoblikovanega površja;	• opiše preoblikovanje Alp s poudarkom na delovanju ledenikov in njihove učinke na preoblikovanje rečnih dolin <u>ter sklepa o potencialnem reliefu Alp, če ne bi bilo ledeniškega preoblikovanja</u>; • navede tri konkretne primere ledeniško preoblikovanega površja;	• opiše preoblikovanje Alp s poudarkom na delovanju ledenikov in njihove učinke na preoblikovanje rečnih dolin <u>ter sklepa o potencialnem reliefu Alp, če ne bi bilo ledeniškega preoblikovanja</u>; • navede tri konkretne primere ledeniško preoblikovanega površja; • <u>pojasni etape nastajanja Alp</u>;
• sklepa o možnostih za življenje in gospodarjenje v Alpah s poudarkom na turizmu, pašništvu;	• opiše možnosti za življenje in gospodarjenje v Alpah;	• sklepa o možnostih za življenje in gospodarjenje v Alpah s poudarkom na turizmu, pašništvu;	• sklepa o možnostih za življenje in gospodarjenje v Alpah s poudarkom na turizmu, pašništvu; • <u>poišče priložnosti in grožnje alpskega turizma</u>; • <u>vrednoti vpliv alpskega turizma na tamkajšnje okolje in zasnuje možne rešitve</u>;

• opiše pomen prelazov in predorov za prometno povezanost alpskih pokrajin;	OPOMBA: Navedeni cilji so izbirni cilji, ki so namenjeni samo nekaterim učencem.	OPOMBA: Navedeni cilji so izbirni cilji, ki so namenjeni samo nekaterim učencem.	• <u>opiše pomen prelazov in predorov za prometno povezanost alpskih pokrajin;</u> • <u>presodi pomen vloge prelazov in predorov v primerjavi s prekopi;</u>
• utemelji, zakaj se podnebje in rastlinstvo spreminjata z nadmorsko višino (primer Alp);	OPOMBA: Navedeni cilji so izbirni cilji, ki so namenjeni samo nekaterim učencem.	OPOMBA: Navedeni cilji so izbirni cilji, ki so namenjeni samo nekaterim učencem.	• <u>utemelji, zakaj se podnebje in rastlinstvo spreminjata z nadmorsko višino (primer Alp);</u> • <u>analizira povezavo med podnebnimi in rastlinskimi pasovi ter gospodarsko dejavnostjo v Alpah;</u>
• na zemljevidu pokaže in primerja reliefne značilnosti sredogorja s kotlinami, Nemško-Poljskega nižavja in Karpatov;	OPOMBA: Navedeni cilji so izbirni cilji, ki so namenjeni samo nekaterim učencem.	OPOMBA: Navedeni cilji so izbirni cilji, ki so namenjeni samo nekaterim učencem.	• s pomočjo zemljevida pokaže <u>in primerja</u> reliefne značilnosti sredogorja s kotlinami, Nemško-Poljskega nižavja in Karpatov; • <u>problematizira vlogo reliefa in kamninske zgradbe v povezavi z gospodarskim razvojem;</u>





• ugotavlja posledice, ki sta jih izkoriščanje naravnih bogastev in industrializacija prinesla naravno- in družbenogeografskim dejavnikom, in jih primerja s posledicami, ki jih prinaša postindustrijski oziroma informacijski gospodarski razvoj;	• razloži posledice, ki sta jih izkoriščanje naravnih bogastev in industrializacija prinesla naravno- in družbenogeografskim dejavnikom; • opiše posledice, ki jih prinaša postindustrijski oziroma informacijski gospodarski razvoj;	• razloži posledice, ki sta jih izkoriščanje naravnih bogastev in industrializacija prinesla naravno- in družbenogeografskim dejavnikom, in jih primerja s posledicami, ki jih prinaša postindustrijski oziroma informacijski gospodarski razvoj;	• ugotavlja posledice, ki sta jih izkoriščanje naravnih bogastev in industrializacija prinesla naravno- in družbenogeografskim dejavnikom, in jih primerja s posledicami, ki jih prinaša postindustrijski oziroma informacijski gospodarski razvoj;	• <u>primerjalno vrednoti</u> posledice, ki sta jih izkoriščanje naravnih bogastev in industrializacija prinesla naravno- in družbenogeografskim dejavnikom ter posledice, ki jih prinaša postindustrijski oziroma informacijski gospodarski razvoj;
• razume načela trajnostnega razvoja in odgovornega ravnanja z okoljem.	OPOMBA: Navedeni cilji so izbirni cilji, ki so namenjeni samo nekaterim učencem.	OPOMBA: Navedeni cilji so izbirni cilji, ki so namenjeni samo nekaterim učencem.	OPOMBA: Navedeni cilji so izbirni cilji, ki so namenjeni samo nekaterim učencem.	• <u>ugotovi značilnosti načel trajnostnega razvoja in odgovornega ravnanja z okoljem;</u> • <u>zasnuje lasten predlog trajnostnega razvoja.</u>

3.4 Primer testa za pisno ocenjevanje znanja pri učnem sklopu Evropa in Azija

Andreja Janša, Osnovna šola Vižmarje – Brod, Ljubljana

Povzetek

V prispevku so prikazane naloge kot primer pisnega ocenjevanja v sedmem razredu. V ocenjevanju znanja so naloge višje in nižje taksonomske ravni, zajete pa so naloge, kjer učenec uporabi slikovno gradivo, karte, besedila ... Poleg gradiva, ki je vključeno v teste, imajo lahko učenci ob pisanju testa pri sebi atlas sveta.

Prispevku sem dodala kratko analizo pisnega ocenjevanja in nekaj misli, ki se mi porajajo ob poučevanju geografije.

Ključne besede: pisno ocenjevanje znanja, analiza pisnega ocenjevanja, Evrazija.

Uvod

V prispevku predstavljam naloge za primer pisnega ocenjevanja znanja za sedmi razred. Ocenjevanja znanja so načrtovana septembra za celo leto. Tako zaobjamejo različno učno snov. V tem primeru je to uvod v stari svet, Evrazija, uvodni del Evrope in Srednja Evropa vključno do teme Panonska nižina.

V skladu s cilji pouka geografije v preverjanje in ocenjevanje znanja vključujem slike, grafe, karte, preglednice, diagrame, besedila ...

Nekatere naloge so nižje taksonomske ravni npr. prepoznavanje pojmov, druge so višje taksonomske ravni, kjer je treba povezovati več geografskih znanj, spretnosti in veščin.

Predvsem sem želela zajeti temeljne geografske značilnosti Evrope in tudi konkretizacijo občin geografskih pojmov, kot je primer 2. naloge (časovni pasovi).

Poleg slikovnega gradiva, ki je vključeno v teste, so lahko imeli učenci pri sebi atlas sveta. Ob tem je vedno zanimiv odziv učencev. Tisti, ki atlas redno uporabljajo, so bili veseli, da ga lahko imajo in jim je v pomoč pri reševanju. Najbolj se ga razveselijo tisti, ki niso povsem prepričani v svoje znanje. Žal pa tudi atlasa ne znajo uporabljati in jim tako ni v veliko pomoč. Večkrat iščejo podatke ali imena in samo izgubljajo čas.

Pri pouku sicer redno uporabljamo atlas in delamo tudi z nemimi kartami, nenadomestljiva pa je uporaba atlasa zlasti pri samostojnem učenju doma.

Kratka analiza testa

Učenci so skoraj brez napake rešili prvo nalogo – naštevanje otokov in polotokov Evrope.

Druga naloga je delala učencem nekaj težav. Predvsem je bilo zanimivo, da nekateri niso poznali pojma poldne. 75 % učencev je pravilno ugotovilo, koliko je ura v Sloveniji, ko je v Lon-

donu poldne. V razredu na steni nad katedrom visijo štiri ure. Ena prikazuje čas v Sloveniji, ena v Londonu, ena v Tokiu in zadnja v New Yorku. Trije učenci so mi po testu rekli, da so gledali trenutni čas, niso pa preračunali na poldne. Tako so jih ure na steni zmedle.

Več težav so imeli učenci z barvanjem časovnega pasu, ki prikazuje SEČ. Nekateri (okoli 15 odstotkov) pa so ta del naloge spregledali in je niso rešili.

Tretja naloga sprašuje po točno določenih geografskih pojmi, ki so se jih v tem sklopu učili. V prvi nalogi sem spraševala po splošnem pojmu, ki sicer sodi k (splošnim) geografskim pojmom. Menim, da jih je treba poznati. S tem vprašanjem je imelo težave okoli polovica učencev, kar nam pove, da je treba splošne stvari utrjevati in ponavljati ter učence prepričati, da je treba nekaj stvari znati tudi kot poštevanko, se pravi vedno.

Četrta naloga učencem ni delala težav, saj so med različnimi dejavniki lahko izbrali le štiri, na primer geografsko lego, nadmorsko višino ...

Peto nalogo so 100-odstotno rešili pravilno – vsi so vedeli, da je na karti prikazana meja med Evropo in Azijo. Druga skupina je imela v nalogi enako karto, poleg tega pa so opisali mejo med Evropo in Azijo in jim tak tip naloge ni delal težav.

Šesto nalogo so slabše reševali. Tisti, ki so pravilno prepoznali tip rastlinstva, so ga v večini primerov tudi pravilno opisali. Številni so zamenjali pojma tundra in tajga. Ugotavljam, da pri teh učencih pojmi še niso bili utrjeni. Tu sem opazila tudi temeljno težavo, s katero se srečujemo v devetletni osnovni šoli. To je, kako se pravilno in logično izražati, kako ubesediti svoje znanje.

Naslednje naloge učencem niso delale težav, presenetljivo pa so jim delale težave naloge prepoznavanja geografskih pojmov in vsebin.

Deseta naloga je zopet zahtevala večščino izražanja, tako da so nekateri slabše opisali slemenitev in značilnosti mladih gorovij. Pri naštevanju mladih gorovij (poleg Alp) ni bilo težav.

Zadnja večja težava in slabše rešena naloga je bila 12. naloga. Vprašanje, v katerem toplotnem pasu leži Evropa, ni delalo težav. Težave pa je delala utemeljitev. Približno 30 odstotkov učencev se tega vprašanja ni lotilo. Nekateri so ga utemeljevali z značilnostmi podnebja, le peščica se je lotila utemeljevanja glede na geografsko lego.

Test v celoti je pokazal na dobro znanje učencev. V obravnavani skupini je test pisalo 19 učencev, osem (42 odstotkov) je bilo petic, štiri (21 odstotkov) so bile štirice, tri (15 odstotkov) trojke, dve dvojki in ena enica. Povprečna ocena je bila 3,8.

Namesto sklepa

Menim, da je bila večina nalog primerno zasnovanih, ugotavljam pa tudi, da so bili učenci nad nekaterimi nalogami presenečeni. V testu niso pričakovali dela s kartami in slikovnim gradivom, čeprav sem jih na to pripravljala. Tudi v preverjanju znanja so bile podobne naloge.

Pri svojem delu želim čim več razvijati geografski način mišljenja. V prihodnje bom še bolj upoštevala specifikacijsko preglednico, s čimer bi še natančneje sestavila vprašanja glede na taksonomske ravni.

Literatura in viri

- 1 Berce, D., Novak, M., Zupan Shaar, M. (2004). *Geografija 7, Zbirka nalog za geografijo v prehodnem 7. razredu devetletnega osnovnošolskega izobraževanja*. Velenje: Ataja.
- 2 Kolnik, K. in sod. (2011). *Program osnovna šola. Geografija. Učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/.../UN_geografija.pdf (27. 1. 2013).
- 3 Verdev, H. (2009). *Raziskujem Stari svet 7. Učbenik za geografijo v sedmem razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.
- 4 Verdev H. (2009). *Raziskujem Stari svet 7. Delovni zvezek za geografijo v sedmem razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.

Priloga



Primer pisnega ocenjevanja: Evrazija, Evropa uvod, del srednje Evrope



Primer pisnega ocenjevanja

Evrazija, Evropa uvod, del srednje Evrope

Ocenjevanje znanja: geografija sedmi razred

Ime in priimek	Število točk
Razred	Odstotki
Datum	Ocena

Meje med ocenami:

Število točk:	Ocena:
60–67 točk	odlično (5)
53–59 točk	prav dobro (4)
46–52 točk	dobro (3)
33–45 točk	zadostno (2)
32 točk in manj	nezadostno (1)

Navodila za delo:

- *Pazljivo preberi vprašanja in navodila za reševanje nalog.*
- *Če naloge ne znaš, rešuj naprej. Morda se spomniš pozneje.*
- *Ne glej k sošolki/sošolcu, ker znaš ti bolje.*
- *Ne prepisuj!*
- *Časa za reševanje imaš dovolj. Ne hiti. Ni pomembna hitrost, ampak pravilnost in kakovost odgovorov.*
- *Preveri in preberi, kaj si napisal/-a.*
- *Srečno! Želim ti lepo oceno.*

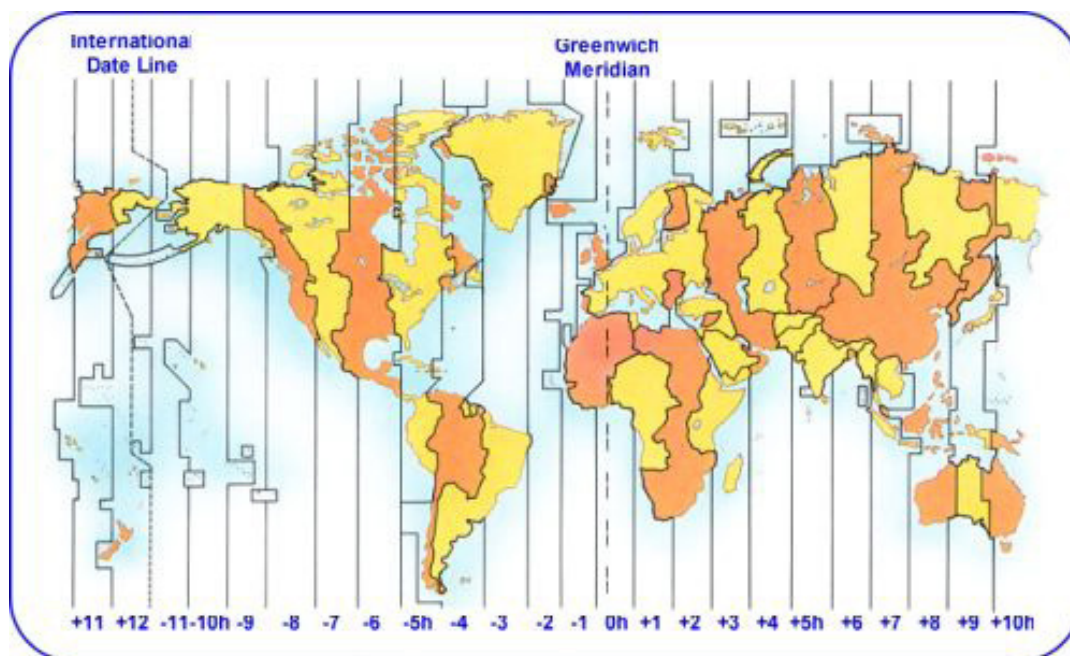
1. Naštej tri evropske polotoke in tri otoke in jih zapiši v preglednico. (6 t)

Polotoki	Otoki

Točke: 6/

2. Dobro si oglej spodnjo sliko in odgovori na vprašanja.

- Kaj prikazuje slika? (1 t) _____
- Od katerega poldnevnik začnemo šteti časovne pasove? (1 t) _____
- Koliko je ura v Sloveniji takrat, ko je v Londonu poldne? (1 t) _____
- Pobarvaj** časovni pas, ki prikazuje srednjeevropski čas. (1 t) _____



Slika 1: Časovni pasovi. Dostopno na: <http://www.worldservicegroup.com/times.html> (27. 1. 2013)

Točke: 4/

3. Zapisane trditve pazljivo preberi in jih dopolni z ustreznimi geografskimi pojmi:

- 3.1. Skrajni točki osi, okoli katerih se vrti Zemlja, sta _____.
- 3.2. Ozek morski prehod med dvema obalama se imenuje _____.
- 3.3. Ravno pokrajino na večji nadmorski višini imenujemo _____.
- 3.4. Ožini _____ in _____
ločita Evropo in Azijo.
- 3.5. V kopno segajoč del morja ali jezera se imenuje _____.

Točke: 6/



4. Napiši dejavnike, ki odločilno vplivajo na podnebje Evrope in Azije.

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

Točke: 4/

5. Pogledj zemljevid in napiši, kaj prikazuje puščica.



Slika 2: Zemljevid Rusije. Dostopno na: http://www.svarog.si/geografija/index.php?page_id=1063 (27. 1. 2013)

Zapis ugotovitve:

Točke: 1/

6. Pozorno si oglej sliki. **Poimenuj rastlinstvo**, ki se razprostira na severnih in osrednjih predelih Evrope in Azije. Imeni rastlinstva napiši pod sliki.



Slika 3: Travnata stepa v Ukrajini. Dostopno na: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Siberian_steppe.jpg, avtor: Bernt Rostad. (27. 1. 2013).



Slika 4: Tajga. Dostopno na: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Krasnoyarsk_Taiga.jpg (27. 1. 013).

Slika 3: _____ Slika 4: _____ (2 t)

Opiši značilnosti rastlinstva, ki si ga prepoznal na zgornjih slikah.

Slika 3: _____ (1 t)

Slika 4: _____ (1 t)

Točke: 4/

7. Naštej naravnozemljepisne enote Evrope!

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____
- f) _____

Točke: 6/



**8. Obkroži pravilen odgovor ali dopiši.**

8.1 Celinske države so tiste, ki: (1 t)

- a) imajo samo eno naravno enoto
- b) nimajo lastnega dostopa do morja
- c) leže na severu celine
- d) jih z morjem povezuje ena sama reka

8.2 Napiši dve celinski srednjeevropski državi: (2 t)

1: _____

2: _____

8.3 Srednjo Evropo imenujemo tudi: (1 t)

- a) Kotlinska Evropa
- b) Celinska Evropa
- c) Obmorska Evropa
- d) Centralna Evropa

8.4 Kako imenujemo vernike, ki so islamske vere? (1 t)

- a) hindujci
- b) muslimani
- c) katoliki
- d) protestanti

Točke: 5/

9. Pojmi na levi strani so označeni s črkami. Napiši te črke, pod pravilne razlage pojmov (na desni strani)!

- a) Evrazija _____ Grafikon, iz katerega razberemo značilnosti podnebja določenega kraja.
- b) Oceansko podnebje _____ Podnebje v mrzlem toplotnem pasu, na področju, kjer uspevajo mahovi, lišaji.

- c) Celinsko podnebje _____ Skupno ime za Evropo in Azijo.
- d) Tundrsko podnebje _____ Podnebje v zmerno toplem pasu v bližini oceana z milimi zimami in blagimi poletji.
- e) Klimogram _____ Podnebje v zmerno toplem pasu v notranjosti celine z mrzlimi zimami in vročimi poletji.

Točke: 5/

10. Pozorno si oglej sliko in odgovori na vprašanja ali dopolni besedilo.



Slika 5: Kamniške Alpe. (Foto: A. Polšak)

10.1 Na sliki so **Alpe**. Alpe spadajo med _____ gorovja. Nastala so v _____ dobi zemeljske zgodovine. (2 t)

10.2 Opiši dve ključni značilnosti mladonagubanih gorovij. (2 t)

10.3 Opiši, kaj je slemenitev. (2 t)





10.4 Naštej še štiri skupine mladonagubanih gorovij, ki jih najdemo v Evropi poleg Alp. (4 t)

Točke: 10/

11. Naštej naravnogeografske enote Srednje Evrope.

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

Točke: 4/

12. Dopolni in odgovori!

12.1 Kraji s **celinskim podnebjem** imajo _____ zime in _____ poletja ter _____ padavin. Poleti ta območja velikokrat prizadene _____ (4 t)

12.2 V katerem toplotnem pasu leži Srednja Evropa? (1 t)

12.3 Svoj odgovor natančno utemelji. (2 t)

Točke: 7/

13. Poišči pare tako, da pred besede levega stolpca vpišeš pripadajoče številke desnega stolpca.

_____ Podonavje

_____ regulacija

_____ okljuk

_____ rodovitna črna prst

_____ drobljiva usedlina

1) puhlica

2) porečje reke Donave

3) črnica

4) umetno urejanje rečne struge

5) del rečne struge

Točke: 5/



3.5 Opisni kriteriji za preverjanje in ocenjevanje znanja na primeru vsebinskega sklopa Afrika

Stanislava Ferjanc, I. osnovna šola Celje

Povzetek

V prispevku predstavljam opisnike za preverjanje in ocenjevanje znanja pri geografiji v osmem razredu pri tematskem sklopu Afrika. Opisniki so pri ustnem ocenjevanju neposredno orodje, s katerim preverjamo ali ocenjujemo znanje, za pisno ocenjevanje oz. preverjanje pa kot splošen okvir. Ugotovila sem, da je smiselno izdelati opisnike za splošno znanje in veščine že pri načrtovanju učnih ur ter z njimi seznaniti učence, kar vpliva na njihovo motivacijo in dvig kakovosti znanja.

Ključne besede: ocenjevanje, opisniki, geografski koncepti, ravni znanja.

Uvod

Pri pripravi opisnih kriterijev je izhodišče za opisnik standard znanja, kajti standard znanja predstavlja količino in kakovost znanja, spretnosti in veščin. Poleg standardov znanja je v ocenjevanje vključeno tudi kompleksno znanje – znanje in veščine, ki zahtevajo uporabo miselnih procesov višjih taksonomskih stopenj. Odražajo se v širšem in poglobljenem razumevanju, uporabi, povezovanju, prenosu na druga področja (višje taksonomske stopnje), spretnostih in veščinah (povezovanje, delo z viri), kompetencah (bralno razumevanje) in uporabi znanja v različnih življenjskih situacijah.

Opisniki izhajajo iz splošnih, operativnih ciljev in pričakovanih rezultatov. Pri snovanju opisnikov so lahko uporabne različne taksonomije (Bloom, Marzano, Gagne). V predstavitvi je uporabljena Bloomova razvrstitev miselnih procesov, ki v grobem razlikuje naslednje ravni:

- a) poznavanje, razumevanje, uporaba,
- b) sposobnost analize in sinteze ter
- c) sposobnost vrednotenja.

Bloomova taksonomija pomaga vsebinska znanja opredeliti na različnih taksonomskih ravneh, Marzanova taksonomija pa nakazuje miselne procese, s katerimi vsebinska znanja usvajamo in izkazujemo. Miselne procese in veščine Marzano (Rutar Ilc, 2004) deli v naslednje kategorije – kompleksno razmišljanje, delo z viri, predstavljanje idej in sodelovanje v skupini.

Da bi učenci vedeli, kaj naj znajo, kako naj znajo in zakaj naj nekaj znajo, jih moramo seznaniti s cilji posameznega sklopa in s pričakovanimi rezultati že pred pričetkom obravnave. Dobro predstavljeni cilji in pričakovani rezultati vplivajo na motivacijo za učenje in s tem tudi na kakovostnejše znanje.

Sklep

Odločitev za izdelavo opisnikov pri načrtovanju tematskega sklopa Afrika je bila dobra, saj pomeni sistematičen pristop k pouku in razmislek učitelja, katero znanje je bolj in katero manj pomembno. Predstavljeni cilji in pričakovani rezultati so v razredu vplivali na motivacijo za delo. Učenci so bili bolj dejavni, sodelovalni in ciljno naravnani. Številni učenci so dosegli višje ravni znanja (uporaba, analiza in sinteza).

Pri načrtovanju dela sem sledila ciljema, da bo način dela od učencev zahteval čim več kompleksnega mišljenja, ter izdelala opisnike tako za preverjanje kot ocenjevanje znanja.

Učne ure sem zasnovala tako, da so učenci v obliki sodelovalnega dela, v dvojicah in v skupinskem delu sami raziskovali učne vsebine in nato pripravili predstavitev. Tako so z branjem, zbiranjem, raziskovanjem, analiziranjem vsebin in lastnim opazovanjem razvijali sposobnost samostojnega ustvarjalnega mišljenja ter spretnost medsebojnega komuniciranja, predstavljanja idej in ugotovitev. Poleg novih vsebinskih znanj so učenci razvijali tudi miselne dejavnosti in spretnosti, ki prispevajo k njihovemu osebnostnemu razvoju.

Literatura in viri

- 1 Cigler, N. (2007). *Preverjanje in ocenjevanje znanja in veščin pri geografiji. Preverjanje in ocenjevanje*, št. 3, letnik 4. Nova Gorica: EDUCA.
- 2 Cigler, N. (2003). *Primeri pouka izbranih učnih tem iz geografije v osnovni in srednji šoli. K novi kulturi pouka*. Zavod RS za šolstvo.
- 3 Kolnik - Kolenc, K., Korže Vovk, A., Otič, M., Senegačnik, J. (2010). *Spoznavamo Afriko in Novi svet. Geografija za 8. razred osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.
- 4 Kolnik, K., in sod. (2011). *Program osnovna šola. Geografija. Učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- 5 Polšak, A. (2012). *Ocenjevanje znanja v sodobnih geografskih konceptih – posodobitev ali ...? Razvijanje in vrednotenje znanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 6 Rutar Ilc, Z. (2004). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Zbirka K novi kulturi pouka*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Prilogi



Priloga 1: Opisni kriteriji za tematski sklop Afrika – naravno in družbenogeografske značilnosti

Priloga 2: Opisni kriteriji za tematski sklop Afrika po naravnogeografskih enotah



Priloga 1

Opisni kriteriji za tematski sklop Afrika – naravno in družbenogeografske značilnosti

Lega in površje Afrike

1. Podnebje in rastlinstvo Afrike
2. Prebivalstvo Afrike

Pričakovano znanje učencev (minimalni standardi so napisani poudarjeno, drugo pričakovano znanje pa običajno)	Standardi znanja po področjih iz učnega načrta
Učenec: • primerja geografsko lego Afrike z lego drugih celin; • na zemljevidu pokaže in imenuje velike naravnogeografske enote Afrike in jih primerja med seboj glede na geografsko lego; • imenuje in opiše posamezne podnebne in rastlinske pasove Afrike, jih primerja med seboj in opiše možnosti za življenje ljudi v njih; • primerja količino in razporeditev padavin z rastlinskimi pasovi; • opiše pomen reke Nil za življenje ljudi nekoč in danes; • opiše vzroke in posledice različne gostote poselitve in navede nekaj rasnih skupin in rasnih drobcev.	Področje: a. Splošno – terminologija in veščine • pozna in razume geografske pojme, dejavnike in procese, razume njihovo povezanost in jih umesti v prostor; • geografsko razmišlja o pokrajinah in ljudeh; • opiše pokrajino in sklepa o načinu življenja ljudi v njih; b. Zemljevidi in orientacija ter njihova uporaba • prebere različne tematske karte in splošne zemljevide; • se orientira na različnih zemljevidih; • izdela preprost zemljevid z uporabo dogovorjenih topografskih znakov; c. Znanje oziroma vedenje o prostoru in pokrajinah • pokaže znanje, spretnosti, razumevanje in uporabo geografskih procesov na regionalni ravni; • pozna temeljne značilnosti pokrajine; • razloži vpliv človekovih dejavnosti na spremembe v pokrajini; • pozna in razume specifičnosti razvoja na določenem območju; • kritično ovrednoti prostorsko razmestitev pojavov in njihovih protislovij; • za izbrano pokrajino opiše temeljne geografske značilnosti (podnebje, površje, kmetijstvo, industrija, promet, prebivalstvo, okoljska vprašanja) in izpostavi posebnosti; • pojasni, zakaj in kako se v pokrajini dogajajo spremembe in kako vplivajo na njen razvoj.

OPISNI KRITERIJI ZA PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA: AFRIKA (minimalna raven znanja, temeljna raven znanja, višja raven znanja)				
Pričakovano znanje učencev (minimalni standardi so napisani poudarjeno, drugo pričakovano znanje pa običajno)	Zadostno	Dobro	Prav dobro	Odlično
Učenec • opiše in primerja geografsko lego Afrike z lego drugih celin;	• opiše geografsko lego Afrike glede na druge celine; • primerja geografsko lego Afrike z lego druge celine;	• opiše geografsko lego Afrike tudi glede na oceane; • primerja geografsko lego Afrike z lego drugih celin;	• opiše geografsko lego Afrike tudi glede na vzporednike in poldnevnik; • primerja in pojasni geografsko lego Afrike z lego drugih celin;	• primerja geografsko lego Afrike z lego drugih celin; • vrednoti in sklepa na vpliv sprememb za celino, ki so posledice geografske lege glede na druge celine;
• na zemljevidu pokaže in imenuje velike naravno-geografske enote Afrike in jih primerja med seboj glede na geografsko lego;	• na zemljevidu pokaže obalo Afrike in z zemljevida prebere in pokaže najmanj tri velike naravno-geografske enote Afrike;	• na zemljevidu pokaže in imenuje velike naravno-geografske enote Afrike; • primerja dve naravno-geografski enoti med seboj glede na geografsko lego;	• na zemljevidu pokaže, imenuje velike naravno-geografske enote Afrike; • primerja jih med seboj glede na geografsko lego in pojasni razlike med njimi;	• na zemljevidu pokaže in imenuje velike naravno-geografske enote Afrike; • primerja med seboj glede na geografsko lego ter sklepa na povezanost med njimi;
• imenuje in opiše posamezne podnebne in rastlinske pasove Afrike, jih primerja med seboj in opiše možnosti za življenje ljudi v njih;	• ob slikovnem gradivu in zemljevidu imenuje toplotne, podnebne in rastlinske pasove Afrike;	• ob slikovnem gradivu in zemljevidu imenuje in opiše posamezne podnebne in rastlinske pasove Afrike; • primerja med seboj podnebne tipe in razloži možnosti za življenje ljudi v njih;	• ob slikovnem gradivu in zemljevidu imenuje in primerja podnebne in rastlinske pasove Afrike; • ovrednoti možnosti za življenje ljudi in sklepa na spremembe v rabi prostora;	• ob slikovnem gradivu in zemljevidu primerja in pojasni značilnosti podnebnih in rastlinskih pasov Afrike; • sklepa na možnosti za življenje ljudi v pokrajini;





primerja količino in razporeditev padavin z rastlinskimi pasovi;	ob tematski karti (klimogramu) primerja količino in razporeditev padavin z rastlinskimi pasovi;	ob tematski karti primerja količino in razporeditev padavin z rastlinskimi pasovi ter pojasni odvisnost naravnih dejavnikov v rastlinskem pasu;	ob tematski karti primerja pojasni količino in razporeditev padavin z rastlinskimi pasovi ter sklepa in ovrednoti posledice za naravno okolje;
opiše značilnosti podnebnih in rastlinskih pasov;	- opiše vzroke in navede posledice različne gostote poselitve; - našteje in predstavi razširjenost rasnih skupin ter vsaj dveh obravnavanih skupin rasnih drobcev;	- pojasni vzroke različne gostote poselitve in navede rešitve za zmanjšanje prenaseljenosti ljudi v pokrajini; - navede rasne skupine in razloži vzroke za rasno raznolikost ter raznolikost rasnih drobcev; - ovrednoti politiko rasnega razlikovanja z vidika človekovih pravic.	- pojasni, kako naravni in družbeni dejavniki vplivajo na različno gostoto poselitve ter sklepa na posledice v pokrajini zaradi neenakomernih poselitve; - na konkretnem primeru analizira dejavnike za priseljevanje – za rasno raznolikost in raznolikost rasnih drobcev; - na konkretnem primeru pojasni vpliv le tega na družbeni razvoj – in ovrednoti politiko rasnega razlikovanja z vidika človekovih pravic.
opiše vzroke in posledice različne gostote poselitve in našteje nekaj rasnih skupin in rasnih drobcev;			

Priloga 2

Opisni kriteriji za tematski sklop Afrika po naravnogeografskih enotah

1. Severna Afrika
2. Tropska Afrika
3. Južna Afrika

Cilji in standardi znanja iz učnega načrta	Pričakovani rezultati po področjih iz učnega načrta
SEVERNA AFRIKA Učenec: • ob zemljevidu imenuje države, ki jih prištevamo k Severni Afriki; • s pomočjo gospodarske karte in slikovnega gradiva sklepa o življenjskih razmerah v Severni Afriki; • razloži učinke Nilovih poplav, ovrednoti pomen doline reke Nil za gospodarski in turistični razvoj Egipta; • opiše značilnosti prebivalstva Severne Afrike. TROPSKA AFRIKA Učenec: • opiše naravne značilnosti tropske Afrike; • razloži pomen nadmorske višine za poselitev v ekvatorialnem pasu; • s pomočjo tematske karte našteje naravne vire za gospodarstvo. JUŽNA AFRIKA Učenec: • s pomočjo zemljevida opredeli obseg Južne Afrike in ga primerja s pokrajinami podobne geografske širine severno od ekvatorja; • analizira dejavnike, ki so vplivali na priseljevanje belega prebivalstva in oblikovanje političnih skupnosti; • s pomočjo gospodarske karte ugotovi naravna bogastva Južne Afrike in sklepa na razvoj gospodarstva.	Področje: a. Splošno – terminologija in veščine • pozna in razume geografske pojme, dejavnike in procese, razume njihovo povezanost in jih umesti v prostor; • geografsko razmišlja o pokrajinah in ljudeh; • opiše pokrajino in sklepa o načinu življenja ljudi v njih; b. Zemljevidi in orientacija ter njihova uporaba • bere različne tematske karte in splošne zemljevide; • se orientira na različnih zemljevidih; • izdelava preprost zemljevid z uporabo dogovorjenih topografskih znakov; c. Znanje oziroma vedenje o prostoru in pokrajinah • pokaže znanje, spretnosti, razumevanje in uporabo geografskih procesov na regionalni ravni; • pozna temeljne značilnosti pokrajine; • razloži vpliv človekovih dejavnosti na spremembe v pokrajini; • pozna in razume specifičnosti razvoja na določenem območju; • kritično ovrednoti prostorsko razmestitev pojavov in njihovih protislovij; • za izbrano pokrajino opiše temeljne geografske značilnosti (podnebje, površje, kmetijstvo, industrija, promet, prebivalstvo, okoljska vprašanja) in izpostavi posebnosti; • pojasni, zakaj in kako se v pokrajini dogajajo spremembe in kako vplivajo na njen razvoj.





OPISNI KRITERIJI ZA PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA: AFRIKA
(minimalna raven znanja, temeljna raven znanja, višja raven znanja)

Pričakovano znanje učencev (minimalni standardi so napisani poudarjeno, drugo pričakovano znanje pa običajno)				
Učenec	Zadostno	Dobro	Prav dobro	Odlično
SEVERNA AFRIKA • ob zemljevidu imenuje države, ki jih prištevamo k Severni Afriki;	• ob zemljevidu pokaže in imenuje države, ki jih prištevamo k Severni Afriki;	• ob zemljevidu pokaže in imenuje severnoafriške države in njihova glavna mesta;	• ob zemljevidu pokaže in imenuje severnoafriške države in njihova glavna mesta; države razvrsti po površini;	• ob zemljevidu pokaže in imenuje severnoafriške države in njihova glavna mesta ter pojasni oblikovanje meja (ravne meje) med njimi;
• opiše pomen reke Nil za življenje ljudi nekoč in danes;	• ob slikovnem gradivu in na zemljevidu opiše reko Nil in življenje ob njej;	• našteje in opiše razloge za to, da večina ljudi živi danes in je živela v preteklosti ob reki Nil;	• pojasni razloge za to, da večina ljudi živi in je živela nekoč ob reki Nil ter ovrednoti ekološki vidik za trajnostni razvoj življenja ob reki;	• pojasni razloge za to, da večina ljudi živi in je živela nekoč ob reki Nil ter sklepa na možnosti razvoja gospodarskih in drugih dejavnosti;
• opiše značilnosti poselitve in prebivalstva Severne Afrike;	• ob slikovnem gradivu našteje značilnosti poselitve in poimenuje prebivalstvo Severne Afrike;	• ob slikovnem gradivu opiše značilnosti poselitve kot odraz naravnih razmer in zgodovinske preteklosti in poimenuje in opiše značilnosti prebivalstva Severne Afrike;	• ob slikovnem gradivu razloži značilnosti poselitve kot odraz naravnih razmer in zgodovinske preteklosti ter pojasni razlike med prebivalstvom Severne Afrike;	• ob slikovnem gradivu razloži značilnosti poselitve kot odraz naravnih razmer in zgodovinske preteklosti ter sklepa na spremembe v značilnostih poselitve in kulturne podobe prostora;

• <u>sklepa o življenjskih razmerah v Severni Afriki</u>	• s pomočjo gospodarske karte in slikovnega gradiva opiše razmere za življenje ljudi, ki temeljijo na naravnih in družbenih zmožnostih;	• s pomočjo gospodarske karte in slikovnega gradiva pojasni življenjske razmere v odvisnosti od naravnih in družbenih zmožnostih;	• s pomočjo gospodarske karte in slikovnega gradiva <u>sklepa o življenjskih razmerah v Severni Afriki in jih presoja kot možnosti ali omejitve</u>;
TROPSKA AFRIKA • opiše naravne značilnosti tropske Afrike;	• ob slikovnem gradivu našteje in opiše tri naravne značilnosti tropske Afrike;	• opiše in razloži naravne značilnosti tropske Afrike in jih umesti tri območja za katera so značilna;	• iz naravnih značilnosti tropske Afrike sklepa na prilaganje kmetijstva in ljudi ter jih primerja med seboj po možnostih za prilaganje kmetijstva in ljudi;
• razloži vpliv nadmorske višine na življenje ljudi v ekvatorialnem pasu;	• na primeru razbrane nadmorske višine na zemljevidu navede vpliv nadmorske višine na življenje ljudi v ekvatorialnem pasu;	• na primeru razloži vpliv nadmorske višine na življenje ljudi v ekvatorialnem pasu;	• sklepa o vplivu nadmorske višine na življenje ljudi v ekvatorialnem pasu in ovrednoti spremembe v pokrajini v odvisnosti od nadmorske višine;
• <u>primerja med seboj družbenogospodarsko usmerjenost nizke, visoke ekvatorialne Afrike in zahodne Afrike</u>;		• <u>primerja in pojasni med seboj družbenogospodarsko usmerjenost nizke, visoke ekvatorialne Afrike in zahodne Afrike</u>;	• <u>primerja med seboj družbenogospodarsko usmerjenost nizke, visoke ekvatorialne Afrike in zahodne Afrike</u>;





JUŽNA AFRIKA • s pomočjo zemljevida opredeli obseg Južne Afrike;	• s pomočjo zemljevida opredeli obseg Južne Afrike;	• s pomočjo zemljevida opredeli obseg Južne Afrike;	• s pomočjo zemljevida zna opredeliti obseg in ovrrednotiti značilnosti glede na geografsko lego;	• primerja pokrajine Južne Afrike s pokrajinami podobne geografske širine severno od ekvatorja in vrednoti geografsko lego pokrajine za gospodarstvo;
• primerja pokrajine Južne Afrike s pokrajinami podobne geografske širine severno od ekvatorja;	• na znanem primeru pokrajine Južne Afrike s pokrajinami podobne geografske širine severno od ekvatorja;	• opiše značilnosti pokrajin Južne Afrike in jih primerja s pokrajinami podobne geografske širine severno od ekvatorja;	• opiše značilnosti pokrajin Južne Afrike in jih primerja s pokrajinami podobne geografske širine severno od ekvatorja;	• primerja pokrajine Južne Afrike s pokrajinami podobne geografske širine severno od ekvatorja in vrednoti geografsko lego pokrajine za gospodarstvo;
• prepozna in razume politike rasnega razlikovanja in njen vpliv na družbeni razvoj;	• ob slikovnem gradivu prestavi politiko rasnega razlikovanja in jo ovrrednoti z vidika človekovih pravic;	• opiše značilnosti politike rasnega razlikovanja in opiše primer njenega vpliva na družbeni razvoj (razvoj človekovih pravic);	• pojasni politiko rasnega razlikovanja in opredeli njen vpliv na družbeni razvoj (razvoj človekovih pravic);	• ovrrednoti politiko rasnega razlikovanja in sklepa na njen vpliv na družbeni razvoj;
• analizira dejavnike, ki so vplivali na priseljevanje evropskega prebivalstva in vpliv njihovega gospodarjenja na spreminjanje pokrajin s posebnim poudarkom na izkoriščanju naravnih bogastev.			• analizira dejavnike, ki so vplivali na priseljevanje evropskega prebivalstva in vpliv njihovega gospodarjenja na spreminjanje pokrajin s posebnim poudarkom na izkoriščanju naravnih bogastev in navede dobre in slabe strani takšnega stanja.	• analizira dejavnike, ki so vplivali na priseljevanje evropskega prebivalstva in vpliv njihovega gospodarjenja na spreminjanje pokrajin s posebnim poudarkom na izkoriščanju naravnih bogastev in navede dobre in slabe strani takšnega stanja ter presodi možnosti in omejitve takšnega stanja.

3.6 Spletna učilnica – učenec dela, učitelj ocenjuje

Mojca Janžekovič, Osnovna šola Toma Brejca, Kamnik

Povzetek

Pri geografiji skušamo učence naučiti tudi, da znajo določene geografske informacije uporabiti v vsakdanjem življenju, da znajo kritično razmišljati in iskati argumentirane odgovore na aktualna vprašanja. Z uporabo foruma v spletni učilnici lahko izvedemo uro geografije, kjer lahko učenci z nekaj vaje vse te cilje dosežejo. Namen prispevka je motivirati učitelje, da se bolj zavzeto odločijo ocenjevati učence s pomočjo spletne učilnice zaradi prednosti, ki ga tako ocenjevanje prinese. Predstavljen je primer uporabe foruma pri pouku geografije, podan je kriterij ocenjevanja in zapisane so prednosti in morebitne pasti takšnega ocenjevanja.

Ključne besede: ocenjevanje, spletna učilnica, forum, kritično mišljenje, argumentacija.

Uvod

Eno temeljnih načel nove kulture poučevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja je razširjeno in posodobljeno razumevanje znanja. Znanja ne pojmuje le kot zbirko vsebin (dejstev in izdelanih razlag), ampak v najširšem smislu kot razumevanje, uporabo in povezovanje teh vsebin, kot zmožnost njihovega kritičnega nadgrajevanja in tudi kot nabor veščin ter spretnosti, ki jih pri tem uporabljamo, npr. raziskovalnih, komunikacijskih, sodelovalnih, spretnosti za delo z viri in tehnologijami, spretnosti za predstavljanje idej na različne načine. Zato nas pri preverjanju znanja ne zanima le, katere vsebine in koliko so jih učenci usvojili, ampak tudi, kako razumejo te vsebine in kako jih uporabljajo na nov način in v novih okoliščinah, kako rešujejo probleme, kako primerjajo, sklepajo in utemeljujejo, kako pri tem uporabljajo vire, na kakšne načine svoje ideje in ugotovitve predstavljajo, koliko so pri tem kritični in ustvarjalni (Rutar Ilc, 2003).

Z vsebinami in dejavnimi metodami pri pouku geografije razvijamo sposobnosti učencev za uporabo preprostih geografskih raziskovalnih metod, s katerimi pridobivajo informacije o okolju in v okolju. Usposabljam jih za rabo različnih sredstev in medijev, s katerimi urejajo, razlagajo, predstavljajo, uporabljajo, vrednotijo in posredujejo geografske informacije. Ob tem je še posebej pomembna uporaba informacijske tehnologije. Pri pouku upoštevamo potrebe in interese učencev in iščemo odgovore na aktualna vprašanja okolja, v katerem živijo. Razvijamo zanimanje učencev za domačo pokrajino in za vsakodnevni utrip življenja v širši okolici, domovini in po svetu ter se odzivamo na dnevne aktualne izzive (Kolnik, 2011).

Pri geografiji je lahko pouk naravnan tako, da poleg rednih obveznosti vsak učenec samostojno in v skupini obdeli neko tematiko in jo na primeren način tudi zapiše oz. predstavi. To lahko učenci dosežejo s sodelovanjem v spletni učilnici, v kateri se sočasno učijo tudi uporabljati računalniška orodja, spretnosti komunikacije in argumentacije. Cilji takega dela so spodbujati učenje za življenje, uporaba različnih veščin, razvijanje kritičnega mišljenja, argumentacije in ustvarjalnosti ter usmeriti učence v raziskovanje koristnosti računalništva.

Priprava na ocenjevanje dela v spletni učilnici

Delo v spletni učilnici poteka v skupinah in individualno. Pri takem delu lahko izberemo katero koli temo, ki se navezuje na učni načrt in je hkrati zanimiva za učence. Učenci v skupini usvajajo novo snov in jo predstavijo razredu. Preko foruma novo snov ponavljajo in utrjujejo.

Merila ocenjevanja

1. Skupinsko delo (2 točki)

Izdelava strani wiki – 1 točka:

- Skupina izdelava vhodno stran wiki z zahtevanimi elementi – 1 točka.
- Skupina ne izdelava strani wiki oz. manjkajo zahtevani elementi – 0 točk.

Skupinska razprava – 1 točka

- Skupina zapiše povzetek razprave – 1 točka.
- Skupina ne zapiše povzetka razprave oz. je povzetek pomanjkljivo zapisan – 0 točk.

2. Skupinska predstavitev (2 točki)

- Skupina opravi predstavitev in pri tem smiselno ter učinkovito uporabi vizualno podporo – 2 točki.
- Skupina opravi predstavitev, vendar brez vizualne podpore oz. ta ne ustreza osnovnim vsebinskim in estetskim zakonitostim oblikovanja, viri niso navedeni – 1 točka.
- Skupina nima predstavitve oz. učenec pri njej ne sodeluje – 0 točk.

3. Odgovori na vprašanja/izdelava slovarja (skupinsko delo)

- Vsak pravilen odgovor 1 točka oz. vsaka pravilna definicija v slovarju – 1 točka.
- Nepravilen odgovor/definicija – 0 točk.

4. Sodelovanje v forumu (5 točk)

Odprtje lastne teme – 2 točki:

- Odprtje teme, ki spodbuja debato – 2 točki.
- Če je tema le odprta, brez jasne spodbude, izziva – 1 točka.
- Tema ni odprta – 0 točk.

Sodelovanje v razpravah sošolcev – 1 točka:

- Učenec je podal vsaj pet komentarjev, ki izražajo njegovo stališče – 1 točka.

- Učenec je podal manj kot pet komentarjev oz. komentarji ne izražajo njegovega stališča na odprto temo – 0 točk.

Moderiranje lastne teme – 2 točki:

- Spremljanje, spodbujanje in usmerjanje debate – 2 točki.
- Spremljanje, brez spodbujanja in usmerjanja – 1 točka.
- Ni odziva v lastni temi – 0 točk.

5. Sodelovanje v forumu na temo, ki jo zastavi učitelj (3 točke)

Odgovor na postavljeno temo/vprašanje – 3 točke:

- Stališče je jasno izraženo in podprto – 3 točke.
- Stališče je jasno izraženo, a ni podprto – 1 točka.
- Stališče ni jasno izraženo – 0 točk.

Podpora stališču so razlogi, zaradi katerih stališče sprejememo. To so splošno mnenje, osebna izkušnja, logično dokazovanje, mnenje avtoritete, izsledki znanstvenih raziskav ...

Učenci so ocenjeni iz dveh delov: skupinskega in individualnega. Pri skupinskem delu učenci med poukom iščejo potrebne informacije s pomočjo svetovnega spleta. Nato svoje ugotovitve predstavijo s slikovnim materialom preostalim učencem. Vsak učenec mora prevzeti del predstavitve. Kriterij ocenjevanja je narejen tako, da delo v skupini prinese manj kot 50 odstotkov vseh točk. S tem se izognemo večni dilemi, kako oceniti tiste učence, ki v skupini niso prispevali svojega deleža. Kajti če bo tak učenec želel dobiti pozitivno oceno, bo moral narediti svoj delež v drugem delu.

Drugi del učenci opravijo na daljavo. Nalogo opravljajo individualno. Uro, kdaj bodo opravljali to nalogo, si sami določijo. Časa imajo en teden. Učenci morajo dejavno sodelovati v forumu, iskati rešitve in podajati mnenja na vprašanja sošolcev. Argumentirana mnenja morajo podkrepiti s slikovnim materialom in/ali citati strokovnjakov in verodostojnih zapisov oz. spletnih strani.

Primer ocenjevanja

Predstavila bom primer dela v devetem razredu. Pri ocenjevanju v spletni učilnici izhajamo iz učnega načrta, v katerem so za deveti razred pri učni enoti *Oblikovanost površja Slovenije in kamninska zgradba* zapisani naslednji cilji:

- *Učenec loči kamnine glede na nastanek in starost. Našteje in opiše temeljne vrste kamnin v Sloveniji. Pojasni vpliv kamnin na preostale elemente pokrajine.*
- *Učenec spozna delitev geološke zgodovine na obdobja. Opiše glavne faze nastanka današnjega reliefa Slovenije in dejavnike, ki so ga oblikovali. S pomočjo učnega gradiva in terenskega dela spozna geološko zgradbo domače pokrajine. Opiše pomen površja in kamninske zgradbe za človeka na primeru domače pokrajine.*

Učence razdelimo v skupine. Za vsako skupino v spletni učilnici z orodjem wiki pripravimo vprašanja, ki bodo temelj za raziskovanje geoloških obdobij in razvoja površja v Sloveniji. Da se učenci ne izgubijo med informacijami na spletu, damo v spletno učilnico preverjene in uporabne vire s to tematiko. Učenci nato v času šolske ure poiščejo glavne značilnosti razvoja površja Slovenije v določenem geološkem obdobju. Svoje ugotovitve zapišejo v wiki pod vprašanja. Nato se dogovorijo o svoji predstavitvi obdobja.

Naslednja šolska ura je namenjena predstavitev, kjer učenci dejavno sodelujejo, dobijo povratno informacijo, po potrebi še kaj dodajo ali popravijo, saj bo nastalo gradivo namenjeno vsem sošolcem.

Nato nastopi sodelovanje učenca v forumu. Vsak učenec mora odpreti svojo temo v forumu. Smernice so vnaprej določene, v našem primeru se mora navezovati na obravnavano snov. V forum mora zapisati neko vprašanje oz. mnenje, ki spodbuja debate. Vprašanja, na katera je mogoč le en odgovor, niso dovoljena. Vprašanja morajo spodbujati argumentacijo. Ko sošolci odgovarjajo na njegovo vprašanje, mora učenec moderirati svoj forum, tako da spodbuja nadaljnje razmišljanje, pohvali izvirni odgovor in usmerja debato v želeno smer. Nato se mora oglasiti v forumu vsaj petih sošolcev, kjer argumentirano podajo svoje mnenje na zastavljeno vprašanje.

Zadnja naloga je, da se učenec oglasi v forumu, ki ga je odprl učitelj. Tudi tukaj je vprašanje usmerjeno k razmišljanju, podajanju svojih mnenj, analiziranju pro- in kontra idej.

Pri prvem, skupinskem delu učitelj pripravi temo, vprašanja in vire, iz katerih bodo učenci črpali svoje odgovore. Med predstavitvijo podaja mnenja o predstavljenem, opozarja na napake in pomanjkljivosti. Učenci nato svoje povzetke popravijo in dopolnijo.

Pri debatiranju v forumih spodbuja učence, jih usmerja, opozarja na pomanjkljivost argumentacije. Učencem svetuje, kako naj oblikujejo vprašanje, jim odgovarja v primeru nejasnosti ali zadreg. Učitelj poskrbi, da ima vsak učenec vsaj tri odgovore, da lahko svoj forum moderira in usmerja debato. Obvešča učence, da morajo napisati izvirni odgovor in da se odgovor ne sme ponavljati z že zapisanim.

Analiza in sklep

Pozitivne izkušnje

Tako ocenjevanje sem preizkusila v sedmem, osmem in devetem razredu. Prvič sem bila nad dosežki izredno navdušena, zato ga uporabljam še naprej. Predvsem me je presenetil odziv učencev v forumih. Njihove ideje in argumentacije so presegle mejo pričakovanega. Ugotovila sem, da se učenci znajo vživeti v komentatorje, spodbujevalce in zagovornike.

Tudi učenci so zadovoljni s pridobljenim znanjem in z ocenami. Pridobili so samozavest in ugotovili, da se je na tak način lažje učiti, predvsem pa je pridobivanje ocen bolj sproščeno in niso pod velikim stresom. Skupaj smo prišli do uresničitve tistega cilja, ki pravi, da naj bi učenec pridobljeno znanje znal uporabiti, povezovati in kritično nadgrajevati.

Napredek pa sem opazila tudi pri ustnem spraševanju, saj učenci pri razlagi nekega pojava takoj navedejo razloge zanj in posledice, ki jih prinese. V preteklosti sem morala za tak odgovor dati podvprašanja.

Morebitne pasti

Izredno pazljivi moramo biti pri izbiri teme. Ta mora biti zanimiva, informacije morajo biti dostopne na svetovnem spletu. V nasprotnem primeru moramo sami poskrbeti za vir, iz katerega bodo učenci črpali informacije. Prav tako mora biti tema dovolj široka, da v njej najdemo toliko različnih idej, kolikor je učencev v razredu. Drugače se lahko zgodi, da bodo učenci brez idej in teme v forumih se bodo ponavljale.

Skrbno moramo določiti število skupin. Če je tema obširna, učencev v skupini pa malo, bodo učenci izgubili voljo, imeli bodo premalo časa, da odgovorijo na vsa vprašanja. Tudi predstavitve bodo občutno predolge in ena šolska ura bo prekratka, da pridejo vsi učenci na vrsto. Če pa je v skupini veliko učencev, se lahko zgodi, da ne bo dovolj dela za vse, naloga bo prehitro končana in v razredu bo kmalu nemir.

Lahko se zgodi, da učenec, ki je sodeloval pri prvi uri, pri predstavitvi manjka. V tem primeru se moramo vnaprej dogovoriti, kako bo omenjeni učenec nadomestil izgubljene točke. Če pa učenec ni bil prisoten pri pouki, ko smo razred razdelili v skupine, potem tak učenec izpade iz ocenjevanja. Če učenec nima doma dostopa do interneta, se z učiteljem računalništva dogovorimo za termin, ko bo učenec lahko opravil svojo nalogo.

Opisani model ocenjevanja je uporaben predvsem v devetem razredu. Z nekaj vaje ga lahko uporabimo tudi v sedmem in osmem razredu. V šestem razredu ga še nisem preizkusila, saj učence šele navajamo na različne tipe nalog, številne učitelje in navsezadnje imamo na voljo premalo ur. Bistvo takega ocenjevanja je učence spodbuditi, da določene teme spoznajo z več različnih strani, da se v temo poglobijo, jo nadgrajujejo in iščejo nove ideje. S tem dosežemo, da je učenec dejaven na več ravneh in pridobiva vseživljenjsko znanje. Zaradi dinamike in sproščenega poteka ure je tak način ocenjevanja pri učencih zelo priljubljen.

Literatura in viri

- 1 Kolnik, K. in sod. (2011). *Geografija. Učni načrt. Program osnovna šola*. Dostopno na: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_geografija.pdf (24. 5. 2011).
- 2 Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

3.7 Medpredmetno ocenjevanje ali ocenjevanje enega izdelka pri štirih predmetih

Mojca Janžekovič, Osnovna šola Toma Brejca, Kamnik

Povzetek

Prispevek predstavlja pozitivno izkušnjo z medpredmetnim povezovanjem geografije, slovenščine, likovne umetnosti in izbirnega predmeta za računalništvo v osmem razredu. Učenci so pri izbirnem predmetu multimedija izdelali predstavitev v PowerPointu o vnaprej določeni geografski tematiki. Pri izdelavi smo sodelovali vsi učitelji omenjenih predmetov, saj je učenec po predstavitvi (govornem nastopu) pridobil ocene pri vseh štirih predmetih. Pri medpredmetnem sodelovanju morajo učitelji iskati povezave z drugimi predmeti ter dopolnjevati in prepletati različne cilje in vsebine. Ob tem pa morajo učitelji dobro poznati cilje preostalih predmetov ter učni proces dobro organizirati in optimizirati, še večjo pozornost pa morajo nameniti kriterijem ocenjevanja. Tako sodelovanje omogoča večjo integracijo znanja, kakovostnejše in bolj poglobljeno znanje učencev ter njihovo razbremenitev.

Ključne besede: ocenjevanje, medpredmetno povezovanje, geografija, likovna umetnost, slovenščina, izbirni predmet za računalništvo.

Uvod

Z željo po doseganju čim višje kakovosti izobraževanja in razbremenitvi učencev smo se učitelji geografije, slovenščine, likovne umetnosti in izbirnega predmeta za računalništvo odločili za medpredmetno povezovanje omenjenih predmetov. Tako povezovanje omogoča učencem pridobiti različne spretnosti v branju in pisanju, sistematično raziskovanje in interpretiranje podatkov, izražanje mnenja in kritično razmišljanje, računalniško opismenjevanje in ne nazadnje kompleksno znanje, ki ga učenci lahko uporabijo v različnih praktičnih okoliščinah, pri drugih predmetih in na drugih področjih. Medpredmetno učenje spodbuja samostojno in dejavno pridobivanje učnih izkušenj in poteka v celostni dejavnosti učenca, vključujoč njegove spoznavne, čustvene in telesne funkcije (Sicherl Kafol, 2002).

Nekajletne izkušnje učiteljice geografije pri izdelavi seminarskih nalog in njihovih predstavitev so bile slabe. Številni učenci so predstavljali nepopolne izdelke, s slovničnimi napakami, brez osnovnih likovnih pravil, besedilo, skopirano s svetovnega spleta in oblikovno neurejeno. Učenci so imeli težave pri zbiranju literature, interpretiranju prebranega besedila, povzemanja ključnih informacij, pravilnega računalniškega zapisovanja in izbiranja barv pri sami predstavitvi. Iz navade so kopirali besedila s svetovnega spleta. Ob prošnji, naj s svojimi besedami povedo, kaj je zapisano v besedilu, tega niso znali.

Zato smo se učitelji na Osnovni šoli Toma Brejca odločili, da se pri izdelavi predstavitve povežemo, učencem podamo enotna merila izdelave in jih usmerjamo pri izdelavi. Učitelji smo bili postavljeni pred izziv timskega sodelovanja, ocenjevanja in izdelave kriterijev.

Organizacija dela

V sodobnih učnih načrtih so v ospredju poleg vsebinskih ciljev tudi novi didaktični pristopi, ki omogočajo, da se učence nauči uporabljati znanje v vsakdanjem življenju, razvijati številne splošne sposobnosti in kritično razmišljati.

Iz učnega načrta za **geografijo** smo želeli doseči cilje iz sklopa Severne in Južne Amerike ter Avstralije, in sicer poznavanje in razumevanje (Kolinik, 2011):

- lokacij in prostorov (planetarni vidik), da bi bili sposobni postaviti mednarodne dogodke v geografski okvir in razumeti osnovne prostorske odnose;
- glavnih naravnih sistemov na omenjenih celinah (relief, prst, vodovje, podnebje, rastlinstvo, živalstvo), v medsebojni pokrajnotovorni povezanosti, da bi razumeli součinkovanje v ekosistemih in med njimi;
- glavnih družbenoekonomskih sistemov na omenjenih celinah (kmetijstvo, naselitev, gospodarstvo, energija, prebivalstvo in drugi), da bi pridobili občutek za prostor;
- različnosti ljudi in družb na omenjenih celinah, da bi cenili kulturno bogastvo človeštva;
- pomembnejših geografskih pojavov in procesov z vidika časovnih sprememb, da bi spoznali, da je vse v nenehnem spreminjanju (procesni vidik);
- problemov, izzivov in možnosti v okviru planetarne soodvisnosti.

Pri **izbirnem predmetu računalništvo** – urejanje besedil učenci pridobijo osnovna znanja, ki so potrebna za razumevanje in temeljno uporabo računalnika, pri predmetu **multimedija** pa se ta znanja spiralno nadgradijo, poglobijo in razširijo. Cilji, ki smo jih želeli doseči s pomočjo medpredmetnega sodelovanja, so (Batagelj, 2002):

- razložiti, zakaj je multimedijaska predstavitev informacije bolj kakovostna od monomedijske;
- predstaviti informacijo z več medij;
- izdelati preprosto računalniško predstavitev informacije;
- uporabiti slikovne, zvočne in druge podatke z medmrežja, jih ovrednotiti, dopolniti in vključiti v svojo predstavitev;
- opisati področja, kjer so uporabljali računalnik;
- iščejo informacije po različnih medijih;
- primerjajo kakovost različnih predstavitev informacij;
- uporabljajo računalnik za oblikovanje in posredovanje svojih zamisli;
- z multimedijsko predstavitevijo izvirne ideje raziskujejo možnosti posameznega medija in spoznavajo, da je mogoče zamisel predstavitvi in posredovati na različne načine;
- s sošolci analizirajo predstavitev svoje zamisli, pri tem ugotavljajo uspešnost komuniciranja;
- spoznavajo, da je predstavitev vsebine odvisna od načina in oblike posredovanja informacije;

- razvijajo znanja in sposobnosti za samostojno reševanje računalniških problemov;
- analizirajo zahtevnejši, vendar njim znan in razumljiv problem.

Ob tem tudi razvijajo komunikacijske zmožnosti, oblikujejo stališča do pridobljenih informacij, pridobivajo sposobnost samostojnega reševanja problemov ter razvijajo pravilen odnos do varovanja lastnine (avtorske pravice) in osebnosti (zaščita podatkov).

Iz učnega načrta za **likovno umetnost** smo želeli doseči naslednje cilje (Kocjančič, 2011):

Temeljna naloga likovne umetnosti je razvoj učenčeve likovne zmožnosti, ki jo doseže tudi z uporabo različnih miselnih strategij, z navezovanjem problemsko zasnovanih nalog na likovno umetnost in vizualno kulturo ter s povezavo z drugimi predmetnimi področji in z vsakdanjim življenjem. Pri predmetu likovna umetnost učenci skladno s svojimi zmožnostmi (Kocjančič, 2011):

- razvijajo ustvarjalne likovnoizrazne zmožnosti in negujejo individualni likovni izraz;
- razvijajo sposobnost opazovanja, prostorske predstavljenosti in vizualizacije, likovno mišljenje, likovni spomin in domišljijo;
- ob uporabi različnih materialov, orodij in tehnologije razvijajo motorično spretnost in občutljivost;
- ob likovnem izražanju razvijajo socialne, emocionalne in estetske osebnostne kakovosti;
- razvijajo sposobnost za oblikovanje kriterijev vrednotenja lastnih izdelkov in izdelkov vrstnikov;
- razvijajo sposobnost za oblikovanje kriterijev in vrednotenje likovnih del in splošne likovne problematike okolja;
- razvijajo občutljivost do likovne kulturne dediščine in kulturne različnosti;
- razlikujejo in uporabljajo različne kompozicijske rešitve;
- v likovnih izdelkih gradijo prostor z uporabo prostorskih ključev in perspektive;
- razlikujejo barvna nasprotja (kontraste) in to znanje uporabijo pri dodeljenih nalogah.

Iz učnega načrta za **slovenski jezik** učenci pri medpredmetnem sodelovanju razvijajo sporazumevalno zmožnost v slovenskem (knjižnem) jeziku, torej zmožnost kritičnega sprejemanja in tvorjenja besedil raznih vrst (Poznanovič Jezeršek, 2011):

- razmišljajoče in kritično sprejemajo raznovrstna neumetnostna besedila, objavljena v raznih medijih – iz njih pridobivajo novo stvarno/enciklopedično znanje, tega pa uporabljajo v vsakdanjem življenju ali ga samostojno širijo z uporabo raznih pripomočkov (tudi spleta);
- usvajajo in urijo razne strategije in učne pristope za učinkovito pridobivanje informacij iz govornih in zapisanih neumetnostnih besedil in s tem razvijajo svojo zmožnost učenja;
- vrednotijo besedila in utemeljujejo svoje mnenje;
- razvijajo pripravljenost za pogovarjanje ter govorno nastopanje in pisanje;

- izražajo svoje znanje, misli, stališča, hotenje, čustva in izkušnje, se pogajajo ter miroljubno rešujejo vprašanja v raznih življenjskih položajih, tvorijo praktičnosporazumevalna, uradovna in strokovna besedila;
- pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti ob dejavnem stiku z neumetnostnimi besedili z uporabo digitalne tehnologije varno, ustvarjalno in kritično pridobivajo ter uporabljajo podatke/informacije;
- ozaveščajo in presojujejo možnost uporabe in zlorabe digitalne tehnologije oz. pridobljenih informacij – ob tem razvijajo svojo digitalno zmožnost;
- razvijajo t. i. sestavine sporazumevalne zmožnosti, torej stvarno/enciklopedično znanje, jezikovno zmožnost (poimenovalno, skladiščno, pravorečno in pravopisno), slogovno zmožnost, zmožnost nebesednega sporazumevanja in metajezikovno zmožnost.

Skupni cilji, ki smo jih želeli doseči, pa so:

- pridobivanje veščin opravljanja procesnih nalog,
- izdelava predstavitve po vnaprej določenih korakih,
- izbrati likovne motive tako, da bodo jasni in razumljivi,
- uporaba ustrezne slovnice in pravopisa,
- ustrezna priprava na govorni nastop (neumetnostno besedilo),
- kritično podajanje lastnega mnenja, presojanja in utemeljevanja.

Izdelava predstavitve – štiri muhe naenkrat

V osmem razredu pri predmetu geografija učenci dobijo za nalogo izdelati predstavitev o konkretnem geografskem pojavu ali problemu. Najprej morajo pridobiti informacije in potrebne podatke, pri čemer morajo paziti na doslednost navajanja virov in literature. Spletne strani, s katerih povzemajo informacije, morajo biti verodostojne, in učenci morajo znati kritično presoditi resničnost navedenih podatkov. Pri izbirnem predmetu računalništvo se učenci lotijo naloge. Pri tem jim učitelj pomaga, jih usmerja in jim svetuje. Poleg tehnične, slovnične in oblikovne razlage za lažjo izdelavo predstavitve učitelji damo velik poudarek na razumevanju snovi. Izdelek je nastajal več mesecev pod budnimi očmi vseh učiteljev. Izdelane predstavitve pregledajo, točkujejo in ocenijo učitelj za računalništvo ter učiteljici za slovenščino in likovno umetnost.

Učiteljica za geografijo pa se posveti vsebini predstavitve, izvirnosti zapisanega, interpretaciji pridobljenih podatkov, natančnosti povedanega, navajanju literature in virov ter govornemu nastopu.

Sklep

Temeljne prednosti, ki jih imajo učitelji pri timskem delu, so večja medsebojna pomoč in skupno reševanje problemov, manjša izolacija učiteljev, večja interakcija idej in sposobnosti članov tima – kar je navadno izvor navdušenja in delovne motivacije –, možnost nadomeščanja med

boleznijo ali odsotnostjo enega izmed učiteljev, pogostejša in racionalnejša uporaba učnih pripomočkov in tehnične opreme, delitev vlog in nalog glede na sposobnosti in spretnosti članov tima ter lažje sprotne spremljanje učencev (Polak, 2007).

Pozitivne izkušnje:

- sodelovanje,
- novi izzivi pri poučevanju,
- vpeljava sprememb, dinamike v učni proces, pouk je zanimivejši,
- pravilna raba slovenskega jezika pri vseh predmetih, ne le pri slovenščini,
- razvijanje interdisciplinarnega pogleda na znanje ter spretnosti in sintetiziranja,
- soočanje različnih pogledov in mnenj o isti temi spodbuja večjo miselno dejavnost učencev,
- zmanjševanje nevarnosti vsiljevanja idej in načina razmišljanja posameznega učitelja nekritičnim učencem,
- ideje, ki spodbujajo kulturno izmenjavo in obogatitev,
- razvijanje komunikacijske spretnosti,
- zgled sodelovalne naravnosti v vsakdanjem življenju.

Morebitne slabosti:

- neizdelani kriteriji za ocenjevanje,
- nepoznavanje učnih načrtov drugih predmetov,
- dodatno delo učiteljev,
- več dela pri popravljanju izdelkov.

S tem projektom je bil dosežen še en pomemben cilj našega izobraževanja – dvig bralne pismenosti. Bralna pismenost je trajno razvijajoča se sposobnost posameznika, da uporablja jezik za tvorjenje, razumevanja in uporabo besedil za potrebe življenja v šoli, doma, na delovnem mestu in v družbi (Pečjak idr., 2011). Za učinkovito razumevanje besedila pa mora učenec poleg besedišča aktivirati tudi svoje predznanje o vsebini besedila in strategijah, ki mu lahko pomagajo pri razumevanju in učenju iz besedila. Ena najbolj učinkovitih strategij razumevanja in učenja je povzemanje. Od učenca zahteva, da v besedilu najde bistvo, to pa pomeni, da presodi pomembnost posameznih informacij, izloči nebistvene, bistvene pa združi. Naši učenci so torej s takim načinom učenja dosegli najvišjo raven bralne pismenosti – uporabno, kritično in ustvarjalno razumevanje prebranega.

Učenci medpredmetno sodelovanje ocenjujejo kot pozitivno, saj za en izdelek dobijo oceno pri štirih različnih predmetih. Ugotavljajo, da se več naučijo in da so pozornejši pri

izdelavi predstavitev. Za izdelavo potrebujejo več časa, saj se morajo poleg geografskim temam posvetiti tudi slovnici, estetiki in uporabi računalniškega orodja.

S sodelovanjem učiteljev različnih predmetnih področij se učencem omogoči, da neko temo spoznajo z več zornih kotov, širijo svoje obzorje zunaj navidezno začrtanih meja, ugotavljajo življenjsko pomembno dejstvo, da so stvari med seboj povezane in da lahko usvojeno znanje iz enega predmeta prenesejo na druga področja. Učenci pridobijo komunikacijske, opazovalne, domišljajske, organizacijske, prostorske, socialne spretnosti in se naučijo kritično razmišljati. Sočasno pridobivajo tudi življenjske veščine, kot sta prepoznavanje in reševanje vprašanj.

Literatura in viri

- 1 Batagelj, V., in sod. (2002). *Učni načrt. Izbirni predmet. Računalništvo*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- 2 Državlanska in domovinska vzgoja ter etika. Kriteriji ocenjevanja. Osnovna šola Žiri. Dostopno na: <http://www.osziri.si/ucenci/etika/KRITERIJI%20OCENJEVANJA/Forms/AllItems.aspx> (15. 8. 2011).
- 3 Kocjančič, N. F., in sod. (2011). *Program osnovna šola. Likovna vzgoja. Učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_likovna_vzgoja.pdf (15. 8. 2011).
- 4 Kolnik, K., in sod. (2011). *Program osnovna šola. Geografija. Učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_geografija.pdf (24. 5. 2011).
- 5 Kovač, M., Starc, G., Jurak, G. (2003). *Medpredmetno in medpodročno povezovanje pri športni vzgoji*. Šport, 51 (2), str. 11–15.
- 6 Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2001. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno na: <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=6> (25. in 26. 10. 2011).
- 7 Navodila za oblikovanje plakata. Osnovna šola Šmihel. Dostopno na: <http://www2.arnes.si/~osnmsmih1s/spletnak/plakat.html> (15. 8. 2011).
- 8 Pečjak, S., Bucik, N., Peštaj, M., Podlesek, A., Pirc, T. (2010). *Bralna pismenost ob koncu osnovne šole – ali fantje berejo drugače kot dekleta?* *Sodobna pedagogika* 1/2010. Dostopno na: http://www.sodobna-pedagogika.net/images/stories/2010-1-slo/2010_1_slo_05_pecjak_bucik_pestaj_podlesek_pirc_bralna_pismenost.pdf (21. 12. 2012).
- 9 Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
- 10 Poznanovič Jezeršek, M., in sod. (2011). *Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf (1. 6. 2011).
- 11 Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 12 Sajko, B., Tirgušek, M. (2012). *Slovenščina + matematika = ?*. Zbornik prispevkov 1. mednarodne konference o učenju in poučevanju matematike, KUPM 2012. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: <http://www.zrss.si/pdf/zbornikprispevkovkupm2012.pdf> (23. 12. 2012).
- 13 Sicherl Kafol, B. (2002). *Glasbena didaktika v luči medpredmetnih povezav*. *Sodobna pedagogika*, 53 (2), 50–61.



Lined area for writing, consisting of multiple horizontal lines.



V zbirki Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi bodo izšle naslednje knjige:



DOMOVINSKA IN DRŽAVLJANSKA KULTURA IN ETIKA

Urednica: Pavla Karba

Avtorice: Pavla Karba, Lorieta Pečoler, Marjeta Raztresen, Dejan Kokol, Boštjan Majerič, Jasmina Mazej, Nataša Jesenko, Mateja Jevšnik, Natalija Panič, Mitja Sardoč, Oto Luthar, Tina Puncer, Irena Šumi, Miro Cerar, Ksenija Horvat Vidmar, Igor Plohl, Valentina Kidrič



ZGODOVINA

Urednica: Vilma Brodnik

Avtorji: Vilma Brodnik, Sonja Bregar Mazzini, Stanislava Ferjanc, Bernarda Gaber, Petra Gajski, Suzana Kristovič Sattler, Vojko Kunaver, Bogomir Nemec, Lorieta Pečoler, Brigita Praznik Lokar, Marjan Rode, Marjeta Šifrer



KNJIŽNIČNO INFORMACIJSKO ZNANJE

Urednica: Romana Fekonja

Avtorji: Vlasta Zabukovec, Majda Steinbuch, Polona Vilar, Tadeja Česen Šink, Alja Bratuša, Irena Brilej, Sonja Antolič, Gregor Škrli, Andreja Urbanc, Boža Peršič, Maja Miklič, Romana Fekonja



FIZIKA

Urednik: Samo Božič

Avtorji: Samo Božič, Jurij Bajc, Robert Repnik, Jaka Banko, Miroslav Cvahte, Ambrož Demšar, Barbara Fir, Stanislav Bobek, Saša Kožuh, Samo Lipovnik, Meta Trček, Tatjana Gulič, Đulijana Juričič



MATEMATIKA

Urednici: Mojca Suban, Silva Kmetič

Avtorji: Mojca Suban, Silva Kmetič, Amalija Žakelj, Alenka Lipovec, Zlatan Magajna, Mateja Sirnik, Vesna Vršič, Polona Legvart, Andreja Perkovič, Damijana Čekada, Metka Flisar, Marija Magdič, Katja Kmetec, Ana Kodelja, Jerneja Bone, Sonja Rajh, Boštjan Repovž, Jože Senekovič



KEMIJA

Urednica: Andreja Bačnik

Avtorji: Nataša Bukovec, Silva Čepin, Darko Dolenc, Vesna Ferk Savec, Renata Filipič, Saša Glažar, Andrej Godec, Jana Isoski, Tjaša Kampos, Darja Kašček, Valerija Krivec, Marjetka Križaj, Ana Logar, Marja Pahor, Mariza Skvarč, Primož Šegedin, Boštjan Štih, Romana Turk, Tanja Vičič, Margareta Vrtačnik

**GEOGRAFIJA**

Urednik: Anton Polšak

Avtorji: Anton Polšak, Danijel Lilek, Damijana Počkaj Horvat, Marjetka Čas, Zdenka Schauer, Igor Plohl, Igor Lipovšek, Klemen Stepišnik, Andreja Janša, Stanislava Ferjanc, Mojca Janžekovič

**BIOLOGIJA**

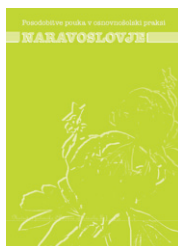
Urednici: Saša Kregar, Simona Slavič Kumer

Avtorji: Saša Kregar, Simona Slavič Kumer, Minka Vičar, Mojca Šegel, Karolina Kumprej Pečecnik, Laura Javoršek, Helena Črne Hladnik, Jurij Dolenšek, Andraž Stožer, Petra Vrh Vrezec, Barbara Vilhar, Al Vrezec, Maša Skelin Klemen

**NARAVOSLOVJE IN TEHNIKA / SPOZNAVANJE OKOLJA**

Urednici: Sandra Mršnik, Leonida Novak

Avtorji: Amalija Žakelj, Sandra Mršnik, Leonida Novak, Fani Nolimal, Barica Marentič Požarnik, Claudio Battelli, Polona Legvart, Darja Skribe Dimec, Bernarda Moravec, Andreja Bačnik, Ana Blagotinšek, Franko Florjančič, Željka Ličen Adamčič, Vladimir Milekšič, Nina Malajner, Sandra Vuleta, Maruša Šegec, Jana Kruh Ipavec, Nadja Pahor Bizjak, Edita Nemec, Vesna Vršič

**NARAVOSLOVJE**

Urednica: Bernarda Moravec

Avtorji: Andrej Šorgo, Iztok Tomažič, Saša Aleksij Glažar, Iztok Devetak, Mojca Čepič, Mariza Skvarč, Katarina Susman, Maja Pečar, Simona Slavič Kumer, Marjeta Kolbl, Manja Kokalj, Bernarda Moravec, Samo Božič, Kristina Prosen, Špela Eržen, Andreja Hafner, Tatjana Vidic, Nataša Pozderek Intihar, Marjetka Tikvič, Alenka Prevalšek, Bernarda Vevar, Bernarda Barbo, Karmen Slana, Darja Bremec, Katja Dragar, Laura Javoršek

**ŠPORTNA VZGOJA**

Urednica: Špela Bergoč

Avtorji: Marjeta Kovač, Nives Markun Puhan, Gorazd Sotošek, Andreja Kolarer, Alojz Krevh, Bojan Novak, Danijela Ledinek, Dušan Štuhec Tivadar, Irena Lamovec, Janja Polenšek, Ivanka Svetec, Karmen Pleteršek, Klemen Stojanovič, Marjetka Koražija, Metka Umek, Peter Kavčič, Tamara Bračič, Bojana Martinčič, Marjana Brenčič Jenko, Rok Zore, Sava Malenšek

ISBN 978-961-03-0182-0



9 789610 301820