

Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta



Marjana Dolšina Delač, Olga Paulič, Nataša Golob

UČBENIK ZA DIDAKTIKO UMETNOSTNE ZGODOVINE

Ljubljana 2023

UČBENIK ZA DIDAKTIKO UMETNOSTNE ZGODOVINE

Tip publikacije: **univerzitetni učbenik**

Avtorice: Marjana Dolšina Delač, Olga Paulič, Nataša Golob

Recenzentki: Katja Mahnič, Jana Kalin

Naslovnica: Anton Karinger, Pogled na blejski grad in cerkev sv. Marije na otoku, 1862, olje na platnu. Vir: Wikimedia

Jezikovni pregled: Rok Janežič

Tehnično urejanje in prelom: Irena Hvala

Založila: Založba Univerze v Ljubljani

Za založbo: Gregor Majdič, rektor Univerze v Ljubljani

Izdala: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Za izdajatelja: Mojca Schlamberger Brezar, dekanja Filozofske fakultete

Vodja Uredništva visokošolskih in drugih učbenikov: Jana Kalin

Tisk: Birografika Bori, d. o. o.

Ljubljana, 2023

Prva izdaja, prvi natis

Naklada: 100 izvodov

Cena: 14,90 EUR



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca (izjema so fotografije). / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (except photographs).

Prva e-izdaja. Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/>

DOI: 10.4312/9789612971441

Katalogna zapisa o publikaciji (CIP) pripravili v
Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

Tiskana knjiga
COBISS.SI-ID=160356099
ISBN 978-961-297-145-8

E-knjiga
COBISS.SI-ID=160336131
ISBN 978-961-297-144-1 (PDF)

Kazalo

Zahvale avtoric	5
1 Uvodne opredelitve	7
<i>Marjana Dolšina Delač</i>	
2 Umetnostna zgodovina na Univerzi v Ljubljani	11
<i>Nataša Golob</i>	
3 Kronološki oris razvoja didaktike umetnostne zgodovine na Univerzi v Ljubljani	21
<i>Olga Paulič</i>	
4 Metoda globalnega učenja	25
<i>Olga Paulič, Marjana Dolšina Delač</i>	
5 Učne priprave	29
<i>Marjana Dolšina Delač, Olga Paulič</i>	
6 Učni cilji	43
<i>Marjana Dolšina Delač, Olga Paulič</i>	
7 Pristopi k poučevanju umetnostne zgodovine	59
<i>Marjana Dolšina Delač, Olga Paulič</i>	
8 Poučevanje z upoštevanjem stilov zaznavanja	73
<i>Olga Paulič, Marjana Dolšina Delač</i>	
9 Motivacija učencev	89
<i>Olga Paulič, Marjana Dolšina Delač</i>	
10 Izdelovanje zapiskov in miselni vzorci	99
<i>Marjana Dolšina Delač, Olga Paulič</i>	
11 Medpredmetno povezovanje	107
<i>Marjana Dolšina Delač, Olga Paulič</i>	
12 Uporaba spletnih virov pri pouku	111
<i>Marjana Dolšina Delač</i>	
13 Pouk in učenje ob glasbi	113
<i>Olga Paulič</i>	
14 Portfolio	117
<i>Olga Paulič, Marjana Dolšina Delač</i>	
15 Projektno učno delo	121
<i>Olga Paulič, Marjana Dolšina Delač</i>	

16 Terensko delo	125
<i>Marjana Dolšina Delač, Olga Paulič</i>	
17 Preverjanje in ocenjevanje znanja	129
<i>Marjana Dolšina Delač, Olga Paulič</i>	
18 Pouk na daljavo.	151
<i>Marjana Dolšina Delač</i>	
19 Javno nastopanje in premagovanje treme	157
<i>Marjana Dolšina Delač</i>	
20 Viri ter uporabljena in študijska literatura.	159
21 Priloge	171

Zahvale avtoric

Učbenik je nastal kot zbir prvih razvojnih korakov didaktike umetnostne zgodovine in uvidov o konkretizaciji splošnih didaktičnih načel za poučevanje in učenje umetnostnozgodovinskih vsebin. Avtorice smo se na tej poti oprle na mnoge strokovne sodelavke in sodelavce, ki so z iskrenimi mnenji in konstruktivnimi predlogi dodajali gradnike v razvoju tiste veje stroke, ki najintenzivneje išče stik med umetnostjo in njenim občinstvom.

Najprej se zahvaljujemo recenzentkama, prof. dr. Jani Kalin z Oddelka za pedagogiko in andragogiko FF UL ter doc. dr. Katji Mahnič z Oddelka za umetnostno zgodovino FF UL za strokovni pregled učbenika in predloge za izboljšave.

Velika zahvala gre mag. Ireni Šterman, ki je prispevala poglavje o standardih znanja, in Tjaši Plut, ki je dovolila, da v učbenik vključimo njeno načrtovanje izpitnega nastopa kot primer priprave na učno uro. Hvala tudi Nuši Dedo Lale za ročno oblikovane miselne vzorce in avtorjem fotografij ter drugim nosilcem avtorskih pravic, ki so dovolili njihovo objavo.

Zahvaljujemo se Oddelku za umetnostno zgodovino FF UL, ki je nudil formalno podporo pri izdajanju učbenika, ter vsem sodelavkam in sodelavcem, ki so nas pri tem kakorkoli podprli.

Na koncu še iskrena hvala učiteljicam in učiteljem umetnostne zgodovine, ki so v vseh letih izvajanja specialnodidaktičnih predmetov na hospitacijah ponudili vpogled v svoje pedagoško delo ter sprejemali študentke in študente na pedagoško prakso ter jim tako omogočili prve in najdragocenejše pedagoške izkušnje.

Učbeniku pa srečno pot!



*Slika 1: Otrok bere v prisotnosti mame, freska v Vili Misterijev, Pompeji, 1. st. pr. n. š.
Vir: Wikipedia*

1 Uvodne opredelitve

Marjana Dolšina Delač

1.1 Komu je učbenik namenjen?

Učbenik za didaktiko umetnostne zgodovine združuje specialnodidaktično gradivo, ki je nastajalo ob izvajanju istoimenskega predmeta na Oddelku za umetnostno zgodovino FF UL ter ga zaokroža v smiselno in strukturirano celoto. V prvi vrsti je namenjen študentom pedagoške smeri umetnostne zgodovine na drugi stopnji, ki se z didaktiko umetnostne zgodovine srečajo pri dveh obveznih predmetih in na pedagoški praksi. Učbenik jim nudi osnovno teoretsko podlago za razmislek o izhodiščih, ciljih in vrednotah, povezanih z njihovim poučevanjem. V njem so predstavljene osnovne sheme, orodja in vidiki priprave na izvajanje različnih oblik učnega procesa, ki teoretske usmeritve prevajajo v dejavno prakso. Pri tem se skušamo avtorice dotakniti predvsem tistih vidikov, ki odražajo specifične stroke in učitelja umetnostne zgodovine postavljajo pred konkretne izzive v razredu, pri delu na daljavo ali na terenu. Čeprav izpostavljamo predvsem različnost učencev, hkrati upoštevamo različnost študentov kot bodočih učiteljev, ki morajo znotraj formalno-pravnih okvirjev, strokovnih priporočil ter lastnih interesov in zmožnosti najti pravo pot za uspešno pedagoško delo. Učbenik nagovarja tudi že dejavne učitelje prakse in muzejske pedagoge, ki si želijo osvežitve specialnodidaktičnega znanja ali ponovnega ovrednotenja in izboljšave svojega poučevanja, predvsem tiste, ki kot mentorski učitelji sodelujejo pri izvajanju predmeta pedagoška praksa. Poučevanje drugih vedno terja nenehno lastno izpopolnjevanje, zato je izobraževanje za učiteljski poklic hkrati osebni projekt vseživljenjskega izobraževanja.

1.2 Vsebinska struktura učbenika

Učbenik je razdeljen na poglavja, ki vodijo skozi osnovne koncepte in strategije poučevanja umetnostne zgodovine – od splošnih teorij proti konkretnim napotkom in usmeritvam. Uvodna poglavja zajemajo splošne opredelitve didaktike umetnostne zgodovine, predstavitev študija umetnostne zgodovine na Univerzi v Ljubljani in njegov kronološki razvoj ter posebej razvoj specialne didaktike umetnostne zgodovine na isti ustanovi.

Prvi korak v didaktiko umetnostne zgodovine naredimo v poglavju o metodi globalnega učenja, ki predstavlja osnovni pristop k poučevanju umetnostne

zgodovine in vključuje različna didaktična orodja, povezana v dveh ključnih konceptih individualizacije in vsestranskega razvoja osebnosti.

Sledijo poglavja, ki obravnavajo izvedbeni vidik pouka in se dotaknejo učnih priprav kot mikroartikulacije učne snovi na podlagi učnega načrta, učnih ciljev in pristopov k poučevanju umetnostne zgodovine. Študentom ponujajo konkretna navodila za učinkovite priprave na učne ure in razmislek o lastnem delu.

Posamezni vidiki metode globalnega učenja so predstavljeni v samostojnih poglavjih, saj jih lahko v pouk vključujemo neodvisno in po potrebi ter jih prilagajamo in kombiniramo glede na a) učence, ki jih poučujemo, b) razmere, v katerih poučujemo, in c) učno snov, ki jo poučujemo. To so: poučevanje z upoštevanjem stilov zaznavanja, motivacija, izdelovanje zapiskov in miselni vzorci, medpredmetno povezovanje, uporaba spletnih virov pri pouku, pouk in učenje ob glasbi, portfolio, projektno učno delo in terensko delo.

V praksi se je izkazalo, da imajo študentje največ težav s preverjanjem in ocenjevanjem znanja, zato smo mu v učbeniku namenili nekoliko obsežnejše poglavje, s katerim skušamo približati tradicionalne in manj tradicionalne načine za vrednotenje znanja na različnih stopnjah v učnem procesu. Vključili smo tudi kriterije ocenjevanja, (minimalne) standarde znanja in predstavitev formativnega spremljanja kot didaktičnega pristopa, ki temelji na podajanju povratne informacije in aktivni vključenosti učencev v načrtovanje učnega procesa.

Leto 2020 je z epidemijo, ki je povzročila zaprtje šol in začasen prehod na pouk na daljavo, prispevalo poglavje o tem, kako načrtujemo sodoben učni proces na daljavo. Ta vidik didaktike umetnostne zgodovine je še popolnoma svež in bo v prihodnjih letih potreboval tako metodično kot vsebinsko nadgradnjo. Zaradi socialne izolacije, ki so je bili v tem času deležni učenci, dijaki in študentje, se je povečala tudi stopnja anksioznosti v povezavi z javnim nastopanjem, ki mu je posvečeno zadnje poglavje.

Vsebinska poglavja so pospremljena z vsemi uporabljenimi viri in literaturo ter dodatno študijsko literaturo, ki jo delimo v temeljno (z oznako T) in priporočeno (z oznako P). Bibliografske enote so razvrščene po tematskih sklopih, da jih hitreje najdemo in se med njimi lažje orientiramo.

V prilogah so zbrana konkretna gradiva, v katerih lahko bralec svoja spoznanja in pogled na prebrano vzporeja s praktičnimi primeri – primerom načrtovanja učne ure in primerom kontrolne naloge. Njun namen ni ukalupljati pristopa k poučevanju, ampak ponuditi eno od različic izvedbe, ki aktivira novo ustvarjalnost in odpira pogled na druge možnosti. Sledita dva obrazca: prvi vodi študenta ali učiteljevega kritičnega prijatelja pri didaktičnem opazovanju učne ure in je pospremljen z opisnimi kriteriji, drugi narekuje strukturo študijskega portfolia, s katerim beležimo sprotno delo. Dodan je še aktualni predmetnik za gimnazijski program, na koncu pa seznam drugih pomembnih dokumentov, ki formalno okvirjajo ter usmerjajo izvajanje pouka in so prosto dostopni na spletu.

1.3 Načelna usmeritev pedagoškega usposabljanja bodočih učiteljev in učiteljic umetnostne zgodovine

Sodobna teoretična izhodišča za poučevanje umetnostne zgodovine ohranjajo smisel le, če jih učitelji pri svojem pedagoškem delu uveljavljajo v vsakodnevni praksi. Barica Marentič Požarnik (*Psihologija učenja in pouka*, 2016, str. 283) pri tem poudarja, da na to bistveno vpliva potek njihovega lastnega izobraževalnega procesa, predvsem tisti del, ki se nanaša na konkretno usposabljanje za učiteljski poklic. Nove metode in pristope k poučevanju in učenju morajo študenti ne le poznati, ampak tudi doživeti, o njih razmišljati in razpravljati ter jih vaditi v različnih okoliščinah. Zato delo z bodočimi učitelji/študenti poteka na podoben način, kot naj bi potekalo njihovo nadaljnje sodelovanje z učenci.

1.4 Umetnostna zgodovina: opredelitev predmetnega področja v slovenskem formalnem izobraževanju

Humanistični značaj umetnostne zgodovine jo v formalnem izobraževanju umešča med splošnoizobraževalne predmete. Umetnostnozgodovinsko področje se v tem kontekstu izrazi bodisi v obliki samostojnega učnega predmeta bodisi kot samostojen sklop znotraj nekaterih širše koncipiranih predmetov. Trenutno jo v osnovnošolskem izobraževanju najdemo v obliki treh izbirnih predmetov: *kaj nam govorijo umetnine*, *življenje*, *upodobljeno v umetnosti*, ter *oblika in slog*. V programu gimnazije je prisotna s 35 urami v prvem letniku v okviru predmeta *likovna umetnost*, kar je edini obvezni fond ur, ki si ga je stroka pridobila znotraj formalnega izobraževanja. V izbirnem delu gimnazijskega predmetnika najdemo še učni načrt za *umetnost na Slovenskem*, v okviru priprav na maturo pa učni načrt *umetnostna zgodovina*. Kot maturitetni predmet pomeni temeljno pripravo na študij umetnostne zgodovine, arhitekture, umetnosti in oblikovanja. Nekateri strokovni programi umetnostno zgodovino uvrščajo med strokovne predmete – glede na potrebe stroke, s posameznimi temami in medpredmetnimi osvetlitvami pa posega tudi na področje drugih družboslovnih in humanističnih predmetov, predvsem zgodovine, slovenščine (literature), glasbe in geografije.

S spoznavanjem najpomembnejših likovnih dosežkov, ki pomenijo estetske in vsebinske vrhunce posameznih zgodovinskih obdobj in likovnih smeri, umetnostna zgodovina pojasnjuje vpliv družbenih okoliščin na umetnika kot posameznika ter hkrati njegov likovno ustvarjalni odziv na trenutno ekonomsko, socialno, intelektualno in duhovno klimo. Ob primerjavah razkriva celovito podobo razvoja likovne umetnosti kot zgodovine idej in z aktualizacijami ločuje časovno-geografsko pogojenost izraza od nadčasovnih likovnih in sporočilnih stalnic.

Kognitivni prispevek umetnostne zgodovine je v odkrivanju pomena in smisla likovne ustvarjalnosti, ki v povezavi z najpomembnejšimi ustvarjalnimi dosežki

na drugih področjih prispeva k umevanju človeka kot telesnega, intelektualnega in duhovnega bitja ter civilizacijskega razvoja človeštva. Poleg strokovnega znanja in splošne razgledanosti gradi procesne veščine in razvija kompleksnejše prenosljive kompetence, predvsem delo z viri, ustno in pisno izražanje, kritično mišljenje ter uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije.

Pri določanju vloge umetnostne zgodovine znotraj drugih predmetnih področij ne moremo obiti njenega vzgojnega pomena. Umetniška dela so vselej odsevala vrednote določenega časa in okolja ter pogosto celo sama utelešala boj zanje. S prepoznavanjem izraženih idej, njihovim vzporejanjem in vrednotenjem v odnosu do aktualnih vrednot lahko učenec izlušči občečloveške, torej tiste, na katerih temelji etika sodobne pluralistične družbe.

V kakšni obliki in obsegu se predmetno področje umetnostne zgodovine pojavlja v formalnem izobraževanju, določajo **slovenska zakonodaja** (*Zakon o gimnazijah, Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju*) in **predmetniki** formalnih izobraževalnih programov (dosegljivi na spletni strani pristojnega ministrstva). Vsebinska podlaga in didaktična priporočila za izvajanje posameznih predmetov so uradni **učni načrti** (dosegljivi na spletni strani pristojnega ministrstva) in **predmetni izpitni katalogi znanj** (dosegljivi na uradni spletni strani Republiškega izpitnega centra). Znotraj teh formalnih okvirov učitelj avtonomno razpolaga s časom, ki ga ima na voljo. V **letno učno** pripravo vključi **časovno razporeditev učne snovi**, kjer smiselno določi, koliko časa bo namenil posameznim temam. Izbira učnih oblik, metod in pristopov k poučevanju prav tako sodi v domeno učiteljeve strokovne presoje in je opredeljena v **dnevni učni pripravi**.

2 Umetnostna zgodovina na Univerzi v Ljubljani¹

Nataša Golob

Ko je dr. Danilo Majaron 4. februarja 1898 v kranjskem deželnem zboru zahteval »ustanovitev slovenskega vseučilišča z bogoslovno, modroslovno in pravoslovno fakulteto v Ljubljani«, je v nadaljevanju dunajski vladi oponesel, da ne skrbi za visoko šolstvo in se ne zaveda, da z odtegotovanjem znanja škoduje sama sebi (Golob, 2020, str. 17 dalje). Najbližja univerza je bila v Gradcu, kjer je sicer bila stolica za slovenski jezik, a mladina iz naših krajev je morala odhajati na študije daleč od doma, pogosto na Dunaj, kjer je bila univerza ustanovljena že leta 1365 in poleg tega nam bližje kot univerza v Pragi, ki je študentom odprla vrata še prej, leta 1347 oziroma 1348, in je imela to vabljivo prednost, da je bilo študentom iz slovenskih krajev češko okolje jezikovno bližje.

Znanje je bistvena sestavina razvoja narodov in dežel; vsem oviram navkljub Ljubljana ni bila brez izkušenj višjega šolstva. Ne moremo govoriti o nepretrganem procesu uradno oblikovanega študijskega dela, obstajali pa so študijski »krožki«, nekakšni seminarji, pogovori in izobraževanje v zaokroženih, izbranih skupinah. Če ne moremo natančno opredeliti širine in višine znanja – recimo – okoli leta 1400 ali v času ustanovitve ljubljanske škofije, pa se vsekakor moramo spomniti ustanovitve jezuitskega kolegija v Ljubljani; zanj je predlog podal ljubljanski škof Janez Tavčar leta 1593 in kmalu sta se naklonjeno odzvala tedanji papež Klemen VIII. in nadvojvoda Maksimilijan. Pomemben je bil pristanek obeh: le strinjanje cerkvenih in svetnih oblasti je dalo višjemu šolstvu verodostojen okvir in dovoljenje za oblikovanje celotnega univerzitetnega študija. Jezuiti so takoj po prihodu, že leta 1597, pričeli z gimnazijskim poukom, ki so mu leta 1619 dodali univerzitetne vsebine. Želja, da bi zasnovali celovito univerzo, se je uresničevala s predavanji filozofskega študija, torej z logiko, fiziko, metafiziko in matematiko. Potemtakem je ljubljanska univerza stara 400 let.

Iz vmesnega obdobja ne smemo prezreti časa Ilirskih provinc: 4. julija 1810 je general Marmont v Ljubljani ustanovil *Écoles centrales*; predavanja so bila v francoščini, italijanščini in latinščini, naslednje leto pa so bile na voljo že vse štiri univerzitetne smeri, teologija, filozofija, pravo in medicina. A razvoj se je kmalu ustavil, polom Napoleonove Francije je vplival tudi na to, kratkotrajno pot do univerze v Ljubljani.

Prelomen je bil čas poznega 19. stoletja, ko je postala misel o ustanovitvi slovenske univerze živa in so se oglasili borci za to osrednjo znanstveno ustanovo.

1 Zgodovina oddelka za umetnostno zgodovino na Filozofski fakulteti v Ljubljani je obširneje opisana v Golob (2020). V navedenem delu so podatki dokumentirani z ustreznimi viri.

Mihajlo Rostohar je leta 1909 zapisal, da lahko univerza zaživi, ko ima v svojih vrstah ustrezno izobražene in habilitirane profesorje, ko ima na voljo znanstveno literaturo v slovenskem jeziku in se lahko opre na knjižnice, da pa bo vse to težko uresničiti, ker »odločilni faktorji ne poznajo bistva in ustroja univerze in so zato tudi pota, po katerih hodijo za našim najvišjim kulturnim idealom tako medla in zmedena« (Rostohar, 1909, str. 1–2). Z razpadom Avstro-Ogrske ob koncu prve svetovne vojne so nastale okoliščine, ki so leta 1919 omogočile ustanovitev slovenske univerze, za vodstvene naloge pa so bili poklicani odlični možje (Rostohar, Majaron, Ramovš). 23. julija 1919 je regent Aleksander podpisal zakon, ki velja za ustanovitveni datum Univerze v Ljubljani, takrat so bili imenovani tudi prvi profesorji. Po prvi svetovni vojni je slovensko kulturno in intelektualno prizorišče postavilo v ospredje bistvene lastnosti narodovega jedra: to je utemeljeno na zgodovinskih, jezikovnih in umetnostnih vsebinah, čas pa je nosil poslanico: vse za slovenstvo.

Skrb za umetnostno dediščino je bila živa že dobro stoletje: leta 1821 je bil ustanovljen Rudolfinum, Deželni muzej, ki je imel nalogo raziskovati posebnosti naših krajev; leta 1839 je bilo osnovano Muzejsko društvo za Kranjsko, ki je objavljalo periodično strokovno publikacijo ter oblikovalo široko osnovo zgodovinsko, kulturno in umetnostno izobraženih oseb v vseh krajih.² France Stelè je ta leta opredelil kot izjemno pomembna, ker se je spremenil odnos do umetnostnih spomenikov ter je prišlo do prestopa »iz nespoznavnega stanja spomenikov in z njimi povezanih strokovnih spoznanj v znanstveno porabno luč« (Stelè, 1966, str. 242). Če je čas do zgodnjega 19. stoletja označen kot »obdobje enciklopedijske umetnostne zgodovine«, je zaradi ustanovitve Centralne komisije za preučevanje in ohranjanje spomenikov leta 1853 ta čas označen kot »konservatorsko obdobje« (Stelè, 1970, str. 27–44; Höfler, 2007, str. 463–469).

Vendar je leto 1920, ko je bila ustanovljena stolica za umetnostno zgodovino na ljubljanski univerzi, rojstna letnica slovenske umetnostne zgodovine kot humanistične znanosti, ki temelji na raziskovanju arhitekturnih, kiparskih, slikarskih in z njimi povezanih likovnih stvaritev ter na preverjenih, objektivnih podatkih. Tako se je leta 1920 pričelo tretje ali »znanstveno obdobje« ljubljanske umetnostnozgodovinske šole, ki traja nepretrgoma do danes, celo stoletje. Seveda so razlike velike: čas do druge svetovne vojne imenujemo »prva ljubljanska umetnostnozgodovinska šola«, povojnim desetletjem pa pripada razvoj »druge ljubljanske umetnostnozgodovinske šole«.

Leta 1920 je nastopila generacija umetnostnih zgodovinarjev, ki so doktorirali na dunajski univerzi: Josip Mantuani (1894), Vojeslav Molè (1912), France Stelè (1912) in Izidor Cankar (1913). Vsi so dotlej imeli izkušnje z objavljanjem strokovnih prispevkov in dobro so se razgledali po evropski umetnosti. Edino

2 To so bile sprva samo v nemščini natisnjene *Mittheilungen des Musealvereines für Krain*; od leta 1891 pa še *Izvestja Muzejskega društva za Kranjsko* v slovenščini.

Mantuani je imel predavateljske izkušnje, ker je od leta 1894 poučeval zgodovino umetnosti na štirih dunajskih licejih, v študijskem letu 1920/21 pa je prvi na ljubljanskem oddelku predaval predmet »Umetnost v šolskem pouku«. O njegovi naklonjenosti do umetnosti starega veka govorijo ohranjeni zapiski z razlagalnimi risbami za predavanja iz umetnosti in kulture od prazgodovine (Golob, 2020, str. 60 dalje), ki povedo, kako na tekočem je bil z najnovejšimi spoznanji. Edino Stelè je na dunajski univerzi vpisal predavanja iz šolske psihologije in za vedno je ostal hvaležen Hansu Tietzeju za nazorna predavanja iz uvoda v umetnostno zgodovino. Vojeslav Molè je v prvi številki *Zbornika za umetnostno zgodovino* objavil članek, ki posreduje – naslanjajoč se na Dvořákovo zasnovo – strukturo umetnostnozgodovinskega učnega načrta na avstrijskih višjih gimnazijah (Molè, 1921, str. 107–108). Prvi predavatelj na katedri za umetnostno zgodovino pa je bil Izidor Cankar, ki je bil tudi njen prvi predstojnik:³ to je bilo maja 1920.

Dobro leto pozneje je Izidor Cankar odprl knjigo, naslovljeno *Seminarska kronika*, v katero je vpisoval pomembne podatke o predavanjih, študentih in dogodkih v seminarju od leta 1922 do svojega odhoda v diplomacijo leta 1936. Skupaj s poznejšimi vpisi Franceta Steleta, ki so tudi osebnoreflektivne narave (Stelè, 1966, str. 227–245 in 1970, str. 27–44), je *Kronika* pomemben vir za zgodovino oddelka. V prvih letih je bila velika ovira za delo neprimerna nastanitev katedre za umetnostno zgodovino v premajhne in temne prostore ob vratarnici v univerzitetnem poslopju, predavanja pa so potekala z gostovanjem v drugih ljubljanskih ustanovah. Oddelek je šele leta 1941 dobil prostore v novem poslopju Narodne knjižnice, od koder se je leta 1961 preselil na Aškerčevo 2, kjer je še sedaj.

Organizacija predavanj je naglo potekala in njihovi naslovi povedo, da je bil vpliv študija na dunajski univerzi velik; tudi Cankar, Mantuani in Molè so v prvem študijskem letu časovno zamejenim predavanjem o slogovnih vprašanih pridali predavanja iz uvoda v umevanje umetnostne zgodovine, iz metod pri analiziranju in datiranju umetnin, iz ikonografije in umetnostnih tehnik; pri seminarju so se posvetili umetnostnozgodovinski publicistiki ter obiskom ateljejev in galerij (Golob, 2020, str. 330–339 in 346 dalje). Uspeh ljubljanske katedre za umetnostno zgodovino se je pokazal, ko so najvišjo univerzitetno nagrado v Jugoslaviji, t. i. Svetosavsko nagrado, drug za drugim prejeli trije ljubljanski študenti: leta 1925/1926 Anton Vodnik (»Francesco Robba: arhivalna studija«), za njim pa Gustav Ogrin (»Gotska arhitektura na Kranjskem«) in Anton Stupica (»Gotska arhitektura na Štajerskem«). Naglo so izhajale knjige, ki so zakoličile cilje slovenske umetnostne zgodovine, postavile razvid ključnih spomenikov, opredelile nedvoumen pomen varovanja in

3 Prvi univerzitetno izobraženi umetnostni zgodovinar med Slovenci je bil Avguštin Stegenšek, ki ga je univerzitetna komisija decembra 1918 povprašala, ali bi bil pripravljen sprejeti mesto na ljubljanski univerzi; dotlej je že predaval na mariborskem bogoslovju in objavil dve topografski monografiji. Stegenšek je ponudbo sprva zavrnil, poznejši pristanek pa je bil prepozen, ker je vlada že sklenila dogovor s Cankarjem. Stegenška je bolezen premagala, še preden so se predavanja v Ljubljani sploh začela.

ohranjanja spomeniške dediščine ter določile bistvene naloge za prihajajoče rodove. In vse to je bilo zapisano v slovenskem jeziku z jasnimi, pretehtanimi strokovnimi izrazi. Že leta 1921 je po Cankarjevi zaslugi pričel izhajati *Zbornik za umetnostno zgodovino*. V njegovi prvi številki je zapisan statut »Umetnostno-zgodovinskega društva«, katerega ustanovitelj je bil Izidor Cankar. Pod naslovom je zapisal naslednjo utemeljitev: »Razlogi, ki so bili odločilni za ustanovitev tega društva, so tile: potreba diferenciacije dela, izdajanje glasila za umetnostno zgodovino, ki je brez organizacije nemogoče, zlasti pa slovenska umetnostna topografija, ki se da realizirati le v družnem sotrudištvu poklicanih činiteljev in brez katere je raziskovanje naše umetnostne preteklosti zelo obteženo. Spričo teh potreb je poročevalec sestavil pravila novega društva, ožji krog interesentov jih je pretresel in policijsko ravnateljstvo jih je dne 26. febr. 1921 odobrilo.«

Pedagoško delo so skupaj pričeli Josip Mantuani, Vojeslav Molè in Izidor Cankar. Mantuanijevi študiji o sanktgallenskem kostorezcu Tuotilu in Dunajskem Dioskuridu sta po več kot stoletju še vedno aktualni, a se je po vrnitvi z Dunaja posvetil zlasti arheologiji in delu v Deželnem muzeju, ki ga je vodil kot direktor. Leta 1918 je izdelal poročilo, v katerem je predstavil celovit koncept varovanja kulturnozgodovinskih zbirk v tedaj novi politični realnosti po končani prvi svetovni vojni. Njegov pogled se je izkazal za daljnosežnega, saj so se kulturnozgodovinske zbirke v naših krajih razvijale v smeri, ki jo je načrtoval Mantuani (Mahnič, 2018, str. 90–97): štejemo ga lahko za prvega in nadvse pomembnega muzejskega sistematika. Njegovo neposredno sodelovanje s katedro za umetnostno zgodovino je trajalo le dve leti, a njegova vizija modernega muzealca je ostala prisotna.

Molè se je po disertaciji, ki ga je vodila v nasledstvo bizantinske umetnosti na južnem Balkanu, poglobil v probleme nastajanja bizantinske umetnosti, spoznanja pa je predstavil v nekaj odličnih študijah. Vendar mu razmere niso ugajale, zato je sprejel povabilo iz Krakova, naj delo nadaljuje na novem Inštitutu za slovanske študije. Drugo svetovno vojno je preživel v Ljubljani, kjer je izšla knjiga *Umetnost. Njeno obličje in izraz* (Molè, 1941). Delo je filozofija umetnosti in temeljni prispevek k uvidu razmerij med umetnikom in njegovim delom na eni ter časom in družbo na drugi strani. Poznejše, v slovenščino prevedeno delo *Umetnost južnih Slovanov* (Molè, 1965) je obsežen in hkrati zgoščen pregled umetnosti na Balkanu od antike do 20. stoletja.

Po zaslugi Izidorja Cankarja je umetnostna zgodovina pridobila elitno mesto stroke in humanistične znanosti, ki je nacionalno pomembna in nenadomestljiv člen v narodnozavedni triadi slovenščina – zgodovina – umetnost. Potem ko je leta 1920 ustanovil Umetnostno-zgodovinsko društvo in leta 1921 postal prvi urednik *Zbornika za umetnostno zgodovino*, je spodbudil reorganizacijo Narodne galerije, leta 1922 je pripravil zgodovinsko razstavo slovenskega slikarstva, pričel je priprave za vzpostavitev Moderne galerije, bil je pobudnik prvih zvezkov *Slovenskega*

biografskega leksikona, sodeloval je v procesu ustanavljanja Slovenske akademije znanosti in umetnosti itd., ob tem pa objavil številna dela. Če se omejimo na nekaj naslovov, ko je Cankar prestopil v povsem nove sfere umetnostne zgodovine, ne moremo mimo članka »Likovna umetnost' ali drugače?« (Cankar, 1926/a), knjige *Uvod v umevanje likovne umetnosti (Sistematika stila)* (Cankar, 1926/b) ter prvega snopiča *Zgodovine likovne umetnosti v Zahodni Evropi. Razvoj stila* (Cankar, 1926–1929). Marsikje se je zavzemal za izpiljeno terminologijo; z vprašanjem o negotovosti nekaterih terminov (zakaj torej »likovna umetnost« in ne »oblikujoča« ali »upodablajoča«, kakor se je tudi pisalo) je dregnil v zahtevnost temeljne terminologije. Pozneje je zapisal: »Med lastnimi študijami, razpravljanjem o umetnosti in med prebiranjem umetnostnega slovstva, tudi strokovnega, sem se prepričal, kako je dosedanja umetnostna terminologija, če govori o stilu, negotova, kar je znak ohlapnih, negotovih pojmov« (Cankar, 1959, str. 5). V *Uvodu* se je osredotočil na stilno sistematiko in sledil vidikom umetnine kot likovnega organizma, ki temelji na lastnih zakonih in (lastni) logiki razvoja. Bistvo pa je strnil v stavek: »Stil je človek, a stil je tudi doba.« Z *Uvodom* je želel oblikovati pojmovno strukturo in jasno terminologijo, da bi pojasnil temeljna razmerja v svetu umetnosti in v razmerju do človeka, ki zgodovino umetnosti navsezadnje pokažejo kot zgodovino duha. Z izborom del in njihovimi razlagami je izoblikoval vzorce formalnega razčlenjevanja slikarskih in kiparskih del (Menaše, 1969, str. 139–153). V monumentalnem delu *Zgodovina likovne umetnosti v Zahodni Evropi* je sledil konceptu idealističnega, realističnega in naturalističnega podajanja snovi, torej morfološkega značaja, kar pa je stroka presegla.

Leta 1938, dobro leto po Cankarjevem odhodu, je profesorske naloge prevzel France Stelè. Bil je prvi poklicni konservator (in ne »laični« ali »častni« konservator), njegovo praktično in teoretsko delo na tem področju je postavilo temelje jugoslovanski konservatorski vedi. Nihče ni natančneje poznal umetnostnih spomenikov v Sloveniji. Študente je usmerjal v terensko delo in vsestransko raziskovanje domačih spomenikov. To smer je napovedal že v več člankih in predvsem v *Orisu zgodovine umetnosti pri Slovencih* (1924), ki je prvi strokovni pregled, s katerim je zaobjel vso domačo pokrajino. Pozneje je zapisal, da je bila ta knjiga napotek, kam naj se usmeri zgodovina slovenske umetnosti, če se hoče razviti v pravo, znanstveno polnovredno dejavnost, in da so nekoliko poznejša *Monumenta artis Slovenicae* (1935/a, 1938) skupaj z deli njegovih učenecv dokazala, da je bil zasnitek pravilen (Stelè, 1965, str. 24). V tem delu se je spoprijel s klasifikacijo, interpretacijo spomenikov, povezavami in vrednotenjem. *Monumenta artis Slovenicae* je monografija v dveh zvezkih, ki obravnava ključne slikarske spomenike, ker pa je besedilo v celoti dvojezično, slovensko in francosko, je bil to pomemben prvi mednarodni nastop znanstveno obravnavane slovenske umetnosti, ki je s tem postala ključen vir znanja za bralce zunaj Slovenije

(Stelè, 1935/a in Stelè, 1938). Tako kot so Cankarjevo zgodovinsko razstavo slovenskega slikarstva obiskale množice gledalcev, so tudi Steletova besedila prispevala k dojetju slovenske umetnosti in umetnostne zgodovine kot znanosti, ki je posebnega pomena za profil in domoljubno samozavedanje.⁴ Druga za drugo so izhajale knjige o cerkvenem slikarstvu med Slovenci, o slovenskih slikarjih od Janeza Ljubljanskega dalje, s knjigo *Umetnost v Primorju* (1940, 2. dopolnjena izdaja 1960) pa je opozoril na premalo znano umetnost v krajih, ki so bili do konca druge svetovne vojne onstran meje. Iz spomina o izjemnem zaporedju publikacij (ki se pogosto vračajo k njemu ljubemu srednjemu veku) se je izmuznila knjiga *Umetnost Zapadne Evrope*, objavljena leta 1935, ki je pozornosti vredna zaradi njegovih opredelitev, kaj je slog in kako sloge ločimo med seboj, pa tudi zato, ker je segel do umetniških del prav tistega trenutka; pogumno se je lotil dotlej nena- dejanih terminoloških nalog (Arhipenko: skulptoslika, donebniki; Stelè, 1935, str. 402, 422). S pogledom na poimpresionistično umetnost, ki se je pred njegovim raziskujočim pogledom drobila v številne smeri, je ta knjiga občudovanja vreden dokument, ki priča o tem, kako se je Stelè spoprijel s postavitvijo razvojne sheme poimpresionistične umetnosti. Ob obsežnem raziskovalnem delu ter skrbi za študente s številnimi seminarскими, magistrskimi in doktorskimi nalogami so premalo znana njegova tipkopsna skripta *Uvod v študij zgodovine umetnosti* iz leta 1959, kjer gre za strnjen pregled razvoja in stanja umetnostne zgodovine v Sloveniji z mnogimi podatki.

Velika, tako rekoč simbolike polna je zadnja velika razstava pod Steletovo taktirko: kot osrednja osebnost jugoslovanske umetnostne zgodovine je leta 1971 orkestriral razstavo *L'art en Yougoslavie de la préhistoire à nos jours* v pariškem Grand palais (ki se je preselila v Sarajevo pod naslovom *Umjetnost na tlu Jugoslavije od praistorije do danas*). Bil je glavni urednik, ki je pretehtal množico spomenikov, postavil vsebinsko in strukturno ogrodje ter razdelil snov na dvanajst enakovrednih poglavij. Izvirniki od Lepenskega vira do Stupice, Preglja in industrijskega oblikovanja so predstavili presežke vse umetnosti. Stelè je bil umetnostni zgodovinar z najširšimi horizonti, simpozij v času sarajevske postavitve pa je njegovo osebnost in izjemno vlogo v jugoslovanskem prostoru predstavil v najboljši luči. Ko se je z zavzemanjem za varovanje spomenikov kot nespornega bogastva postavil po robu političnim namenom, ki bi jim škodovali, je kot nesporna avtoriteta zmagal in ogrožene spomenike rešil pred pogubnim vmešavanjem kapitala. Bil je tako rekoč utelešenje načel umetnostnozgodovinskih postulatov za vso Jugoslavijo (Maroević, 1971, str. 203–206).⁵

4 Temo slovenstva v umetnosti je večkrat obravnaval; temu vprašanju ter definicijam nacionalne in vsedržavne umetnostne zgodovine se je izčrpno posvetil v dveh člankih, objavljenih v *Zborniku za umetnostno zgodovino* (Stelè, 1955/a in Stelè, 1955/b).

5 Velik del kritičnega zapisa je namenjen slabi postavitvi eksponatov in stisnjenosti v koridorje, poudarja pa, da so nekateri segmenti posebej odlično zastopani (arheologija), a je velika razlika v življenju del, ki jih poznamo iz

Po Steletovi upokojitvi jeseni 1957 je delo prevzela naslednja generacija: Stane Mikuž je imel vedno veliko poslušalcev zaradi odličnih predavanj o umetnosti novega veka v Zahodni Evropi. Objavil je številne občutene in hkrati stvarne članke o umetnikih polpretekle dobe in svojih prijateljih, na primer Maksimu Gaspariju. V javnosti je bil priljubljen avtor.

Luc Menaše je sprva skrbel za dveletni pregled obče umetnosti od antike do okrog leta 1970, pozneje pa za večletni ciklični pregled srednjeveške umetnosti in za ikonografijo. Bil je povsem predan moderni umetnosti in vprašanju identitete umetnika v njegovem delu. Za vse je bila nedvomno ena najtežje pričakovanih, a izjemno zahtevnih knjig Menašev *Evropski umetnostnozgodovinski leksikon* (1971), ki ni posredoval le podatkov o umetnikih, umetninah in publikacijah, na kratko opredelil dogodkov, slogov in umetnostnih pojavov, ampak je z jasno terminologijo poravnal stare dolgove. Svoje posebno nagnjenje je Menaše ubesedil v delih, ki se nanašajo na avtoportret, portret in »pogovore« s holandskimi mojstri, kjer je prav neposrednost umetnikovega raziskovalnega očesa tako močna. Med sodobniki je tako prodorno in intimno govoril samo še s Stupico in Pregljem, bil pa je tudi precizen kritik, ki je vedno stopil na stran umetnosti, ničesar polovičarskega ni dovolil.

Bizantinsko umetnost oziroma umetnost Vzhodne Evrope je predaval Mirko Juteršek.

Šumi, ki je bil tako kot Stelè konservator in neutruden terenski delavec, je prevzel pregled jugoslovanske in posebej slovenske umetnosti. Največja ljubezen je bila baročna arhitektura in ob njej naselbinska kultura; v več monografij je vpeljal novo vrednotenje dotlej pozabljene profane arhitekture in prostora okoli nje, opozoril je na opredeljevanje baroka v skladu z domačo pokrajino in objavil monografije, v katerih je predstavil zahtevnost domačega plemstva in naglo recepcijo baroka iz velikih središč. Bil je prepričan v kvaliteto slovenske umetnosti; njegovo zavzeto opozarjanje nanjo se je izrazilo v projektu odličnih monografij pod skupnim naslovom *Ars Sloveniae*: pregledne študije s poglobljenimi interpretacijami so prispevali najboljši umetnostni zgodovinarji (E. Cevc, 1967, S. Vrišer, 1967, N. Šumi, 1969, I. Komelj, 1969, M. Zadnikar, 1970), ki jih je s pregledom stenskega slikarstva v gotiki podprl »atek«, France Stelè. Šumijev naslednji prispevek je bila uresničitev zamisli o temeljni povezanosti humanističnih ved na FF: to je vodilo do ustanovitve Znanstvenega inštituta Filozofske fakultete. Takrat, 8. marca 1979, si nihče ni mogel predstavljati dimenzij te združevalne institucije: Šumi je uveljavil program »Raziskovanje kulturne ustvarjalnosti na Slovenskem«, ki je spletel niti med vsemi oddelki na Filozofski fakulteti z željo poglobiti in v sinergiji več strok prispevati k hitrejšemu bogatenju znanja ter omogočiti nastopanje na mednarodni sceni. Ker so lahko sodelovali tudi kolegi iz drugih ustanov, se je krog raziskovalcev humanističnih ved razširil.

muzejskih postavitev ali iz naravnih ambientov cerkva itd. V sklepu opozarja na dobro ponazoritev mnogoterih značajev in pomenov umetnosti.

V devetdesetih letih se je oddelek predstavil z nekaj odmevnimi nastopi, ki so nas povezali z raziskovalci in institucijami v tujini. Objave, razstave in simpoziji so pokazali, da delo poteka na visoki ravni in da je primerljivo z rezultati kolegov na uglednih tujih univerzah; povezave so bile vse tesnejše in postali smo cenjeni kot partnerji, sodelavci in redni gostje. Ta znanstvena rast se nadaljuje. Tej fazi, katere začetek smemo umestiti v čas okoli leta 1990 in je do sedaj ni nič prekinilo, bi lahko rekli »čas mednarodne uveljavitve«.

Približno takrat so generacijo svojih učiteljev pričeli dopolnjevati mlajši: Janez Höfler, Milček Komelj, Lev Menaše in Nataša Golob. Glede omenjenih razstav, ki so pustile globoko sled v strokovnem delu ter vplivale na vso slovensko (in tujo) javnost, je mogoče dodati samo nekaj opomb. Leta 1986 je Milček Komelj pripravil razstavo *Ekspresionizem in nova stvarnost na Slovenskem, 1920–1930*, ki je oživila zanimanje za medvojno umetnost. Ta čas in vsebine so vse bolj aktualne, osvetljene so tudi s političnimi vidiki. Tej prelomni razstavi bi morali dodati dolg seznam drugih, veliko jih je posvetil Božidarju Jakcu. – Spomladi 1994 je prva, samo rokopisom namenjena razstava *Stiški rokopisi 12. stoletja* vzbudila zanimanje za te, redko dostopne spomenike, ki so nosilci intelektualnega razcveta. Poznejša razstava o rokopisih iz žičke kartuzije (2006) je pokazala, da je bila tam ena največjih srednjeveških knjižnic v srednjeevropskem prostoru. – Velik dogodek je bila leta 1995 postavljena razstava *Gotika v Sloveniji*, ki jo je zasnoval in uredil Janez Höfler; spremljale so jo številne tematsko in regionalno zaokrožene razstave in odmeven mednarodni simpozij (Balažič idr., 1995). Ta dogodek je ponovno opozoril na kakovost slovenske srednjeveške umetnosti: že ključna razstava Emilijana Cevca o gotskem kiparstvu na Slovenskem (Cevc, 1973) je dobri dve desetletji poprej pokazala odlična dela naše umetnostne preteklosti, leta 1995 pa so bili prvič skupaj predstavljeni najboljši dosežki vseh umetnostnih strok. To je bil pomemben dogodek za prodor slovenskega gradiva v srednjeevropske tokove in zato odlična šola za študente in njihovo raziskovalno delo. – Zaporedno odprti razstavi *Akt na Slovenskem*, 1999 in 2000, sta zaradi besedil Leva Menašaja (1999, 2000) koncizna pregleda slikarske in kiparske umetnosti 20. stoletja; zgodovina akta je zgodovina človeškega telesa ter premišljanja o tem instrumentu delovanja in izpovedovanja miselnega in čustvenega (ne)mira. – Eden vrhov baročne umetnosti je delo Francesca Robba in prek njega baročno kiparstvo, ki mu Matej Klemenčič pozornost namenja od leta 1998 ter razstave *Francesco Robba in beneško kiparstvo* (Klemenčič, 1998). Ob simpoziju je izšel tudi zbornik člankov, predavanj uglednih barokistov, ki ga ni mogoče spregledati. Temeljite študije o umetnostnih spomenikih so opozorile na visoko kakovost umetniških del, nastalih pri nas, ter dokazale vpetost v širši evropski prostor in žive stike z metropolami. Hkrati je v ospredje stopila zavest o napredovanju celotne slovenske umetnostne zgodovine in naših raziskovalnih spoznanj.

Bolj kot kadarkoli poprej se je izkazalo, da so razstave učinkovita pot do javnosti in širjenja novih pogledov; člani Oddelka za umetnostno zgodovino se teh zahtevnih in napornih nalog nismo ustrašili. Samo Štefanac, ki se je posvetil kiparstvu in arhitekturi gotike in renesanse, je z novimi pogledi odprl vprašanja o selitvah umetnikov in z njimi vred selitvah motivov, pa tudi vprašanja estetike, o čemer govorijo besedila o Pietru Lombardu in drugih avtorjih; a osvetlil je tudi dolgotrajno življenje prvin iz nekega praokolja, kar je pokazala razstava *Dioecesis Justinopolitana: spomeniki gotske umetnosti na območju koprške škofije* (Štefanac idr., 2000).

Pomembna podpora novim zahtevam umetnostne zgodovine so tudi novi sklopi predavanj, novi predmeti in stari predmeti z bistvenimi prenovami. Če v zgoščenem zaporedju opozorim na nekatere izstopajoče obogatitve, naj najprej omenim, da je Tine Germ na noge postavil sistematično ikonografske metode. Po nekajletnem premoru so na oddelku spet zaživela predavanja o umetnosti starega veka; ko se je odselila Monika Osvald, jih je prevzela Katja (Žvanut) Mahnič, ki se je po upokojitvi Jasne Horvat posvetila muzeologiji (Mahnič, 2019, str. 7–13). Kontinuiteto vsebin o umetnosti starega veka sedaj že dobro desetletje ohranja Stanko Kokole, ki objavlja tudi študije o poantičnem življenju grško-rimskih spomenikov (Kokole, 2012, str. 35–65). Veliko obogatitev so prinesla predavanja o moderni umetnosti, izzivi novih vizualnih medijev, kjer sta predavanja o zgodovini fotografije dogradila Primož Lampič in Rebeka Vidrih, saj je po odhodu Leva Menašaja in Milčka Komelja zazijala praznina prav pri poglavjih o sedANJI umetnosti. Nikoli niso bila prekinjena predavanja iz estetike in konservatorstva, terenske vaje so se dogradile v raziskovalno delo ob spomenikih po vsej Sloveniji in bližnjih deželah.

V začetku tega zgodovinskega orisa piše, da je edino Josip Mantuani imel izkušnje s predavanji, preden je stopil pred študente, da je edino France Stelè na dunajski univerzi vpisal predavanja o šolski psihologiji in da je Vojeslav Molè v prvi številki *Zbornika za umetnostno zgodovino* objavil članek o učnem načrtu predmeta umetnostna zgodovina v višjih razredih avstrijskih gimnazij (Molè, 1921). Študijski programi za umetnostno zgodovino na Univerzi v Ljubljani po drugi svetovni vojni sicer ne navajajo vsebin, povezanih s poukom na srednjih šolah, vendar so bila ta predavanja med t. i. skupnimi predmeti in zato splošna za vso fakulteto. Potem ko je oddelek vpeljal dve smeri, »čisto« oziroma enopredmetno in »pedagoško«, je po zaslugi Josipa Korošca poskrbel za znanja, ki povezujejo specifične stroke in pedagoško-didaktičnih veščin. V študijskem letu 1985/1986 je Korošec pričel predavati Specialno metodiko pouka likovne umetnosti; predmet se je razvijal in bil obremenjen z zahtevami t. i. kurikularne prenove, zato so se prilagodile tudi vsebine. Brez specialne metodike umetnostna zgodovina nikoli ne bi bila uvrščena med maturitetne predmete. Nekaj let je število maturantov, ki so med izbirnimi predmeti izbrali umetnostno zgodovino, naraščalo. Leta 1998/1999 je predmet prevzela Olga Paulič in ga sistematično preoblikovala

na temelju pedagoških izkušenj na gimnaziji in teoretsko utemeljene magistrske naloge. Za njo je predmet v letu 2008/2009 prevzela Irena Šterman in po nekaj letnem premoru Marjana Dolšina Delač.

Dokler je bil oddelek tesno povezan s potrebami osnovnega in srednjega šolstva, je večina članov sodelovala pri oblikovanju in izvedbi seminarjev stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Ti so v povratni smeri okrepili informacije o potrebah učiteljev umetnostne zgodovine pri rednem pouku in pripravah na maturo. Seminarji so sami od sebe ugasnili, ko zaradi restrikcij pri strokovnem izpopolnjevanju ravnatelj srednješolskim učiteljem niso odobrili prostih dni za udeležbo; tako je pri mnogih »zanimanje« uplahnilo, ko so po nekaj letih sodelovanja na seminarjih pridobili vse možne točke za napredovanje. To je ena plat medalje, druga pa se skriva v dilemi, ali lahko učitelje umetnostne zgodovine prepričamo, da je na vsakem seminarju veliko novega, da tako ohranjajo tudi stik z matičnim oddelkom in da lahko na seminarjih izmenjujemo izkušnje – umetnostna zgodovina pripada nam vsem, je od vseh mladih, od učencev in dijakov, ne le od učiteljev, ki govorijo vrtčevskim otrokom, osnovnošolcem in dijakom.

Umetnost je vredno imeti rad, umetnostna zgodovina pa pomaga odpirati poti do nje.



Slika 2: Izidor Cankar, Vojeslav Molè in France Stelè na Dunaju, 1912. Vir za sliko: Narodna in univerzitetna knjižnica, Slikovna zbirka, G Po 2 Cankar, Izidor.

3 Kronološki oris razvoja didaktike umetnostne zgodovine na Univerzi v Ljubljani

Olga Paulič

Kako vzpostaviti optimalen odnos in povezanost med teorijo in prakso, je vprašanje, ki je na Oddelku za umetnostno zgodovino vseskozi spremljalo izobraževanje študentov, bodočih učiteljev. Pojmovanje, da je med študijem dovolj, če študent dobi sistematično znanje iz vrste znanstvenih disciplin, ne zadošča. Znanost o izobraževanju učiteljev, ki ji je dalo osnovni impulz klasično delo o učenju profesorice Donalda Schona (Marentič Požarnik, 2006, str. 5–6), poudarja neločljivo prepletenost teorije in prakse v usposabljanju učiteljev kot »razmišljajočih profesionalcev«.

Kakovost pouka umetnostne zgodovine v šolah je tesno povezana z dobrim pedagoškim znanjem učiteljev, ki so ga pridobili s fakultetnim študijem in z dobrim zgledom didaktikov na fakulteti. Zato je leta 1985 dekan Nace Šumi (1983–1987) dal Oddelku za umetnostno zgodovino pobudo, lahko bi jo imenovali tudi zadolžitev, naj v študijski program pedagoške smeri umetnostne zgodovine uvede predmet specialna didaktika. Pobuda je bila v skladu s statutarnim sklepom FF Univerze Edvarda Kardelja v Ljubljani iz marca 1978 in istega leta ustanovljenega Centra za pedagoško izobraževanje na FF UL (CPI).⁶ Vsebinski razvojni proces pedagoškega dela se je začel v študijskem letu 1985/1986 s predmetom *specialna metodika likovne vzgoje*, ki ga je prevzel Josip Korošec (1985–1998).⁷ Sledile so mu: Olga Paulič (1998–2008), Irena Šterman (2008–2012) in Marjana Dolšina Delač (2016–2021), ki jo je v času porodniške odsotnosti nadomeščala Rajka Bračun Sova (2018–2019) (Paulič, 2017, str. 259–270).

Predmetu *specialna metodika likovne vzgoje* so po prvem poimenovanju dvakrat spremenili ime: najprej je postal *specialna didaktika pouka likovne vzgoje*, leta 1999 pa *didaktika umetnostne zgodovine*. Kadar je govora o didaktičnih predmetih v okviru FF UL, se za predmet uporablja izraz *specialna didaktika umetnostne zgodovine*, visokošolski učitelj pa je *specialni didaktik umetnostne*

6 Center FF za pedagoško izobraževanje je bil ustanovljen leta 1978 z namenom, da skrbi za pedagoško izobraževanje in izpopolnjevanje učiteljev ter ga usklajuje in povezuje s prakso. Osnovno vodilo je razvijanje in uveljavljanje sodobnih – aktivnih oblik dela, ki izhajajo iz izkušenj in jih udeleženci (od osnovnošolskih do visokošolskih učiteljev) prenašajo v vsakdanjo učno prakso (Marentič Požarnik, 2003, str. 1).

7 Predstojnik Milček Komelj (1987) je v poročilu Oddelka za umetnostno zgodovino zapisal, da je Josip Korošec v študijskem letu 1985/1986 začel s predavanji specialne metodike likovne vzgoje. V četrtem letniku je bilo dvajset študentov, ni pa posebej navedeno, koliko študentov je obiskovalo predavanja specialne metodike likovne vzgoje.

zgodovine. Do danes je didaktika doživela dve veliki sistemski in vsebinski spremembi, najprej s kurikularno prenovo, zatem z uvedbo bolonjskih usmeritev izobraževanja. Predavanja z vajami so najprej potekala v četrtem letniku študija, pedagoška praksa je bila izvedena samo poskusno, v študijskem letu 2006/2007. V izvedbo in evalvacijo so bili vključeni vsi študenti. Z bolonjsko prenovo so zaradi zakonsko zahtevane visoke izobrazbe učiteljev v šolah pedagoško delo s študenti prestavili na drugo stopnjo: v prvem letniku so vaje in samostojno delo, v drugem letniku pa pedagoška praksa v srednjih šolah.

Pomen in cilj predmeta *didaktika umetnostne zgodovine* je v usposabljanju učiteljev v razmišljajoče praktike, ki bodo učinkovito povezovali teorijo in prakso ter znali motivirati in spodbujati učence za aktivno pridobivanje umetnostnozgodovinskega znanja ter jih vzgajati v empatične in široko kulturno razgledane osebnosti. Didaktičarka Olga Paulič je v šolskem procesu v Gimnaziji Ljubljana Šiška v obdobju 1993–1996 razvila inovativno metodo globalnega učenja, ki izpolnjuje cilje didaktike umetnostne zgodovine s poudarkom na motiviranju učencev za predmet. Po večletni uspešni evalvaciji in ob podpori Zavoda RS za šolstvo in šport je metodo prenesla v fakultetno pedagoško delo in jo s svojim magistrskim delom (Paulič, 2001) uveljavila na FF UL.⁸ S svojim zgledom in z internim študijskim gradivom za študente je študente navajala na sodobno učno delo.

Oddelek za umetnostno zgodovino se je po kurikularni prenovi leta 1994 aktivno vključil v iskanje možnosti za uveljavitev predmeta umetnostna zgodovina v srednjih in osnovnih šolah, izvajanje izobraževanj za učitelje mentorje v šolah ter pripravo učbenikov in delovnih zvezkov za učence (Puschner, 2017, str. 299–311).⁹ Vsi trije cilji so bili ob podpori oddelka uresničeni; tu naj izpostavimo zlasti prizadevanja Nataše Golob, Tineta Germa in Olge Paulič ter dobro sodelovanje z Zavodom RS za šolstvo in svetovalko Alenko Puschner. Zelo koristno je bilo, da sta bili didaktičarki za umetnostno zgodovino v obdobju 1998–2012 sočasno zaposleni v srednji šoli: Pauličeva v Gimnaziji Ljubljana Šiška, Štermanova pa v Gimnaziji Ljubljana Moste. S tem sta bili v neposredni povezavi s srednješolsko prakso, kar je bilo v času, ko sodelovanje s srednješolskimi učitelji še ni bilo urejeno na zakonodajni ravni, v veliko pomoč pri organiziranju študentskega praktičnega dela v srednjih šolah.

V skladu s kurikularno prenovo je bil prenovljen učni program didaktike umetnostne zgodovine, opredeljene so bile kompetence učiteljev umetnostne zgodovine ter uvedeni licenčni izobraževalni programi na FF, da so srednješolski učitelji pridobili znanje za mentorstvo študentom. Nastala je mreža šol s kompetentnimi

8 Metoda globalnega učenja temelji na aktivnem pedagoškem delu, konstruiranju znanja, medpredmetnem povezovanju, motivacijskih strategijah ob upoštevanju stilov zaznavanja in tipov osebnosti ter ustvarjanju miselnih vzorcev.

9 Oris zgodovinskih stališč: čas pred t. i. kurikularno prenovo.

učitelji za mentorstvo. Dejavnosti študentov so bile v obdobju 1998–2012 razdeljene v pet sklopov: (1) teoretična predavanja in vaje, (2) hospitacije pri učiteljih na srednjih šolah in evalvacijski pogovori z učiteljem po učnih urah, (3) izpitni nastopi študentov in evalvacijski pogovori z didaktikom, (4) portfoliji študentov (refleksija – evalvacija, seminarske naloge, učne priprave za pouk v šoli, hospitacijski zapisniki) in (5) ustno preverjanje didaktičnih znanj. V šolah je začelo Ministrstvo RS za šolstvo in šport učilnice za pouk likovne umetnosti in umetnostne zgodovine opremljati s sodobno opremo. Skoraj sočasno, leta 2000, je tudi FF UL uredila sodobno didaktično učilnico, ki ustreza potrebam različnih specialnih didaktik. S tem je specialnim didaktikom omogočila usposabljanje študentov za sodoben pouk, študentom na vajah pa pripravljane na izpitni nastop v šolah.

Za pedagoško delo didaktičarke Olge Paulič je bilo v času njenega dela na fakulteti pomembno in koristno, da je sodelovala v aktivu specialnih didaktikov FF UL, ki ga je vodila Barica Marentič Požarnik. V študijskih letih 2004/2005 in 2006/2007 je sodelovala v projektu FF UL Partnerstvo fakultet in šol (projekt Partnerstvo). S projektom so bili vzpostavljeni temeljni načini sodelovanja na pedagoški ravni vseh fakultet na UL, podane so bile smernice za prenovu po bolonjskih usmeritvah ter določene kompetence učiteljev in sodelovanje s šolami na temelju partnerstva. Napisana so bila številna strokovna gradiva, ki so na voljo učiteljem in študentom specialnih didaktik; izvedli so mednarodno konferenco *Partnerstvo in mentorstvo v izobraževanju učiteljev* (Bled, 22.–24. 9. 2005) ter ugotovitve objavili v znanstveni monografiji *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Pauličeva je sodelovala s predstavitvijo pedagoškega dela za študente na Oddelku za umetnostno zgodovino: na konferenci z referatom in člankom v monografiji (Paulič, 2006, str. 203–209).

Z vključitvijo v oba projekta Partnerstva se je Oddelek za umetnostno zgodovino pridružil skupnim ciljem fakultete za kakovostno izobraževanje z jasno opredeljenimi kompetencami bodočih učiteljev v dodiplomskem študiju ter za vzpostavitev mreže učiteljev mentorjev v šolah. Pripravili so delovna gradiva za mentorje (Paulič, 2005) in skupaj s CPI¹⁰ izvedli več izobraževalnih srečanj za učitelje v šolah. Kot posebej koristno in uspešno se je pokazalo izobraževanje v sodelovanju dveh oddelkov na FF UL; navajam primer sodelovalnega izobraževanja Oddelka za umetnostno zgodovino in Oddelka za zgodovino (29. 9. 2006).

10 V Poročilu o sodelovanju v drugem projektu Partnerstva Filozofske fakultete s šolami (2006/2007) sem 25. 9. 2007 zapisala: na osmih hospitacijskih šolah je imelo enotedensko pedagoško prakso pri osmih mentoricah 14 študentov. Spremljali so 60 nastopov mentoric, študentje so imeli 28 celournih in 28 delnih nastopov. Po vsaki dejavnosti so imeli evalvacijske pogovore z mentoricami. Študenti so svoje dejavnosti in opazovanja vpisali v dnevnike PP, ki so jih samorefleksivno predstavili na vajah v predavalnici in na ustnih izpitih. Hospitacijske šole v Ljubljani: Gimnazija Ljubljana Šiška, Gimnazija Moste, Gimnazija Poljane, Gimnazija Bežigrad, Gimnazija Jožeta Plečnika; drugod: Gimnazija Jesenice, Gimnazija in srednja šola Rudolfa Maistra Kamnik, Šolski center in gimnazija Nova Gorica.

Študenti pedagoške smeri umetnostne zgodovine morajo ob zaključku študija učiteljske kompetence obvladovati s treh vidikov: spoznavne (znanje po Bloomovi ali Marzanovi taksonomiji), čustveno motivacijske (naravnost, odnos, stališča, vrednote, pripravljenost za ravnanje) ter vedenjske (empatija ...). V projektu Partnerstva so oblikovali usklajen seznam z devetintridesetimi kompetencami, ki jih je didaktičarka umetnostne zgodovine v obliki ankete ponudila v razmislek srednješolskim učiteljem. Po analizi anketnih odgovorov je pripravila seznam učiteljskih kompetenc ter ga vključila v študijski program didaktike umetnostne zgodovine in v interno študijsko gradivo za študente in mentorje v študijskem letu 2004/2005. Kompetence, ki naj jih študent pridobi v času študija, so postale izhodišče za oblikovanje vsebin študijskega programa ter načinov dela s študenti, ki naj bi jih bodoči učitelji umetnostne zgodovine razvijali pri učencih.

Z učbenikom za didaktiko umetnostne zgodovine bodo uresničene želje didaktičark, da študenti dobijo verificirano strokovno gradivo za pedagoški študij. Učbenik je nastal iz internega študijskega gradiva za študente, ki ga je napisala Olga Paulič v obdobju 2000–2004, kasneje pa sta ga dopolnjevali Irena Šterman in Marjana Dolšina Delač. Vsako leto je Pauličeva za študente pripravljala evalvirano študijsko gradivo, ki ga bo zamenjal učbenik.

4 Metoda globalnega učenja

Olga Paulič, Marjana Dolšina Delač



Kaj je metoda globalnega učenja in kaj vse združuje?

Zakaj je prav metoda globalnega učenja primerna za pouk umetnostne zgodovine?

Kako učinkovito poučevati – spodbuditi intenzivno učenje?

Umetnostna zgodovina je znanstvena disciplina, ki se ukvarja z umetnostjo, zato tudi njeno proučevanje zahteva »interpretacijo, ki meji na poustvarjanje ali preustvarjanje že ustvarjenega« (Dolšina Delač, 2020, str. 129). »Od naravoslovnih in bolj eksaktnih družboslovnih ved se razlikuje po načinu spoznavanja, pri katerem je začetno prepoznanje predmeta ali ideje kot umetniškega dela pogosto rezultat soodvisnega delovanja racionalnega razmisleka in subjektivnega intuitivnega uvida« (prav tam, str. 128). Ker iz specifik stroke izhajamo tudi pri metodični predelavi njenih vsebin, moramo v obravnavo poleg razčlenitve likovnega dela nujno vključiti tudi osebno doživljanje, to pa zahteva angažiranje vseh čutil ter več alternativ pri predelovanju in povezovanju novih informacij. Takšen celostni pristop nam omogoča prav metoda globalnega učenja, zato smo jo privzeli kot osnovno izhodišče za razvoj didaktike umetnostne zgodovine.

Metoda globalnega učenja zajema širši nabor konkretnih učnih metod, pristopov in strategij, ki bi jih lahko opredelili kot didaktični model, a se je ožji izraz že dodobra usidral v slovenski pedagoški prostor, zato ga na tem mestu ohranimo (prim. Paulič, 2001). V didaktiko umetnostne zgodovine (in didaktiko didaktike umetnostne zgodovine) ga je vpeljala Olga Paulič (prav tam), ki ga je pričela implementirati med bodoče učitelje in učiteljice umetnostne zgodovine.

Najbrž ni naključje, da se je metoda globalnega učenja razvila pri poučevanju tujih jezikov (prim. Dragovič in Pegan Stemberger, 2001, str. 76–80), kjer že po opravljenem krajšem tečaju pričakujemo vidne (in slušne) rezultate. Temelji na naslednjih pedagoško-didaktičnih pristopih, ki skušajo intenzivirati učinke učnega procesa:



- a) **Nevrolingvistično programiranje (NLP)**: »umetnost in znanost o osebni odličnosti«, kot NLP definirata Joseph O'Connor in John Seymour v knjigi *Spretnosti sporazumevanja in vplivanja: uvod v nevrolingvistično programiranje* (1996, str. 15), sta v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja že Richard Bandler in John Grinder utemeljila kot metodo za uspešno medosebno sporazumevanje (Bandler idr., 1990). Pri učenju ga obravnavamo predvsem kot način za učinkovito organizacijo svojih misli in dejanj.
- b) Georgi Lozanov se je že v šestdesetih letih prejšnjega stoletja ukvarjal s **sugestopedijo** ali **superučenjem** (*Superlearning*), pri katerem je s sprostitvenimi tehnikami in glasbeno kuliso omogočil učenje v sproščenem, t. i. alfa stanju (Lozanov, 1978).
- c) Eric Jensen in Peter Kline sta raziskovala, kako **zgradba in delovanje možganov** uravnavata naše kognitivne procese in učenje: *Whole Brain Learning* – o hemisfernosti in aktiviranju obeh možganskih polovic (Jensen, 1998; Kline in Martel, 1992).
- č) V osemdesetih letih prejšnjega stoletja je Colin Rose omenjene strategije povzel v knjigi **Pospešeno učenje** (*Accelerated Learning*, 1985), ki jo srečamo v številnih ponatisih in prenovah.
- d) Tony Buzan se je ukvarjal z miselnim treningom na podlagi uporabe **mne-motehnik**, **vizualizacije** (na primer v obliki miselnih palač) in **miselnih vzorcev** (Buzan in Buzan, 1993).

Ne glede na formalni in vsebinski okvir je glavni namen pouka vedno učinkovito doseganje ciljev oziroma težnja, da kar najhitreje pridemo do stopnje, ko lahko uspeh izkažemo s (pričakovanimi) rezultati. Štejejo torej spremembe, ki se zgodijo v učečem se subjektu – učencu, zato ga postavimo v središče učnega procesa in načrtujemo poti, ki nas po najbližji poti vodijo do želenih in načrtovanih premikov. Učenca obravnavamo celostno in si prizadevamo za njegov uravnotežen razvoj na vseh področjih: glava, roka in srce se povežejo v skladno celoto. Po načelu individualizacije upoštevamo, da so učenci posamezniki z različnimi sposobnostmi, predznanjem, socialnim ozadjem, učnimi in drugimi potrebami, zanimanji in interesi, ter jim s pomočjo diferenciacije in raznovrstnosti učnih metod prilagajamo učni proces, ki tako postane personaliziran in z vidika posameznika ekonomičnejši. Pri načrtovanju upoštevamo:

- različne stile zaznavanja, mišljenja, odločanja, učenja,
- aktiviranje obeh možganskih polovic,
- tipe osebnosti po Myers-Briggsovem indikatorju tipov osebnosti (MBTI),
- individualno pedagoško delo.

Osredotočimo se predvsem na uporabo tistih učnih metod, pri katerih so dijaki (ali študentje) postavljeni v aktivno vlogo in namesto transmisijskega sprejemanja informacij s strani učitelja nekatere korake v konstrukciji znanja naredijo sami, torej:

- uporabljamo miselne vzorce in miselne podobe,
- vključimo medpredmetno povezovanje in aktualizacije,
- vključimo (avtentično) projektno učno delo.

Učne metode, ki spodbujajo učenje na zavestni ravni, skušamo pri globalnem učenju povezati s procesi, ki potekajo na nezavedni ravni, saj lahko ključno pripomorejo k njihovi učinkovitosti – jih pospešijo ali zavrejo. Pomembna je prijazna, konstruktivna in spodbujajoča pedagoška klima, ki vodi k uspehu in pomaga izgrajevati pozitivno samopodobo učenca. V učni proces vpletemo:

- pouk ob glasbi,
- sproščanje,
- vizualizacijo.

Na ta način pridobljeno znanje se močno vplete v učenčevo doživljanje sveta, zato lahko ohranja kakovost tudi skozi daljše obdobje. Celostno znanje, ki je pridobljeno s poudarkom na procesnosti ciljev, moramo na takšen način – torej procesno – tudi preverjati. Dokaze o znanju lahko zbiramo dalj časa v obliki portfolia.

V učnem procesu, ki je osredinjen na učenca, učitelj zavzame vlogo mentorja in moderatorja, ki pripravi ugodno, za učenje in razmišljanje spodbudno učno okolje. Priskrbi ustrezne učne vire ter organizira učne izkušnje in spodbude, ki teoretična znanja povezujejo s praktičnimi veščinami in že pridobljenimi izkuštv. Spodbuja zadovoljstvo ob uspehu, ki oblikuje samozavest in osebnostno rast. Popravlja napake, skrenitve s poti usmerja nazaj proti učnim ciljem in nudi strokovno oporo v obliki dodatne razlage. Z vsem tem pomaga učencem dosegati učne cilje.

NALOGA

- *Izberite eno od strategij/orodij/metod (NLP, sugestopedija, aktiviranje obeh možganskih polovic, mnemotehnik, vizualizacije, miselni vzorci) in razmislite, kako jo vključiti v pouk umetnostne zgodovine.*



PONOVITEV



Miselni vzorec 1: Metoda globalnega učenja.

5 Učne priprave

Marjana Dolšina Delač, Olga Paulič



Zakaj potrebujemo letno učno pripravo, etapne priprave in priprave na učne enote?

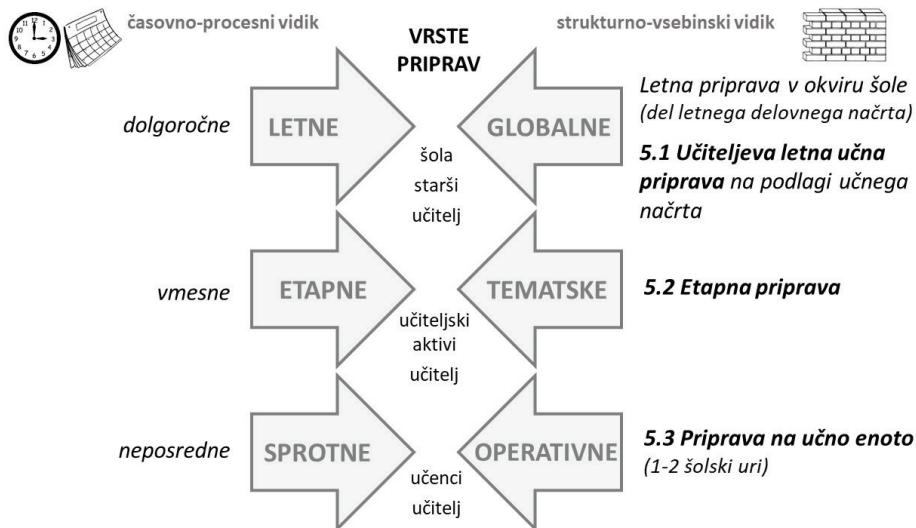
Kaj vse upoštevamo, ko se pripravljamo na pouk umetnostne zgodovine?

Kako strukturiramo priprave, da bodo kar najbolj v pomoč pri pedagoškem delu?

Načrtovanje in priprava sta kot del vsakega namernega delovnega procesa v različnih oblikah prisotna tudi v vzgojno-izobraževalnem procesu in vključujeta oblikovanje vzgojno-izobraževalnih programov, predmetnih učnih načrtov, letnih delovnih načrtov šol, učiteljevih letnih in etapnih priprav ter priprav na učne enote (Blažič idr., 2003, str. 401). Ker je pouk definiran kot načrten, organiziran in smotrni vzgojno-izobraževalni proces (Strmčnik, 2001, str. 99), ga je treba načrtovati, saj brez načrtovanja to, kar počnemo, ni več pouk, ampak le sosledje spontanosti z naključnimi rezultati. Strmčnikova trditev (2001, str. 241), da sta sistematično in racionalno poučevanje ter učenje v veliki meri odvisna prav od učnega načrta, se učiteljem nenehno potrjuje v praksi, ne nazadnje pa posledice (ne)načrtovanja vsakdo čuti tudi pri organizaciji vsakdanjega življenja. V preteklosti lahko razvoj šolskih učnih načrtov spremljamo od klasičnih s preloma 19. v 20. stoletje, ki so izhajali iz enciklopedičnega razumevanja učne vsebine in so sledili učnovsebinskemu načrtovanju, do načrtov z učnociiljnim načrtovanjem, ki so se uveljavili po velikih šolskih reformah v šestdesetih letih prejšnjega stoletja (Strmčnik, 2001, str. 241–253).

Učiteljeva priprava na poučevanje se prične z didaktično analizo, v kateri razmislimo o možnostih pouka glede na cilje, vsebino in didaktična sredstva (sestavine), učence, učitelje in sodelavce (subjekte), lokalne in širše družbene razmere ter prostor, čas in materialne razmere (didaktično okolje), saj vse to vpliva na končno izvedbo (Blažič idr., 2003, str. 404, prim. Jank in Meyer, 2006, str. 152–154). Didaktični analizi sledijo priprave, ki se zvrstijo od najbolj splošnih in daljnosežnih (učiteljeva letna priprava) prek etapnih (za posamezni učni sklop) do konkretnih priprav na učno enoto, ki vzgojno-izobraževalno delo urejajo na izvedbeni ravni. Skladno s tem se konkretizirajo in operativizirajo tudi učni cilji, ki so v letni pripravi zastavljeni konceptualno in širše, v pripravi na učno enoto

pa se nanašajo na konkretne aktivnosti in vidne oziroma merljive rezultate (gl. poglavje 6 *Učni cilji*).



Shema 1: Vrste učnih priprav so prirejene po: Blažič idr., 2003, str. 405.

Pri načrtovanju pouka vedno izhajamo iz veljavnega učnega načrta, le da različne ravni priprav pokrivajo različne obsege oziroma časovne razpore (gl. tabelo 1) ter tako postopoma prilagodijo poučevanje konkretnim okoliščinam. Največji razpon obsega letna učna priprava, v primeru likovne umetnosti v gimnaziji (učni načrt iz leta 2008) kar celoten sklop umetnostne zgodovine. Etapne priprave se nanašajo na posamezne večje sklope, ki jih v našem primeru že predvideva učni načrt. Poleg časovno-slogovne zamejitve bodimo pozorni na konceptualno usmeritev, izraženo s podnaslovi sklopov: *Uvod v umetnostno zgodovino*, *Antična umetnost – Človek kot merilo stvari*, *Srednjeveška umetnost – duhovni svet krščanstva*, *Renesančna umetnost – rojstvo sodobnega sveta*, *Umetnost baroka – zmagovalstvo Cerkve in absolutizma*, *Umetnost 19. stoletja – stoletje revolucij*, *Umetnost 20. stoletja, postmoderna in sodobna umetnost – novi koncepti umetnosti*, *Uvod v umetnost zadnjih desetletij – čas vizualnih medijev*. Etapne priprave naposled konkretiziramo v pripravah na učne enote, njihovo število pa je različno in odvisno od tega, koliko ur načrtujemo za obravnavo posamezne teme.

Tabela 1: Primer strukturiranosti priprav glede na učni načrt iz leta 2008 pri predmetu likovna umetnost.

LETNA UČNA PRIPRAVA	LIKOVNA UMETNOST: SKLOP UMETNOSTNA ZGODOVINA							
ETAPNE PRIPRAVE	Uvodna ura	Antična umetnost – človek kot merilo stvari	Srednjeveška umetnost – duhovni svet krščanstva	Renesančna umetnost – rojstvo sodobnega sveta	Umetnost baroka – zmagoslavje Cerkev in absolutizma	Umetnost 19. stoletja – stoletje revolucij	Umetnost 20. stoletja, postmoderna in sodobna umetnost – novi koncepti umetnosti	Uvod v umetnost zadnjih desetletij – čas vizualnih medijev
	Uvod v umetnostno zgodovino		MP			MP ekskurzija		
PRIPRAVE NA UČNO ENOTO	Osnovni pojmi	Grška umetnost	Starokrščanska, bizantinska um.	Južna renesansa	Barok in rokoko v Evropi	Romantika in realizem	Modernizem	Intermedijska umetnost
	Sorodne discipline	Etruščanska umetnost	Um. prehod, obdobji, karolinška, otoska um.	Severna renesansa	Barok in rokoko na Slovenskem	Impresionizem	Umetnost 2. pol. 20. stol.	
	Zvrsti likovne umetnosti	Rimska umetnost	Romanika	Manierizem		Postimpresionizem, simbolizem, secesija	MP pri slovenščini	
			Gotika					

5.1 Letna učna priprava

Učiteljeva letna učna priprava temelji na učnem načrtu in obsega celoto vzgojno-izobraževalnega procesa v obdobju enega šolskega leta. V njej učitelj avtonomno razporedi učne teme in določi, koliko časa bo posvetil vsaki izmed njih, aktualizira cilje, jih prilagodi učencem in konkretnim razmeram ter opredeli strateške didaktične usmeritve. Pri tem upošteva predmetnik, učni načrt, urnik oziroma psihološko krivuljo duševnih moči učencev, načrtovanje medpredmetnega povezovanja in letni delovni načrt šole (prim. Blažič idr., 2003, 409–412). V zvezi z letno pripravo Anderson in sodelavci (2016) navajajo štiri najpomembnejša organizacijska vprašanja:

1. Kaj je pomembno, da se učenci naučijo v omejenem času, ki je na voljo v razredu in šoli? (vprašanje učenja)
2. Kako načrtovati pouk in poučevati tako, da bo rezultat učenje na visoki ravni za čim večje število učencev? (vprašanje poučevanja)
3. Kako izbrati ali pripraviti instrumente in postopke za vrednotenje znanja, s katerimi je mogoče pridobiti natančne informacije o tem, kako dobro se učenci učijo? (vrednotenje znanja)
4. Kako zagotoviti, da so cilji, poučevanje in vrednotenje med seboj usklajeni? (vprašanje usklajenosti) (str. 24)

V **predmetniku** (tabela 11 v prilogi 4) je določeno, v kakšnem obsegu ur se predmet izvaja in kdaj – v katerem letniku. Vpetost v celoto izobraževalnega programa pomembno vpliva na vsebine samega predmeta in način izvajanja, saj sta z njo pogojena zrelost učencev in njihovo predznanje, ki so ga pridobili pri drugih predmetih.

V predmetnik so vključene tudi **obvezne izbirne vsebine (OIV)**¹¹, ki so del rednega gimnazijskega programa. Dijakom pripomorejo k širjenju znanj, poglabljanju specifičnih interesov, uspešnejšemu zaključku gimnazijskega programa in razvoju v široko razgledane, kritične in humane samostojne osebnosti z uporabljenim znanjem za nadaljnji študij.

Pri OIV praviloma uvajamo metode, oblike in tehnike dejavnega (izkušenskega, projektnega, sodelovalnega, podjetnostnega ...) učenja, ki se bistveno razlikujejo od metod tradicionalnega pouka. Poudarek je na učenčevem ustvarjanju in soustvarjanju, sodelovanju ter dobrem medosebnem odnosu med učitelji mentorji in učenci.

OIV za š. l. 2020/2021 tako sestavljajo (v oklepaju so navedene pedagoške ure):

- **vsebine, obvezne za vse:** knjižna informacijska znanja (15), kulturno umetniške vsebine (15), športni dnevi (35), zdravstvena vzgoja (15), vzgoja za družino, mir in nenasilje (15), glasba (18), likovna umetnost (18, od tega 9 ur pouka umetnostne zgodovine, 9 ur pouka likovnega snovanja oziroma 35 v programu klasične gimnazije);
- **vsebine, obvezne za tip gimnazije:** kulturno umetniške vsebine z likovnega področja (18), kulturno umetniške vsebine z glasbenega področja (18);
- **izbirni program** – učenčeva prosta izbira: projektno delo, logika, metodologija raziskovalnega dela, obvladovanje tipkovnice, prostovoljno socialno delo, učenje za učenje, verstva in etika, medpredmetne vsebine z ekskurzijo, taborom ..., prva pomoč, cestnoprometni predpisi, športni tabori in šole v naravi.

OIV učenci opravljajo v obsegu 90 pedagoških ur v prvem in drugem letniku, 35 v tretjem in 30 v četrtem letniku. V seštevku to pomeni 265 ur. Če učenec OIV ni opravil v določenem obsegu, ni opravil obveznosti programa in zato ne more napredovati v višji razred.

Urnik določa, ob katerih urah dneva in koliko časa bomo izvajali posamezne predmete glede na predmetnik in učne načrte. Nedvomno je pomemben dejavnik pri motivaciji in koncentraciji učencev, saj vsi vemo, kako različno pravilni in motivirani za delo smo zgodaj zjutraj, dopoldne, popoldne ali zvečer. Zmotno najprej pomislimo, da naše duševne moči in duševne moči učencev tekom dneva

11 Aktualne razčlenbe obveznih izbirnih vsebin, prilagojene posameznim izobraževalnim programom splošne in strokovne gimnazije, so dosegljive na uradni spletni strani pristojnega ministrstva.

nenehno upadajo, ker nam zaporedje aktivnosti polagoma jemlje delovno energijo. V resnici naše duševne moči prikaže psihološka krivulja z dvema izrazitima vrhovoma in vmesno depresijo, ki jih zlahka prepoznamo tudi v svojem dnevnem ritmu. Glede na izris krivulje po Blažiču idr. (2003, str. 238, gl. Diagram 1) je najugodnejši čas za učenje med 10. in 12. uro, nato do 14. ure strmo pada in se v popoldanskem času, okrog 17. ure, ponovno povzpne do najvišje točke, ki ne doseže več dopoldanskega vrha.

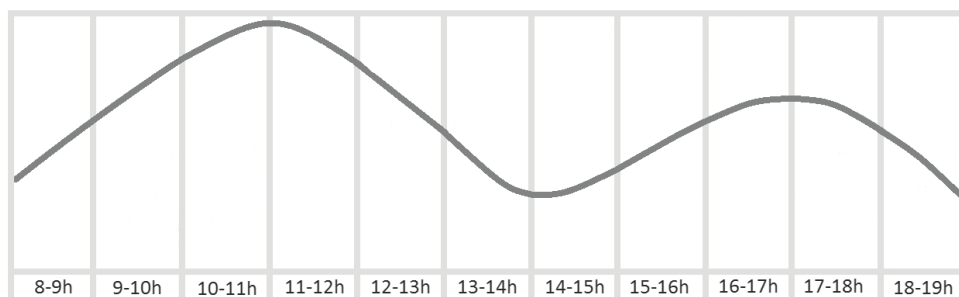


Diagram 1: Psihološka krivulja duševnih moči učencev, po Blažič idr., 2003, str. 238.

Učitelj kot posameznik na urnik načeloma nima velikega vpliva, lahko pa položaj predmeta v njem upošteva pri načrtovanju pouka. Če velja, da na začetek in konec pouka uvrstimo predmete, ki so spoznavno manj zahtevni (če kaj takšnega sploh obstaja), lahko tudi znotraj enega predmeta pouk načrtujemo tako, da pri terminsko manj ugodnih urah izbiramo med tistimi učnimi oblikami in metodami, pri katerih so lahko učenci aktivnejši. Zahtevnejše vsebine, ki jih večkrat obravnavamo frontalno, raje prihranimo za čas, ko je psihološka krivulja učencev v zgornjem delu.

Tabela 2: Letna priprava za predmet likovna umetnost, sklop umetnostna zgodovina: primer razporeditve 35 učnih ur.

UVODNE URE		
I.	UVOD V UMETNOSTNO ZGODOVINO	14 ur
	Umetnost, likovna umetnost, umetnina, umetnostna zgodovina	(2 uri)
	Sorodne stroke, varovanje kulturne dediščine	(2 uri)
	Zvrsti likovne umetnosti	(2 uri)
	Celostna analiza umetnine	(8 ur)
ZGODOVINSKI RAZVOJ UMETNOSTI (skupaj 19 ur)		
II.	ANTIČNA UMETNOST – človek kot merilo stvari	4 ure
	Antična kultura	(1 ura)
	Antična arhitektura	(1 ura)
	Antično kiparstvo	(1 ura)
	Antično slikarstvo	(1 ura)
III.	SREDNJEVEŠKA UMETNOST – duhovni svet krščanstva	4 ure
	Umetnost zgodnjega srednjega veka	(1 ura)
	Romanika	(1 ura)
	Gotika	(2 uri)
IV.	RENEŠANČNA UMETNOST – rojstvo sodobnega sveta	4 ure
	Renesančna kultura	(1 ura)
	Renesančna arhitektura	(1 ura)
	Renesančno kiparstvo	(1 ura)
	Renesančno slikarstvo	(1 ura)
V.	UMETNOST BAROKA – zmagoslavje Cerkve in absolutizma	2 uri
VI.	UMETNOST 19. STOLETJA – stoletje revolucij	2 uri
VII.	UMETNOST 20. STOLETJA, POSTMODERNA IN SODOBNA UMETNOST – novi koncepti umetnosti	2 uri
VIII.	UVOD V UMETNOST ZADNJIH DESETLETIJ – čas vizualnih medijev	1 ura
	PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA	2 uri

V letni pripravi se skušamo približati optimalnim razmerjem med deleži posameznih faz učnega procesa (gl. tabelo 3), ki poleg obravnavanja nove učne snovi zagotavljajo dovolj časa za uvajanje oziroma uvodno motiviranje, utrjevanje, ponavljanje in preverjanje znanja. Glede na ta razmerja razporedimo ure, ki jih imamo na voljo (gl. tabelo 2).

Tabela 3: priporočena razmerja med deleži posameznih faz učnega procesa.

Uvajanje nove učne snovi	4 %
Obravnavanje nove učne snovi	35–40 %
Vadenje, utrjevanje učne snovi	40 %
Ponavljjanje	10 %
Preverjanje in ocenjevanje znanja	6 %

NALOGI

- *Pripravite svoj predlog razporeditve letnega fonda ur za enega od umetnostnozgodovinskih predmetov (umetnostna zgodovina na maturi, izbirni predmet umetnost na Slovenskem).*
- *Na spletu najdete letni delovni načrt srednje šole po svoji izbiri, ga preglejte in izpišite, kje je prisotna umetnostna zgodovina in kam vse bi jo še lahko vključili.*



5.2 Tematska učna priprava

Tematske ali etape priprave so srednjeročnega značaja in temeljijo na razmisleku o didaktičnem oblikovanju posameznih učnih sklopov, ki jih učitelj predvidi že v letni pripravi. Ker letno učno pripravo povezujejo s pripravami na posamezno didaktično enoto, prispevajo k sistematičnosti, ohranjajo pregled nad celoto, nudijo osnovno vsebinsko in didaktično orientacijo ter pomagajo pri usklajevanju medpredmetnih aktivnosti (prim. Blažič idr., 2003, str. 412–414). Pogosto jih oblikujemo kot del letne učne priprave. Primer obrazca za načrtovanje predstavlja tabela 1 v prilogi 1.

5.3 Priprava na učno enoto

Priprava na učno enoto je konkretizacija teoretičnih didaktičnih načel ter letne in tematskih priprav na vsakodnevni izvedbeni ravni (prim. Blažič idr., 2003, str. 414). Praviloma naredimo pripravo za vsako učno enoto posebej, torej uro ali blok uro, in jo obravnavamo kot najmanjšo didaktično zaključeno enoto (za podrobnejše definiranje učne enote gl. Strmčnik, 2001, str. 157–159). Tabela 2 v prilogi 1 ponuja obrazec za načrtovanje učne enote s prilogami.

Pouk načrtujemo in izvajamo po ustaljenih **fazah učnega procesa**, ki jih Strmčnik (2001, str. 159–161) ter Blažič s sodelavci (2003, str. 132) imenujeta tudi učne stopnje. Te sklenejo naravni krog učenja, ki ga ponovimo pri vsakem učnem sklopu:

- a) priprava oziroma uvajanje,
- b) obravnavanje nove učne snovi,
- c) urjenje oziroma vadenje,
- č) ponavljanje,
- d) preverjanje in
- e) ocenjevanje znanja.

Čeprav se delitev v faze morda zdi umetna in prisiljena, je v resnici odraz naravnega procesa učenja ter od nekdaj določa potek in tempo pouka, kar razkrije tudi kratek vpogled v zgodovino šolstva. Pri Sumerjih na Bližnjem vzhodu, kjer so se okrog 3500 let pr. n. š. glede na arheološke najdbe že pojavile prve šole, so našli glineno ploščico, na kateri je deček opisal svoje delo v šoli. Iz zapisa lahko že izluščimo posamezne faze učnega procesa.



NALOGA

- Pozorno preberite spodnji zapis, najden na sumerski glineni plošči na območju današnjega Iraka iz 4. tisočletja pr. n. š., in izpišite tiste dele, ki se nanašajo na posamezno fazo učnega procesa. Kaj ugotovite?

Glasno sem ponavljal svojo ploščico (to, kar je bilo na njej zapisano), pojedel kosilo, pripravil (novo) ploščico, jo izpisal, nato sem ustno dobil nalogo za popoldan (pismeno). Ko je bil pouk končan, sem šel domov, našel očeta in mu povedal, kaj sem se naučil. Oče se je razveselil.

(Kubale, 2004, str. 24–25)

- a) Priprava ali uvajanje:
- b) Obravnavanje nove snovi:
- c) Urjenje, vadenje:
- č) Ponavljanje:
- d) Preverjanje znanja:
- e) Ocenjevanje znanja:

Tako kot na ravni letne priprave se skušamo tudi znotraj ene učne ure ali blok ure približati priporočenim časovnim razmerjem med deleži posameznih faz učnega procesa (tabela 3), pri čemer smo še posebej pozorni, da obravnavanje nove učne snovi ne preglasi faz uvajanja, vadenja, ponavljanja in preverjanja znanja. Nikakor ni nujno, da v eno učno enoto vključimo vse faze učnega procesa, moramo pa poskrbeti, da se zvrstijo znotraj enega učnega sklopa.

Pri načrtovanju učne ure si lahko pomagamo z vprašanji, ki vodijo skozi celoten proces ter pomagajo upoštevati različne vidike in korake priprave:

- Kako bo organiziran pouk, da bo osredinjen na učence, ki bodo znanje konstruirali?
- Kaj bo vsebinsko obsegala nova učna snov in katere metode bomo uporabili, da bodo učenci dosegli z njo povezane cilje: analitično, sintetično in analitično-sintetično, induktivno ali deduktivno?
- Kako bodo časovno potekale posamezne faze učne ure?
- Katere učne oblike in metode bomo uporabili?
- Kako bomo oblikovali operativne učne cilje in kakšne aktivnosti bomo v ta namen načrtovali? (Pri tem so nam v pomoč različne taksonomije. Načrtujemo tudi (smiselne) avtentične naloge).
- Kako bomo interdisciplinarno povezovali predmet (z drugimi predmeti, osebnimi interesi učencev, vrednotami, ustvarjalnostjo) in kako ga bomo aktualizirali?
- Katere strategije motiviranja bomo načrtovali: navezovanje zunanje motivacije na notranjo, motivacija po teoriji izbire, Kellerjev model PPZZ, ipd.?
- Kako bomo pripravili ustrezno slikovno gradivo za preverjanje predznanja, usvajanje znanja oziroma za doseganje ciljev, povezanih z učno snovjo, in za utrjevanje?
- Katera vprašanja za preverjanje predznanja, za pomoč pri izgrajevanju znanja oziroma za doseganje ciljev, povezanih z učno snovjo, in za utrjevanje bomo uporabili, pri čemer bomo upoštevali spoznanja iz psihologije učenja in sistematiko postavljanja vprašanj?
- Katere smernice in napotke bomo pripravili za izdelavo miselnih vzorcev in plakatov, za projektno učno delo in urejanje portfolia?
- Kako bomo oblikovali tabelsko sliko?
- Katera učna sredstva (učila in učne pripomočke) bomo uporabili?
- Katere vire in literaturo bomo uporabili?
- Kako bomo načrtovali in izvajali:
 - a) sprotno formativno preverjanje (kako učenci napredujejo, kakšne spoznavne postopke uporabljajo, kako izgrajujejo znanje; tega ne ocenjujemo);
 - b) končno preverjanje (ali večina učencev dosega vsaj minimalne standarde oziroma večino ciljev, katerih doseganje bomo v naslednji fazi ocenjevali; tudi za to ne podeljujemo ocen, ampak samo povratno informacijo);
 - c) ocenjevanje znanja (po možnosti ga izpeljemo podobno kot končno preverjanje, predvsem pa v zvezi z istimi cilji oziroma standardi).
- Kako bomo pripravili domače obveznosti za učence in kdaj jih bomo pregledali?

- Kako bomo pripravili učno okolje (učilnica, laboratorij, delavnica za ustvarjanje, delo na terenu, v galeriji, na ekskurzijah ipd.)?
- Kako bomo izvajali individualizacijo?
- Kako bomo spodbujali ustvarjalnost?
- Kako bomo v delo vključili preverjanje osebnega uspeha pri učencih in evalvacijo znanja?
- Kako bomo učence navajali, da znanja in izkušnje, ki jih pridobijo pri pouku, prenašajo v svoje življenje?
- Katere procesne besedne in stavčne zveze za komunikacijo bomo pripravili, da zadovoljimo vse stile zaznavanja (VAKOG: vizualni, avditivni, kinestetični, olfaktorni in gustatorni) in za vključevanje obeh možganskih polovic?
- Kako bomo spremljali učne izdelke učencev (delovni zvezek, rešeno učno gradivo, portfolio itd.)?

Pripravi na učno enoto dodamo več prilog, ki jo razčlenjujejo in pojasnjujejo posamezne vidike. Najpomembnejša je **artikulacija učnega procesa** (tabela 3 v prilogi 1), v kateri je podrobno opisan potek učne ure – aktivnosti ter komunikacija med učiteljem in učenci (gl. poglavje 7.4 *Zastavljanje vprašanj*). V njej zapisujemo učne oblike in metode (gl. poglavje 7.1 *Učne oblike in metode*), dejavnosti učitelja in učencev v kronološkem zaporedju, čas, ki jim ga namenimo, in učna sredstva, ki jih bomo uporabili. Zabeležimo tudi medpredmetno povezovanje (gl. poglavje 11 *Medpredmetno povezovanje*) in aktualizacije na mestu, kjer se pojavijo.

Slikovno gradivo (tabela 4 v prilogi 1) naj bo skrbno izbrano in ne preobsežno: učencem pokažemo do petnajst diapozitivov v eni šolski uri. Izbor primerov naj bo dovolj tipičen in uravnotežen: pri obravnavanju umetnosti na Slovenskem vključimo vsaj eno primerjalno tuje delo, pri obravnavanju svetovne umetnosti pa vsaj en primer umetnosti na Slovenskem. Kadar oboje združimo, naj bodo uporabljeni primeri v sorazmerju glede na njihovo reprezentativnost in vpliv. Vse slikovno gradivo naj bo ustrezne velikosti in ločljivosti ter barvno ustrezno. Na barvno lestvico pogosto sicer ne moremo vplivati, saj jo v razredu lahko popači že dotrajana žarnica projektorja, pri pouku na daljavo pa barve določa celo računalnik vsakega uporabnika posebej. Pod slikovno gradivo dodamo osnovne in druge ključne podatke, a le v fazi obravnave nove učne snovi in pri novih primerih v fazi vadenja, saj pri že znanih delih pomenijo le dodatno podatkovno obremenitev.

Tudi **nove pojme** (tabela 5 v prilogi 1), ki jih bodo učenci pri učni uri spoznali, navedemo in pojasnimo v posebni tabeli. Vodilo pri izboru sta učni načrt in maturitetni predmetni izpitni katalog. Osredotočimo se na slovenske izraze, saj s tem uvajamo in utrjujemo domačo terminologijo.

Projekcijske predstavitve učne snovi so najpomembnejše učilo pri pouku umetnostne zgodovine. Ob uporabi računalnika in projektorja omogočijo

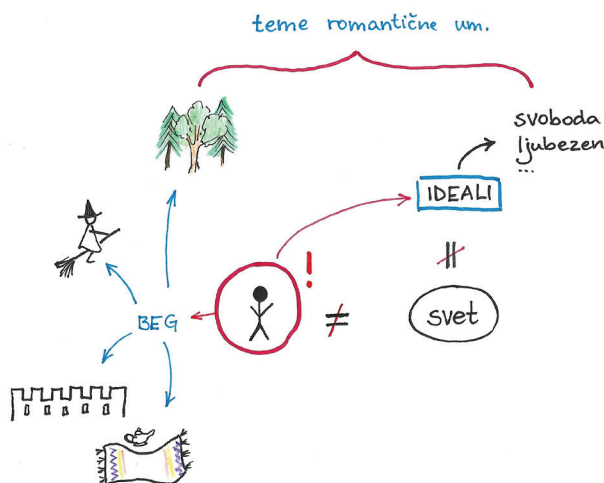
projekcijo slikovnega in videogradiva (reprodukcij likovnih del, fotografij kipov, arhitekturnih spomenikov in urbanističnih kreacij, shem tlorisov, narisov, stranskih risov, prerezov, umetniških videov ter videoposnetkov instalacij, performansov in participatornih praks) kot primarnega učnega vira, iz katerega izhajajo vsa nadaljnja spoznanja. V sklopu računalniške projekcije pokažemo reprodukcije ali fotografije umetnin oziroma njihovih pomembnih, značilnih ali posebnih detajlov. Lahko jih primerjamo z drugimi umetniškimi deli ali opremimo z drugačnim vizualnim kontekstom. Podnaslovimo jih s ključnimi podatki, temeljnimi pojmi in drugimi pomembnimi zapisi.

- **Pisava** je v predstavitvi učne vsebine, ki jo projiciramo v razredu ali prek videokonference delimo na zaslonu, pomemben estetski element, a naj ne prevlada nad slikovnim gradivom. Njena oblika, barva, velikost in poudarki presegajo zgolj funkcijo vizualne privlačnosti, saj lahko zaostrijo ali omilijo težave, ki jih povzročajo različna stanja, kot so disleksija, skotopični sindrom in utrujene oči. Najugodnejše so enostavne vrste pisav, zaobljenih oblik in brez zavihkov, na primer Arial in Calibri, ki so prijaznejše do človeških oči in bolj kompatibilne za specializirane računalniške programe, ki slepim in slabovidnim preberejo zapisano. Vselej pazimo na ustrezno velikost pisave, ki naj bo med 20 in 24 pt, pri naslovih tudi do 30 pt. Uporabljamo lahko različne poudarke, na primer poudarjeno, kurzivno ali podčrtano pisavo, vselej dosledno in v skladu s strukturo vsebine (naslovi, podnaslovi, pomembni pojmi in podatki). Na enak način kombiniramo tudi različne vrste pisav.
- Pri **barvni podobi diapozitivov** pazimo na dovolj velik kontrast med črkami in podlago: najprimernejša je kombinacija svetle podlage in temnih črk. Za ozadje uporabimo nežne, svetle odtenke, a ne bele barve, saj črno-beli kontrast precej obremenjuje oči, rahla obarvanost pa pomaga ublažiti težave zaradi zgoraj navedenih posebnih stanj ali bolezni. Med njimi je najmanj raziskan skotopični sindrom, stanje preobčutljivosti na svetlobo, ki privede do težav pri recepciji bele svetlobe, sestavljene iz vseh barv. Izrazi se kot popačenje zapisa ali njegove okolice, zato belo ozadje zamenjamo z rahlo obarvanim, polja intenzivnejših barv pa lahko uporabimo tudi za dodatno poudarjanje ključnih besed. Pri diaprojekciji slikovnega gradiva brez besedila izberemo podlago v črni barvi, saj tema v ozadju najmanj popači recepcijo barv.
- Pozorni smo na predstavitev kot **celoto** – naj ne bo pusta, a vendar jasna, pregledna in barvno kakovostna. Drsniki praviloma ne vsebujejo daljših delov besedila, razen če gre za prepis definicij ali pomembnih citatov. Zapisujemo le ključne besede, besedne zveze ali enostavne povedi. Gradivo izmenjujemo na klic in ne samodejno, saj ne moremo natančno predvideti, koliko časa bomo potrebovali za pogovor z učenci. Pred uporabo projekcije vsakokrat

preverimo vidnost zapisa in slikovnega gradiva z najbolj oddaljenega učnega mesta v prostoru.

- Med številnimi **programi** za izdelavo predstavitev in ostalega učnega gradiva je najbolje izbrati tistega, ki je brezplačno dostopen in ga hkrati dovolj dobro obvladamo, da nam tehnična izvedba ne povzroča dodatnih težav.

Tabelska slika nastaja sproti, ob razlagi učne snovi. Na tablo zapišemo naslov učne enote, dodajamo ključne pojme ter označimo povezave med njimi (gl. primer na shemi 2). Lahko se držimo linearnega zapisa, uporabimo obliko miselnega vzorca, mreže ali miselne podobe.

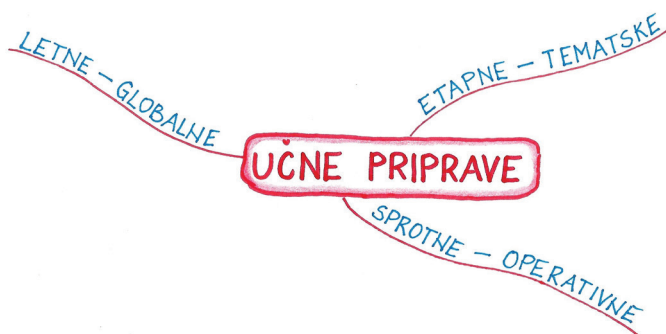


Shema 2: Primer načrtovanja tabelske slike za umetnost romantike.
Vir za shemo: Tjaša Plut, Vaje iz didaktike umetnostne zgodovine, 2017.

Temeljni **učni viri** so uradno potrjeni učbeniki, ki jih kombiniramo z avtorskim učnim gradivom v obliki **izročkov** in **učnih listov**. Njihova vsebina, podoba in struktura so odvisne od namena: z njimi lahko poglobljamo ali razširjamo znanje, ga preverjamo, vadimo ali urimo veščino oziroma zagotovimo sistematično beleženje podatkov. Pri pripravi zasledujemo iste usmeritve kot pri oblikovanju predstavitev (jasnost, preglednost, ustrezno število enot slikovnega gradiva, oblikovno doslednost, pestrost) in sestavljanju nalog za vrednotenje znanja (gl. poglavje 17.3 *Naloge za vrednotenje znanja po revidirani Bloomovi taksonomski lestvici oziroma po spoznavnih procesih*). Vanje vključimo tudi spletne povezave ali QR kode, prek katerih učenci dostopajo do dodatnih vsebin na spletu.

**NALOGI**

- Opravite vsaj eno hospitacijo pri učitelju likovne umetnosti ali umetnostne zgodovine v srednji šoli in izpolnite obrazec za opazovanje pouka (tabela 6 v prilogi 2).
- Načrtujte simulacijo učne ure in jo izvedite na vajah, nato načrtujte učno uro in jo izvedite kot (izpitni) nastop v razredu.

PONOVITEV

Miselni vzorec 2: Učne priprave.

6 Učni cilji

Marjana Dolšina Delač, Olga Paulič



*Kako učni cilji narekujejo potek pouka in zakaj je pomembno, da jim sledimo?
Katere vrste učnih ciljev poznamo in kako jih oblikujemo?
Katere taksonomije so najprimernejše za razvrščanje učnih ciljev pri ume-
tnostni zgodovini?*

Vse tisto, kar želimo z zavestnim in načrtnim prizadevanjem narediti, spremeniti ali premostiti, imenujemo cilje in te si v življenju nenehno zastavljamo. So formulacije naših želja, z njimi izrazimo, kam želimo priti oziroma kaj želimo doseči, ter nam »pomagajo pri osredotočanju pozornosti in truda« (Anderson idr., 2016, str. 21). Daljnosežne cilje, ki zahtevajo daljše udejstvovanje in so s trenutne referenčne točke težko dosegljivi, razdelimo na konkretnije in kratkotrajnejše naloge, ki so bolj obvladljive. Tako recimo globalni cilj *končati študij* razgradimo na etapne cilje: *končati posamezen letnik študija*, te pa še naprej na operativne cilje: *opraviti naslednji izpit*. Celó tako banalne cilje, kot je skuhati kosilo ali pospraviti stanovanje, dosegamo po posameznih korakih, ki optimizirajo celoten proces in nas kar najhitreje pripeljejo do želenega rezultata.

Tudi pouk je kot načrten proces usmerjen k spremembam v znanju, kompetencah, vrednotah, moralnem presojanju in celo telesni podobi učencev, torej k preoblikovanju posameznikov kot celovitih osebnosti. Če želimo, da gredo te spremembe v pravo in ne naključno smer, moramo najprej definirati, kakšno naj bo stanje po spremembah, torej ob koncu šolske ure, šolskega leta ali izobraževalnega programa. Lahko tudi rečemo, da moramo najprej oblikovati cilje. Na področju izobraževanja so cilji v resnici namere učitelja – kaj si želi, »da bi se učenci naučili kot rezultat njegovega poučevanja« (prav tam, str. 43). Poučevanje je zavestna, premišljena in namenska aktivnost, zato je pomembno, katere cilje izberemo in kako jih oblikujemo, da bo učenje obrodilo sadove.



Cilje najdemo pod različnimi poimenovanji, na primer **smotri, namere, pričakovani izidi, usmerjevalni rezultati, vsebinski ali kurikularni standardi, nameni učenja**. Z njimi se srečamo v vseh vrstah učnih priprav in jih razlikujemo glede na njihov:

- a) domet: **globalne cilje** ali **smotre** najdemo v učnem načrtu in letni učni pripravi, **etapne cilje** v tematski ali etapni pripravi, **operativne cilje** v dnevni pripravi na pouk (gl. poglavje 5 *Učne priprave*);
- b) področje, na katero se nanašajo: ločimo **vsebinske, procesne in vzgojne cilje**.

6.1 Oblikovanje učnih ciljev

Pri pripravi na pouk sledimo ustreznemu zaporedju načrtovanja: praviloma najprej oblikujemo ali izberemo cilje, torej tisto, kar nameravamo na koncu doseči. Šele nato pripravimo aktivnosti oziroma oblikujemo učne izkušnje, ki nas bodo vodile do tja, saj so aktivnosti le v tem primeru osmišljene, preverjanje in ocenjevanje pa usklajena s cilji.

Cilj sestavljata **glagol**, s katerim opredelimo spoznavni proces, in **samostalnik** ali samostalniki, s katerimi opišemo znanje, ki ga bodo učenci usvojili.

Primer: Učenec poimenuje ključne prvine gotske skeletne gradnje.

↓	↓
spoznavni proces (glagol)	znanje – vsebina (samostalnik)

Globalni cilji (po Strmčnik, 2001, str. 211–216 tudi **splošni učni cilji** ali **smotri**) so široko opredeljeni ter zapisani v dokaj splošnih in abstraktnih formulacijah. Zaradi svoje kompleksnosti zahtevajo daljši čas, tudi več let, da jih dosežemo. Namenjeni so izražanju vizije prihodnosti in bistvenih poudarkov izobraževanja. Pogosto se nanašajo na nekaj, kar je mogoče uresničiti šele v srednjeročni ali daljnoročni prihodnosti, trenutno pa je še zunaj našega dosega. Odražajo vrednote trajnejšega osebnega in družbenega pomena v določenem prostoru in času ter pogosto združujejo izobraževalno in vzgojno komponento. Njihov pomen je v načelni orientaciji in motiviranju. So podlaga za oblikovanje učnih načrtov in konkretnjših ciljev. Srečamo jih tudi kot **smernice, ideale, vodeče ideje** in **smerne linije**.

Primer iz Zakona o gimnazijah (ZGim, 1996, 2. člen):

Splošna in strokovna gimnazija ima nalogo, da razvija nadarjenosti in usposablja za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje.

Primer iz Učnega načrta za likovno umetnost (2008, str. 26):

Umetnostna zgodovina razvija zavest o zgodovinskem razvoju likovne umetnosti.

Etapni cilji (po Anderson idr., 2016 **izobraževalni cilji**, po Strmčnik, 2001, str. 216–217 tudi **delni** ali **parcialni učni cilji**) so natančneje določeni kot globalni cilji. Nanašajo se na krajše časovno obdobje mesecev ali tednov, na primer na obširnejši sklop učne snovi, a so še vedno nekoliko splošnejši od operativnih ciljev. Tudi te najdemo v učnih načrtih in so podlaga za oblikovanje operativnih ciljev. Strmčnik (prav tam) v to skupino umešča tudi predmetno-področne in učno-predmetne cilje (medtem ko smo jih mi uvrstili v prvo skupino globalnih ciljev).

Primer iz Učnega načrta za likovno umetnost (2008, str. 28):

Dijaki razumejo vlogo krščanstva v srednjeveški umetnosti.

Operativni cilji (Strmčnik, 2001, str. 217–220, po Anderson idr., 2016 tudi **cilji poučevanja**, prim. Mager, 1997) so cilji, ki jih določamo za vsak dan posebej in jih poskušamo doseči v eni učni enoti. So najožje oblikovani – ukvarjajo se s podrobnostmi ter so dovolj procesno in vsebinsko konkretni, da jim lahko prilagodimo poučevanje, kasneje pa iz njih izhajamo tudi pri oblikovanju preverjanja znanja in ocenjevanja. Po Strmčniku (2001, str. 217–218) operativni cilji »določajo konkretne namene najmanjših logično zaokroženih učnih enot« ter »določajo konkretne vzgojno-izobraževalne aktivnosti«. Ciljna vsebina in ravnanje sta v cilju opisana v precizni, konkretni, enopomenski in časovno določeni obliki, zato splošni glagoli, kot so *znati*, *razumeti* in *osvojiti*, niso več primerni. Iz formulacije cilja je razvidno, kako lahko cilj preverimo in kakšna so merila za minimalne učne rezultate. Pri umetnostni zgodovini jih oblikuje učitelj sam.

Primer:

Dijak na dveh tipičnih primerih, predstavljenih pri pouku, prepozna značilnosti romanske in gotske arhitekture (spomniti se + konceptualno znanje).

Ob upoštevanju konceptov formativnega spremljanja lahko operativne cilje zamenjajo **nameni učenja**, ki jih oblikujemo tako, da so predvsem razumljivi učencem (gl. poglavje 17.6 *Formativno spremljanje*).

Pogostejši problemi pri oblikovanju ciljev na področju umetnostne zgodovine:

- a) Anderson in sodelavci (2016, str. 42) poudarjajo, da je pri nekaterih predmetnih področjih cilje težje določati kot pri drugih. Še posebej zahtevno je področje umetnosti, kjer so cilji manj očitni in določni, zato jih učitelji pogosto izbirajo na nižjih ravneh, ki jih je lažje opredeliti, čeprav ne verjamejo, da predstavljajo tisto, kar bi se učenci morali naučiti. Po drugi strani za cilje, ki

zahtevajo kompleksno učenje, pogosto izbirajo oblike in metode dela, torej aktivnosti, ki tega ne spodbujajo.

Rešitev: Pozorni smo, da je poučevanje usklajeno s cilji in da so ti izbrani/oblikovani tudi na višjih ravneh Bloomove taksonomske lestvice.

- b) Konkretnější kot so cilji, bolj so poudarjeno izobraževalni, medtem ko se vzgojnost izgublja, kar Strmčnik (2001, str. 212) imenuje »erozija« vzgojnih ciljev. Kot taki ne morejo v celoti prispevati k doseganju splošnih smotrov, pri katerih je pogosto poudarjen prav vzgojni vidik.

Rešitev: Skrbimo za uravnoteženost izobraževalnih in vzgojnih ciljev.

- c) Obstaja nevarnost, da cilje, ki zahtevajo razumevanje, dosegamo zgolj s pomočjo faktografskega znanja in tako ostajamo na ravni védenja, torej na pamet naučene razlage.

Rešitev 1: Kot dokaz za razumevanje zahtevamo obnovo s svojimi besedami in novimi primeri.

Rešitev 2: Pozorni smo, da s cilji nagovarjamo dijake z različnimi stili zaznavanja (vizualce, avditivce, kinestete) – gl. poglavje 8 *Poučevanje z upoštevanjem stilov zaznavanja*.

6.2 Revidirana Bloomova taksonomija kognitivnih ciljev

Prvotna različica Bloomove taksonomije za kognitivno (spoznavno) področje je nastala leta 1956 (Benjamin Bloom, Max Engelhart, Walter Hill, David Krathwohl) v ZDA z namenom, da bi »s pomočjo skupnega okvira za razvrščanje nameranih ciljev učenja lažje izmenjevali naloge za preizkus znanja, postopke preverjanja znanja in ideje o preverjanju znanja« (Anderson idr., 2016, str. 15). Leta 2001 so zaradi spremenjenih družbenih okoliščin in napredka na področju pedagoških ved Anderson, Krathwohl, Airasian, Cruikshank, Mayer, Pintrich, Rath in Wittrock izvirno taksonomijo revidirali in jo objavili v obsežnem priročniku, katerega prevod v slovenščino smo dobili leta 2016.

Revidirano – tokrat dvodimenzionalno – taksonomijo sestavljata dimenziji spoznavnega procesa in vrste znanja. **Spoznavni proces** opišemo s šestimi kategorijami, ki si sledijo od spoznavno enostavnejših procesov k spoznavno kompleksnejšim: **spomniti se/zapomniti si, razumeti, uporabiti, analizirati, ovrednotiti, ustvariti**. Pri vrstah znanja pa razločujemo med **faktografskim, konceptualnim, proceduralnim** in **metakognitivnim znanjem** v sosledju od konkretnega proti abstraktnemu (gl. tabelo 4).

Tabela 4: Dvodimenzionalna taksonomska preglednica kognitivnih ciljev.
Vir za tabelo: Anderson idr., 2016, str. 48.

↑ →		od spoznavne enostavnosti do spoznavne kompleksnosti						→
→		↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑
↑		↑		↑		↑		↑

VRSTE ZNANJA

(Povzeto po Anderson idr., 2016, str. 47–49 in 67–86; tabela z glavnimi vrstami in podvrstami znanja na str. 68.)

- a) **Faktografsko znanje (KAJ?):** znanje o posameznostih. Poznavanje terminologije, poznavanje specifičnih podrobnosti in elementov (dogodkov, krajev, oseb, datumov, virov informacij ipd.). Specifično disciplinarno znanje.
- b) **Konceptualno znanje (KAJ? – abstraktnejše):** o kategorijah in klasifikacijah ter razmerjih med njimi – kompleksnejše, organizirane oblike znanja (sheme, mentalni modeli, teorije ipd.). Specifično disciplinarno znanje.
- c) **Proceduralno znanje (KAKO?):** znanje o tem, kako nekaj narediti (metode raziskovanja, kriteriji za uporabo veščin/tehnike/metod). Pogosto ima obliko zaporedja korakov, ki jih je treba izvesti. Specifično disciplinarno znanje.
- č) **Metakognitivno znanje (KAJ? KAKO?):** znanje o spoznavanju na splošno, ozaveščenost in poznavanje lastnega spoznavanja. Splošno, ne disciplinarno pogojeno znanje. Učenje učenja, samozavedanje, samorefleksija, samoregulacija.

SPOZNAVNI PROCESI

(Vir: Anderson idr., 2016, str. 50–51 in 87–121; tabela s kategorijami in spoznavnimi procesi na str. 92–94.)

ZAPOMNITEV
(preteklost)

- **Spomniti se (zapomniti si):** priklic ustreznega znanja iz dolgoročnega spomina. *Prepoznavanje, priklicanje.*

TRANSFER
(prihodnost)

- **Razumeti:** izgraditi pomen sporočil. *Interpretiranje, navajanje primerov, razvrščanje, povzemanje, sklepanje, primerjanje, razlaganje.*
- **Uporabiti:** izvedba ali uporaba postopka v določeni situaciji. *Izvrševanje* (že znanega postopka) ali *implementiranje* (aplikacija proceduralnega znanja na novem problemu).
- **Analizirati:** razstaviti gradivo v sestavne dele ter ugotoviti, kako so povezani med seboj in s celotno strukturo ali namenom. *Ločevanje ali diferenciranje, organiziranje, pripisovanje.*
- **Vrednotiti:** ustvarjati sodbe na temelju kriterijev in/ali standardov. *Preverjanje, kritično presojanje.*
- **Ustvariti:** združiti sestavne dele v novo, koherentno celoto ali izdelati izvirni izdelek. *Generiranje, načrtovanje, produciranje.*

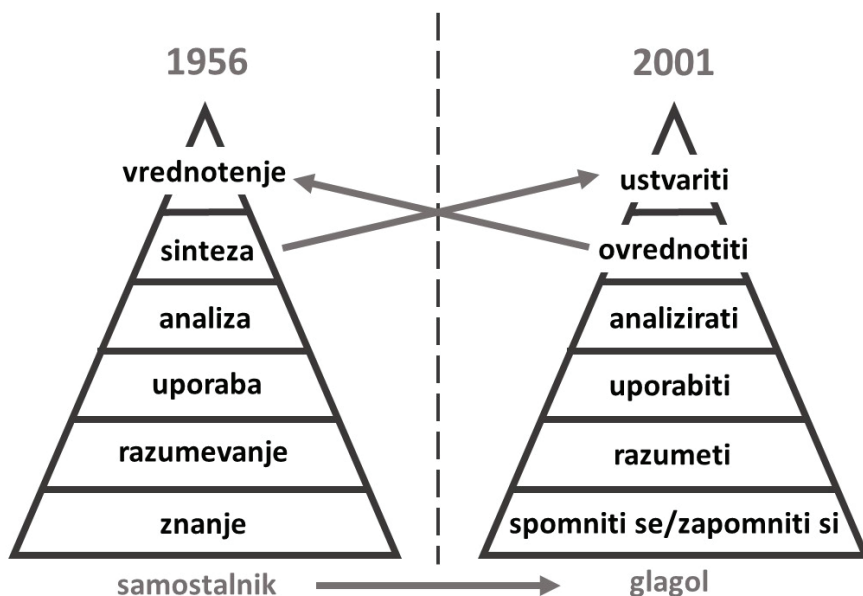
Pogostejši problemi na področju umetnostne zgodovine:

- a) Pri kategoriji spoznavnih procesov »analizirati« se pojavi terminološko sovpadanje, saj isti glagol znotraj stroke (tj. umetnostne zgodovine) označuje postopek obravnavanja umetniškega dela, torej proceduralno znanje (gl. tabelo 6: *Dvodimenzionalna taksonomska preglednica Bloomove taksonomije kognitivnih ciljev s primeri za umetnostno zgodovino*).

Rešitev: Pozorni smo na kontekst, v katerem smo glagol uporabili.

6.3 Revidirana Bloomova taksonomija kognitivnih ciljev, prirejena za umetnostno zgodovino

Bloomovo taksonomijo iz leta 1956, ki sta jo Anderson in Krathwohl revidirala leta 2001 in jo v slovenskem prevodu lahko uporabljamo od leta 2016 (Anderson idr., prev. Sentočnik, S.), je Laetitia la Follette (2017) priredila za predmetno področje umetnostne zgodovine. Primerna je za oblikovanje učnih ciljev tako v visokošolskem kot srednješolskem in osnovnošolskem izobraževanju.



Shema 3: Primerjava razvrstitve učnih procesov v prvotni in revidirani Bloomovi taksonomiji kognitivnih ciljev. Prevedeno po: Wilson (2020). *Bloom's Taxonomy Revised: Understanding the Revised Version of Bloom's Taxonomy*. Vir za shemo: <<https://thesecondprinciple.com/essential-teaching-skills/blooms-taxonomy-revised/>>.

V uvodnem delu članka avtorica ugotavlja, da v učnih načrtih umetnostno-zgodovinskih predmetov pred urjenjem veščin in razvijanjem kompetenc prednjači vsebina. Prevlado vsebinskih ciljev nad procesnimi imenuje **deskriptivni pristop**, ki ne more več zadovoljiti pričakovanj študentov, saj se pod težo različnih distrakcij (pametni telefoni, uporaba prenosnikov in dostop do spleta) na predavanjih težko osredotočijo na pasivno sprejemanje informacij. Namesto tega predlaga **interaktivni pristop**, ki študente aktivno vključuje v učni proces ter poleg seznanjanja z vsebino prioriteto skrbi za razumevanje in apliciranje ključnih konceptov ter za urjenje ključnih veščin, ki jih umetnostni zgodovinar potrebuje pri svojem delu: gledanje/motrenje, vizualna opažanja, oblikovanje logičnega argumenta, jasen zapis argumenta in kontekstualizacija v zgodovinskem okviru. Prakticira ga z uporabo metode **sodelovalnega oziroma timskega učenja** (*TBL* ali *team-based learning*), pri kateri se odgovornost za učenje in učne rezultate premakne s profesorja na študenta. Študentje niso več v vlogi zgolj poslušalcev učiteljeve interpretacije, ampak tudi oblikujejo lastne.

Bloomova taksonomija ponuja okvir za oblikovanje učnega načrta (ciljev, vsebin, aktivnosti) in pripravo nalog za ocenjevanje. Pomaga nam, da se izognemo pastem tradicionalnih testov, ki preverjajo predvsem cilje na nižjih ravneh taksonomije (torej predvsem znanje kot védenje in razumevanje), do višjih (uporabe, analize, evalvacije in ustvarjalnosti) pa ne sežejo. La Follette je v triletnem poizkusu (2013–2015) izvedla dva projekta, v katerih je uveljavljala aktivne učne oblike in metode ter pozornost namenjala predvsem pridobivanju novega znanja na višjih ravneh Bloomove taksonomske lestvice. Končna evalvacija je prinesla pozitivne odzive študentov in ugotovitev, da je takšen način dela prinesel boljše učne rezultate kot frontalna predavanja iz prejšnjih let.

Tabela 5: Opis taksonomskih stopenj Bloomove revidirane taksonomije kognitivnih ciljev za pouk umetnostne zgodovine. Vir za tabelo: La Follette, 2017, str. 5–6. Slovenski glagoli so vzeti iz prevoda revidirane Bloomove taksonomije Sonje Sentočnik (Anderson idr., 2016, preglednica na notranji strani platnice).

Taksonomska stopnja	Opis
SPOMNITI SE/ZAPOMNITI SI (<i>remember</i>) Lahko priključ osnovne informacije (jih prepozna, poimenuje).	Učenec prepozna dela, obravnavana pri pouku, priključ osnovne informacije o njih (naslov, čas nastanka, material, kraj nastanka/nahajališče) ter pravilno definira osnovne umetnostnozgodovinske pojme in terminologijo.
RAZUMETI (<i>understand</i>) Razloži koncept s svojimi besedami (ga opiše, pojasni).	Učenec opiše in razloži kompleksnejše koncepte, kot sta vsebina in ikonografija, ter razume, da določene poteze kažejo na različne umetnostne sloge.
UPORABITI (<i>apply</i>) Uporabi informacije v novem kontekstu (razvršča, ponazori/argumentira, izbira).	Učenec črpa informacije, pridobljene pri pouku, in jih uporabi pri obravnavanju novega umetniškega dela, ki ga umesti v ustrezen umetnostni slog s tem, da ga primerja z znanim primerom.
ANALIZIRATI (<i>analyze</i>) Delo razčleni na posamezne elemente in pojasni razmerja med njimi z vzporejanjem drugih primerov (primerja, kontrastira, razlikuje).	Učenec analizira sestavine umetniškega dela in ga primerja z enim ali več umetniškimi deli, da ugotovi podobnosti in razlike.
OVREDNOTITI (<i>evaluate</i>) Določi pomen in relativno vrednost umetniškega dela (presoja, poda kritiko).	Na podlagi primerjalne analize učenec vrednoti pomen umetniškega dela in oblikuje utemeljitev ali tezo za njegov pomen v njegovem kulturnem okolju in času nastanka ter avtorjevemu opusu.
USTVARITI (<i>create</i>) Uporabi informacije ali poveže informacije iz različnih virov na nove načine (postavi hipotezo, ustvari).	Učenec tvori tehtna, neodvisna mnenja in oblikuje utemeljitve na podlagi različnih besedil ali obravnavanih umetniških del, ki jih združi na nov, kreativen način (na primer kuriranje razstave).

**NALOGI**

- *Oglejte si tabelo 6 s primeri učnih ciljev in oblikujte svoje primere. Kje ste imeli največ težav? Zakaj?*
- *Na podlagi ciljev iz učnega načrta in primerov v tabeli 6 oblikujte operativne cilje za konkretno učno enoto.*

Tabela 6: Dvodimenzionalna taksonomska preglednica Bloomove taksonomije kognitivnih ciljev s primeri za umetnostno zgodovino.

Spoznavni proces Znanje	→ od spoznavne enostavnosti do spoznavne kompleksnosti →					
	1. SPOMINITI SE (ZAPOMINITI SI)	2. RAZUMETI	3. UPORABITI	4. ANALIZIRATI	5. OVREDNOTITI	6. USTVARITI
A: FAKTOGRAFSKO ZNANJE	Učenec <u>prepozna</u> (našteje) obravnavana dela štirih slovenskih baročnih slikarjev.	Učenec <u>navede</u> (znanje) <u>primere</u> baročne arhitekture iz svojega lokalnega okolja.	Učenec <u>prepozna</u> renesančne prvine na njemu <u>neznani</u> arhitekturi.	Učenec <u>loči</u> nosilce od nošenih arhitekturnih elementov <u>grškega</u> tempelja.	Učenec iz nabora podatkov <u>izpostavi</u> bistvene letnice in druge podatke.	Učenec na podlagi povzemanja virov <u>zapiše informativno</u> besedilo o likovnem delu.
B: KONCEPTUALNO ZNANJE	Učenec v opisu iz učbenika <u>prepozna</u> (navede) koncept modernizma.	Učenec <u>razvrišča</u> obravnavana likovna dela glede na neposredno spoznavne motive.	Učenec <u>razvrišča</u> njemu <u>neznana</u> likovna dela glede na neposredno spoznavne motive.	Učenec iz danega besedila <u>izluči</u> elemente vsebinske, formalne in slogovne analize.	Učenec <u>ovrednoti</u> pomen umetnine za nadaljnji razvoj likovne umetnosti (njen vpliv).	Učenec <u>ustvari</u> novo likovno delo, ki predstavlja aktualizacijo obstoječega.
C: PROCEDURALNO ZNANJE	Učenec <u>prikliče</u> (opiše) postopek analiziranja likovnega dela (formalna, vsebinska, slogovna analiza).	Učenec <u>povzame</u> (z lastrnimi besedami opiše) opisani potek ikonografske analize likovnega dela.	Učenec <u>analizira</u> * posamezne vidike njemu <u>neznane</u> likovnega dela: motiv, sporočilo, tehnika, uporabljeni likovna sredstva.	Učenec <u>primerja</u> posamezne arhitekturne elemente njemu neznanih baročnih dvorcev.	Učenec <u>oblikuje</u> kritiko <u>sošolčevega</u> / <u>sošolkininega</u> pisnega izdelka (postopek pisanja) glede na zunanje kriterije.	Učenec <u>kurira</u> razstavo likovnih izdelkov <u>sošolcev</u> in <u>sošolk</u> .
D: METAKOGNITIVNO ZNANJE	Učenec <u>prikliče</u> (našteje) različne oblike organiziranja podatkov (miselni vzorec, tabela itd.).	Učenec <u>razume</u> (pojasni) pomen <u>faktoografskega</u> znanja za doseganje ciljev na višjih taksonomskih stopnjah.	Učenec <u>uporabi</u> mnemotehniko za zapomnitev večje količine <u>nepovezanih</u> podatkov.	Učenec <u>analizira</u> trenutno učno situacijo (pričak, rezultate, predznanje).	Učenec <u>izbere</u> obliko učenja, ki je glede na trenutno situacijo (pričak, rezultate, predznanje) zanj najprimernejša.	Učenec <u>oblikuje</u> miselni vzorec na dano temo. / Učenec <u>ustvari lastno</u> mnemotehniko.

→

od konkretnega do abstraktnega

→

* Gl. pojasnilo: Pogostejši problemi na področju umetnostne zgodovine v poglavju 6.3 Revidirana Bloomova taksonomija kognitivnih ciljev, prirejena za umetnostno zgodovino.

6.4 Bloomova taksonomija za afektivno področje

Taksonomska lestvica za afektivno (čustveno-motivacijsko) področje je bila izdelana nekoliko pozneje od tiste za kognitivno, leta 1964 (David Krathwohl, Bloom in Masia), medtem ko sta se z lestvico za psihomotorično področje ukvarjala Simpson, 1966 in Harrow, 1972 (Anderson idr., 2016, str. 15).

Tabela 7: Opis taksonomskih stopenj Bloomove taksonomije za afektivno področje.

Taksonomska stopnja	Učenci
SPREJEMANJE	pozorno gledajo, prepoznajo (likovna dela), razlikujejo (prizore), sprejemajo primere, so pozorni na ...
REAGIRANJE	sledijo (navodilom), upoštevajo (pravila), odobravajo (predpise), se posvečajo ...
OBLIKOVANJE VREDNOT	cenijo (umetnostne dosežke), podpirajo (poglede, argumente), dokazujejo, zagovarjajo, zavzemajo se za, protestirajo ...
SISTEMIZACIJA VREDNOT	primerjajo, pretehtajo (cilje, argumente), diskutirajo, teoretizirajo, abstrahirajo, analizirajo, organizirajo, uskladijo, uravnovesijo (cilje, pristope, vrednote, ideale, kriterije, omejitve, sisteme) ...
KARAKTERIZACIJA	upoštevajo, revidirajo, spremenijo, izpopolnijo (argumente, načrte, metode, napore, stališča), razrešijo (dileme), se izognejo (skrajnostim, konfliktom, ekscesom), zgradijo (svetovni nazor) ...

- **Sprejemanje:** zavedanje obstoja določenih pojavov: zavedanje dražljaja → voljnost sprejemanja (toleriranje) → kontrolirana ali usmerjena pozornost.
Primer: Učenec je pozoren na umetniška dela, razstavljen na šolskem hodniku.
- **Reagiranje:** učenec ni več le opazovalec, ampak že dejavno ravna (na primer upošteva predpise): pasivno reagiranje → voljno reagiranje → reagiranje z zadovoljstvom.
Primer: Učenec večkrat obiše lokalno umetnostno galerijo.
- **Oblikovanje vrednot:** učenec začne nekaj pozitivno vrednotiti zaradi lastnega prepričanja oziroma predanosti določeni vrednoti: dajanje prednosti določeni vrednoti → zavzemanje za vrednoto.
Primer: Učenec se zavzema za ohranjanje slovenske umetnostne dediščine.
- **Sistemizacija/organiziranost vrednot:** se pokaže v situacijah, kjer pride do izraza več vrednot, ki so si lahko tudi v nasprotju: konceptualizacija vrednot → organiziranost vrednostnega sistema.

Primer: Učenec uskladi vrednote osebne narodne zavesti z vrednotami mednarodne solidarnosti.

- **Karakterizacija:** razvoj celovitega značaja, to stopnjo (če sploh) dosežemo nekje od zgodnjih dvajsetih let dalje, v vseh situacijah ravnamo v skladu z notranje skladnim sistemom vrednot.

Primer: Posameznik spremeni svoja stališča pod vplivom tehtnih argumentov.

NALOGA

- V učnem načrtu za likovno umetnost ali umetnostno zgodovino med predmetnimi cilji poiščite tiste, ki se nanašajo na čustveno-motivacijsko področje, in jih razvrstite po ustrezni Bloomovi taksonomski lestvici.



6.5 Marzanova taksonomija

Robert Marzano je leta 1993 s sodelavci predlagal novo taksonomijo učnih ciljev. V njej ločuje predmetno specifična vsebinska znanja od procesnih znanj, ki so skupna vsem predmetom, posebej pa izpostavlja metakognitivno znanje. Procesna znanja obsegajo procese kompleksnega mišljenja, procesiranje podatkov, predstavljanje idej, sodelovanje v skupini in miselne navade. Procese kompleksnega mišljenja nadalje deli na trinajst dimenzij, ki so predstavljene v tabeli 8.

Tabela 8: Opis procesov Marzanove taksonomije znanja. Vir za tabelo: Sentočnik, S. (2004). Taksonomije in klasifikacije ciljev znanja. 7. 9. 2016 dosegljivo na: <<http://unisvet.cpu.si>>.

Proces	Opis
PRIMERJANJE	Ugotavljanje in opisovanje podobnosti in razlik med dvema ali več elementi: Kaj lahko primerjaš? Po čem so si stvari podobne? Po čem se razlikujejo? Po čem boste primerjali?
RAZVRŠČANJE	Grupiranje posameznosti na podlagi njihovih značilnosti: Po kakšnih tipičnih lastnostih sodijo stvari skupaj? V kakšne skupine lahko združujete stvari?
SKLEPANJE Z INDUKCIJO	Ustvarjanje posplošitev iz informacij in opazovanj: Kaj opazite? Kaj lahko sklepate iz tega, kar opaziš? Kakšne zaključke lahko naredite na osnovi danih opažanj?
SKLEPANJE Z DEDUKCIJO	Uporaba posplošitev za sklepanje o konkretnem, posameznem: Do katerih verjetnih zaključkov lahko pridete na osnovi posplošitve? Pod kakšnimi pogoji se bo vaša trditev uresničila?

Proces	Opis
ANALIZIRANJE PERSPEKTIV	Kakšen je razlog za vaše mnenje/stališče? Kakšno bi bilo nasprotno stališče in razlogi zanj?
UTEMELJEVANJE	Razvijanje argumentov za določene trditve ali proti njim: S kakšnimi argumenti lahko podprete/ovržete svojo trditev? Kje vaša trditev temelji le na predpostavkah?
ABSTRAHIRANJE	Ugotavljanje, kaj je bistvenega pomena za določeno situacijo, ugotavljanje, kaj je skupnega več elementom, ugotavljanje splošnih vzorcev: Kaj je bistvenega pomena za obravnavano situacijo/določeno informacijo? Na katerem splošnem vzorcu temelji opisana situacija? Na katere druge situacije lahko prenesete ta vzorec?
PREISKOVANJE	Definicijsko: izgrajevanje definicij ali natančnega opisa koncepta, za katerega ne obstaja definicija, na primer državljanska nepokorščina; zgodovinsko: izgrajevanje razlage za pretekle dogodke; projektivno: izgrajevanje scenarija prihodnjih dogodkov ali hipotetičnih preteklih dogodkov. Kateri dogodek/koncept želim razložiti? Kaj je o njem že znanega? Katere so nejasnosti/nedоследnosti v zvezi z njim? Kaj bom predlagal za razjasnitev nejasnosti? Kaj se je zgodilo? Kako se je zgodilo? Kaj bi se zgodilo, če ...?
REŠEVANJE PROBLEMOV	Premagovanje ovir, preizkušanje različnih načinov reševanja za doseganje ciljev: Kako bi se lotili danega problema? Katere rešitve so možne? Kakšne so ovire? Kako bi premagali ovire? Kako bi uresničili cilj? Ali se je rešitev obnesla? Ali boste preizkusili drugo rešitev?
EKSPERIMENTALNO RAZISKOVANJE IN PREIZKUŠANJE	Postavljanje hipotez, preverjanje hipotez: Kaj opazite? Kako lahko to pojasnite? Kaj lahko iz tega napoveste /hipoteza/? Kako lahko svojo napoved preizkusite?
ANALIZA NAPAK	Prepoznavanje in opisovanje napak: Kaj se vam zdi narobe? Zakaj? Kako bi nas lahko te napake zavedle? Kako bi jih lahko popravili?
INVENCIJA	Razvijanje nečesa novega, originalnega, izboljševanje obstoječega: Kako bi lahko to izboljšali/popravili/ustvarili nekaj novega?

Učenci lahko pravo razumevanje dosežejo le, če so pri učnem procesu aktivni in imajo priložnost, da do določenih spoznanj pridejo sami. Izkustveno učenje, pri katerem učeči se samostojno išče, ugiba ali napoveduje, v nadaljevanju raziskuje in na koncu analizira, utemeljuje ali reflektira, vodi do bolj poglobljenega znanja, ki je tudi trajnejše. Leta 2007 sta Robert Marzano in John Kendall taksonomijo revidirala v knjigi *The New Taxonomy of Educational Objectives*.



NALOGA

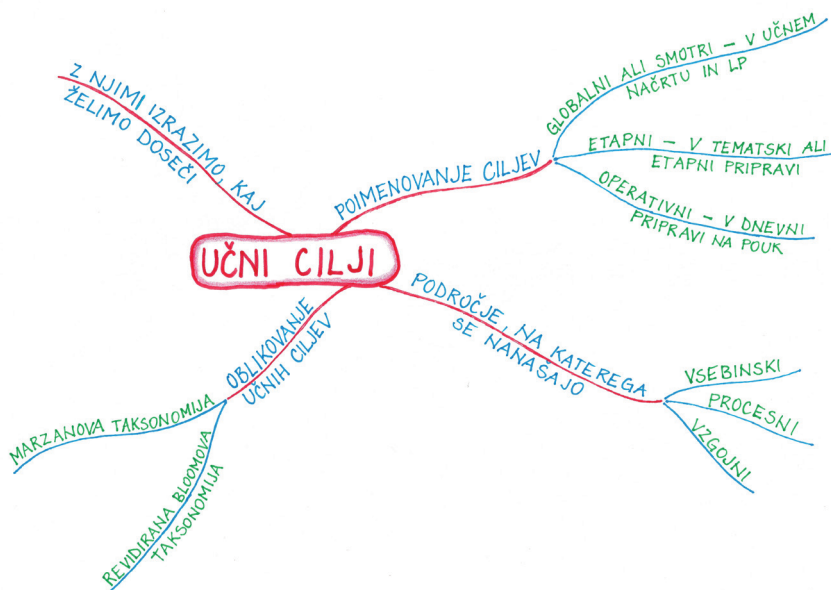
- Razmislite, pri katerih konkretnih temah bi lahko uporabili Marzanovo taksonomijo.

Tabela 9: Cilji pri pouku umetnostne zgodovine.

Učenec	Globalni/ etapni/ operativni	Stopnja (Bloom)	Vsebinski/ procesni
Našteje in opiše posamezne dele egipčanskega templja: aleja sfing, pilon, peristil, hipostilna dvorana, sanktuarij.	<i>operativni</i>	<i>zapomniti si</i>	<i>vsebinski</i>
Z lastnimi besedami razloži razvoj egipčanske grobne arhitekture: mastaba – stopničasta piramida – prisekana piramida – skalna grobnica.			
Razume osnovne koncepte modernizma 20. stoletja.			
Podrobno opiše njemu še neznan egipčanski relief in se tako uri v gledanju.			
Iz slikovnega gradiva, ki mu je na voljo, razbere skupne značilnosti egipčanskega reliefa in jih zapiše.			
V eseju ovrednoti pomen egipčanske religije za nespremenljivost konceptov ustvarjanja, s čimer razvija svoje pisno izražanje.			
Gradi odnos do kulturne, še posebej umetnostne dediščine.			
Pove/zapiše definicijo zlatega reza.			
Pove/zapiše lastno argumentirano mnenje o učinkovitosti performansa kot sodobnega umetniškega izraza ter tako razvija kritično mišljenje.			
Se uri v pisanju strokovnih umetnostnozgodovinskih besedil.			
Na podlagi razumevanja umetniških avantgard 1. pol. 20. st. ustvari lastno, idejno sorodno umetnino v tehniki kolaža.			

**NALOGA**

- Ciljem v tabeli 9 določite ustrezno vrsto in stopnjo.

PONOVITEV

Miselni vzorec 3: Učni cilji.

7 Pristopi k poučevanju umetnostne zgodovine

Marjana Dolšina Delač, Olga Paulič



Katere učne oblike in metode so najpogostejše in najprimernejše pri pouku umetnostne zgodovine?

Katere metode proučevanja uporabljamo pri obravnavi umetnostnih spomenikov in likovnih del?

Kako sistematično razčlenimo likovno delo?

7.1 Učne oblike in metode

Učne oblike delimo na **frontalno, skupinsko, delo v paru (dvojicah) in individualno**, pri čemer sta slednji dve tisti, ki učenca postavljata v aktivnejšo vlogo pri pridobivanju znanja. Frontalna oblika pri monoloških metodah, kot sta predavanje in razlaga, aktivnost prepušča učitelju, ki poučuje (vsaj navzven) pasivne učence, pri dialoških metodah, kot sta razgovor in diskusija, pa dopušča možnost njihovega aktivnega odzivanja. Znotraj teh treh organizacijskih okvirov umestimo različne učne metode, ki jih izbiramo glede na zastavljene cilje, učence (njihovo predznanje, socialno podobo razreda) in materialne pogoje, da z njimi učinkovito spodbujamo učenje.

Pouk umetnostne zgodovine je v preteklosti najpogostejše zaznamovala in še zaznamuje frontalna učna oblika ter znotraj nje **metoda primerjave in razločevanja (*compare and contrast*)**, ki jo je uvedel že Heinrich Wölfflin. Učitelj na hkratni projekciji dveh primerov išče skupne značilnosti in posebnosti, iz katerih naposled tvori širše generalizacije. Primerna je predvsem za razlago zahtevnejših, kompleksnejših tem in problemov, ki jih učenci sami najverjetneje ne bi mogli usvojiti oziroma razrešiti.

V zadnjih tridesetih letih razvoja poučevanja umetnostne zgodovine se je zvrstilo tudi nekaj takšnih učnih pristopov, ki učenca postavljajo v vlogo aktivnega izgrajevalca lastnega znanja. V muzejih je še posebej pogost pristop k **artefaktu kot »objektu učenja« (OBL: *object-based learning*)**, ki na osrednje mesto postavlja original – predmet kot primarni učni vir. Slovenski prevod angleškega termina je prva ponudila Lidija Tavčar (2009, str. 84–88), ki metodo opisuje kot vodilno v muzejski pedagogiki.

Na visokošolski stopnji lahko za časovno omejeno delo v manjših skupinah izberemo metodo ***learning through discussion (LTD)***, ki sta jo Milena Valenčič

Zuljan in Jana Kalin (2020, str. 58) prevedli kot **razpravo o prebranem**, saj poglobljeno branje besedila združuje z zapisom in diskusijo. Usmerja jo osem zaporednih korakov: (1) Uvajanje, (2) Besedišče, (3) Glavna misel, (4) Podteme, (5) Povezava z drugimi avtorji, predmeti, (6) Povezava z lastnimi izkušnjami, (7) Ovrednotenje avtorjeve predstavitve in idej, (8) Ovrednotenje napredka posameznikov in skupine. Z nekaj prilagoditvami jo je mogoče uporabljati tudi pri pouku umetnostne zgodovine v srednji šoli (Dolšina Delač, 2019).

V člankih, ki se dotikajo področja didaktike umetnostne zgodovine (Donahue-Wallace, 2008, str. 114; Hoffman in Cavalier, 2008, str. 79–96; Donahue-Wallace, 2008, str. 109–118; Rose in Lee Hedrick, 2018, str. 11; Martikainen, 2017, str. 1–36; La Follette, 2017, str. 1–11; Carroll, La Guardia, Pappas, 2008, str. 69–78; Bruzelius, 2017, str. 1–18; Simmins, 2008, str. 119–129), so omenjene ali opisane še druge metode, na primer **problemsko učenje (PBL: problem-based learning)**, **igre vlog**, **interaktivna multimedija** (na primer izdelava konceptnih zemljevidov) in **računalniške igre (gaming, gamification)**. Najdemo tudi primere multisenzornih in aktivnih pristopov k poučevanju, kot na primer **izkustveno učenje (experiential learning)**, **izdelavo podob (making pictures)**, **pisanje o podobah (writing about pictures)**, **razgovor o podobah (discussing pictures)** in **predavanje-diskusijo (lecture-discussion)**, **sodelovalno ali timsko učenje (TBL: team-based learning)**, **medpredmetno povezovanje**, **aktivno sodelovanje študentov pri oblikovanju učnega procesa** ter **pouk na spletu**. Kljub možnostim za aktivno vključevanje učencev v učni proces praksa v večini primerov pokaže drugačno sliko, saj se tako pri nas kot v tujini pouk umetnostne zgodovine še vedno izvaja pretežno v frontalni učni obliki in z metodami, kot sta razlaga in predavanje s predvajanjem diapozitivov v zatemnjenem prostoru (prim. Simmins, 2008, str. 122, 128). Na tem področju je naprednejša muzejska pedagogika, ki se je zaradi zbirk predmetov tako rekoč prisiljena soočiti z avtentičnim – izkustvenim učenjem ali vsaj njunimi elementi.

NALOGA

- Izberite eno od naštetih učnih metod in jo ovrednotite – razmislite o prednostih in izzivih z vidika didaktične učinkovitosti, časovne potratnosti in učiteljeve priprave.



7.2 Metode proučevanja pri pouku umetnostne zgodovine

V pripravi na učno enoto se ne soočamo le z odločitvijo o primernih učnih metodah, ampak razmislimo tudi o strokovnih metodah preučevanja, ki jih bomo uporabili za usvajanje učne snovi. Njihov izbor je prav tako kot pri didaktičnih odločitvah v prvi vrsti vezan na cilje, ki jih želimo doseči.

Prvi par metod se med seboj razlikuje glede na začetno stopnjo konkretnosti ali, bolje rečeno, glede na smer, v katero tečejo spoznavni procesi: najprej opazimo gozd in potem drevesa v njem ali pa se šele prek zaznavanja posameznih dreves začnemo zavedati gozda. Pri **induktivni metodi** se v prvi fazi ukvarjamo s konkretnim reprezentativnim spomenikom ali likovnim delom ter ugotavljamo njegove specifične vsebinske in oblikovne značilnosti. Zanje iščemo nove, sorodne in manj sorodne primere ter jih primerjalno vrednotimo. Iz celotnega nabora naposled izluščimo značilnosti, ki so skupne vsem, in tako oblikujemo generalizacije, ki se ne nanašajo zgolj na zunanjo pojavnost posamezne umetnine, ampak na bistvo pojava, umetniškega opusa, umetnostnozgodovinskega sloga ali likovne smeri (prim. Poljak, 1982, str. 112 v Strmčnik, 2001, str. 168). Nasprotno pri **deduktivni metodi** pričnemo s splošnimi slogovnimi značilnostmi, ki jih najprej predstavimo kot abstraktne pojave oziroma pojme in jih nato podkrepimo, ponazorimo s primeri umetniških del. Izbiramo jih tako, da z njimi zaokrožimo celotno kompleksnost pojava ali pojma in hkrati še vedno ohranimo didaktično reprezentativnost.

Nasprotna si pojma *analiza* in *sinteza* sta dobro poznana iz Bloomove taksonomije izobraževalnih ciljev ter ju v njeni revidirani različici najdemo na stopnjah *analizirati* in *ustvariti* (prim. Anderson idr., 2016, str. 106 in 113). Označujeta dva miselna procesa, ki potekata od spoznavne enostavnosti k spoznavni kompleksnosti in nasprotno (prim. Magajna v Marentič Požarnik idr., 1995, str. 17). *Analiziranje* po Andersonu idr. (2016, str. 106) »zahteva razčlenbo gradiva na sestavne dele ter nato ugotavljanje, kako so ti deli povezani med sabo in s celotno strukturo«. **Analitična metoda** ima tako izhodišče v celostni, kompleksni obravnavi umetnine, iz katere poskušamo izolirati en vidik (naenkrat) in ga opredeliti v odnosu do primerjalnega gradiva. Najpogosteje se povezuje z induktivno metodo, torej z obravnavanjem primerov pred abstraktnimi pojavi in pojmi. *Ustvarjanje* na drugi strani »zahteva združevanje elementov v koherentno ali funkcionalno celoto« (prav tam, str. 113). To je bistvo **sintetične metode**, pri kateri enostavna dejstva (na primer sheme tlorisa, fotografij, zapisov itd.) povežemo v kompleksno predstavitev, torej izdelek, ki je več kot le vsota njegovih posameznih delov. Sintetična metoda je spoznavno zahtevnejša in se tudi na revidirani Bloomovi taksonomski lestvici znajde nekoliko višje od analitične. Če oba procesa zvezno povežemo in od analize reprezentativnih spomenikov ali likovnih del neposredno preidemo k samostojni obravnavi nove (še ne obravnavane) umetnine, govorimo

o **analitično-sintetični metodi**, s katero se pri pouku najbolj približamo metodologiji umetnostnozgodovinskega znanstvenega raziskovanja. Izbor metod proučevanja učitelj opredeli v pripravi na učno enoto.

NALOGA

- *Katera metoda proučevanja vam je najbližje? Zakaj?*



7.3 Razčlenitev likovnega dela

Razčlenitev oziroma analiza likovnega dela je pri pouku umetnostne zgodovine temeljni postopek za spoznavanje umetnin kot objektov proučevanja ter predstavlja okvir za nadaljnjo interpretacijo, primerjave, iskanje sporočilnosti in aktualizacijo.

- a) Učence najprej seznanimo s **ključnimi podatki** o delu: avtorju/avtorici, času nastanka, morebitnih naročnikih, provenienci, tehniki in podlagi/materialu, merah in stanju ohranjenosti.

Nato umetnino obravnavamo z vidika vsebine, oblike in sloga ter glede na to ločimo vsebinsko, oblikovno in slogovno razčlenitev (analizo). Čeprav vse tri pogojuje tudi podatkovno vsebinsko znanje, je razčlenitev likovnega dela predvsem specifična umetnostnozgodovinska veščina, ki se je ne moremo naučiti s transmijskim prenosom informacij, ampak jo lahko le izurimo z vajo. Zato poleg razlage, razgovora in drugih metod za obravnavo učne snovi v pouk vključimo urjenje oziroma vadenje na konkretnih primerih. Učenci na začetku še niso večši razbiranja podob in ubesedovanja vidnega, zato potrebujejo dovolj časa za razmislek in mentorsko vodenje z dodatnimi vprašanji.

- b) **Vsebinska-ikonografska razčlenitev**: z ikonografijo kot vedo in s konkretnimi ikonografskimi vprašanji se v slovenskem prostoru najobširneje ukvarja Tine Germ (*Uvod v ikonografijo*, 2001 in poznejše izdaje), ki je njeno osnovno terminologijo, metodologijo in klasifikacijo v *Podobi in pomenu v likovni umetnosti: osnove ikonografije* (2006) prilagodil za oko in razumevanje laičnega bralca ter s tem ustvaril dragocen ikonografski priročnik za učitelje umetnostne zgodovine.

Ločimo dve ravni vsebinske analize: ikonografsko in ikonološko. **Ikonografija** se ukvarja z vprašanji, *kaj* likovno delo predstavlja, za kateri motiv gre (na primer križanje) in kakšno zgodbo pripoveduje, torej kakšna je njegova vsebina. Ikonografsko analizo pričnemo z opisom, v katerem poimenujemo vse, kar vidimo. Čeprav se to

zdi otročje lahko, se izkaže, da **veščina gledanja** oziroma **motrenja** terja kar nekaj vaje, preden se učenci izurijo do stopnje, ko so sposobni sistematično in natančno ubesediti tisto, kar vidijo pred seboj. To veščino lahko simuliramo z uporabo **metode opisovanja ali deskripcije** kot »verbalnega posredovanja zunanjih lastnosti« (Valenčič Zuljan in Kalin, 2020, str. 20, prim. Blažič idr., 2003, str. 347), seveda vselej v družbi kvalitetnega slikovnega gradiva. V opisovanje vključujemo ustrezno terminologijo in izražanje subjektivnega doživljanja ter tako učencu ponudimo učinkovit model za pristopanje k samostojnemu opisu umetnine.

V naslednjem koraku določimo **snov**: vprašamo se, od kod je vzeta vsebina oziroma zgodba likovnega dela. Lahko je **posvetna/profana** (neposredno spoznavni motivi: portret, akt, žanr, tihožitje, krajina, notranjščina in literarna snov: mitološka, leposlovna, zgodovinska) ali **religiozna/nabožna** (svetopisemska, hagiografska). Znotraj snovi konkretnije določimo **motiv**, ki izrazi vsebinsko jedro upodobljenega in je pogosto (a ne vedno) nakazan že v naslovu.

Vsebina ni vedno le takšna, kot jo narekuje predikonografski opis umetnine, ampak v njej pogosto razbiramo še drugotne pomeni. Opisujemo in razlagamo jih predvsem s pomočjo štirih strokovnih izrazov: **simbola**, ki je znak za nekaj drugega oziroma nosilec dodatnih pomenov, **atributa**, ki je predmet, rastlina ali bitje, po katerem prepoznamo osebo ali alegorični lik, **personifikacije** oziroma poosebitve, ko abstraktni pojem ali ideja prevzameta človeško podobo, in **alegorije**, ki je likovna razlaga abstraktnega pojma, nečesa, česar ne moremo neposredno likovno upodobiti – največkrat gre za kompleksen, zapleten prizor, ki vključuje več simbolov, atributov, personifikacij in celo motivov.

Vstopanje v svet umetnostne zgodovine prek ikonografije je tesno povezano z razkrivanjem zgodb, ki so bodisi vpletene v vsebino likovnega dela bodisi ustvarjajo kontekst, v katerem je delo nastalo. Pri tem najpogosteje uporabimo monološko **metodo pripovedovanja**, ki jo Blažič s sodelavci (2003, str. 347) definira kot »način razlage, s katerim učencem govorno približujemo različne resnične objekte, pojave oziroma dogodke, pravila ravnanja, določila, zamisli in njihove interpretacije«. Po Valenčič Zuljan in Kalin (2020, str. 19) želimo s pripovedovanjem »poleg posredovanja oz. spoznavanja učne vsebine vplivati na učenčeva čustva«. Ker vsakega pripovedovanja še ne moremo obravnavati kot specifične metode razlage, upoštevamo, da v vlogi učne metode nastopa predvsem »učiteljevo jezikovno prikazovanje leposlovnih, umetniških in poljudnoznanstvenih vsebin, z namenom, da si učenci o tem ustvarijo lastno predstavo« (Blažič idr., 2003, str. 347). Gre torej za interpretacijo dejstev, ki skuša v učencu sprožiti avtentičen odziv in konstrukcijo novega znanja, prepojenega z lastnimi izkušnjami, sistemom vrednot in čustvenim doživljanjem slišane. Četudi se zdi presenetljivo, pripovedovanje z artikuliranjem zgodbe ne ukaluplja razmišljanja v smeri ene same dopustne interpretacije, ampak spodbuja poglobljeno doživljanje in

oblikovanje lastne kritične predstave o oblikovnih, vsebinskih, slogovnih in sporočilnih potezah umetnine. To pa dosežemo le, če je pripovedovanje z vidika vsebine (prav tam, str. 347–348):

- primerno detajlirano (poudarek je na pomembnih podrobnostih),
- lokalizirano (povezava z okoljem, v katerem je delo nastalo),
- aktualizirano (povezano s sedanjostjo in/ali prihodnostjo),
- sistematično (sledi logični zgradbi vsebine),
- logično in razumljivo (jasne, razumljive misli).

Metode pripovedovanja ne moremo učinkovito uporabiti, če je ne razvijamo kot veščine, ki kljub navidezni preprostosti zahteva velik angažma. Kvalitetno izvedeno pripovedovanje je namreč (prav tam, str. 348):

- motivacijsko (vključuje zanimivosti, zbuja interes, učence izziva),
- ustrezno dramatizirano (prvoosebno izražanje, retorična vprašanja in nebesedna govorica),
- čustveno angažirano (učitelj izraža svoj odnos, vključuje čustva),
- nazorno (kratke in jasne povedi, prispodobе, ustrezen tempo govora in poudarki).

Ko imamo na dlani ikonografsko razčlenitev, se lotimo **ikonološke razčlenitve**, ki iz nje izhaja in jo pogloblja. Ne sprašujemo se več, *kaj* je upodobljeno, ampak *zakaj* je delo nastalo takšno, kot je. Katere kulturne, zgodovinske ali politične razmere so vplivale na nastanek umetnine? Kateri avtorjevi notranji vzgibi so prispevali k njenemu ustvarjenju? Umetnino postavlja v širši družbeni kontekst, po Germu (2006, str. 9) jo obravnava kot celosten zapis časa. Tej ravni spoznavanja ustrezata predvsem **razlaga v ožjem pomenu besede** in **pojasnjevanje**, s katerima prikažemo vzročno-posledične povezave, razmerja in odnose med že znanimi dejstvi, torej značilnosti, ki jih zunanji videz ne razkriva, oziroma abstrakcije, ki jih učenci ne morejo spoznati le z lastnim čutnim zaznavanjem in razmišljanjem (prim. Blažič idr., 2003, str. 348–349 in Valenčič Zuljan in Kalin, 2020, str. 21–22).

- c) Pri **oblikovni razčlenitvi** nas predvsem zanima, *kako* je motiv upodobljen. Ukvarjamo se z likovnimi prvini: točko, linijo, barvo, svetlobo, površino in prostorom. Njihova medsebojna razmerja in razmerja posameznega dela do celote predstavljajo **kompozicijo**, ki je lahko središčna, simetrična, diagonalna, krožna, piramidalna, linearna, prosta itd. Vtis **prostora** se lahko ujema z izkušnjo realnosti ali pa ne (Golob, 2020, str. 61), način upodabljanja teles v razmerju do prostora pa označuje **perspektiva** (konceptualna, osna, ukrivljena, linearna perspektiva, skrajšave).

Umetnine lahko ne glede na čas in kraj nastanka razvrstimo v tri morfološke sloge po njihovih oblikovnih značilnostih (upodabljanje snovi, oblikovanje teles, kompozicija, gibanje, prostor, barve). **Ploskoviti slog** izraža idejo, zato upodobitev

ni realistična. Za **plastični slog** so značilne realistične podobe in snov, ki je vzeta neposredno iz življenja. **Slikoviti slog** srečamo pri delih, pri katerih umetnik skozi upodobitev posreduje svoje doživljanje, vtis oziroma občutek.

Za obravnavanje oblikovne razčlenitve je ponovno ključna **metoda opisovanja** (prim. Valenčič Zuljan in Kalin, 2020, str. 20). Tesno se povezuje tudi z **likovnosnovalnimi nalogami**, kjer učenci naučeno teorijo praktično preizkusijo in v umetnostni dediščini iščejo navdih za lastno likovno ustvarjalnost.

č) **S slogovno razčlenitvijo** umetnostni spomenik ali likovno delo umestimo v zgodovinski slog ali umetnostno smer ter jo natančneje časovno in geografsko opredelimo (na primer “visoka renesansa severno od Alp”).

Pri vseh razčlembah sledimo osnovnemu didaktičnemu načelu postopnosti: od bližnjega k daljnemu, od konkretnega k splošnemu, od enostavnega k sestavljenemu, od lažjega k težjemu, od znanega k neznanemu (prim. Strmčnik, 2001, str. 351). Spoznavanje zgodovinskih slogov in likovnih smeri praviloma najprej poteka na tipičnih, reprezentativnih delih, kjer so ključne značilnosti še posebej izrazite. V fazi (produktivnega) ponavljanja se lahko obrnemo tudi k slogovno manj evidentnim umetninam in umetninam prehodnih obdobj ali tistim, ki kot izjeme izstopajo iz sočasne umetniške produkcije. Baročno slikarstvo bomo zagotovo sprva predstavili na delih Caravaggia, Rubensa in Rembrandta, preden se podamo na pot francoskega klasicizma Poussina in Lorraina. Prav tako bomo najverjetneje dali prednost spoznavanju nacionalne, v našem primeru slovenske ali še ožje lokalne umetnostne dediščine pred ustvarjalnimi dosežki samojske kulture na pacifiških otokih. To ne pomeni, da ima tisto, kar je »naše«, pomembnejšo vlogo v razvoju likovne umetnosti, ampak nam je le prostorsko in kulturno bližje. Z domačo umetnostjo načeloma hitreje vzpostavimo stik, jo intenzivneje doživljamo, se z njo identificiramo in jo zato lažje vrednotimo. Od tu pa vsekakor lahko potujemo tudi do Polinezije.

Razčlenitev zaključimo z **aktualizacijo** – prenosom sporočilnosti umetnine v sodobni čas. Z njo osmislimo učno snov ter jo s predstavitvijo v učenčev afektivni svet povežemo z izkušnjami in interesi, ki jo pomagajo zasidrati v dolgotrajni spomin. Tu velja omeniti metodo **presojanja** (Blažič idr., 2003, str. 349) ali **glasnega razmišljanja** (Valenčič Zuljan in Kalin, 2020, str. 22–23), s katero učencem ponudimo model razmišljanja, ki jih lahko privede do lastnega utemeljenega vrednotenja.

NALOGA

- Predstavite razčlenitev izbrane umetnine z vseh treh vidikov in z aktualizacijo izpostavite njeno sporočilnost.



7.4 Zastavljanje vprašanj



Katere vrste vprašanj poznamo in kakšna je njihova vloga pri pouku?

Kakšno je dobro vprašanje?

Kakšna je strategija zastavljanja vprašanj pri pouku?

Vprašanja so od nekdaj običajni sestavni del učnega procesa. Če česa ne vemo, je prva naravna reakcija ta, da vprašamo koga, za katerega predvidevamo, da bo poznal odgovor. Vprašanja zastavljajo tako učitelji kot učenci, a so učenčeva v primerjavi z učiteljevimi redkejša. Kadar so prisotna, so indic živega pouka in dobrega odnosa med učiteljem in učenci. Vsakokrat ko učno snov obravnavamo s pomočjo vprašanj in odgovorov, uporabimo dialoško učno metodo razgovora, ki je lahko prosti ali vodeni. Slednjega poznamo tudi kot sokratski ali hevristični razgovor. Da lahko uspešno zastavljamo vprašanja, moramo temeljito obvladati snov v njeni dialektiki in hkrati poznati zmožnosti svojih učencev. O vprašanjih in njihovem zastavljanju sta že leta 1980 obširneje pisali Barica Marentič Požarnik in Leopoldina Plut v publikaciji *Kakršno vprašanje takšen odgovor* ter se k temi vrnili leta 2009 s knjigo *Moč učnega pogovora*. Nedavno sta se znotraj metode pogovora vprašanjem posvetili še Milena Valenčič Zuljan in Jana Kalin (2020, str. 28–45).

Pri umetnostni zgodovini, ki je po svoji naravi diskurzivna (in manj empirična) stroka, lahko v učnem procesu najdemo veliko prostora za razgovor, zato je pomembno učiteljevo obvladovanje oblikovanja in zastavljanja vprašanj ter odzivanja na odgovore, čemur z eno besedo rečemo vodenje pogovora.

Vloge in nameni učiteljevih vprašanj so različni, vsem pa je skupno predvsem to, da z njimi učitelj poskuša odkriti mejo med učenčevim znanjem in neznanjem, kot sta zapisali Barica Marentič Požarnik in Leopoldina Plut (1980, str. 18). V nadaljevanju sta izpostavili naslednje pedagoško-psihološke funkcije učiteljevih vprašanj:

- »z vprašanji ugotavlja učitelj predznanje učencev na določenem področju;
- med razlago se z vprašanji dviga interes učencev, nivo njihove pozornosti in dejavnosti;
- vprašanja spodbujajo učence k razmišljanju, usmerjajo tok njihovih misli, olajšujejo transfer in povezovanje znanj z različnih področij;
- z vprašanji učitelj usmerja konstruiranje znanja pri učencih;
- z vprašanji med preverjanjem učitelj spoznava učinek svojega dela in dela učencev, pa tudi učenci dobe s tem povratno informacijo o svojem znanju;
- vprašanja med preverjanjem motivirajo učence za učenje in konstruiranje znanja in usmerjajo njihovo nadaljnje učenje, saj jim konkretno kažejo, v kakšni obliki bodo morali znanje izraziti;

- v primeru, če učitelj vprašuje učence po tistem, česar v resnici ne pozna, pridobiva od njih nove informacije.«

Za pouk umetnostne zgodovine je najpomembnejša klasifikacija **z vidika spoznavnih procesov**, ki jih vprašanje želi spodbuditi pri učencih. Vprašanja so namreč dialektično povezana z mišljenjem, saj enaka vprašanja v (različnih) učencih spodbudijo podobne spoznavne procese, pod pogojem, da so učenci na približno isti stopnji miselnega razvoja in da imajo o danem področju podobno predznanje. Učitelj vprašanja praviloma oblikuje na podlagi operativnih ciljev, ki jih razvrščamo po različnih taksonomskih lestvicah, med katerimi je v trenutni slovenski šolski praksi najpogostejša Bloomova (gl. poglavje 6.2 *Revidirana Bloomova taksonomija kognitivnih ciljev*). S tega vidika ločimo vprašanja višje in nižje ravni, ki jih opredelimo glede na učenčev odgovor.

Vprašanja nižje ravni učence napeljujejo k delnim, kratkim in nepopolnim odgovorom ter so usmerjena na nižje psihične in miselne procese, zlasti na učenčev spomin. Zahtevajo reprodukcijo spominsko usvojenih podatkov in dejstev, preverjajo torej že usvojeno znanje: posameznosti (specifična dejstva, termine), kategorije, klasifikacije, postopke, obče pojme, načela posplošitve in teorije. Pri pouku so sicer nujna, a naj jih bo čim manj.

Vprašanja višje ravni na drugi strani zahtevajo celostne in pogosto daljše odgovore ter ne odgovarjajo le na vprašalnice *kdo/kje/kaj/kdaj*, ampak tudi *kako/zakaj/čemu*.

Tabela 10: Klasifikacija vprašanj. Povzeto po: Marentič Požarnik in Plut (1980, str. 53).

UČITELJEVA VPRAŠANJA				
NIŽJA RAVEN			VIŠJA RAVEN	
ZELO NEGATIVNA	MANJ ZAŽELENA	OSTALA	KONVERGENTNA	DIVERGENTNA
sugestivna	dodatna	enopomenska-spominska	po razumevanju	po sintezi
zavajajoča	alternativna		po uporabi	po vrednotenju
fiktivna	retorična	organizacijska	po analizi	

Pri zastavljanju vprašanj sta pomembna tako oblikovanje vprašanj kot način ali strategija spraševanja.

Pri **oblikovanju vprašanj** smo pozorni na to, da je vprašanje jezikovno in logično pravilno (učencu je jasno, kaj želimo od njega), psihološko ustrezno (ustreza razvojni stopnji učencev) in didaktično ustrezno (vprašanja so čim bolj naravna, podobna neprisiljenemu načinu spraševanja).

Pri **načinu** oziroma **strategiji spraševanja** pazimo, da vprašanja enakomerno razporejamo med učence, saj se tako najbolj približamo načeloma individualizacije in inkluzije. Ne pozabimo na pomen pohvale in spodbude, ki sledita odgovoru, nebesedne reakcije s prikimavanjem ali nasmeškom in nujnosti učiteljevega načrtnega razvijanja spretnosti spraševanja. Vselej upoštevamo naslednje zaporedje:

- vprašanje zastavimo vsemu razredu, šele potem pokličemo učenca;
- naredimo premor, da učenci razmislijo in notranje oblikujejo odgovor;
- učenca pokličemo po imenu ali priimku, vendar vse na enak način;
- ponovno naredimo premor, da učenec zbere misli, po potrebi ga spodbudimo k odgovoru,
- poslušamo odgovor učenca; pri odgovarjanju ga ne prekinjamo, če odgovora ne pozna, mu zastavimo dodatno vprašanje,
- na odgovor ustrezno reagiramo; podamo povratno informacijo o njegovi (ne)pravilnosti, učencu damo možnost, da odgovor popravi.

S prepričanjem, da lahko vprašanja pri pouku zastavljamo spontano, tako kot se nam porajajo, delamo naslednje napake:

- zastavimo preveč vprašanj;
- se omejujemo na vprašanja nižje ravni, ki spodbudijo temu primerne kognitivne procese;
- nepravilno (nejasno, nerodno) formuliramo vprašanje;
- ne upoštevamo zaporedja korakov pri zastavljanju vprašanj: sprašujemo vedno iste učence, predvsem tiste v prvih klopih in one, ki najbolj vneto dvigujejo roke, ponavljamo vprašanja, ponavljamo učenčeve odgovore, prekinjamo odgovarjanje ...

NALOGA

Vaja iz razčlenitve likovnega dela, zastavljanja vprašanj in poučevanja z upoštevanjem stilov zaznavanja na primeru likovne upodobitve: Apolon in Dafne v kiparstvu in slikarstvu.

a) Za uvodno motivacijo preberite odlomek o Apolonu in Dafne iz Ovidovih Metamorfoz.

b) Oblikujte vprašanja za obravnavo motiva, predstavljenega na slikah 3 in 4, tako da boste z njimi zaobjeli vse vidike razčlenitve – ključne podatke, vsebinsko, oblikovno in slogovno razčlenitev ter aktualizacijo obeh likovnih del in njuno primerjavo (gl. poglavje 7.3 Razčlenitev likovnega dela). Vprašanja naj bodo čim bolj enakomerno razporejena:

- *po vseh ravneh revidirane Bloomove taksonomske lestvice,*
- *po stilih zaznavanja VAKOG (vidni, slušni, čutno-tipni, olfaktorni, gustatorni).*



c) Po zgledu tabele 11 oblikujte vprašanja in zapišite odgovore nanje.

Publij Ovid Naso, Apolon in Dafne (Metamorfoze)

»Še govoriti je hotel, a nimfa tedaj mu pobegne s plahim korakom, pusti ga sredi besed neskončanih. Zdaj se mu zdi še lepša kot prej; razgalja ji veter njeno telo, obleko rahlja ji s pišem nasprotnim, beg jo ozaljša v život. Mladeniški bog več ne more zgubljati v prazno prijaznih besed; kot ga žene ljubezen s spešnim korakom tako za njo ubira stopinje. Kakor če lovski kdaj pes na polju odprtem zagleda zajca, spusti se v pogon, a zajec beži, da se reši – zdi se, da pes mu na repu visi, da upa ga ujeti zdajci, vsak hip, z odprtim mu gobcem sledi za nogami, zajec pa sam ne ve, ali že je ujet, in se trga samim ugrizom in skoraj že vkleščen v zobe spet pobegne; prav tako v upanju bog, dekle iz bojazni podi se. Vendar hitrejši gonjač, oprt na krila ljubezni niti za hip ji počitka ne da, za petami sledi ji, z dihom že njenih dotika se las, valujočih čez tilnik. Nimfo moči zapuste, od naporov prehitrega bega strta je vsa in bleda v obraz; v valove Peneja svoje poglede upira in prosi: Pomagaj mi oče! Ako res v rekah božanska je moč, mi podobo spremeni, mojo lepoto, ki z njo sem preveč ugajala, vzemi! Komaj je prošnjo izrekla, že ude obide otrplost, Nedrja nežne opaše ji skorja iz tankega lubja, v listje lasje valujoči, roke se razrastejo v veje, noga, še ravnokar urna, v lenobni tiči korenini, v vrh spremeni se obraz; le prejšnji sijaj ji ostane. Fojbos še takšno jo ljubi: roko položi ji na deblo, čuti, kako pod lubja svežino srce utriplje, veje – kot živi bi udje bili – z rokama objema, les s poljubi obsiplje – a les se poljubom odmika.

(Publius Ovidius Naso, *Metamorfoze* [izbor, prevod in priredba Kajetan Gantar]. Ljubljana: Mladinska knjiga.)



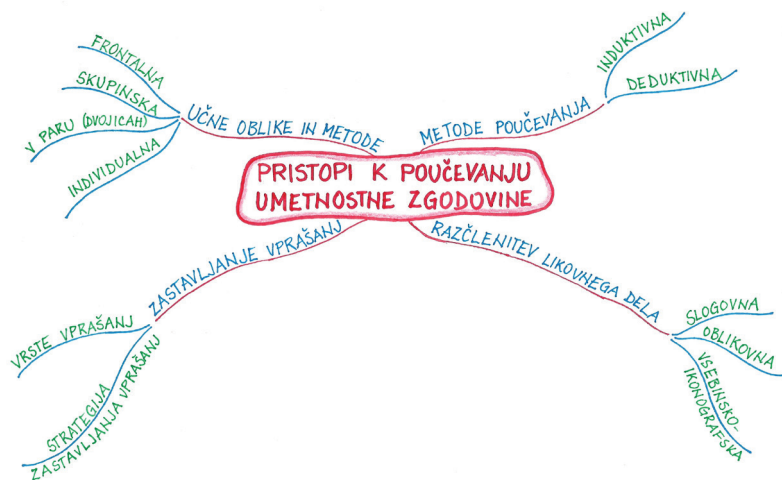
Slika 3: Piero del Pollaiuolo: Apolon in Dafne, med 1470 in 1480, olje na lesu, Narodna galerija, London. Vir za sliko: <[https://it.wikipedia.org/wiki/Apollo_e_Dafne_\(Pollaiuolo\)](https://it.wikipedia.org/wiki/Apollo_e_Dafne_(Pollaiuolo))>.



Slika 4: Gianlorenzo Bernini: Apolon in Dafne, med 1622 in 1625, Galerija Borghese, Rim. Vir za sliko: <[https://en.wikipedia.org/wiki/Apollo_and_Daphne_\(Bernini\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Apollo_and_Daphne_(Bernini))>.

Tabela 11: Oblikovanje vprašanj za celostno analizo likovnega dela.

	Slika 3	Slika 4
Vprašanja – ključni podatki		
Vprašanja po avtorju, času nastanka, morebitnih naročnikih, provenienci, tehniki in podlagi/materialu, merah in stanju ohranjenosti.	Spomniti se/zapomniti si Razumeti Uporabiti Analizirati Ovrednotiti Ustvariti	Spomniti se/zapomniti si Razumeti Uporabiti Analizirati Ovrednotiti Ustvariti
Vprašanja – vsebinska analiza		
Vprašanja po snovi, motivu, simbolih, atributih, personifikacijah, alegorijah. Vprašanja v zvezi z ikonološko kontekstualizacijo.	Spomniti se/zapomniti si Razumeti Uporabiti Analizirati Ovrednotiti Ustvariti	Spomniti se/zapomniti si Razumeti Uporabiti Analizirati Ovrednotiti Ustvariti
Vprašanja – oblikovna analiza		
Vprašanja v zvezi z: linijami, barvami, svetlobo, površino, prostorom, kompozicijo, perspektivo. Vprašanja po morfoloških slogih.	Spomniti se/zapomniti si Razumeti Uporabiti Analizirati Ovrednotiti Ustvariti	Spomniti se/zapomniti si Razumeti Uporabiti Analizirati Ovrednotiti Ustvariti
Vprašanja – slogovna analiza		
Vprašanja po umetnostnem slogu ali likovni smeri.	Spomniti se/zapomniti si Razumeti Uporabiti Analizirati Ovrednotiti Ustvariti	Spomniti se/zapomniti si Razumeti Uporabiti Analizirati Ovrednotiti Ustvariti
Vprašanja – aktualizacija		
Vprašanja po primerjavah s sodobnimi likovnimi deli in aktualnim dogajanjem.	Spomniti se/zapomniti si Razumeti Uporabiti Analizirati Ovrednotiti Ustvariti	Spomniti se/zapomniti si Razumeti Uporabiti Analizirati Ovrednotiti Ustvariti

PONOVITEV

Miselni vzorec 4: Pristopi k poučevanju umetnostne zgodovine.

8 Poučevanje z upoštevanjem stilov zaznavanja

Olga Paulič, Marjana Dolšina Delač



*Kako lahko pri pouku umetnostne zgodovine angažiramo več čutov?
Kako izvajamo veččutno učenje z uporabo različnih učnih metod in procesnih besed?*

Kako pri pouku umetnostne zgodovine upoštevamo stile zaznavanja?

Aktivni in izkustveni pouk kot aktualna koncepta pouka, njuni definiciji, razvoj, možnosti in izzive sta na kratko obravnavala Werner Jank in Hilbert Meyer v knjigi *Didaktični modeli* (2006, str. 230–247). Na področju umetnostne zgodovine sta se temu vprašanju posvetili Marice Rose in Tera Lee Hedrick, ki sta leta 2018 objavili članek o multisenzornih in aktivnih učnih pristopih k poučevanju srednjeveške umetnosti. V njem sta potožili, kako težko je učence navdušiti za srednjeveško umetnost; čeprav v seriji *Igra prestolov* (*Game of Thrones*, 2011–2019) z veseljem spremljajo dogajanje v fiktivnem srednjeveškem svetu, jim je odkrivanje resnične zgodovine srednjega veka tuje in zato dolgočasno.

Za izhod iz motivacijske krize sta se obrnili k strategijam poučevanja, ki upoštevajo več čutil. Izhajali sta iz pojava t. i. čutnega obrata, ki se je pričel v antropologiji in postavil pod vprašaj primat vida, saj naj bi bilo doživljanje sveta s čutili socialni konstrukt, kar pomeni, da so čuti v različnih kulturah in zgodovinskih obdobjih pojmovani različno. Čutni obrat je v umetnostni zgodovini povzročil razširitev konteksta, v katerem so umetnine z območja vidnega prenesene še na druge čutne možnosti. Pojavljati so se začele raziskave na temo zvoka v različnih arhitekturnih prostorih – rimskih termah, cerkvah, mošejah ..., o vlogi vonja v stanovanjski ali sakralni arhitekturi, skratka o čutnih elementih, ki dopolnjujejo ambientalno doživljanje umetnosti in jo raje kot zgolj vizualno izkušnjo poskušajo predstaviti kot veččutno doživetje. Na ta način, torej veččutno, je Bissera V. Pentcheva predstavila bizantinsko ikono (2006, *The Performative Icon. Art Bulletin* 88/4/, str. 631–655) in pričela novo smer raziskovanja, ki jo vedno pogosteje prepoznamo tudi v konceptualnih zasnovah razstav, na primer v razstavi o srednjeveški umetnosti leta 2016/2017 v Walters Art Museum v Baltimoru (Maryland, ZDA) z naslovom *A Feast for the Senses: Art and Experience in Medieval Europe*, ki jo je kurirala Martina Bagnoli.



Sliki 5 in 6: Baročni žanrski upodobitvi Pticharja in Prestarja (oboje 1761) Fortunata Bergant iz Narodne galerije v Ljubljani naj bi po Levu Menašeju predstavljali sluh in okus, dva iz klasične ikonografske serije petih čutov.¹² Fotograf: Janko Dermastja. Fotografiji: © Narodna galerija, Ljubljana.

Veččutnost se je zaradi svoje izjemne motivacijske vrednosti najprej uveljavila v muzejih, od koder se je prenesla tudi v šolske prostore. Srečujemo jo v okviru **izkustvenega učenja** (*experiential learning*), pri katerem se kognitivno, afektivno in psihomotorično področje povežejo v kompleksno celoto, tako pridobljeno znanje pa lažje povežemo z obstoječim in ga uskladiščimo v trajni spomin. Učenje prek stika z originalnimi artefakti in obiskovanje arhitekturnih spomenikov nudi ta ne le vizualno, ampak tudi avditivno in olfaktorno izkustvo. Po metodi **artefakt kot »objekt učenja«** (*object based learning*) sta posegli tudi Rose in Hedrick ter študentom poleg frontalnega predavanja ponudili vrsto aktivnosti, pri katerih so lahko angažirali več čutil: vsak je ustvaril svojega »sodobnega« svetnika, na podlagi poznavanja hagiografskih zakonitosti opisal njegov življenjepis in ustvaril ikono, ki ga upodablja, ter se tako vživel v srednjeveške ikonografske prakse: izdelal je dragocen srednjeveški predmet ter ga opisal, mu določil funkcijo, čas, prostor in kontekst nastanka ter sebe predstavil kot mecena. Uporaba metode je naletela na pozitiven odziv študentov, ki so bolj motivirano pristopili k raziskovalnim dejavnostim in jim tudi doma namenjali več časa kot pred to izkušnjo.

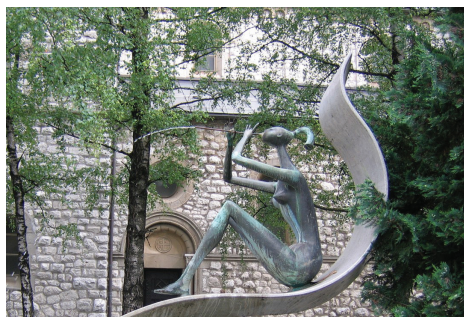
12 Več o slikah v članku Ferdinanda Šerbelja (2016). Bergantova Prestar in Ptichar ponovno iz oči v oči v *Zborniku za umetnostno zgodovino* (Nova vrsta), št. 52, str. 303–309. 28. 5. 2021 dostopno na: <<https://www.dlib.si>>.

Na vrednost multisenzornih izkušenj je opozoril še Jari Martikainen (2017) in pri poučevanju umetnostne zgodovine izpostavil aktivne učne oblike, na učenca usmerjeni pouk in sodelovalno (timsko) učenje, ki ga lahko uresničujemo tudi s premišljeno uporabo IKT in z e-učenjem. Pri vpeljevanju novosti v poučevanje je tudi on izhajal iz premaknjene referenčne točke pogleda na spoznavanje umetnosti; pojasnil jo je kot vrsto obratov (*turns*), do katerih je v disciplini prišlo proti koncu 20. stoletja. Takrat se je kot reakcija na logocentrični pristop k obravnavanju objektov raziskovanja v humanističnih in družboslovnih znanostih pričel **slikovni ali ikonični obrat** (*pictorial or iconic turn*), po katerem je dopustno, da pomeni niso konstruirani in posredovani le verbalno, ampak tudi vizualno. Predmet zanimanja je postalo razmerje med podobo in besedo. V tem kontekstu je Martikainen videl pomen poučevanja umetnostne zgodovine v povezavi z **vizualno pismenostjo**, ki jo je opredelil kot sposobnost delovanja v svetu vizualne družbe – sposobnost vizualnega izražanja svojih namenov in interpretacije vizualnih sporočil drugih. Vizualna interpretacija umetnosti torej pomeni interpretacijo, ki je nediskurzivna, onkraj besedne artikulacije. Poleg racionalnega razmisleka vključuje čustveno in afektivno odzivanje. **Emocionalni, afektivni in čutni obrat** (*emotional, affective, sensory turn*) tako odpravljajo descartovski dualizem razuma in čustev.

Martikainen je svojim študentom skušal prek aktivnega študija ponuditi priložnosti za **učenje skozi prakso** (*learning by doing*). Uporabil je različne metode, s katerimi so nebesedno in besedno interpretirali umetnostna dela preteklosti in sedanjosti: **izdelovanje podob** (*making pictures*), **pisanje o podobah** (*writing about pictures*), **diskusijo o podobah** (*discussing pictures*) in **predavanje-diskusijo** (*lecture-discussion*). Medtem ko so besedne interpretacije pri pouku umetnostne zgodovine že pogosto del vsakodnevne prakse, je manj pogosto izdelovanje podob, ki najbolj neposredno sledi slikovnemu obratu in hkrati omogoča povezovanje obeh sklopov predmeta likovna umetnost v gimnaziji: umetnostne zgodovine in likovnega snovanja. Martikainenovi študentje so za izhodišče vzeli stare umetnine, nato pa njihovo funkcijo, pomen in družbeni kontekst primerjali s sodobnim časom ter jih s pomočjo aktualizacij »modernizirali«. Tovrstno »vizualno mišljenje« je kot alternativa verbalnemu procesiranju omogočilo vključitev afektov in emocij v proces učenja. Sledila je diskusija o podobah. Študentje so menili, da so z vizualnimi metodami vzpostavili osebni odnos z umetninami, saj je takšen način dela intenziviral doživljanje umetnosti. Prispeval je k urjenju veščin opazovanja in analiziranja likovnih del. Vse metode so ocenili kot pozitivne, ker jim je kombiniranje različnih pristopov pomagalo razumeti umetnost izrazito kontekstualno in odprto za različne interpretacije. Vizualne in verbalne metode so ustvarjale kognitivne konflikte, ker vizualnih niso mogli v celoti izraziti z besedami, verbalnih pa ne v celoti vizualizirati. Skupaj so učinkovito poskrbele za razvoj vizualne pismenosti in za urjenje z njo povezanih veščin. Razkrili so se aplikativni potenciali umetnostne zgodovine, ki je prevzela vlogo vsebinskega področja za razvijanje kompetence vizualnega branja.



Slika 7: Primer nove interpretacije Popotnika Casparja Davida Friedricha (1818).
Vir za sliko: Martikainen (2017, str. 36).



Slika 8: Stane Jarm, Deklica s piščalko, 1963, bron, Kočevje, foto: Boris Gaberščik, 2011, arhiv PMK Kočevje. Slike 9, 10, 11: Primeri ponovnih interpretacij Deklice s piščalko, dijakinja drugega letnika gimnazije v Kočevju Lea Ambrožič, 2020. Foto: Ivanka Ciglič.

8.1 Stili zaznavanja

V knjigi *Izziv raznolikosti* (Marentič Požarnik, Magajna, Peklaj, 1995) nas avtorice vodijo skozi večbarvni svet naših učencev, to je svet različnosti v zaznavanju in spoznavanju okolice, načinu mišljenja, učenja, odločanja in ravnanja. Umetnost, ki ni nespremenljiv abstraktni sistem teorij in problemov, ampak ob doživljanju v prvi vrsti nagovori naša čutila, zahteva pouk, pri katerem so ta čutila kar najbolj vključena. Z njimi se začne vsaka komunikacija, zato so vrata našega zaznavanja: oči, ušesa, nos, jezik in koža. Čute uporabljamo navzven, da zaznavamo svet, in navznoter, da si predstavljamo izkušnjo oziroma jo podoživimo.

Stil zaznavanja je povezan z zaznavnim kanalom, torej čutom (vid, sluh, tip, voh, okus), ki mu posameznik daje prednost tako pri sprejemanju podatkov (čutnih vtisov) iz okolja kot pri njihovi notranji predstavitvi. Možne stile povzamemo s kratico **VAKOG**:

- **V**izualni oziroma vidni,
- **A**vditivni oziroma slušni,
- **K**inestetični oziroma čutno-tipni,
- **O**lfaktorni oziroma tisti, ki se naslanja na voh,
- **G**ustatorni oziroma tisti, ki se naslanja na okus.

Stil spoznavanja je nekoliko širši pojem od stila zaznavanja in opisuje, kako posameznik sprejema, ohranja, predeluje in organizira informacije, na podlagi katerih kasneje rešuje probleme. Upošteva tudi čustveno-motivacijske plati osebnosti. Pri **učnih stilih** se pridružijo še tipične strategije učenja, cilji učenja in različna pojmovanja učenja.

Raziskave o pogostosti stilov zaznavanja po Evropi in svetu se med seboj močno razlikujejo tako po velikosti kot po sestavi vzorca, zato dajejo različne rezultate. Na prvem mestu se najpogosteje znajde vidni (vizualni) stil, ki mu sledijo čutno-tipni (kinestetični), slušni (avditivni), olfaktorni (voh) in gustatorni (okus). Presenetljivo, če pomislimo, da je tradicionalno zastavljen učni proces z govorjenjem učitelja in poslušanjem učenca pisan na kožo predvsem tistim s poudarjenim avditivnim stilom zaznavanja, ki je razmeroma redek. Na drugi strani imamo velik del publike, ki informacije najlažje sprejema prek čutno-gibalnih aktivnosti, ki jih je pri običajnem pouku praviloma le za drobiž.

Ključ do učnega uspeha in s tem uspešnega poučevanja se skriva v zavedanju različnosti stilov zaznavanja med učiteljem in učenci ter med učenci samimi. Na podlagi opazovanja gibanja (nebesedne komunikacije) in izražanja (uporaba procesnih besed po stilih zaznavanja) lahko pouk prilagajamo posameznim stilom ali – v primeru zelo heterogene skupine – prilagajanje posameznim stilom redno izmenjujemo. To se zdi precej enostavno, vendar se brez zavestne odločitve in načrtnega usmerjanja ne zgodi samo od sebe. Najprej moramo ugotoviti lasten

dominantni stil in najpogostejše stile med učenci, da lahko oblikujemo primerne učne situacije. Premiki izven lastnega zaznavnega stila so naporni, saj so nam tuji in jih zato težje prepričljivo izvajamo.

Za sistematično ugotavljanje prevladujočih zaznavnih stilov lahko uporabimo kratke anketne vprašalnike, ki jih analizirajo učenci sami in rezultate sporočijo učitelju. Pri tem smo pozorni na kombinacije različnih tipov, saj se le pri redkih posameznikih v celoti izrazi en sam stil.

8.2 Ugotavljanje stilov zaznavanja in določanje učnih tipov

(Prevod po: Jonelle A. Beatrice, *Learning Styles and Study Skills Worksheet*. 6. 8. 2021 dostopno na: <<https://ceils.ucla.edu/wp-content/uploads/sites/2/2016/08/LearningStyles.pdf>>.)

Odgovorite na spodnja vprašanja – obkrožite najprimernejši odgovor.

- 1. Če se učim kaj narediti, se najbolje naučim, če:**
 - a) opazujem nekoga, ki mi to pokaže,
 - b) poslušam nekoga, ki mi postopek razloži,
 - c) poskusim narediti sam.
- 2. Ko berem, pogosto ugotovim, da:**
 - a) si predstavljam v svoji notranjosti, o čemer berem,
 - b) berem glasno ali si poskušam priklicati zvoke v sebi,
 - c) se poskušam vživeti v situacijo.
- 3. Ko me vprašajo za smer:**
 - a) si v mislih predstavljam kraje, da smer lažje razložim, še raje pa jim kar narišem,
 - b) nimam težav komu razložiti smer,
 - c) to pokažem ali pa se premikam.
- 4. Če ne vem, kako naj izgovorim kako besedo:**
 - a) jo zapišem, da ugotovim, ali sem na pravi poti,
 - b) jo glasno izgovorim, da ugotovim, ali pravilno zveni,
 - c) jo zapišem, da ugotovim, ali jo pravilno občutim.
- 5. Ko pišem:**
 - a) me skrbi, ali je med črkami in besedami enakomeren razmik,
 - b) si ves čas ponavljam črke in besede,
 - c) močno pritiskam pisalo, da lahko občutim, kako občutim črke in besed, ki jih zapisujem.
- 6. Če si moram zapomniti seznam stvari, si ga najbolje zapomnim, če:**
 - a) ga zapišem na papir,
 - b) si ga nenehno ponavljam,
 - c) se premikam in uporabljam prste, da naštevam stvari, ki jih potrebujem.

7. Raje imam učitelja, ki:

- a) uporablja tablo ali projektor, ko razlaga vsebino,
- b) razlaga vsebino z veliko primerjavami,
- c) je zelo aktiven in se veliko premika.

8. Če se želim skoncentrirati, mi povzroča težave:

- a) če je v prostoru veliko gibanja,
- b) če je v prostoru hrup,
- c) če moram ves čas sedeti na mestu.

9. Če rešujem problem:

- a) ga napišem ali narišem, da si ga lažje predstavljam,
- b) se pogovorim s samim seboj,
- c) se veliko premikam ali uporabim različne predmete, ki mi pomagajo pri razmišljanju.

10. Če dobim napisana navodila, kako naj kaj sestavim:

- a) jih tiho preberem in si poskušam v mislih predstavljati, kateri deli spadajo skupaj,
- b) jih preberem glasno in se pogovarjam s samim seboj, ko sestavljam dele skupaj,
- c) najprej poskušam sestaviti dele skupaj, šele potem preberem navodila.

11. Da se zamotim, ko čakam:

- a) gledam naokrog, strmim ali berem,
- b) govorim ali poslušam ljudi,
- c) hodim naokrog, z rokami premikam razne predmete ali premikam/vrtim noge, ko sedim.

12. Če moram z govorico komu kaj pojasniti:

- a) raje povem na kratko, saj ne želim predolgo govoriti,
- b) razložim s podrobnostmi, saj rad govorim,
- c) premikam roke in se gibljam, ko razlagam.

13. Če mi kdo kaj govori in razlaga:

- a) si poskušam priklicati podobe, da si lažje predstavljam,
- b) uživam v poslušanju, vendar ga tudi prekinem in govorim tudi sam,
- c) dolgočasi me, če je njegova razlaga predolga in opiše preveč podrobnosti.

14. Če si želim priklicati imena:

- a) si zapomnim obraze, vendar pozabim imena,
- b) si zapomnim imena, vendar pozabim obraze,
- c) si boljše zapomnim okoliščine, v katerih sem osebo srečal, kot ime in obraz te osebe.

Seštejte vse odgovore pod a, b in c:

Seštevek odgovorov: a) _____ b) _____ c) _____

Največ odgovorov pod katerokoli črko pomeni, da pripadate temu učnemu stilu:

- odgovori pod a pripadajo vizualnemu učnemu stilu,
- odgovori pod b pripadajo avditivnemu učnemu stilu,
- odgovori pod c pripadajo kinestetičnemu/gibalnemu učnemu stilu.

8.3 Priporočila učencem za učenje z vidika stilov zaznavanja

Enako vlogo kot pri organizaciji in izvedbi pouka imajo zaznavni stili pri samostojnem učenju. Nekatera priporočila veljajo za vse učence, ne glede na to, kateremu zaznavnemu kanalu dajejo prednost pri sprejemanju in obdelavi informacij. Zagotovo je pomembno urejeno fizično okolje – stalen miren prostor s primerno osvetlitvijo in funkcionalnim pohištvo, ki omogoča ustrezen telesni položaj oziroma prostor za gibanje. Temu dodamo upoštevanje napotkov za učenje glede na stil zaznavanja, uporabo mnemotehnik (spominskih tehnik) in ustrezno instrumentalno glasbo, ki spodbuja pomnjenje (gl. poglavje 13 *Pouk in učenje ob glasbi*).

Vidni stil

Učenci, ki sodijo k vidnemu stilu, se najlažje učijo tako, da stvari vidijo. Priporočila:

- Podčrtuješ učno snov z barvnimi pisali in si med učenjem delaš zapiske.
- Vedno si zapišeš tisto, kar si želiš zapomniti.
- Zapiske dopolniš z risbami, simboli in pripombami.
- Za boljše pomnjenje narišeš miselne vzorce in uporabljaš različne barve.
- Ogledaš si slikovno gradivo, ki dopolnjuje učno snov, fotografije, knjige, filme ...

Slušni stil

Učenci, ki sodijo k slušnemu stilu, se najlažje učijo tako, da snov slišijo. Priporočila:

- Prisoten si na vseh učnih urah, ker je pomembno, da učno snov slišiš.
- V prostoru, kjer se učiš, je tišina.
- Ko se učiš, učno snov glasno bereš.
- Pri reševanju domačih nalog glasno izgovoriš vsako vprašanje in odgovor.
- Med pisnim ocenjevanjem si vsa vprašanja v mislih prebereš, nato prikličesh učno snov tako, da v mislih zaslišiš sebe med glasnim učenjem.
- Ko rišeš ali barvaš slike, glasno opisuješ, kaj počneš.
- Učno snov si posnameš v avdio obliki in jo s poslušanjem ponavljaš.
- Učiš se v skupini ali s sošolcem, učno snov razložiš. Če te moti učenje v skupini, se učiš le v paru.

Čutno-gibalni stil

Učenci, ki pripadajo temu stilu, se najlažje učijo tako, da se pri tem premikajo in nekaj počnejo. Velikokrat ne morejo dolgo sedeti pri miru. Priporočila:

- Pri učenju uporabljaš toliko čutov, kot jih lahko – vid, sluh, tip, okus, voh. Učiš se s sošolci, ki prav tako sodijo v gibalni tip zaznavanja.
- Postaviš si cilj, koliko učne snovi se boš naučil naenkrat. Ko cilj dosežeš, si vzameš odmor, za nagrado poješ jabolko.
- Učiš se v kratkih, pogostih intervalih. Med učenjem si privoščiš odmor.
- Med učenjem se premikaš. Ključne podatke zapišeš na učne kartice ali narišeš miselne vzorce. Te razporediš po prostoru, kjer se učiš. Med hojo po prostoru poskusiš obnoviti snov na karticah.
- Učne kartice uporabljaš, kadar moraš kje čakati.
- Za učenje težje zapomnljive učne snovi uporabiš eno od mnemotehnik.
- Pri reševanju problemov si pomagaš z gibanjem rok in hojo po prostoru.
- Pri reševanju testov poskusiš občutiti, kako si shranil učno snov in kaj si delal, ko si se učil.

8.4 Povezave med stili zaznavanja in doživljanjem likovne umetnosti

Učenec s poudarjenim vizualnim stilom:

- Glasba mu ne ugaja preveč, prednost daje upodablajoči umetnosti.
- Nima rad govornega opisovanja umetnosti, vizualni dražljaji lahko naredijo nanj globok vtis.
- Gleda bolj na podrobnosti kot na umetnino kot celoto.

Učenec s poudarjenim avditivnim stilom:

- Najraje ima glasbo, manj mu je všeč likovna umetnost, je pa hitro pripravljen govoriti o njej.
- Izpušča pomembne podrobnosti, toda razume delo kot celoto.
- Lahko razvije govorne povezave za vse umetniške oblike.

Učenec s poudarjenim kinestetičnim stilom:

- Glasba mu ugaja skozi telesno gibanje.
- Najraje ima skulpture.
- Dotika se kipov in slik.
- Na razstavah se ustavlja samo pred deli, ki jih je mogoče telesno doživljati.
- Vsako vrsto umetnosti le zelo malo komentira.

8.5 Učiteljevi stili zaznavanja in znaki didaktičnega oblikovanja pouka

Učitelj s poudarjenim vizualnim stilom:

- Govori hitro.
- Vključuje ponazorila (slikovno gradivo, makete, video ...), vizualizira.
- Predela veliko snovi.
- Oblika je pomembna (slovnica, pravopis, oporne točke).
- Verjame v preverjanje z vizualno povratno informacijo – testi.
- Drži se časovne razporeditve učne snovi.

Učitelj s poudarjenim avditivnim stilom:

- Govori ritmično.
- Organizira diskusijo.
- Učitelj in dijak glasno bereta besedilo.
- Parafrazira pripombe dijakov.
- Uvaja disciplino v pogovor, pogosto z isto frazo: »Kolikokrat sem ti že rekla ...«.
- Zlahka ga je odvrniti od teme, redko uporablja vizualna učila, komentira z: »ok«, »aha« ...

Učitelj s poudarjenim kinestetičnim stilom:

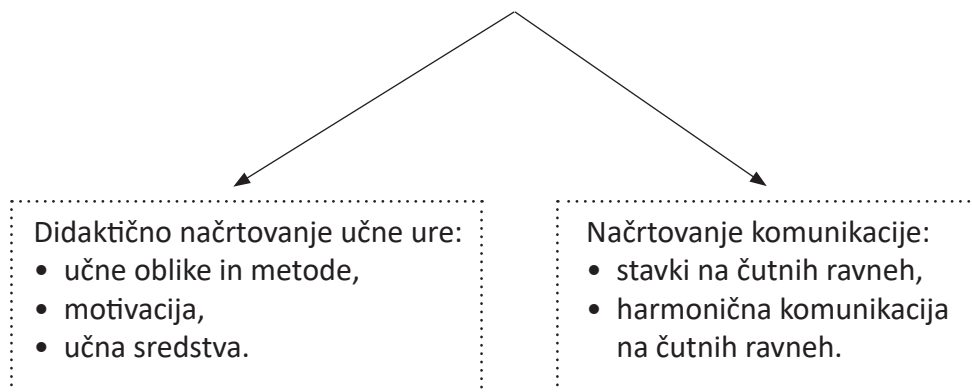
- Govori počasneje.
- Uporablja priročne stvari: listki, igra vlog, praktične vaje ...
- Rad ima raziskovalne naloge, projekte, predstave.
- Ideja je pomembna (slovnica in pravopis manj).
- Ocenjuje, kaj naredijo dijaki (kaj predstavijo, demonstrirajo, ustvarijo).
- Dovoljuje delo pri tabli, spodbuja skupinsko delo, uporablja številne oblike predstavitev.

NALOGA

- *Ugotovite, kateri stil zaznavanja vam je najbližji. Kako se to kaže pri vašem učenju? Kako se to kaže pri vašem poučevanju (simulacije učne ure, izpitni nastopi)?*



8.6 Načrtovanje pouka po stilih zaznavanja in procesne besede



Ideja, da imajo posamezniki preferenčni jezikovni ali lingvistični stil, ki ustreza njihovem preferenčnemu zaznavnemu stilu, se je prvič pojavila že konec sedemdesetih let prejšnjega stoletja v okviru koncepta nevrolingvističnega programiranja (NLP) Richarda Bandlerja in Johna Grinderja (McCabe, 1985, str. 563). Posamezen stil, ki temelji na načinu shranjevanja informacij v možganih in ponovnem priklicu, lahko prepoznamo po nezavednem očesnem premiku. Ko skuša vizualec priklicati informacijo, mu pogled uide rahlo navzgor, avditivcu na levo ali desno (k enemu ali drugemu ušesu), kinestetu rahlo navzdol. Desničar zamakne pogled navzgor v levo oziroma proti levemu ušesu, navzdol pa v desno stran. Nasprotno se levičar usmeri desno navzgor in proti desnemu ušesu ter levo navzdol (prav tam, str. 564).

Izraziti zaznavni in učni stili se pri posameznikih izrazijo tudi v jezikovnem stilu, ki temelji na uporabi procesnih besed. To so glagoli, samostalniki in pridevniki, ki temeljijo na čutnih zaznavah in nakazujejo uporabo enega izmed zaznavnih kanalov. Procesne besede spodbujajo oblikovanje miselnih predstav z aktiviranjem določenega zaznavnega kanala. Pri pouku težimo k uravnoteženi uporabi procesnih besed različnih zaznavnih stilov, saj se le tako približamo kognitivnim stilom vseh učencev v razredu (prim. prav tam, str. 264–265).

Vrste procesnih besed s primeri

a) Vizualne besede

- Glagoli: naslikati, videti, kazati, gledati, sijati, vizualizirati, žareti, blesteti, opazovati, strmeti, motriti, razjasniti, prikazati, odsevati ...
- Samostalniki: lik, podoba, krajina, ikona, vpogled, prikazen, pojava, portret, akt, tihožitje, motiv, odsev, impresija, senca, iluzija, iluzionizem, videz, prizor, žarišče, privid, barva ...

- Pridevniki: barvit, slikovit, živopisen, chiaroscuro, ožarjen, svetel, zabrisan, jasen ...

b) **Avditivne besede**

- Glagoli: slišati, izraziti, poslušati, povedati, reči, vprašati, odzvanjati, odmevati, doneti, šelesteti, razpravljati ...
- Samostalniki: odmev, zven, tišina, zvok, šum, šepet, dialog, monolog, vibracija, spev, sporočilo, ton, ritem, glas ...
- Pridevniki: nem, glasen, zvoneč, slišen, neslišen, bobneč, gluh, harmoničen, tih, monoton ...

c) **Kinestetične besede**

- Glagoli: dotakniti se, odkriti, držati, božati, dogajati se, hoditi, stopati, slutiti, odnašati, nositi, sejati, zamahniti, skriti, občutiti ...
- Samostalniki: dotik, upanje, milina, napetost, stik, simboličnost ...
- Pridevniki: navdahnjen, razvnet, prevzet, ganjen, osupel, nežen, blag, robusten, oprijemljiv, gladek, hladen, hrapav, občutljiv, težak ...

č) **Olfaktorne besede**

- Glagoli: smrdeti, dišati, vonjati ...
- Samostalniki: nos, vonj ...
- Pridevniki: zadimljen, odišavljen, svež, zatohel ...

d) **Gustatorne besede**

- Glagoli: okušati, greniti ...
- Samostalniki: okus ...
- Pridevniki: sladek, slan, sočen, kisel, grenek ...

e) **Nevtralne besede**

- Glagoli: misliti, vpisati, razumeti, vsebovati, interpretirati, živeti, vedeti, spoznati, postati, motivirati, oceniti, odločiti se ...
- Samostalniki: alegorija, prihodnost, misel, kozolec, proces ...
- Pridevniki: skrivnosten, odločen, zavesten ...

NALOGA

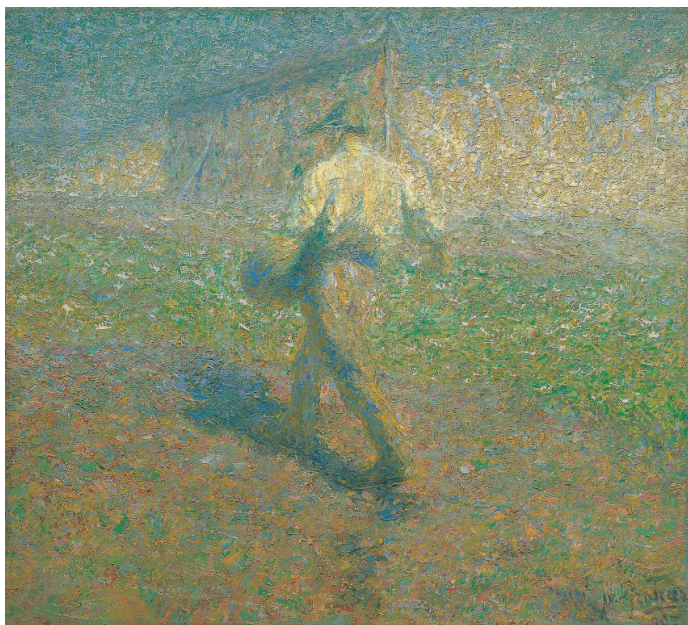
- *Procesne besede na shemi 4 ustrezno razvrstite med vizualne, avditivne, kinestetične, olfaktorne, gustatorne in nevtralne.*





Shema 4: Procesne besede.

Primer uporabe procesnih besed po stilih zaznavanja in v harmoničnem razmerju:



Slika 12: Ivan Grohar, *Sejalec*, 1907, last Moderne galerije v Ljubljani.
Fotograf: Janko Dermastja. Fotografija: © Narodna galerija, Ljubljana.

a) **Sejalec, opis po vizualnem tipu**

- Naslikati, videti, kazati, gledati, sijati, vizualizirati, žareti, opazovati ...
- Lik, podoba, krajina, ikona, vpogled, prikazen, pojava ...
- Barve, barvit, slikovit, živopisen, ožarjen, prizor, jasen ...

Slika Sejalec, ki jo je Ivan Grohar naslikal leta 1907, se nam *kaže* kot nekoliko *zabrisana* postava možaka z vrečo ali košaro ob levem boku in z desnico verjetno v trenutku *zamaha* (K).

b) **Sejalec, opis po avditivnem tipu**

- Izraziti, slišati, poslušati, povedati, reči, vprašati, odzvanjati, odmevati, doneti ...
- Odmev, zven, tišina, zvok, šum, šepet, glas, ton ...
- Nem, glasen, zveneč, neslišen, harmoničen, monoton ...

V tem delu *odzvanja* umetnikova simbolična interpretacija kmečkega življenja.

c) **Sejalec, opis po kinestetičnem tipu**

- Dotakniti se, odkriti, hoditi, stopati, slutiti, nositi, sejati, zamahniti, skriti, občutiti ...
- Dotik, upanje, milina, napetost, stik, simboličnost ...
- Navdahnjen, razvnet, prevzet, ganjen, osupel, nežen, hrapav, hladen, občutljiv, težak ...

Sejalec, ki *seje upanje* in življenje prihodnosti. Umetnik želi v gledalcu *doseči* in *vzbuditi toplino* pomladnega dne in kmečkega življenja.

č) **Sejalec, harmonični (uravnoteženi) opis**

Slika Sejalec, ki jo je Ivan Grohar naslikal leta 1907, se nam *kaže* (V) kot nekoliko *zabrisana* (V) postava možaka z vrečo ali košaro ob levem boku in z desnico verjetno v trenutku *zamaha* (K). V tem delu *odzvanja* (A) umetnikova simbolična interpretacija kmečkega življenja. Sejalec, ki *seje upanje* (K) in življenje prihodnosti. Umetnik želi v gledalcu *doseči* (K) in *vzbuditi* (K) *toplino* (K) pomladnega dne in (K) kmečkega življenja.

NALOGA

- Za likovno delo po lastni izbiri pripravite opis s poudarkom na vizualnem tipu, opis s poudarkom na avditivnem tipu in opis s poudarkom na kinestetičnem tipu ter naposled vse tri združite v harmonično celoto.



PONOVITEV



Miselni vzorec 5: Poučevanje z upoštevanjem stilov zaznavanja.

9 Motivacija učencev

Olga Paulič, Marjana Dolšina Delač



Zakaj je motivacija ključna pri pouku in kaj z njo dosežemo?

Katere vrste motivacije ločimo z vidika izvora in katere z vidika artikulacije (poteka) učnega procesa?

Kako pripravimo uvodno motivacijo?

Motivacija igra ključno vlogo pri porajanju učenja kot intrinzičnega procesa v učencu in pospeši doseganje učnih ciljev. Čeprav imata notranja in zunanja motivacija različno močne, a istovrstne učinke, lahko izvirata iz zelo različnih vzgibov. Če jih prepoznamo, jih lahko s pridom izkoristimo za zvišanje kvalitete pouka. Obe vrsti motivacije pomagata vzdrževati učno pozornost in prispevata k vztrajnosti pri domačem delu, ko na spodbudo učitelja ne gre več računati.

Pri **zunanjih motivaciji** cilj ni aktivnost sama (učenje in znanje), ampak tisto, kar ji sledi v obliki nagrade ali kazni, torej dobra ali slaba ocena, pohvala ali graja učitelja, (ne)odobravanje staršev, (ne)sprejemanje vrstnikov, dobre ali slabe možnosti za nadaljevanje šolanja oziroma začetek poklicne kariere. Ta oblika motivacije je lahko zelo močna, a je njeno delovanje vezano izključno na posledice in preneha v istem hipu, ko jih umaknemo.

Notranja motivacija nasprotno izvira iz radovednosti in lastnega interesa za učenje, zato nas osredotoča na aktivnost samo. Četudi brez nagrade ali kazni se izkaže za učinkovitejšo in predvsem dolgotrajnejšo od zunanje, a jo pri dijakih z različnimi izkušnjami in interesi težje nenehno spodbujamo. Zanj je pomembno osmišljanje učne snovi z vprašanjema: *čemu* obravnavamo prav to učno snov in kako jim bo pridobljeno znanje *koristilo* v prihodnosti. Ne gre za najlažja vprašanja in odgovora pogosto nima na dlani niti učitelj sam, pa vendar se velja temu razmisleku posvetiti in v pouku najti konkretnejši, daljnosežnejši smisel od zgolj učenja za ocene. Brez tega smo v hudih pedagoških škripcih, saj poleg kopnenja učenčeve pozornosti in naklonjenosti do učenja izgublja pomen tudi naše delo. Barica Marentič Požarnik (2016, str. 193) ponuja nekaj konkretnih napotkov, s katerimi lahko učitelj »poveča zanimivost pouka ter zavzetost učencev in njihovo zadovoljstvo z učenjem«:

- opre se na obstoječe interese in izkušnje;
- ponudi učencem v izbiro različna področja, naloge in dejavnosti – povečuje obseg njihovega nadzora nad učenjem;
- vključuje divergentna vprašanja in naloge – možnost, da učenci izrazijo svoj način razmišljanja, uveljavijo lastno pobudo;

- v pouk vnaša elemente novosti, raznolikosti in presenečenja;
- učencem daje sprotno in konkretno povratno informacijo o uspešnosti;
- daje možnost, da učenci izdelajo in pokažejo (razstavijo) izdelke, na katere so ponosni;
- vključuje elemente domišljije, igrivosti in možnosti za sodelovanje ter komunikacijo med učenci samimi;
- kaže osebni interes za snov in učenje kot dejavnost, ki je zanj pomembna in ga bogati;
- izraža pozitivna pričakovanja do učencev;
- zmanjšuje nepotreben strah in napetost;
- uvaja »močne« učne izkušnje, kot so samostojni in skupinski projekti učencev, učenje v naravi ipd.

9.1 Uvodno in sprotno motiviranje

Motivacijo lahko pri pouku spodbujamo in vzdržujemo z različnimi pedagoškimi in vsebinskimi sredstvi. Vselej upoštevamo, da zaradi različnosti učencev ni takšnih, ki bi univerzalno delovala na vse, zato jih menjujemo in kombiniramo. Vsako novo učno temo praviloma pričnemo z **uvodno motivacijo** v fazi uvajanja, s katero zbudimo učenčevo zanimanje in interes: problemsko situacijo, nenavadno aktivnostjo, provokativnim dejstvom ali vprašanjem, presenetljivim podatkom, aktualnim družbenim problemom ali osebnim mnenjem o določeni temi. Lahko jo povežemo s preverjanjem predznanja in napovedjo ciljev, vsekakor pa je ne izpustimo, saj je ključna za uspešnost naslednje faze – obravnavanja nove učne snovi. Ko si učenčevo pozornost pridobimo, jo do uspešnega zaključka ohranjamo s **sprotnim motiviranjem**. Barica Marentič Požarnik (prav tam, str. 200–201) predlaga Kellerjev model PPZZ (*Pozornost, Pomembnost, Zaupanje, Zadovoljstvo*), s katerim lahko povežemo sestavine, ki vstopajo v učno situacijo, se dogajajo med učenjem ali so posledica učenja (prav tam):

- a) **Pozornost** (pridobiti, vzdrževati):
 - uporaba novosti pri pouku, presenečenja,
 - predstavljanje zanimivih problemov (likovnih del),
 - raznolikost, sprememba v pouku.
- b) **Pomembnost** (povečati):
 - uporabnost znanja,
 - povezovanje z interesi,
 - povezovanje z izkušnjami,
 - povezovanje z osebnimi cilji,
 - zadovoljitev potreb (po priznanju, druženju, zabavi),
 - priložnosti za sodelovanje.

c) **Zaupanje** (v lastne zmožnosti, zgraditi):

- jasni cilji – pričakovanje uspeha,
- priložnost za doseganje izzivalnih ciljev,
- možnost nadzora nad lastnim učenjem,
- prava mera pomoči, vodenja,
- podrobne povratne informacije.

č) **Zadovoljstvo** (spodbuditi):

- »naravne« posledice – uporaba naučenega,
- priznanje, pohvala, ocena,
- povezati dosežke s pričakovanji.

NALOGI

- *Oglejte si primer učne priprave na uvodno motivacijo v poglavju 9.2 in pripravite svojo motivacijsko aktivnost na poljubno temo v trajanju do 10 minut.*
- *Vključite elemente Kellerjevega modela PPZZ v svojo učno pripravo. Kateri so po vašem mnenju najučinkovitejši?*

**9.2 Primer priprave na uvodno motivacijo: uvod v modernizem***Tabela 12: Uvodna motivacija – priprava na učno enoto.*

Datum:	Zaporedna št. ure:	Prostor:	Učiteljica: Marjana Dolšina Delač
Učni (vsebinski) sklop: Umetnost 20. stoletja			Učna enota: Uvod v modernizem
Tip učne ure Uvajanje v novo učno snov			
Operativni učni cilji Dijak: <ul style="list-style-type: none"> • osveži svoje poznavanje tradicionalne delitve likovne umetnosti (slikarstvo, kiparstvo, arhitektura); • preizkusi eno od možnosti uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije pri pouku umetnostne zgodovine; • razmišlja o možnostih sodobnih umetniških praks in spozna njihov odklon od tradicionalnih oblik umetniškega izražanja. 			
Učne oblike Frontalna, individualna.			
Učne metode Razlaga, razgovor, delo z IKT (prikaz holograma s pametnim telefonom).			

Načrtovanje motivacije (po Kellerjevem modelu PPZZ) <u>Pozornost</u> : uporaba napredne tehnologije za izdelavo holograma. <u>Pomembnost</u> : priložnost za sodelovanje, delo v paru. <u>Zaupanje</u> : prava mera pomoči in vodenja pri konstruiranju novih spoznanj. <u>Zadovoljstvo</u> : pohvala za dobra vprašanja in zanimive komentarje.
Učna sredstva Računalnik, projektor, tabla, učni list (gl. tabelo 15), pisala, barvice, pametni telefoni, USB ključ, pripomoček za ustvarjanje holograma.
Povezave z drugimi predmeti Uporaba IKT, še posebej pametnih telefonov, pri pouku (informatika).
Aktualizacija Razmišljanje o ključnih konceptualnih spremembah v umetnosti v 20. in 21. stoletju.
Literatura Lynton, R. (1994). <i>Zgodba moderne umetnosti: Pregled likovne umetnosti 20. stoletja</i> . Ljubljana: Cankarjeva založba.

Tabela 13: Uvodna motivacija – artikulacija učnega procesa.

Čas:	Učna izkušnja:	Dejavnosti učitelja:	Dejavnosti dijaka:	Oblike in metode, pripomočki:
1 min	Uvod	<p>Pozdravljeni. Danes bomo odprli novo obširno poglavje sodobne umetnosti. Na prihodnjih srečanjih bomo spoznali nekaj sodobnih umetniških praks, ki potekajo tukaj in zdaj. Njihova najvidnejša značilnost je, da izhajajo iz sodobnega življenja in nanj tudi vplivajo. Ker pa smo še vedno zelo vpeti v tradicionalni pogled na umetnost, se za začetek posvetimo tisti klasični delitvi likovne umetnosti na posamezne zvrsti, ki je veljala v prejšnjih stoletjih in je tudi vam verjetno najbolj poznana: naslov se izpiše na diaproyekciji (ZVRSTI LIKOVNE UMETNOSTI).</p>		<p>Frontalna oblika, razlaga</p> <p>Tabelska slika, učni listi</p>

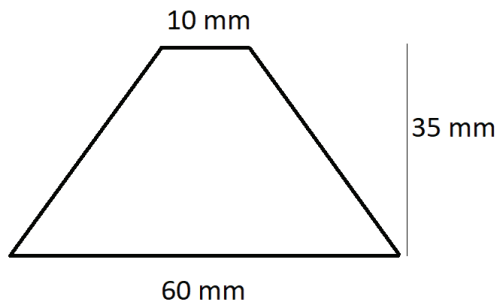
Čas:	Učna izkušnja:	Dejavnosti učitelja:	Dejavnosti dijaka:	Oblike in metode, pripomočki:
3 min	Delo z učnimi listi	S tem je povezana vaša prva naloga (razdelim učne liste). Pred seboj imate slikovno gradivo. Oglejte si ta tri likovna dela in odgovorite na vprašanja: 1. S čim se je umetnik izražal pri slikarstvu/kiparstvu/arhitekturi? 2. Kakšno vlogo igra prostor pri slikarstvu/kiparstvu/arhitekturi?	Dijaki se razdelijo v pare in rešujejo naloge na učnem listu.	Delo v dvojicah, delo s slikovnim gradivom
	Poročanje	Zdaj bomo vaše ugotovitve strnili na tablo.	Dijaki poročajo. Pričakovane ugotovitve: - slikarstvo; linija, barva; dve dimenziji, - kiparstvo; masa, gmota, volumen, tri dimenzije, - arhitektura; konstrukcijski elementi; notranji in zunanji prostor.	Frontalni pouk, razgovor

Čas:	Učna izkušnja:	Dejavnosti učitelja:	Dejavnosti dijaka:	Oblike in metode, pripomočki:
3 min	Uporaba pametnih telefonov – hologram	<p>Kaj pa če bi imeli pred seboj sodobno umetniško delo? To bo druga naloga.</p> <p>Vsak par naj vzame en pametni telefon in v spletni brskalnik vpiše »holograma video«. Izberite prvo možnost in zavrtite posnetek.</p> <p>Razdelim plastične okvirje in podam navodila za delo: okvirje postavite na sredino zaslona, se s pogledom približajte od strani in opazujte.</p> <p>Če bi umetnik ustvaril takšno likovno delo – hologram, s čim bi se izražal? Izberimo med možnostmi, ki smo jih že zapisali.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kaj lahko rečemo o prostoru? 2. Kam bi glede na ugotovitve umestili delo? 	<p>Dijaki sledijo navodilom: najdejo pravi video, nanj postavijo plastični okvir in zavrtijo posnetek.</p> <p>Z barvo, linijo, volumnom.</p> <p>Tri dimenzije, zunanji in notranji prostor. Nikamor, ker združuje značilnosti različnih zvrsti umetnosti.</p>	<p>Delo v dvojicah, metoda demonstracije</p> <p>Pametni telefon, plastični okvir</p> <p>Frontalni pouk, razgovor</p>
1 min	Zaključek	<p>To, kar ste preizkusili, je ena prvih dilem pri obravnavanju sodobne umetnosti – ne moremo je umestiti znotraj kategorij tradicionalne delitve. Slikarstvo, kiparstvo, arhitektura, dizajn in fotografija so sicer še vedno prisotni, a se jim pridružijo še nove prakse, kot so: instalacija, video, performans, hepening in body art.</p> <p>Prihodnjič si bomo vsako izmed njih podrobneje ogledali.</p>		Frontalni pouk, razlaga

Tabela 14: Uvodna motivacija – navodilo za izdelavo okvirja za projiciranje holograma na pametnem telefonu.

a) Stari seminarski nalogi odstranite prozorno zaščitno folijo.

b) Iz nje izrežite štiri oblike (kot kaže slika na desni) in jih s prozornim lepilnim trakom zlepite v obliko prisekane piramide.



Shema 5: Načrt za izdelavo pripomočka za projiciranje holograma na pametnem telefonu.

Slika 13: Hologram ptice, projiciran na pametnem telefonu. Foto: Marjana Dolšina Delač.

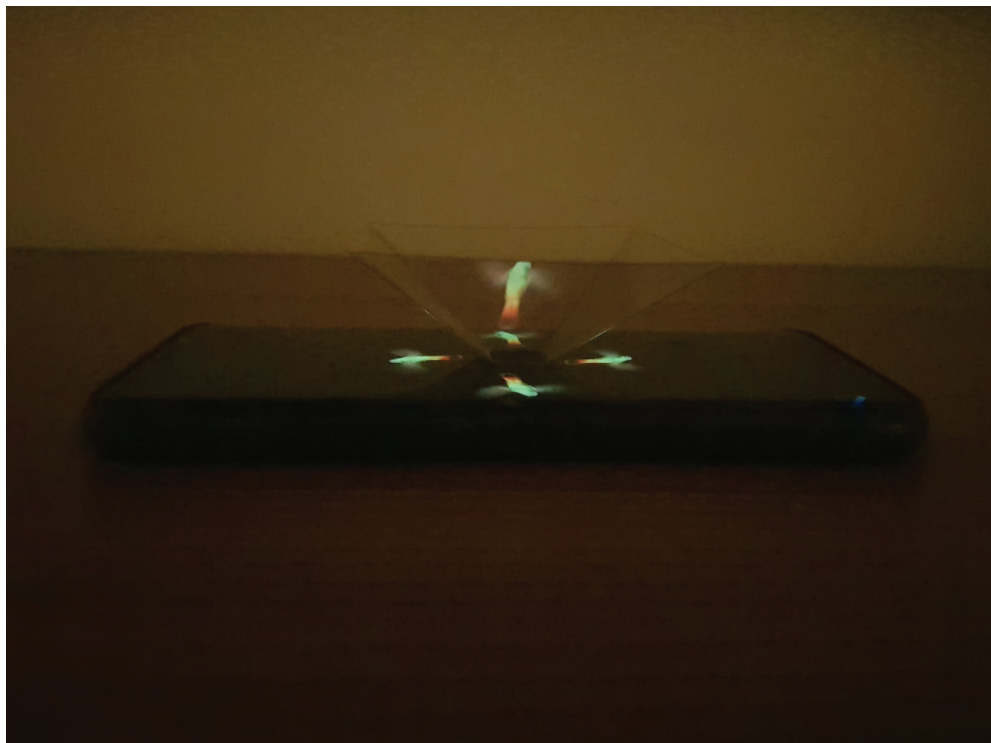

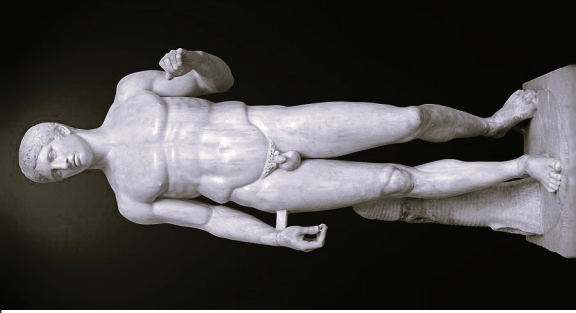
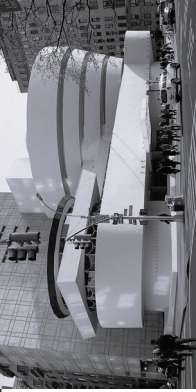
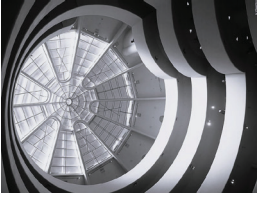
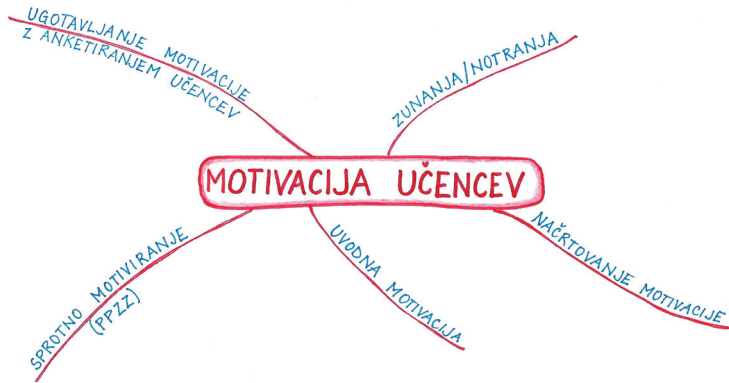


Tabela 15: Uvodna motivacija – učni list.

a) SLIKARSTVO	b) KIPARSTVO	c) ARHITEKTURA
 <p data-bbox="715 1171 861 1619">Slika 14: Piero della Francesca, Urbinski diptih, ok. 1472. Vir za sliko: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Piero,_Double_portrait_of_the_Dukes_of_Urbino_03.jpg>.</p>	 <p data-bbox="879 684 996 1143">Slika 15: Poliklet, Kopjenosec, original ok. 450 pr. n. š. Vir za sliko: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Doryphoros_MAN_Napoli_Inv6011-2.jpg>.</p>	  <p data-bbox="766 201 1000 659">Sliki 16 in 17: Frank Lloyd Wright, Guggenheimov muzej, New York, 1956–1959. Vir za sliko: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Guggenheim_Museum_New_York_City_U.S.A.jpg> in <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Solomon_Guggenheim_Museum_6_(New_York)_43427723410.jpg>.</p>
S čim se je umetnik izražal?		
Kakšno vlogo igra prostor?		

PONOVITEV

Miselni vzorec 6: Motivacija učencev.

10 Izdelovanje zapiskov in miselni vzorci

Marjana Dolšina Delač, Olga Paulič



Zakaj je pisanje nepogrešljiv del učenja?

Kje se pri izdelovanju zapiskov pojavlja največ težav in kako jih omilimo?

Kakšno didaktično vrednost imajo miselni vzorci in miselne podobe ter kako jih izdelujemo?

Ko je človek začel uporabljati sodelovanje kot ključni mehanizem za zagotavljanje prednosti v odnosu do drugih vrst, so se izoblikovale kompleksnejše strategije reševanja problemov, takšni so postali tudi vzorci sporazumevanja. Komunikacija ni več temeljila le na stvarnih pojmih, ampak se je počasi vzpenjala na raven abstraktnosti. Razvil se je jezik, tisto komunikacijsko sredstvo, ki nam z rabo abstraktnih pojmov omogoča večplastno sporazumevanje. Razvoj jezika je hkrati pogoj za posameznikovo zmožnost abstraktnega mišljenja, saj jezik ne le govorimo, ampak v njem tudi razmišljamo. Sčasoma se je pojavila potreba po trajni ohranitvi pomembnih misli in v ta namen se je razvila pisava.

Pojav pisave je ločil prve visoke civilizacije od drugih prazgodovinskih kultur. Pomenil je bistven preskok v komunikaciji, saj govorjeni jezik omogoča le neposredni prenos sporočila, pisava pa daljnosežnejšo komunikacijo skozi prostor in čas, pri čemer ni več nujno, da si sporočevalec in naslovnik delita isti trenutek. Pisava omogoča, da misel bolj ali manj trajno zabeležimo in jo tako ohranimo celo dlje od življenja samega. V tem smislu jo lahko opredelimo kot prvi izum, ki zadovoljuje našo željo po nesmrtnosti.

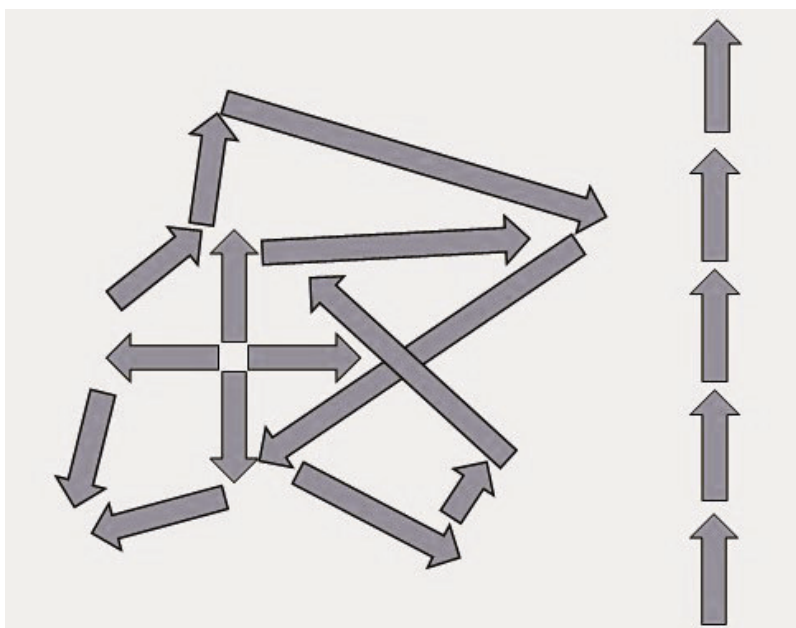
10.1 Iz kratkotrajnega v dolgotrajni spomin

Pisanje ima nenadomestljivo vlogo tudi pri učenju. Naši možgani imajo skoraj neomejeno kapaciteto skladiščenja informacij v **dolgotrajnem spominu**, ki pa tja zaidejo šele takrat, ko se jih naučimo oziroma utrdimo ustrezne nevrnske povezave (Marentič Požarnik, 2016, str. 71, prim. Buzan in Buzan, 1993, str. 241). Obenem uporabljamo **kratkotrajni spomin**, ki je neke vrste delovni spomin za skladiščenje trenutno sprejetih informacij. Tiste, za katere menimo, da so pomembne, utrdimo in pošljemo v dolgotrajni spomin, ostale preprosto pozabimo (Marentič Požarnik, 2016, str. 69–73).

V procesu izobraževanja sprejemamo več informacij, kot jih zmore obvladovati naš kratkotrajni spomin – vsak trenutek prihajajo nove in nove in večina je pomembnih. Zato si te informacije zapišemo – izdelamo zapiske – in jih kasneje večkrat utrdimo – se jih naučimo (prim. prav tam).

NALOGA

- Razmislite, kako izdelujete zapiske: ročno ali z računalnikom? Nizate informacije linearno ali jih razvrščate kako drugače? S čim imate največ težav?



Shema 6: Ponazoritev primerjave med potekom notranjega in govornega monologa.

Ko si zapisujemo, kar kdo govori, ponavadi nizamo njegove misli eno za drugo, saj so verbalni sistemi načeloma zaporedni. To pomeni, da tisti, ki nam kaj sporoča, svoje misli najprej uredi v smiselno strukturo (ne more namreč povedati kar vsega naenkrat), nato jih v določenem zaporedju posreduje naprej. Če govorimo bolj ali manj zaporedno, pa ne pomeni, da tako tudi razmišljamo. Hkratnost in naključnost mišljenja lepo predstavi James Joyce s Penelopinim monologom v romanu *Ulikses* (prevedel Janez Gradišnik, Ljubljana: Mladinska knjiga 1974, str. 125):

[...] četrť čez kakšna nepravdanska ura na Kitajskem zdaj ravno vstajajo in si češje kite kmalu bodo nune zazvonile jutranjico one nimajo nikogar da bi jih prihajal motit v spanju razen kakega duhovnika za nočno službo budivka pri sosedu ob prvem petelinjem petju tak hrup ko da bi se hotela razleteti poskusimo ali bi mogla zadremati ena dve tri štiri pet kakšno cvetje so si izmislili tam kakor zvezde tapete v Lombardski ulici so bile veliko lepše predpasnik ki sem ga dobila od njega je bil nekaj podobnega samo samo dvakrat sem ga nosila boljše bi bilo da znižam plamen v svetilki in spet poskusim tako da bom mogla zgodaj vstati [...].

Nancy Margulies (1992) v knjigi *Miselne podobe: Učenje in poučevanje miselnih vzorcev* navaja omejitve tradicionalnega zapisovanja v linearnem zaporedju:

- težko je začeti;
- proces je prepočasen;
- težko je poslušati in si hkrati zapisovati;
- zapiski ne pomagajo pri zapomnjenju informacij;
- ne moremo naknadno vključevati idej na pravo mesto;
- težko si je ustvariti pregled nad celoto;
- težko je priklicati ideje v pravem vrstnem redu.

Kot alternativo temu ponudi miselne vzorce, ki pomenijo ustvarjalnejši zapis besedila in:

- spodbujajo ustvarjalnost, jasno izražanje, motivacijo;
- razvijajo vizualni spomin in boljše pomnjenje;
- vplivajo na sprostitvev in harmonizacijo učne klime;
- omogočajo povezovanje obeh možganskih polovic in spodbujajo miselni proces, pri katerem sodelujejo celotni možgani.

Miselni vzorci so zelo pogost način zapisovanja učne snovi v osnovnih šolah, na višjih stopnjah izobraževanja – v srednjih šolah in na fakulteti – pa so redkejši, čeprav je smiselnost njihove uporabe tudi v visokošolskem študiju že ugotovila Barica Marentič Požarnik (1998, str. 74–75). Raziskave so pokazale, da učenje z miselnimi vzorci daje boljše rezultate kot branje ali linearno izpisovanje. To lahko najverjetneje pripišemo dejstvu, da tudi naši možgani ne delujejo linearno, ampak se v njih postopoma izgrajuje vse bolj prepletena nevronska mreža.

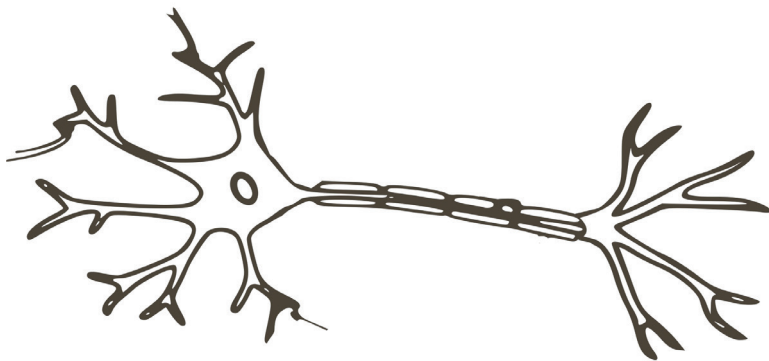
NALOGA

- *Poglavje po izbiri iz učbenika za umetnostno zgodovino predstavite v obliki miselnega vzorca. Vam je ta oblika zapisa pomagala pri razumevanju vsebine?*

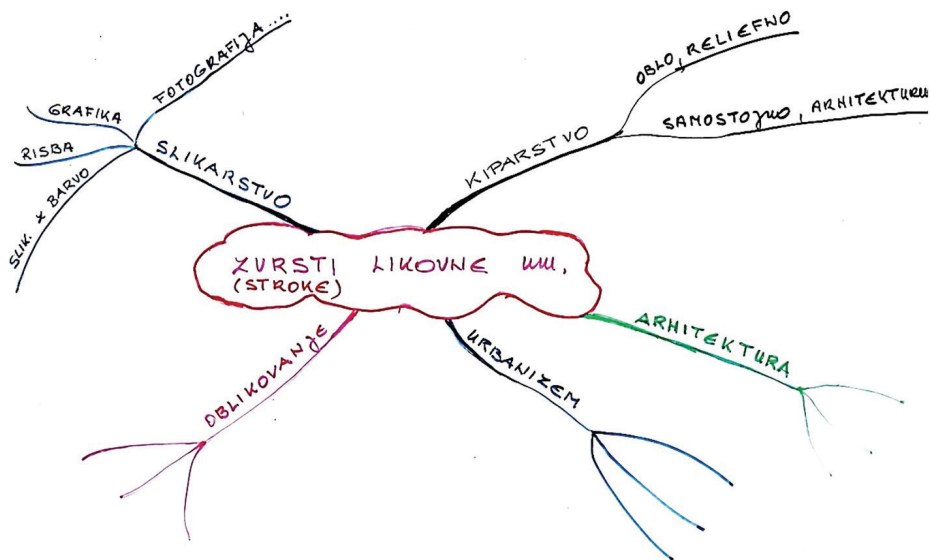


10.2 Miselni vzorci kot zemljevidi za možgane

Možgani so sestavljeni iz različnih celic, najpomembnejše med njimi so nevroni. Ti skrbijo za prevajanje živčnih impulzov v obliki električnega toka. Osrednji del celice je telo ali soma, v njej je jedro, ki omogoča osnovno delovanje celice. Krajši izrastki ali dendriti skrbijo za privzem informacij iz sosednjih celic in jih pošiljajo naprej po daljšem izrastku ali nevritu, ki se na koncu ponovno razveja v sinapse – povezave z drugimi nevroni (Buzan in Buzan, 1993, str. 26–33). V delovanju naših možganov torej ni ničesar linearnega, zaporednega, ampak so povezave bolj podobne razvejanim drevesastim strukturam. Z izdelavo miselnih vzorcev informacije uredimo podobno, kot jih bodo kasneje urejali naši možgani, zato bodo to storili lažje in hitreje, saj že imajo zemljevid za to (v angleščini *mind map*). Vse informacije, ki jih prejmemo, se zabeležijo v naših možganih. Kako hitro jih lahko ponovno prikličemo, pa je odvisno od moči povezave, ki jo krepimo z večkratnim obnavljanjem – ponavljanjem (prav tam, str. 29). Zemljevidi znanja nam tako z verigo asociacij pomagajo, da se hitreje spomnimo naučenega (prav tam, str. 148–152).



Shema 7: Nevron. Vir za shemo: Pixabay.com.



Miselni vzorec 7: Vrste (stroke) likovne umetnosti. Vir za miselni vzorec: Olga Paulič, Študentova priprava za pouk umetnostne zgodovine in likovne umetnosti, 2016.

10.3 Postopek izdelave miselnega vzorca

- Najprej na sredino zapišemo **osrednji pojem** ali narišemo simbol zanj; ta je temeljna tema miselnega vzorca.
- Iz osrednje teme vlečemo črte in nanje ali zraven zapisujemo samo ključne besede – **ključne pojme**. Tako se znebimo vseh podrobnosti, ki jih za razumevanje ne potrebujemo, in se osredotočimo na bistveno.
- **Uporabljamo simbole:** namesto »to je zelo dobra ideja« narišemo žarnico; namesto »to mi je všeč« narišemo smejoči emotikon; namesto »tega ne razumem najbolje« ali »to mi zaenkrat ne deluje logično/smiselno« zapišemo vprašaj; namesto »tu še nekaj manjka« narišemo uveljavljeni znak. Simbolov ne uporabljamo le kot nadomestila za besede, ampak lahko označujejo zapletene pojme, trditve ali celotne teorije, za katere bi sicer potrebovali večbesedno razlago.
- Ko osvojimo postopek izdelovanja miselnih vzorcev, jih lahko izdelujemo zelo **hitro**.
- Pri izdelovanju miselnih vzorcev enakovredno vključujemo **obe možganski polovici**: levo, ki je zadolžena za racionalnost, analitično in konvergentno mišljenje, logične povezave in podrobnosti, ter desno, ki informacije obdeluje globalno, ustvarjalno, intuitivno, slikovno, divergentno.

- Skozi celoten postopek kljub številnim informacijam ohranjamo **pregled nad celoto**.
- Osrednji pojem razčlenjujemo v **vse podrobnejšo strukturo informacij brez predpisanega zaporedja**.
- **Naknadno pridobljene informacije**, za katere ugotovimo, da se navezujejo na nekaj, kar smo že zabeležili, lahko dodamo na ustrezno mesto.
- Vzorec na koncu **v prečišчени obliki izdelamo še enkrat** in ga beremo v smeri urinega kazalca. S tem kljub središčni zasnovi ohranjamo sukcesivno zaporedje informacij, če to želimo.



Miselni vzorec 8: Postopek izdelave miselnega vzorca.

10.4 Miselni vzorci in hemisfernost

Miselnega vzorca praviloma ne sestavljajo le črte in besede, ampak vanj vključimo tudi barvne poudarke, vizualne simbole in skice (Margulies, 1992, str. 38–46). Pri izdelavi se naši možgani ukvarjajo z raznovrstnimi nalogami: pisnim izražanjem, likovnim izražanjem, detajli, celoto ... v različnih predelih možganov, ki jih tvorita dve polobli ali hemisferi. Leva je zadolžena za razum, logično sklepanje, matematična razmerja in jezik: branje in pisanje. Tu poteka linearno zaporedna obdelava podatkov, razvijata se analiza in konvergentno mišljenje. Desna polobla je zadolžena za prepoznavanje, obrazce in vzorce (torej tudi vizualni spomin za umetnine, ki je pri umetnostni zgodovini zelo pomemben), ritem, vizualne predstave, globino in kreativnost nasploh. Tu poteka vzporedna obdelava podatkov, ki prehaja v intuitivnost, razvijata se sinteza in divergentno mišljenje (Margulies, 1992, str. 65 in Buzan in Buzan, 1993, str. 32–34).

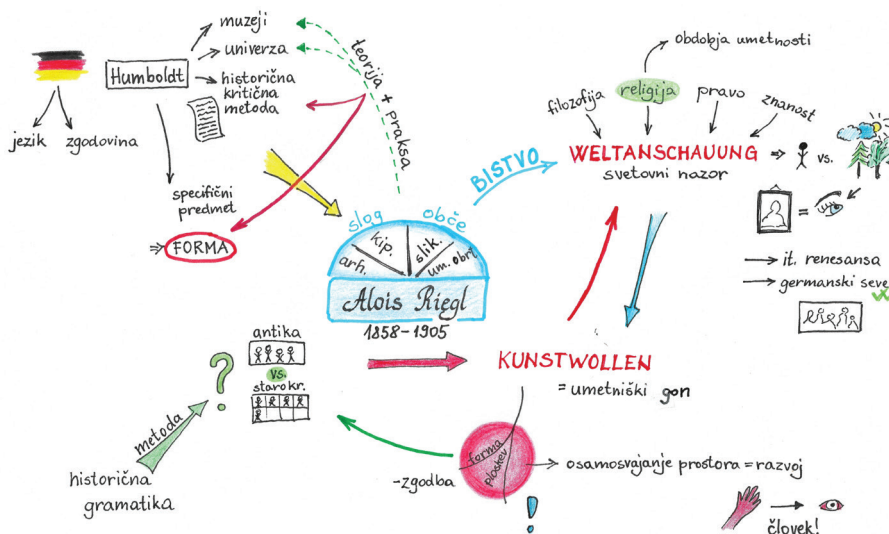
Kljub dokaj jasni delitvi se hemisferi naših možganov nenehno prepletata v prevzemanju nalog. Drži torej, da je pomembno razvijati desno polovico možganov, če želimo postati dobri plesalci, in levo polovico, če želimo postati dobri matematiki ali jezikoslovci, vsekakor pa moramo za vrhunske dosežke spodbujati sodelovanje obeh. Ko izdelujemo miselne vzorce, sta aktivni tako leva hemisfera, ko vključujemo jezik, hierarhično urejamo podatke in analitično razčlenjujemo temo, ter desna hemisfera, ko uporabljamo barve, naredimo sintezo informacij in smo kreativni (prim. prav tam).

NALOGA

- Razmislite, kakšno vlogo igrata leva in desna možganska polobla pri študiju umetnostne zgodovine.

10.5 Miselne podobe kot različica miselnih vzorcev

Namesto klasičnega miselnega vzorca lahko s pomočjo aplikacij izdelujemo tudi e-miselne vzorce ter jih nadgradimo v pojmovne mreže ali miselne podobe. Te nimajo več osrednje podobe in določene strukture ali postopka izdelave, ampak so prosta vizualna razlaga izbrane teme. Vključujejo lahko miselne vzorce, poglavja, stolpce, risbe, ki se povezujejo, nadgrajujejo ali prekrivajo, pa tudi osebne simbole, asociacije in individualne predstave (Margulies, 1992, str. 122–123).



Miselni vzorec 9: Miselna podoba, ki je nastajala ob branju knjige *Stilfragen* Aloisa Riegla (1893). Tjaša Plut, Študijski portfolio, vaje iz didaktike umetnostne zgodovine, 2017.

**NALOGA**

- Znanstveni članek po lastni izbiri predstavite v obliki miselne podobe. Ovrednotite jo.

PONOVITEV

Miselni vzorec 10: Izdelovanje zapiskov in miselni vzorci.

11 Medpredmetno povezovanje

Marjana Dolšina Delač, Olga Paulič



Zakaj je medpredmetno povezovanje pri pouku umetnostne zgodovine nepogrešljivo?

Kako lahko učno snov pri predmetu umetnostne zgodovine medpredmetno povezujemo?

S katerimi predmeti se najpogosteje povezuje umetnostna zgodovina in pri katerih temah?

Umetnostna zgodovina, ki jo pojmuje kot osrednjo humanistično vedo, kompleksnejše teorije gradi na interdisciplinarnih spoznanjih. Pogosto težko določimo mejnik, kjer se konča zgodovinsko raziskovanje in prične umetnostnozgodovinska analiza ali kjer se slednja prelije v filozofsko razpravo. Njena tesna povezanost, včasih kar prepletenost s sorodnimi strokami odmeva v metodološki heterogenosti, ki edina zmore ponuditi celostno in globinsko obravnavo umetnostnih del. Tudi umetnostnozgodovinska terminologija, ki si izraze pogosto sposoja pri drugih vedah, kaže na ambiciozno željo po celovitem pogledu na umetnino z vsem pripadajočim kontekstom in vpogledu vanjo, v njeno sporočilno bistvo (več o tem v: Dolšina Delač, 2020, poglavje *Umetnostnozgodovinska terminologija v odnosu do drugih humanističnih in družboslovnih ved: poskus pogleda od zunaj* na str. 128–131).

Glede na značaj stroke ni presenetljivo, da je načelo medpredmetnega povezovanja pomembno zaznamovalo učna načrta za likovno umetnost (2008) in umetnostno zgodovino na maturi (2008). Težko si namreč predstavljamo, da smiselno obravnavamo le enega od vidikov kulturnega razvoja, torej likovno umetnost, vse druge, ki so nanj ključno, nespregledljivo vplivali, pa zanemarimo. Oba učna načrta vključujeta posebno poglavje, posvečeno možnostim medpredmetnih povezav, učni načrt za likovno umetnost pa je celo opremljen s konkretnim vzporejanjem ciljev, veščin, dejavnosti in učnih vsebin, ki jih lahko učitelja različnih predmetov časovno usklajeno povežeta med seboj.

Že dobro desetletje so medpredmetne povezave v različnih izvedbenih oblikah stalen element pouka v osnovnih in srednjih šolah. Gimnazija Moste je po šestih letih izvajanja medpredmetnih povezav leta 2014 izdala publikacijo z zgledi učnih priprav za povezovanje umetnostne zgodovine z drugimi predmeti (Šterman in Stres, 2014).

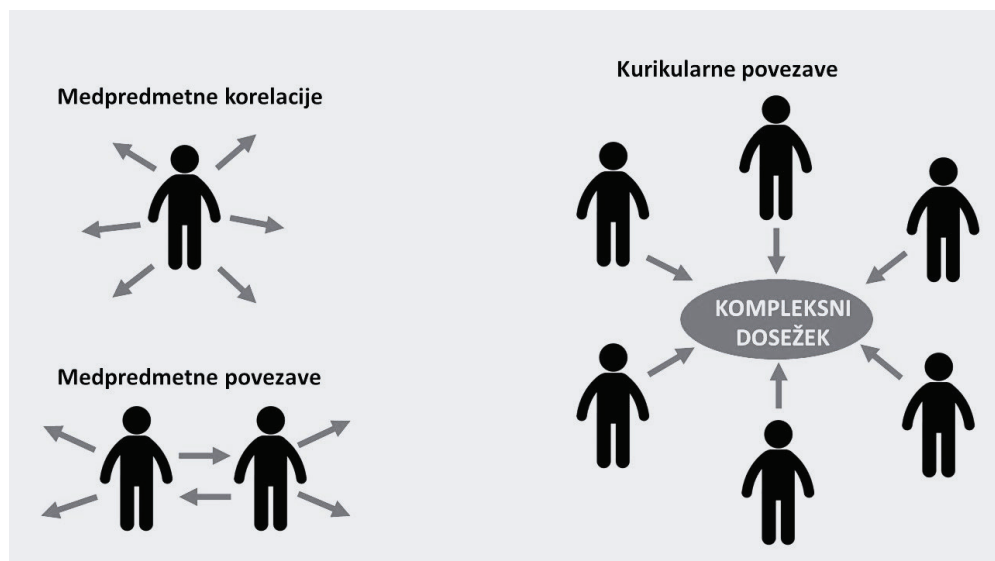
Prehod od pouka, ki je strogo izoliran po posameznih predmetih in se šele na koncu mozaično sestavi v celoto, k medpredmetno povezanemu, ki ohranja celostni pogled in vseskozi išče veliko idejo ter prepoznava skupne vzorce, je od učiteljev terjal izstop iz njihove strokovne cone udobja in tvegane korake v neznano, kar je večini sprva povzročalo nelagodje in strah. Po nekajletnem urjenju so ti koraki postali samoumevnejši, lahkotnejši in bolj smeli, poleg enournih povezav se vse pogostejše pojavljajo daljše in kompleksnejše oblike. Ob obilici dobrih in manj dobrih praks se zdaj ne zastavlja več vprašanje, ali so medpredmetne povezave dobrodošle in potrebne, saj smo si nanj že pred časom odgovorili pritrdilno, ampak katere povezave so smiselne in kako jih načrtovati, da dosežejo svoj namen.

Tako kot pri drugih predmetih so tudi pri umetnostni zgodovini najpogostejše **medpredmetne korelacije**, torej navezave na učno snov drugih šolskih predmetov, ki je ključnega pomena za razumevanje obravnavanih tem. Ko govorimo o srednjeveških romarskih poteh, se gotovo ne moremo ogniti zemljevidu Francije in Iberskega polotoka; ko želimo razložiti razvoj baročne umetnosti, ne moremo mimo dogajanja v času reformacije in protireformacije; ko obravnavamo izum fotografije, ne moremo izpustiti osnovnih zakonitosti optike (torej fizike). Vse kratke ekskurze na druga področja, ki niso spoznavno zahtevni, lahko izvede učitelj sam, pri čemer se zanese na samostojno učenje iz literature. Sodelovalno oziroma timsko poučevanje še ni prisotno.

Pri povezovanju zahtevnejših in obsežnejših vsebin je naše razumevanje področja, s katerim se želimo povezati, preskromno, zato k sodelovanju povabimo drugega, za to usposobljenega učitelja ali strokovnega delavca šole (na primer šolskega svetovalnega delavca, laboranta itd.). To v praksi imenujemo kar **medpredmetna povezava**, ki že predvideva sodelovalno (timsko) poučevanje in praviloma traja eno ali nekaj šolskih ur. Izvedemo jo lahko na različne načine, med katerimi je najenostavnejši ta, da vsak učitelj aktivnosti izvede pri svojih urah, torej pri urah predmeta, ki ga poučuje. Te so izvedene brez neposrednega sodelovalnega poučevanja učiteljev, ki sodelujeta le pri načrtovanju in evalvaciji, a so vsebinsko in časovno usklajene. Druga možnost je, da eden od učiteljev gostuje pri uri drugega, kar pomeni, da izvede del učne ure in pripravi aktivnosti, v primeru skupinskega dela pa lahko prevzame eno ali več skupin. Pri tretji obliki učitelja najtesneje sodelujeta: sta istočasno v razredu in izmenjaje prevzemata vodenje razreda, se dopolnjujeta in nadgrajujeta. Ta oblika terja natančno pripravo in prilagodljivost.

Z uvajanjem medpredmetnih korelacij in povezav vsak od učiteljev še vedno dosega le predmetne cilje svojega predmeta, le da je to doseganje sedaj hitrejšo in bolj kakovostno. Pri **kurikularnih povezavah** pa je situacija precej drugačna, saj izhajamo iz kurikularnih (splošnih) ciljev programa, predmeta ali, najširše gledano, kar iz Zakona o gimnazijah. Iz te skupne žariščne točke segamo v posamezne

predmete oziroma predmetne cilje in jih povežemo v skupen kompleksen dosežek, ki ga brez povezovanja več predmetov ne bi mogli doseči. Takšne povezave so pogoste pri razvijanju ključnih kompetenc (kompetenco izražanja v maternem jeziku lahko na primer razvijamo tako, da dijaki napišejo seminarske naloge na teme, ki pripadajo različnim predmetom, ter ta specifična strokovna znanja povežejo s slovenščino in informatiko). Kurikularne povezave pogosteje izvajamo v daljših organizacijskih oblikah pouka, kot so projektni dan, projektni teden in celoletni interdisciplinarni tematski sklop (ITS).



Shema 8: Načini medpredmetnega povezovanja.

Ne glede na vrsto, obseg in zahtevnost medpredmetnih povezav si moramo vsakokrat zastaviti vprašanje o njihovi smotrnosti in jo opredeliti z odgovorom na vprašanje, *čemu* to počnemo. Povezovanje predmetov je zares smiselno šele takrat, ko z njim dosežemo tiste cilje, ki jih sami ne bi mogli doseči, oziroma smo pri njihovem doseganju učinkovitejši, kot če bi jih skušali doseči znotraj enega samega predmeta.

Za pripravo na medpredmetno povezovanje lahko uporabimo običajen obrazec za pripravo na učno uro, na njej pa jasno opredelimo predmetne in interdisciplinarne cilje. Vloge in aktivnosti sodelujočih učiteljev opredelimo v artikulaciji (poteku) učne ure.

**NALOGI**

- S pomočjo učnega načrta ugotovite, s katerimi predmeti se umetnostna zgodovina največkrat in najlažje povezuje.
- Pripravite svoj predlog medpredmetne povezave.

PONOVITEV

Miselni vzorec 11: Medpredmetno povezovanje.

12 Uporaba spletnih virov pri pouku

Marjana Dolšina Delač



Zakaj in v katerih primerih so spletni viri pri pouku umetnostne zgodovine boljše alternativa tiskanim?

Katere spletne vire uporabljamo in kako?

Katere konkretne spletne strani in aplikacije so dobrodošle pri pouku umetnostne zgodovine?

Navajanje učencev na pridobivanje informacij s spleta pomembno pripomore k razvijanju kompetence informacijskega in digitalnega opismenjevanja, kar je ena temeljnih nalog sodobne šole. Pri pouku umetnostne zgodovine je uporaba spletnih virov še posebej dobrodošla, saj učitelju olajša iskanje in uporabo slikovnega gradiva, učencem pa omogoča samostojno utrjevanje, razširjanje in poglobljanje v šoli pridobljenega znanja.

Pri pridobivanju slikovnega gradiva smo posebej pozorni na ustrezno resolucijo posameznih slik in njihovo barvno verodostojnost. Pri uporabi in navajanju virov se držimo načela poštene uporabe (t. i. *fair use*), ki ga omenja evropska direktiva (*Direktiva 2001/29/EC*), slovenska zakonodaja pa ga določa v *Zakonu o avtorski in drugih sorodnih pravicah (ZASP)*.

Kot vir osnovnih podatkov o likovnem delu in drugih informacij uporabljamo le tiste spletne strani, pri katerih smo prepričani o strokovni verodostojnosti napisanega/prikazanega oziroma jih preverimo v dostopni strokovni/znanstveni literaturi. Pri uporabi tujejezičnega gradiva je nujen tudi prevod v slovenščino.

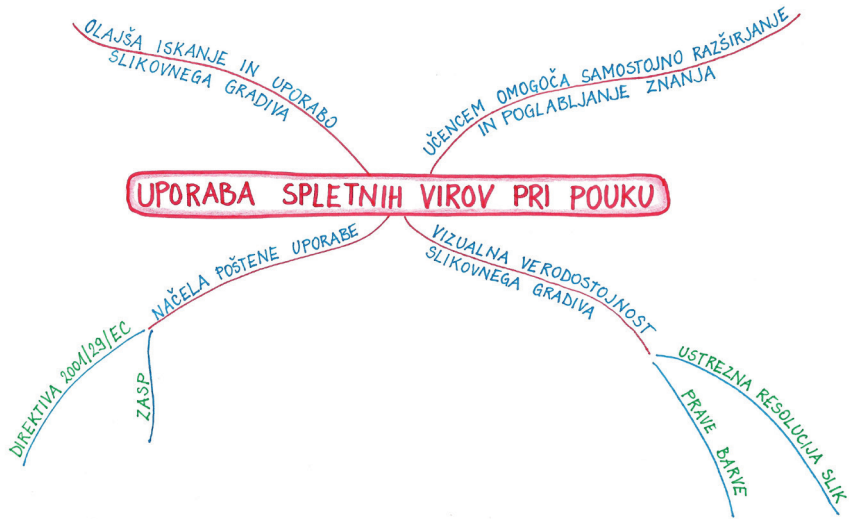
Poleg dvodimenzionalnih podob splet ponuja možnosti interaktivnega poučevanja in učenja, med katerimi se predstavitev in videom pridružujejo virtualni sprehodi po muzejih in galerijah ter specializirane platforme za raziskovanje umetnosti. Tabeli 16 in 17 v prilogi 7 ponujata trenutno aktualen nabor spletnih povezav, ki jih lahko s pridom uporabimo pri pouku umetnostne zgodovine.



NALOGA

- Iz tabel 16 in 17 v prilogi 7 izberite eno od aplikacij ter razmislite o možnostih in izzivih njene uporabe pri pouku umetnostne zgodovine.

PONOVITEV



Miselni vzorec 12: Uporaba spletnih virov pri pouku.

13 Pouk in učenje ob glasbi¹³

Olga Paulič



Kako lahko glasba oziroma njen izbor vpliva na poučevanje in učenje umetnostne zgodovine?

Kako izberemo pravo glasbo v različnih učnih situacijah?

Kakšna je dosedanja praksa vključevanja glasbe v pouk umetnostne zgodovine?

Vpliv glasbe na pouk in možgane je začel v šestdesetih letih prejšnjega stoletja prvi znanstveno raziskovati **Georgi Lozanov** (1926–2012) v Bolgariji. Po izobrazbi je bil nevrolog, psihiater, psiholog in pedagoški ustvarjalec sugestologije, sugestopedije in integrirane psihoterapije. Poznan je kot »oče pospešenega učenja« in je bil med prvimi, ki je uvedel nove metode in tehnike učenja ob glasbi. Njegovo izhodišče je »celostno možgansko učenje«. Predpostavlja, da smo pri učenju najuspešnejši, če smo telesno in duševno sproščeni. V takem stanju se lažje povežejo vse možganske funkcije in izkoristijo zmogljivosti možganov. Procesi sprejemanja so tako kompleksni in večplastni, da jih ne moremo obvladovati le na ravni zavestne pozornosti; vključiti moramo tudi podzvest – s pomočjo sugestije.

Skupaj z zdravniki je Lozanov opravil EEG meritve možganov ob predvajanju različnih zvrsti glasbe. Ugotovil je, da človekov spomin deluje v alfa ritmu (8–12 udarcev na sekundo), v enakem ritmu, kot je Bachova, Händlova in Vivaldijeva baročna glasba, še posebej largi Johanna Sebastiana Bacha. V tej glasbi so specifični takti in vzorci, ki samodejno usklajujejo človekove možgane in telo ter vplivajo na to, da možgani preidejo v alfa stanje, zato lahko brez pomislekov zaključimo, da je glasba pomemben učni pripomoček.

Lozanov je vrste glasbe opredelil glede na strukturo učne ure in naredil seznam priporočenih skladb, ki ga je objavil leta 1978. Seznam glasbene knjižnice s primeri glasbenih del, ki jo lahko uporabljamo v različnih situacijah, je pripravil za: vizualizacijo, koncentracijo in bistrenje možganov, načrtovanje doseganja ciljev, boljše poslušanje, ustvarjanje novih idej, zburjanje »otroka« v odrasli osebi, za otroke različnih starosti (3–5, 6–12), sproščanje in umirjanje, zmanjšanje hiperaktivnosti in sproščanje: napetosti, močnih čustev, spodbujanje: poguma in samozavesti, smisla za humor, praktičnih del, plesa, proslavljanje dosežkov, odpravljanje: jeze, togosti in dolgočasnosti.

13 Za pouk in učenje ob glasbi gl. tudi Webb, T. W. in Webb, D., 1990 in Paulič, Olga, 2001.

Glasbo pri pouku je glede na faze učne ure razporedil takole:

- »dekodiranje« – ob uvodu in razlagi: aktivna alfa glasba,
- »koncert« – ob ponavljanju: pasivna alfa glasba,
- »aktiviranje« – ob vadenju in ponavljanju: aktivna alfa glasba.

Primeri aktivne in pasivne glasbe so:

- aktivna glasba:
 - a) Wolfgang Amadeus Mozart: Koncert za violino in orkester št. 5 v A-duru,
 - b) Joseph Haydn: Simfonija št. 101 v D-duru, Ura,
 - c) Peter Iljič Čajkovski: Koncert za klavir in orkester št. 1 v b-molu;
- pasivna glasba:
 - a) Johann Sebastian Bach: Fantazija v G-duru, BWV 572,
 - b) Arcangelo Corelli: Concerti grossi, op. 6, št. 4, 10, 11 in 12,
 - c) Georg Friedrich Händel: Glasba na vodi, Suite št. 1 v F-duru, HWV 348, št. 2 v D-duru, HWV 349, in št. 3 v G-duru, HWV 350.

Zaradi težav v Bolgariji je Georgi Lozanov svoje raziskovanje preselil v Ameriko. Tam so njegovo teorijo poimenovali sugestopedija, njegovi novi sodelavci pa superlearning, tudi kvantno učenje. Po uveljavitvi metode leta 1978 je leta 1980 pridobil Unescov certifikat. Zatem je ustanovil Mednarodni center za pospešeno učenje na Dunaju.

V novejšem času v alfa ritmu nastaja t. i. »New age« glasba, ki je učencem bližja kot baročna. Taka je na primer glasba Christiana Maierja, dobre izkušnje so tudi s priredbami klasične glasbe v alfa ritmu, ki jo izvaja Richard Clayderman.

V Sloveniji že nekaj časa poznamo zasebne šole, ki vključujejo glasbo pri učenju tujih jezikov, medtem ko jo je pri poučevanju umetnostne zgodovine didaktično uporabila le Olga Paulič pri predmetu likovna umetnost v športnih oddelkih Gimnazije Šiška med letoma 1990 in 2006. Svojim učencem je ob začetku vsakega šolskega leta na prvi šolski uri ponudila metode pouka ob glasbi v alfa ritmu, sproščanje ter vizualizacijo po vzoru teorij, ki upoštevajo učenčevo izbiro in odločanje, kaj jim pri pouku koristi (Glasser, 1994; Bluestein, 1997; DePorter in Hernacki, 1996).

Glasser pravi, da se moramo naučiti prevzeti nadzor nad svojim življenjem in to naučiti tudi učence, prav tako pa se moramo navzeti zavestnega izbiranja koristnih aktivnosti. Pri razvijanju odgovornosti in upravljanja samega sebe navaja: »Da bi učence motivirali, jim moramo ponuditi ugoden rezultat iz enega razloga: ker se to obnese.« Z izbiro lahko učenci vplivajo na kakovost svojega znanja, boljše pomnjenje in dobro počutje. Tudi pri športu lahko uporabljajo glasbo za sproščanje, koncentracijo, izboljšanje samozavesti pred tekmovanji in vizualiziranje športnih strategij. Ko so učenci videli pozitivne rezultate svoje izbire, jim je

to pomagalo krepiti odgovornost za lastne odločitve. Zunanja motivacija se je z učenčevu izbiro ponotranjila.

Učenje ob glasbi poteka v vedrem, sproščenem vzdušju ter v spodbudno urejenem šolskem okolju, v katerem se učenci znebijo notranjih zavor, ki so jih dobili ob prejšnjih negativnih izkušnjah. Glasbe učenci ne poslušajo zares, ampak jo samo občutijo kot ozadje, kot del učne interakcije. Pomembno je, da jim učitelj nazorno predstavi vpliv glasbe, saj tako razumejo njene koristi za svoje učenje in počutje. Pri tem moramo upoštevati, da lahko tovrstni pouk izvajajo le učitelji, katerih avtoriteta temelji na zaupanju učencev, saj znajo vzpostaviti:

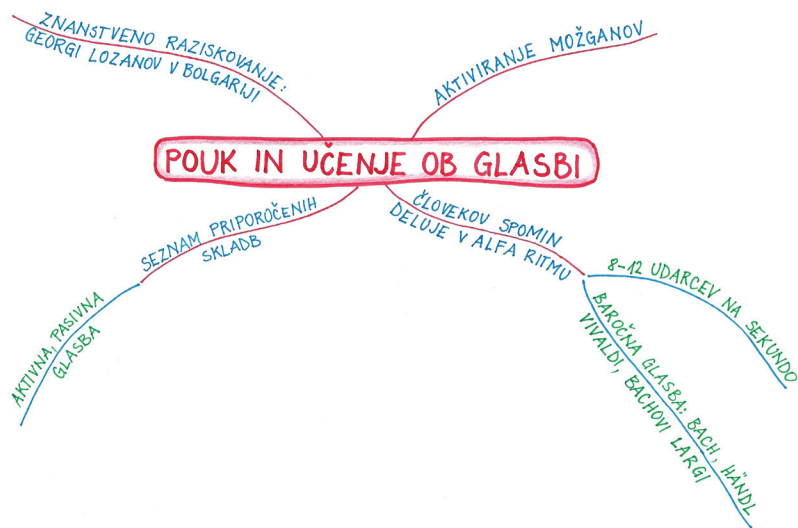
- infantilizacijo učencev – začasen povratek v igrivo, otroško sproščenost;
- psevdopasivnost – stanje telesne in miselne sproščenosti (alfa stanje);
- mnogoplastnost komunikacije: vključuje tudi tiste vidike komunikacije, ki delujejo na podzavestni ravni: govorica telesa, intonizacija in ritem govora, sugestivni izrazi ipd.;
- periferne dražljaje, kot so slike, projekcije, plakati ipd.

Vsakoletna evalvacija ob zaključku šolskega leta je v odgovorih učencev pokazala, da jih je glasba pri pouku pomirjala, sproščala ter vplivala na njihovo boljše pomnjenje in razmišljanje. Ker jo uporabljajo le redki učitelji, je bila zanje novost, zato jim je popestrila učno delo ter vplivala na motiviranost za učenje. Nekateri učenci so jo začeli uporabljati pri domačem učenju, drugi pa za boljšo koncentracijo, samozavest in vizualizacijo športnih korakov pred športnimi tekmovanji.

Pomirjujoča baročna glasba lahko koristi tudi učiteljem, kar se je pokazalo zlasti v razredih, ki so bili pedagoško nekoliko zahtevnejši. Prav tako je dobrodošla v primerih, ko učitelj poučuje več predmetov in jih z uporabo različne glasbe lažje razlikuje; v učno snov se hitreje in bolj poglobljeno vživi, z dijaki lažje vzpostavi sproščen odnos.

Vsa opisana spoznanja temeljijo na osebnih izkušnjah Olge Paulič, ki poudarja, da mora biti uporaba glasbe ob pouku vsakokrat posledica pretehtane odločitve. Učitelj se najprej teoretično seznani z učinki glasbe na učni proces, jo premišljeno izbere in šele nato smiselno vpelje v pouk. Učni proces in učinke glasbe naj sproti evalvira ter tako ugotavlja koristnost pouka ob glasbi v alfa ritmu in spremlja zadovoljstvo učencev.

PONOVITEV



Miselni vzorec 13: Pouk in učenje ob glasbi.

14 Portfolio

Olga Paulič, Marjana Dolšina Delač



*Kaj je portfolio in pod katerimi poimenovanji ga še srečamo?
Kakšen namen ima portfolio in kaj vse vključuje?
Kako ocenjujemo portfolio?*

O portfoliu je v reviji *Vzgoja in izobraževanje* že leta 1999 pisala Sonja Sentočnik (št. 3, str. 15–22, prim. tudi Tanja Rupnik Vec idr., 2015). Imenujemo ga tudi **portfolijo**, **portfelj** ali **mapa učenčevih dosežkov** ter je zbir dokumentov učenčevega dela in ustvarjanja v luči formativnega spremljanja dokazov o učenju. Ker njegova oblika omogoča pregled dela skozi daljše časovno obdobje, je instrument gradnje znanja in spodbujanja razvoja ter hkrati dobrodošlo orodje za procesno vrednotenje znanja.

Portfolio sestavljajo izdelki, ki jih učenec pri določenem predmetu ustvari v daljšem časovnem obdobju – znotraj enega učnega sklopa ali najpogosteje kar v enem šolskem letu. Vanj sodijo rešeni učni listi, testi, refleksije in daljši pisni sestavki, komentarji ob aktualnih dogodkih in vprašanja za učitelja, plakati, raziskovalne naloge, seminarske naloge, referati, gradivo za ekskurzije in vsakovrstno učno gradivo, ki so ga pripravili učenci, zapisi z obiskov razstav, likovni izdelki, izpolnjeni anketni vprašalniki ipd.

Portfolio lahko uporabimo pri razvijanju metakognitivnih veščin, ko učenci vanj zapisujejo svoje cilje pri predmetu ter razmišljanja o delu, šibkih in močnih točkah lastnega znanja in spoznavanja, lastnem napredku, komunikaciji z učiteljem ter načrtih za nadaljnje delo in učenje.

Raznolikost izdelkov, rešenih nalog in refleksij omogoča, da s portfoliem procesno spremljamo učenčev napredek, ki je kompleksen proces in ga sicer težko večplastno detektiramo. Na ta način deluje spodbudno na oblikovanje njegove samopodobe, ki je povezana prav s prepoznavanjem sposobnosti in učnega napredka. Učenca vselej postavlja v središče učnega procesa in mu dodeljuje aktivno vlogo v njem.

14.1 Ocenjevanje portfolia

Portfolio lahko uporabimo kot osnovo za kakovostno komunikacijo med učencem, učiteljem in starši. Na podlagi refleksije in evalvacije celotnega portfolia, ki jo naredijo vsi navedeni deležniki, dobimo celosten vpogled v učni proces

celotnega šolskega leta. Ocenjujemo ga s pomočjo vnaprej pripravljenih kriterijev – za primer vzemimo opisnike, ki jih je za sklop umetnostne zgodovine pri predmetu likovna umetnost v gimnaziji pripravila Irena Šterman:

- nezadostno (1): dijak ne izdela portfolia oziroma ga izdela, vendar ga ne odda v dogovorjenem roku;
- zadostno (2): dijak odda portfolio, vendar je izdelan površno in neskrbno – neurejeno kazalo, neizpolnjeni delovni listi, naslovnice ni, manjkajo domače naloge in likovne naloge;
- dobro (3): korektno izdelan portfolio, delovni listi so nepopolni, likovne in domače naloge zahtevam ne sledijo v celoti, je neinventiven: dijak pri ustvarjanju portfolia ne pokaže lastnih idej;
- prav dobro (4): portfolio je izdelan, a še vedno nenatančno, saj manjkajo določene likovne in domače naloge, hkrati pa vsebuje dijakove lastne sveže ideje, ki kažejo njegovo zavzetost pri delu, in to tako pri oblikovanju nalog kot pri celotni izdelavi portfolia;
- odlično (5): portfolio sledi vsem zahtevam: domače in likovne naloge ter delovni listi so natančno izpolnjeni, hkrati pa je portfolio samostojno, individualno, inovativno delo, ki je tudi osebno zaznamovano, saj dijak s tem izdelkom pokaže veliko zavzetost pri delu, je ustvarjalen in originalen.

E-listovnik je sodobni naslednik portfolia in omogoča zbiranje dokazov o učenju v digitalni obliki, ki je prilagodljivejša, prenosljivejša, interaktivna in bolj trajnostno naravnana. Kombinirati ga je mogoče s klasično obliko, če e-listovnik natisnemo ali z optičnim branjem digitaliziramo tiskano gradivo in ročno izdelane zapise, skice, sheme, miselne vzorce in podobe ter likovna dela.

NALOGA

- *Razmislite o smiselnosti portfolia ali e-listovnika pri pouku umetnostne zgodovine. Katera poglavja v njem so nepogrešljiva?*

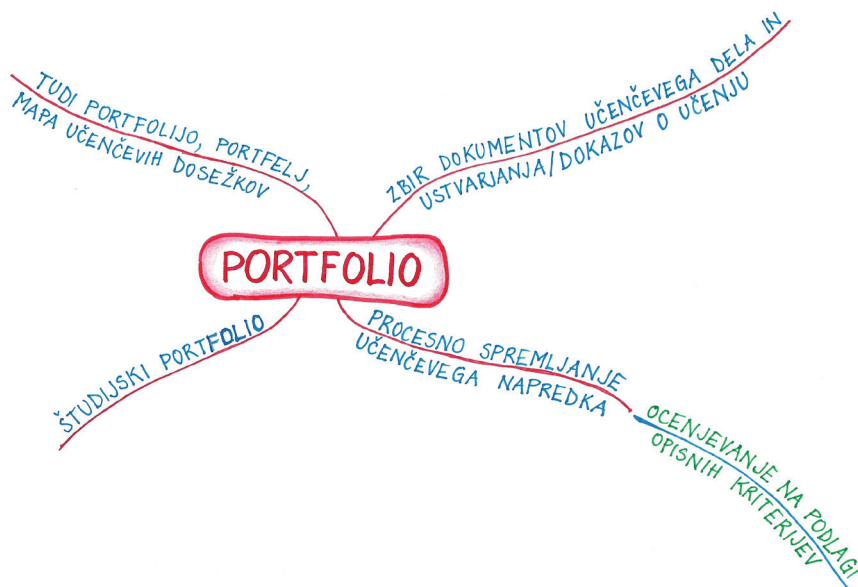


14.2 Študijski portfolio

Pri didaktiki umetnostne zgodovine I in II študenti rešene naloge in dokazila o opravljenih zadolžitvah zbirajo v obliki študijskega portfolia, ki je osnova za vrednotenje sprotne dela in izhodišče za ustni zagovor, kasneje pa lahko služi kot prvi priročnik pri pedagoškem delu. Tabela 10 v prilogi 3 predstavlja primer kazala študijskega portfolia, kamor se beležijo aktivnosti po kronološkem vrstnem redu, v istem zaporedju je urejena vsebina portfolia.

**NALOGA**

- Portfolio oddajte najkasneje en teden pred ustnim zagovorom. Naslovnica vsebuje iste elemente kot naslovnica učne priprave za izpitni nastop (gl. prilogo 5).

PONOVITEV

Miselni vzorec 14: Portfolio.

15 Projektno učno delo

Olga Paulič, Marjana Dolšina Delač



Kako se projektno učno delo razlikuje od običajnega pouka?

Katere osnovne tipe projektov ločimo?

Kako poteka projektno učno delo?

Z besedo projekt opišemo vsako dejavnost, ki je vnaprej načrtovana in usmerjena k cilju. Najdaljoročnejše med njimi imenujemo življenjski projekti in jih moramo razdeliti na več podprojektov, ki pokrivajo en sam vidik uresničevanja končnega cilja ali en sam časovni odsek, da postanejo obvladljivi.

Projektno delo je kot učno metodo pred več kot stotimi leti predstavil William Heard Kilpatrick (*The Project Method*, 1918), v slovenskem strokovnem prostoru pa jo je v različnih strokovnih revijah in samostojni knjigi podrobneje obravnavala Helena Novak (1990 in 2009). France Strmčnik (2000, str. 135) je projektno delo skupaj s problemskim poukom ter raziskovalnim in izkustvenim učenjem uvrstil med modernejše didaktične strategije, podobno sta se do njega opredelili Milena Valenčič Zuljan in Jana Kalin (2020, str. 117).

Projektno učno delo lahko vključuje več učnih metod, ki se med seboj povezujejo in dopolnjujejo v težnji po doseganju projektnih ciljev. Po Strmčniku je zanj značilno nadpredmetno strukturiranje učnih vsebin (2000, str. 239), zato ga lahko poleg klasičnega pouka v obliki posameznih učnih ur izvajamo v strnjeni obliki – kot medpredmetni projektni dan ali projektni teden, lahko celo v sodelovanju z različnimi izvenšolskimi institucijami (galerije, muzeji, restavratorski center ipd.). Klasični frontalni pouk in neposredno učiteljevo vodenje pri izvajanju sicer nista povsem izključena, a je večji poudarek na samostojnem delu posameznikov in skupinskem delu. Učitelj zavzame vlogo mentorja, ki skrbi za usklajevanje in popravke, motivira in pomaga premagovati zahtevnejše izzive.

Avtentična narava projektne učnega dela pogosto usmerja pozornost k učenju z izkušnjami in procesnim ciljem pred usvajanjem učnih vsebin, kar spodbuja transfer znanja in prispeva k njegovi aplikativni uporabnosti. Učenci z učiteljem **skupaj načrtujejo**:

- katere cilje želijo doseči,
- kaj bodo proučili,
- kakšen bo plan dela in zadolžitev,
- kakšna bosta vrednotenje in evalvacija.

Ko učenci sodelujejo pri načrtovanju učne izkušnje, se skozi metakognitivne procese približajo samoreglativnemu učenju, ki je osnova zmožnosti vseživljenjskega učenja. Ob daljnosežnih učinkih pa ima takšen pristop tudi kratkoročne koristi, saj učenci hitreje in zlahka ponotranjijo projektne cilje, če so jih pomagali oblikovati. Zaradi močne notranje motivacije so uspešnejši tudi pri doseganju pričakovanih rezultatov, njihovi izdelki pa so kakovostnejši.

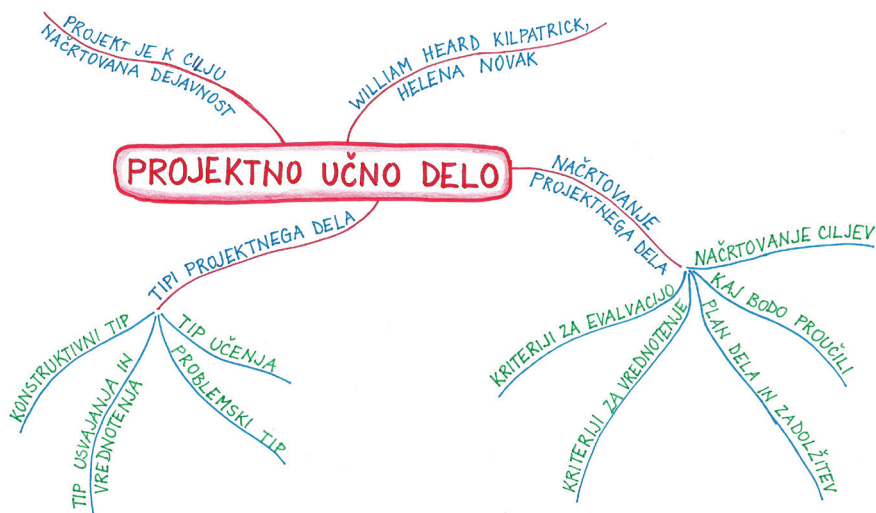
Kilpatrick je ločil štiri osnovne tipe projektnega dela, po Novak idr. (2009, str. 58–60):

- a) **projekt konstruktivnega tipa** – učenci izdelujejo izdelke, načrtujejo in izvajajo akcije;
- b) **projekt usvajanja in vrednotenja** – spoznavanje in ovrednotenje dela, metode, razstave ipd.;
- c) **problemski projekt** – reševanje problema (sem uvrščamo tudi raziskovalne projekte);
- č) **projekt tipa učenja** – učenci usvajajo spretnosti, veščine, sposobnosti in znanja.

Značilnosti projektnega dela so podobne kot pri drugih oblikah t. i. aktivnega pouka: umeščenost v avtentično življenjsko situacijo, problemski in interdisciplinarni (torej tudi medpredmetni) pristop, skupno načrtovanje, skupinsko delo, izkustveno učenje, poudarek na procesnosti in razvijanju kompetenc, celoten učni proces je osredinjen na učence kot posameznike različnih potreb in interesov.

Pri izvajanju projektnega učnega dela ločimo:

- a) **fazo priprave** (načrtovanje, organizacija dela),
- b) **fazo izvedbe** (izvajanje aktivnosti po načrtu – nove izkušnje, konstrukcija znanja) in
- c) **fazo sinteze**, evalvacije in vrednotenja (vodi jo učitelj).

PONOVITEV

Miselni vzorec 15: Projektno učno delo.

16 Terensko delo

Marjana Dolšina Delač, Olga Paulič



Zakaj je učenje na terenu nujno kljub temu, da sodobna tehnologija omogoča vizualni prikaz umetnin?

Kako je terensko delo formalno vključeno v pouk umetnostne zgodovine?

Kako pripravimo strokovno ekskurzijo?

Umetnostnozgodovinski pouk večinoma izvajamo v šolskih učilnicah, kjer poučevanje poteka z ogledom reprodukcij umetnostnih spomenikov in likovnih del. Projekcijska tehnologija in spletne povezave nam na srečo omogočajo, da si ogledamo tudi umetnine, do katerih nas sicer ločujejo razdalja in druge omejitve (stavba, zaprta za javnost, umetniška dela v zasebni lasti in dela med restavratskimi posegi ali arhitekturni spomeniki med obnovo). Didaktika umetnostne zgodovine se je začela razvijati šele po pojavu aparatov za predvajanje slikovnega gradiva, zato lahko ugotavljamo, da je kvaliteta umetnostnozgodovinskega pouka tesno povezana s tehnološko opremljenostjo učnega prostora in učiteljevo tehnološko usposobljenostjo. Pa je to dovolj?

»Element subjektivnosti, ki je prisoten pri prvem srečanju z likovnim delom in prispeva k statusni transformaciji v umetnino, raziskovalcem onemogoča, da bi začetno prepoznanje opisali in argumentirali na dogovorjen enoznačen način in pri tem uporabljali izključno vsebinsko točne in pomensko eksaktne izraze« (Dolšina Delač, 2020, str. 129). Tako tudi učitelj učencem ne more posredovati le svojega videnja umetnine ali dogovorjene ugotovitve stroke, ampak mora (vsaj nekajkrat) omogočiti pristen stik z originalom, ki si ga učenec ne le ogleda, temveč ga doživi *in situ*, v edinem verodostojnem – avtentičnem kontekstu. Pri slikah tako poleg poslikane površine na učenčevo analitično dožemanje in končno sintezo vplivajo površina (tekstura) nanosov, format, okvir, barva stene v ozadju in celo sosednja likovna dela ali njihova odsotnost. Kiparska dela lahko učenca šele ob fizični prisotnosti nagovorijo z vsemi tremi dimenzijami, ki jih na fotografijah le slutimo. To še posebej velja za skulpture, ki nimajo predvidenega enega samega gledišča oziroma sprednje strani, zato jih mora obhoditi in užiti več njihovih podob, ki se spreminjajo s pozicijo gledalca. Pri arhitekturi se situacija še dodatno zaplete, saj se primerjavi velikosti, umeščenosti v širši urbanistični kontekst in gledanju z več zornih točk pridruži še nujno doživetje notranjosti, ki je včasih sicer usklajena z zunanjo podobo, a spet drugič razkrije popolnoma

nenpričakovano zgodbo. Vse to težko dosežemo zgolj z reprodukcijami in fotografijami, pri čemer tudi sodobne umetniške prakse, kot so instalacije, performansi in hepeningi, niso izjema.

16.1 Terensko delo pri umetnostni zgodovini

Vsi slovenski učni načrti z umetnostnozgodovinskimi vsebinami: tisti, ki jih lahko najdemo v arhivih, in tisti, ki so trenutno aktualni, predvidevajo vsaj nekaj terenskega dela, ki se izvaja s pomočjo strokovnih, pogosto medpredmetno zasnovanih ekskurzij. Zaradi lažje organizacijske izvedbe in upoštevanja načela od bližnjega k daljnemu sta najprej dobrodošla spoznavanje lokalne umetnostne dediščine in sodobne umetniške produkcije ter obisk ključnih lokalnih in nacionalnih ustanov, kot so pokrajinski in mestni muzeji, Narodna galerija, Moderna galerija in Muzej sodobne umetnosti.

Terensko delo definira drugačen, bolj dinamičen potek pouka kot v šoli. Za učinkovito učenje izven učilnic moramo spremeniti didaktične strategije, saj njihov izbor narekujejo drugi dejavniki. Na eni strani se na terenu pojavi velika prednost stika z originalom, spet na drugi strani poučevanje in učenje omejujeta ožji nabor učil, ki jih lahko vzamemo s seboj, in metod, ki so primerne za izvedbo zunaj učilnice.

16.2 Koraki načrtovanja strokovne ekskurzije

Načrtovanje strokovne ekskurzije se mora pričeti še pred začetkom šolskega leta, da jo lahko vsebinsko in organizacijsko uskladimo z drugimi predmeti in dejavnostmi na šoli ter umestimo v letni delovni načrt šole. Pri tem sledimo štirim ključnim fazam izvedbe:

a) Učiteljeva priprava:

- je lahko planirana v okviru OIV (obveznih izbirnih vsebin) in je usklajena z letno pripravo;
- vključuje morebitno medpredmetno povezovanje z drugimi predmeti,
- opredeli časovni termin (ogledi zunaj v toplejših mesecih ipd.), trajanje in destinacijo;
- obsega pripravo programa, zemljevida poti in zadolžitev za učence, učnega lista z vprašanji za poročilo, navodili za refleksijo ali kasnejše delo doma/v šoli in praktičnih napotkov za učence (zadolžitve, obleka, dežniki, hrana, točnost, denar, dokumenti), organizacijo srečanj z učenci drugih šol itd.;
- predvideva nevarnosti in možnosti zapletov ter možne rešitve;
- opredeli stroškovnik za učence in vse potrebno za rezervacije (prevoz, bivanje, hrana, vstopnine, takse ...).

b) Priprava učencev v šoli vključuje:

- predstavitev programa in motivacijske aktivnosti: pogovor, ogled videa in literature, napoved najatraktivnejših del ipd.;
- predstavitev ciljev – za vsako predmetno področje in osmišljanje (kako dopolnjujejo naš pouk);
- predstavitev itinerarja (opisa poti), učnega lista ter drugih predvidenih nalog;
- vključevanje učencev v izvedbo ekskurzije: referati in druge predstavitve vsebin;
- navedbo literature, ki jo morajo učenci prebrati v okviru samostojne priprave na ekskurzijo;
- zadolžitev učencev za fotodokumentacijo: fotografiranje dogajanja in videnega, ter za pripravo razstave fotografskih utrinkov;
- zadolžitve za poročanje oziroma izvedbo drugih nalog po ekskurziji;
- ceno ekskurzije in način zbiranja denarja ter sodelovanje s starši;
- predstavitev in morda celo podpisovanje pravil vedenja v času ekskurzije.

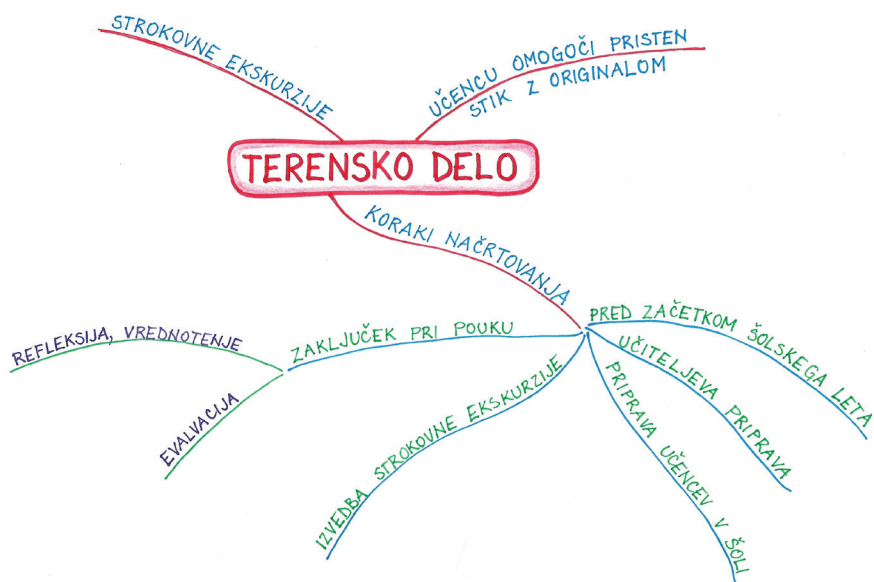
c) Izvedba strokovne ekskurzije obsega:

- vodenje, ogled, obiske, organizirana srečanja ipd.;
- sprotno izpolnjevanje delovnih listov;
- izvedbe referatov in predstavitev;
- spremljevalne aktivnosti: izdelovanje zapiskov, skiciranje, likovno ustvarjanje, fotografiranje;
- točnost dogovorov časa in kraja ter predvidevanje problematičnih situacij (kaj storiti, če se kdo izgubi, če komu kaj ukradejo, če se pojavijo zdravstvene težave, pridobitev telefonskih številk učencev ali njihovih staršev ipd.);
- upoštevanje časa za prehrano, dnevne krivulje duševnih moči učencev, zmožnosti koncentracije (dolžina vodstev in drugih frontalnih predstavitev), šolskih predpisov ipd.

č) Zaključek v šoli (evalvacija, refleksija, ovrednotenje) predvideva:

- poročanje o vsebinskem izvajanju ekskurzije in osebnih vtisih z ekskurzije;
- pripravo plakatov in drugih predstavitev – razstava v razredu, avli šole, na internih zaslonih za obvestila;
- učiteljevo evalvacijo: ugotavljanje, ali so bili cilji doseženi (Bloom), didaktično, vsebinsko in organizacijsko ovrednotenje ekskurzije;
- pregled delovnih listov in vrednotenje (ocenjevanje) oziroma pregled zastavljenih nalog in povratna informacija.

PONOVITEV



Miselni vzorec 16: Terensko delo.

17 Preverjanje in ocenjevanje znanja

Marjana Dolšina Delač, Olga Paulič



Katere vrste in načini preverjanja in ocenjevanja znanja so najpogostejši pri pouku umetnostne zgodovine?

Kako pripravimo naloge za vrednotenje znanja, zakaj potrebujemo kriterije ter kako jih oblikujemo?

Kako v pouk umetnostne zgodovine vključujemo formativno spremljanje?

Vrednotenje ali **evalvacija znanja** je sestavni del vsakega učnega procesa. Pomeni zavestno, načrtno in sistematično zbiranje podatkov o kakovosti procesa ali produkta. Znotraj tega ločimo preverjanje in ocenjevanje znanja kot različni dejavnosti pedagoškega dela, njuna nadpomenka pa je vrednotenje (prim. Anderson idr., 2016, str. 131). Vsako ocenjevanje znanja je namreč tudi njegovo preverjanje, medtem ko vsako preverjanje znanja še ne prinese ocene v redovalnico.

»S **preverjanjem** se na podlagi povratnih informacij, pridobljenih po različnih poteh, ugotavlja, ali so učenci dojeli nove učne cilje in če jih niso, zakaj ne, in sicer z namenom, da bi se te vrzeli in vzroki takoj ali vsaj čim prej odpravili« (Strmčnik, 2001, str. 170).

Ocenjevanje, ki nujno sledi utrjevanju in preverjanju (prav tam, str. 176), se največkrat izrazi z zapisom številčne, črkovne, besedne ali daljše opisne ocene glede na vnaprej določeno ocenjevalno lestvico in kriterije ocenjevanja. Drugače povedano: preverjanje se spremeni v ocenjevanje v tistem trenutku, ko povratno informacijo učencu opremimo z oceno, ki jo upoštevamo pri določanju končnega uspeha.

17.1 Vrste preverjanja znanja

Glede na to, v katerem delu učnega procesa se pojavijo ter kakšen je njihov namen, ločimo tri vrste preverjanja znanja (Žakelj, 2012, str. 32):

Začetno (diagnostično) preverjanje se izvaja na začetku učne enote (začetek šolskega leta, tečaja, učnega sklopa, teme ipd.) ter je namenjeno ugotavljanju predznanja, njegovega obsega, globine in strukture. Ugotavljanje predznanja učencev je še posebej pomembno takrat, ko imamo pred sabo heterogeno skupino ali skupino, s katero se srečamo prvič. Tako kot zdravnik ne prične zdravljenja

brez diagnoze, učitelj ne more zagotoviti učinkovitega doseganja ciljev brez informiranja o izhodiščnem znanju učencev. Uvodno preverjanje pri pouku umetnostne zgodovine ni vezano le na preverjanje ozko umetnostnozgodovinskega znanja, ampak tudi znanja zgodovine, geografije, literarne zgodovine, zgodovine glasbe, filozofije in sociologije, saj na teh področjih pogosto iščemo ključne dejavnike razvoja likovne umetnosti.

Sprotno (formativno) preverjanje poteka med učnim procesom, njegov namen je zagotoviti povratno informacijo, ki lahko prispeva k izboljšanju in prilagajanju pouka. To vrsto preverjanja najpogosteje zanemarjamo zaradi pomanjkanja časa ali na račun prepričanja, da bodo učenci sami prepoznali morebitne učne primanjkljaje ter učitelja poprosili za pomoč. V zadnjem času stroka vse bolj poudarja pomen formativnega spremljanja učenja in poučevanja, ki učitelju pomaga izboljšati organizacijo in obvladovati učne situacije.

Končno (sumativno) preverjanje izvajamo na koncu učne enote in ga ponavadi pospremimo z ocenjevanjem. Največkrat ima le diagnostično vrednost, saj učitelj in učenci nimajo več možnosti za spremembe oziroma izboljšave. V formalnem izobraževanju je najstarejša in še vedno najpogosteje uporabljena oblika preverjanja učenčevega znanja, ki je običajno tudi ocenjeno.

17.2 Načini preverjanja in ocenjevanja znanja

Če želimo, da učenec svoje znanje pokaže na različne načine, mu ponudimo različne načine preverjanja in ocenjevanja znanja. Vsak od njih ima prednosti in šibke točke, tako z vidika splošnih načel kot z vidika posameznikovih stilov spoznavanja, učenja, razmišljanja in odločanja (gl. Marentič Požarnik, Magajna, Peklaj, 1995). Tradicionalno ločimo pisno, ustno ter praktično preverjanje in ocenjevanje (prim. Blažič idr., 2003, str. 159–162; Žakelj, 2012, str. 37–39), ki se jim pridružita še avtentično preverjanje in ocenjevanje, najpogosteje izdelka, procesa, izvedbe ali portfolia.

Ustno preverjanje in ocenjevanje je ugotavljanje obsega in kvalitete znanja učenca, ki poteka v obliki ustne komunikacije med učiteljem in učencem. Med njima se vzpostavi neposredni stik, ki lahko pripomore k sproščenemu vzdušju in učencu omogoči, da pokaže najboljše, kar premore. Takšna intenzivna medosebna interakcija lahko na učenca učinkuje tudi v negativni smeri, saj stik z učiteljem doživlja kot izjemno obremenjujočo situacijo. Stres se poveča tudi zaradi izpostavljenosti pred razredom, ki je ne moremo povsem odpraviti, saj *Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah* (Uradni list RS, št. 30/18) v 4. členu zahteva

javnost ocenjevanja. Zato učitelj poskrbi, da ustno preverjanje in predvsem ocenjevanje znanja potekata v kar najbolj ugodnih (varnih, učencu prijaznih) okoliščinah: tišina v razredu, učenec lahko sedi, če želi, učitelj zastavlja kratka in jasna vprašanja, učenec ima na voljo dovolj časa za razmislek, učitelj se na odgovore ustrezno odziva (glej poglavje *19 Javno nastopanje in premagovanje treme*).

Pri ustnem ocenjevanju znanja iz umetnostne zgodovine je ključnega pomena slikovno gradivo, s katerim si učenec pomaga pri odgovarjanju. V ta namen lahko učitelj izdela kartice z reprodukcijami ali fotografijami obravnavanih del, ki jih ponudi učencu, slikovno gradivo projicira na platno, uporabi elektronsko tablico ali knjižni vir.

Pisno preverjanje in ocenjevanje učencem omogočata, da svoje znanje pokažejo v pisni obliki. Ker imajo pri tem vsi enake pogoje in rešujejo naloge iste težavnostne stopnje, je tako pridobljena ocena dokaj objektivna. Učitelj porabi manj časa kot za ustno preverjanje in ocenjevanje (naloge rešujejo vsi hkrati), obenem pa mu v nasprotju z ustnim načinom ni treba skrbeti za pripravo dodatnih aktivnosti za nesodelujoče in za posebno dokumentiranje rezultatov. Vse to so razlogi, da sta pisno preverjanje in ocenjevanje v srednjih šolah pogostejša od ustnega, pisna ocena ima ponekod celo večjo težo. Tudi učencem prinaša nekaj prednosti: čas, ki je na voljo, si lahko razporedijo po svoje in si znotraj časovnega okvira sami določajo tempo reševanja nalog (praviloma damo učencem za reševanje na voljo tri- do petkrat več časa, kot bi ga porabili sami).

Najočitnejša pomanjkljivost pisnega ocenjevanja je v tem, da ga ne moremo prilagoditi posamezniku in zato ne odraža vedno dejanskega znanja. Posebne okoliščine, kot so čustveno stanje učenca, nerazumevanje vprašanja ali naloge, primanjkljaj na področju pisnega izražanja ipd., ki jih pri ustnem preverjanju dokaj hitro zaznamo, se pri pisnem skrijejo za uporabo vmesnega medija. Odpade tudi možnost zastavljanja dodatnih vprašanj, ki lahko učenca pripeljejo do ključnega uvida in posledično do pravilnega odgovora. Povratno informacijo učenci prejmejo pozneje kot pri ustnem preverjanju in ocenjevanju, v skladu z 18. členom *Pravilnika o ocenjevanju znanja v srednjih šolah* v roku sedmih delovnih dni po oddaji pisnega izdelka.

Pri umetnostni zgodovini smo še posebej pozorni na vključevanje slikovnega gradiva v pisno ocenjevanje, kjer je izhodišče za odgovor na vprašanje ali reševanje naloge. Dovolj velike reprodukcije in fotografije lahko ključno pripomorejo k pravilnemu odčitavanju oblikovnih in slogovnih značilnosti umetniškega dela, iskanju podobnosti ali razlik pri primerjavah in pri artikuliranju samostojnih interpretacij. Od učencev sicer smemo pričakovati, da obravnavano umetnino prepoznajo po spominu, a le kot celoto, medtem ko opisovanje detajlov pospremimo s slikovnim gradivom, saj v nasprotnem primeru zaidemo v vizualno faktografijo.

Enako pomemben je izbor slikovnega gradiva glede na konkretno razumevanje, katero znanje želimo preveriti oziroma oceniti. Netipični primeri lahko za poznavanje oziroma razumevanje umetnostnega sloga ali likovne smeri delujejo zavarujoče. Če učenca sprašujemo po značilnostih francoskega slikarstva 17. stoletja in za izhodišče ponudimo Poussinovo sliko *Et in Arcadia Ego*, bomo spodbudili razmišljanje v pravo smer. Če z istim delom pospremimo vprašanja, ki se nanašajo na značilnosti baroka nasploh, pa najverjetneje ne bomo dobili odgovorov, ki jih pričakujemo (četudi so enako pravilni). Pri sestavljanju testne pole upoštevamo še, da bo slikovno gradivo učencem morda na voljo le v črno-beli različici. Pri vprašanjih in nalogah, ki se nanašajo na formalno analizo in barve, si lahko v tem primeru pomagamo s projiciranjem slikovnega gradiva na platno, ki je učencem na voljo ves čas reševanja.

Praktično preverjanje in ocenjevanje znanja omogoča, da učenci pridobljeno znanje uporabijo v novih učnih situacijah. Ta način preverjanja je najpogostejši pri ugotavljanju stopnje obvladovanja praktičnih veščin (na primer slepo tipkanje, vožnja avtomobila ...), likovnem snovanju in projektnem učnem delu.

Avtentično preverjanje in ocenjevanje znanja se v šoli vedno pogosteje uveljavlja tudi pri predmetih, ki niso neposredno vezani le na pridobivanje veščin, saj omogoča preverjanje znanja na višjih taksonomskih stopnjah (pri tujih jezikih sporazumevanje v resničnih življenjskih situacijah, ki niso simulirane, pri zgodovini izdelovanje družinskega drevesa in raziskovanje lokalne preteklosti, pri fiziki postavitev šolske meteorološke postaje, pri geografiji priprava strokovne ekskurzije itd.). Umetnostna zgodovina kljub svoji teoretični naravnosti ponuja kar nekaj možnosti za praktično in avtentično preverjanje znanja, od priprave umetnostnih vodnikov za šolske strokovne ekskurzije, predstavitev lokalnih umetnostnih spomenikov za šolsko spletno stran in pisanja likovnih kritik razstav za šolski časopis do vodenj po lokalnih ustanovah in umetnostnih zbirkah.

Ocenjevanje portfolia: gl. poglavje 14.1 *Ocenjevanje portfolia*.

NALOGA

- Razmislite o prednostih in izzivih različnih načinov preverjanja in ocenjevanja znanja pri pouku umetnostne zgodovine.



17.3 Naloge za vrednotenje znanja po revidirani Bloomovi taksonomski lestvici oziroma po spoznavnih procesih

Anderson idr. (2016, str. 94–117) so pripravili nabor tipov nalog, razvrščenih po Bloomovi taksonomski lestvici. V pomoč so nam lahko predvsem pri preverjanju ali ocenjevanju znanja, in sicer pri zagotavljanju veljavnosti ocene, tako da zastavljene cilje preverjamo z nalogami, ki segajo na isto stopnjo Bloomove taksonomske lestvice.

a) Spomniti se (zapomniti si)

Prepoznavanje:

- učenec prepozna ujemanje postavk na levem in desnem seznamu – poišče pare;
- na zastavljeno vprašanje ima na voljo več možnih odgovorov, med katerimi izbere enega.

Priklicanje:

- odgovor formulira (zapisati, izgovoriti) učenec sam; manj kot je namigov, težja je naloga; večja kot je umeščenost v kontekst, težja je naloga.

b) Razumeti

Interpretiranje:

- učenec oblikuje/izbere odgovor; informacije so predstavljene v eni obliki, izgraditi/izbrati mora enake informacije v drugi obliki, podatki v nalogi pa morajo biti zanj novi.

Navajanje primerov:

- učenec identificira značilnosti, ki opredeljujejo splošni koncept ali načelo, in jih uporabi za izbiro ali izgradnjo specifičnega primera; v nalogi dobi koncept/načelo in navede konkreten primer, na primer med štirimi slikami izbere impresionistično;
- učenec izbere primer iz danega niza.

Razvrščanje:

- učenec ob konkretnem primeru navede/izbere splošni koncept ali načelo, ki ga opisuje;
- učenec dobi nabor primerov in ugotovi, kateri spadajo v izpostavljeno kategorijo in kateri ne, oziroma pojme ustrezno razvrsti po kategorijah.

Povzemanje:

- učenec obnovi glavna sporočila in poudarke prebranega strokovnega besedila;
- učenec prebere prispevek brez naslova in oblikuje naslov ali navedene naslove razvrsti glede na njihovo ujemanje z vsebino.

Sklepanje:

- učenec mora iz niza primerov ugotoviti skupni koncept/načelo (na primer iz posameznih slik Velazqueza, Murilla in Zurbarana sklepati na skupne značilnosti španskega baroka);
- učenec dopolni analogijo, na primer »Država pomeni za predsednika enako kot občina za _____«;
- učenec mora praviloma pojasniti, kako je prišel do rešitve.

Primerjanje:

- učenec poišče podobnosti in razlike;
- mapiranje – grafično reprezentiranje podatkov in povezav med njimi.

Razlaganje:

- učenec izgradi vzročno-posledični model, na primer opiše vzroke za zaton rimskega cesarstva in pojasni povezave med dogodki;
- učenec odpravi napako v sistemu;
- učenec preoblikuje sistem, da doseže nov cilj oziroma napove posledice spremembe v sistemu.

c) Uporabiti**Izvrševanje:**

- učenec reši znano nalogo z uporabo postopka, ki ga dobro pozna, odgovor oblikuje ali izbere, od njega lahko zahtevamo tudi opis postopka.

Implementiranje:

- učenec reši do tedaj njemu neznan primer: opredeliti problem, določiti postopek in rešiti problem.

č) Analizirati**Diferenciranje:**

- učenec loči ustrezne informacije od neustreznih in ključne od manj pomembnih ali nepomembnih;
- učenec v besedilu določi glavne poudarke (informacije ali korake določenega postopka);
- učenec iz gradiva, ki ga ima na voljo, izbere tisto, ki je ključno za rešitev njegovega problema.

Organiziranje:

- učenec določi/izlušči strukturo besedila, na primer v besedilu o likovnem delu označi dele z osnovnimi podatki, oblikovno analizo, vsebinsko analizo in kontekstualiziranjem.

Pripisovanje:

- učenec iz besedila ali likovnega dela razbere avtorjevo stališče, namen, sporočilo;
- učenec med ponujenimi odgovori za dopolnitev trditve izbere pravo, na primer »Namen eseja o impresionistih je ...«.

d) Vrednotiti

Preverjanje:

- učenec poišče nedoslednosti ali zmote v operaciji oziroma izdelku.

Oblikovanje kritike:

- učenec o izdelku ali operaciji presodi na podlagi od zunaj določenih kriterijev/standardov;
- učenec oblikuje kritiko o lastnem izdelku ali izdelku koga drugega – ugotavlja pozitivne in negativne značilnosti.

e) Ustvariti (generiranje → načrtovanje → produciranje)

Generiranje:

- učenec dobi opis problema in si zamisli rešitve zanj (divergentno mišljenje);
- učenec oblikuje hipoteze;
- učenec predvidi posledice dane rešitve ali dogodka ali našteje vse možne načine uporabe določenega predmeta.

Načrtovanje:

- učenec glede na opis problema razvije metodo za njegovo rešitev (na primer odda shemo/konceptni list/dispozicijo za seminarsko nalogo, načrt za projekt ipd.) ali izmed več možnosti izbere najboljši način za reševanje danega problema ali naloge.

Produciranje:

- učenec dobi funkcionalni opis cilja, on pa mora ustvariti izdelek, ki zadovolji ta opis;
- učenec izpelje načrt za rešitev problema, ki ga je oblikoval pri načrtovanju.

17.4 Kriteriji ocenjevanja

Pri **pisnem ocenjevanju** znanja oceno določimo na podlagi ocenjevalne lestvice, ki temelji na točkovanju posameznih nalog in določanju **mej za ocene**. Primer:

Tabela 16: Primer mej za ocene pri pisnem ocenjevanju.

TOČKE	ODSTOTEK	OCENA
45–50 točk	90–100 %	odlično (5)
39–44 točk	78–89 %	prav dobro (4)
31–38 točk	62–77 %	dobro (3)
25–30 točk	50–61 %	zadostno (2)
0–24 točk	0–49 %	nezadostno (1)

Ustnega ocenjevanja, ocenjevanja izvajanja in izdelkov ne točkujemo neposredno, ampak najprej oblikujemo kriterije z opisniki, po katerih nato ocenjujemo.

Kriterij je merilo, ki služi kot osnova za vrednotenje, primerjanje ali presojanje (SSKJ) in je nujna podlaga za določitev ocene izdelka ali procesa, torej izkazane znanja. Učitelju omogoča vsaj relativno objektivnost, učencem pa zagotavlja vsaj relativno enakopravnost. Zakaj relativno? Ker kljub vsem mehanizmom za zagotavljanje transparentnosti ocenjevanja na učiteljev vtis o trenutnem znanju učenca vedno vpliva več dejavnikov, kot jih lahko nadzoruje oziroma celo kot se jih sploh zaveda. Predhodne izkušnje in ocene pri drugih predmetih (do katerih v elektronski redovalnici učitelj sicer ne more dostopati) v veliki meri določajo izhodišča za vrednotenje trenutnega stanja in ustvarjajo t. i. halo efekt, ki se mu težko v celoti izognemo. Na oceno prav tako vplivajo nekatere kompetence, ki sicer niso del ocenjevalne učne snovi, pa vendar sooblikujejo končni izid. To so predvsem: kompetenca ustnega in pisnega sporočanja, kompetenca uporabe IKT, socialne in čustvene kompetence. K temu dodamo še vpliv zunanje podobe učenca, njegov socialni položaj, urejenost in vedenje, (ne)naklonjenost učitelja in njune morebitne konflikte v preteklosti, torej vse, kar na nezavedni ravni vpliva na odnos med učencem in učiteljem, čeprav ne bi smelo.

Tovrstnim težavam se vsaj delno izognemo, če svoja pričakovanja zapišemo v obliki kriterijev in z njimi seznanimo učence **pred začetkom učnega procesa**. Kasneje jih ne spreminjamo več, da zadostimo **objektivnosti** kot eni od ključnih značilnosti ocene. Pri določanju kriterijev vselej izhajamo iz učnih ciljev, s čimer zagotovimo **veljavnost** ocene. Pazimo, da v kriterijih upoštevamo vse pomembne vidike, ki jih morata izdelek in proces vključevati; le tako bomo pri večkratnih ponovitvah dobili podobne ocene in zagotovili **zanesljivost**. Za **občutljivost** ocene poskrbimo z razčlenbo na petstopenjsko lestvico, v kateri izdelamo opisnike za vsako stopnjo posebej. Premišljeni opisniki, s katerimi lahko vrednotimo izdelek ali izvedbo vsakega učenca, pa učitelju skrajšajo čas ocenjevanja ter v sicer časovno potraten in miselno zahteven proces ocenjevanja vnesejo nekaj **ekonomičnosti**.

Kako oblikujemo kriterije ocenjevanja?

- Ugotovimo, kateri vidiki so ključni pri doseganju zastavljenih ciljev in jih bomo ocenjevali. – Določimo **kategorije ocenjevanja**.
- Glede na učne cilje ugotovimo, kakšen bi bil primer odličnega izdelka ali izvedbe glede na izbrane kategorije ocenjevanja, in to zapišemo – dobimo **opis za odlično oceno**.
- Določimo, kakšen izdelek (izvedba) je glede na kategorije ocenjevanja še sprejemljiv, da je dijak z njim dosegel zastavljene cilje, in kdaj ga je treba zavrnil – dobimo **opisa za zadostno in nezadostno oceno**.
- Opišemo še vmesne **stopnje za oceni dobro in prav dobro** ter smo pri tem

pozorni na konsistentnost pri naraščanju težavnosti oziroma zahtev po posameznih kategorijah. Opise za zadostno in dobro ter za prav dobro in odlično oceno lahko tudi združimo.

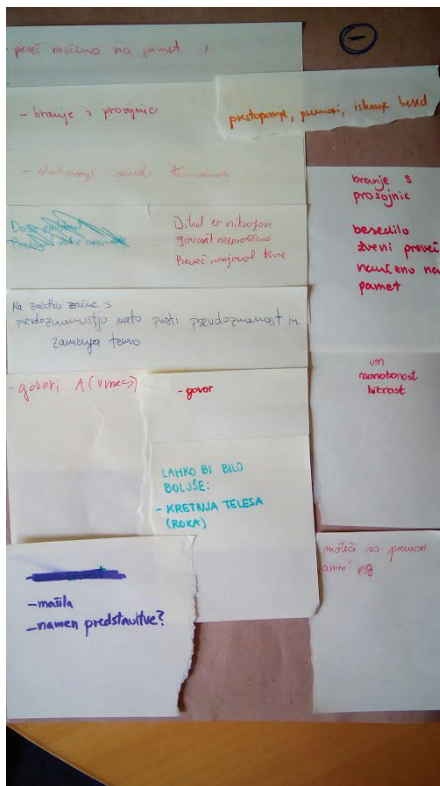
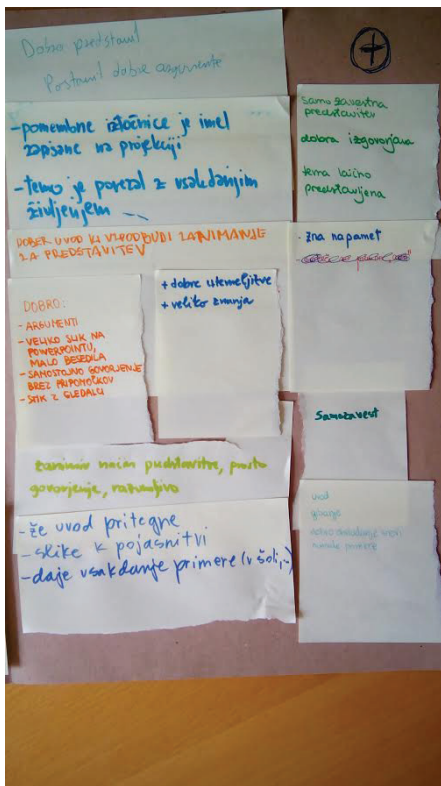
Zakaj in kako kriterije uspešnosti (ali ocenjevanja) oblikujemo skupaj z učenci?

Načeloma velja, da je notranja motivacija, kadar nam jo uspe doseči, močnejša od zunanjih spodbud. To pomeni, da se bolj potrudimo, smo vztrajnejši in izkažemo večjo odgovornost do izziva, ki si ga izberemo sami, četudi na določeni točki postane težaven in odveč. V šoli je večji del izzivov vnaprej določen in učenci večino časa ne morejo izbirati svojih nalog, saj je učitelj tisti, ki na podlagi strokovne avtonomije odloči, kako in kdaj bodo dosegali cilje iz učnega načrta. Znotraj teh formalnih okvirov pa lahko pri učencih vendarle spodbudimo nekaj samoiniciativnosti in strasti do šolskega dela, in sicer tako, da skupaj z njimi oblikujemo kriterije uspešnosti za njihove izdelke ali izvedbe. Zahteve in pravila, ki si jih bodo učenci postavili sami, bodo hitreje in bolj ponotranjili ter jim želeli ugoditi, ocene pa bodo zanje postale tehtnejše in bolj smiselne, imele bodo tudi večjo čustveno vrednost. Ugotovitev, kako težaven je proces evalvacije, bo učiteljevo delo postavila v novo perspektivo, ki bo omogočala več zaupanja vanj, omilila dvome v pravičnost ocenjevanja in zmanjšala število pritožb na oceno. Pri tem ne pozabimo, da tudi kriteriji uspešnosti povzamejo vse tisto, kar si sicer zadamo v ciljih.

Oblikovanje kriterijev uspešnosti v sodelovanju z učenci je pomembna aktivnost formativnega spremljanja. Poleg povratne informacije lahko učencem služi tudi kot dokaz razumevanja, razvija metakognitivne procese (učenje učenja) in pomaga dosegati vzgojne cilje.

Primer oblikovanja kriterijev uspešnosti (v tem primeru za govorni nastop) skupaj z učenci:

- a) Dijaki si ogledajo video z nastopom dijaka na TEDx Slovenija na temo lastnega odnosa do znanosti (lahko tudi na katerokoli drugo temo).
- b) Dijaki na samolepilne lističe zapišejo, kaj v nastopu ocenjujejo kot dobro in kaj bi lahko nastopajoči še izboljšal, ter jih nalepijo na ustrezno mesto na tabli.
- c) Skupaj pregledamo lističe in v vodenem razgovoru izpostavimo elemente, ki so se dijakom zdeli najpomembnejši za kvalitetno razlago učne snovi.
- č) Zapisano z metodo vodenega razgovora strukturiramo v kategorije, v tem primeru so: *vsebina, komunikacija, učila in odgovarjanje na vprašanja*.
- d) Učitelj na podlagi skupnih ugotovitev izdela natančnejše opisnike.



*Slike 18, 19, 20: Oblikovanje kriterijev uspešnosti skupaj z učenci.
Foto: Marjana Dolšina Delač, Gimnazija in srednja šola Kočevje, 2017.*

Tabela 17: Primer kriterijev za ustno ocenjevanje.

Ocena	1 Dijak:	2 in 3 Dijak:	4 in 5 Dijak:
Opisniki	<ul style="list-style-type: none"> ne navede nobene bistvene značilnosti določenega umetnostnozgodovinskega obdobja ali smeri ali jih navede premalo; ne zna ga ustrezno kronološko ter geografsko umestiti; ne navede nobenega avtorja in spomenika ali jih navede premalo ne uporablja ustreznih terminologije ne poda nobene primerjave med posameznimi spomeniki istega obdobja ali smeri ter med različnimi obdobji ali smermi 	<ul style="list-style-type: none"> ob večji pomoči učitelja predstavi nekaj značilnosti določenega umetnostnozgodovinskega obdobja ali smeri in ga ustrezno kronološko ter geografsko umesti predstavi posamezne umetnostne zvrsti navede nekaj najpomembnejših avtorjev in spomenikov uporablja ustrezno terminologijo, vendar ne dosledno ob pomoči učitelja podaja vsaj približne primerjave med posameznimi spomeniki istega obdobja ali smeri ter med različnimi obdobji ali smermi 	<ul style="list-style-type: none"> ob manjši pomoči učitelja ali samostojno predstavi splošne značilnosti določenega umetnostnozgodovinskega obdobja ali smeri in ga ustrezno kronološko ter geografsko umesti predstavi posamezne umetnostne zvrsti navede večino najpomembnejših avtorjev in spomenikov uporablja ustrezno terminologijo, pri čemer je skoraj v celoti ali popolnoma dosleden podaja vsaj približne primerjave med posameznimi spomeniki istega obdobja ali smeri ter med različnimi obdobji ali smermi

Tabela 18: Primer kriterijev za ocenjevanje pisnega izdelka.

Točke Opisniki	0 Dijak:	1 Dijak:	2 in 3 Dijak:	4 in 5 Dijak:	Možno št. točk (skupaj 25):
Strokovna ustreznost	<ul style="list-style-type: none"> pisnega izdelka ni dokončal 	<ul style="list-style-type: none"> je pomanjkljivo predstavil temo 	<ul style="list-style-type: none"> je načeloma korektno predstavil temo, a se je večkrat ponavljal ter izpostavil le očitna in nepomembna dejstva 	<ul style="list-style-type: none"> je celostno (z več vidikov) predstavil temo, pri čemer je informacije kritično vrednotil in povezal v izvirno celoto 	5
Terminološka ustreznost	<ul style="list-style-type: none"> pisnega izdelka se ni lotil ali ga ni dokončal 	<ul style="list-style-type: none"> ni uporabljal ali je napačno uporabljal strokovno terminologijo 	<ul style="list-style-type: none"> je sicer pravilno uporabljal strokovno terminologijo, a pri tem ni upošteval ciljne publike (potencialnih bralcev), zato je besedišče preveč nestrokovno/prezahtevno 	<ul style="list-style-type: none"> je pravilno uporabljal strokovno terminologijo in pri tem upošteval ciljne publike (potencialne bralce) 	5
Zbiranje in navajanje virov	<ul style="list-style-type: none"> pisnega izdelka se ni lotil ali ga ni dokončal 	<ul style="list-style-type: none"> ni navedel virov ali je pomanjkljivo navedel en sam vir ni uporabil zanesljivih oziroma preverljivih podatkov 	<ul style="list-style-type: none"> je uporabil več lahko dosegljivih virov, a jih je pomanjkljivo ali nedosledno navedel z viri ni pokrtil vseh vidikov likovnega dela (vsebinske, formalne in slogovne analize), ki ga je obravnaval 	<ul style="list-style-type: none"> je uporabil različne vire, ki jih je dosledno navedel zbral je zanesljive in preverljive podatke zbral je vsebinsko pestre in aktualne podatke, ki so relevantni za izbrano likovno delo 	5

Umestitev v širši kontekst lokalnega okolja	<ul style="list-style-type: none"> • je temo obravnaval izolirano od ostalega dogajanja v lokalnem okolju • umetniškega dela ni povezoval oziroma primerjal z drugimi in ni opisal njegovega pomena za lokalno in širše okolje 	<ul style="list-style-type: none"> • je pri obravnavanju teme upošteval lokalno okolje, a manj prepričljivo (ni navedel primerjav in sorodnih del, družbenih vplivov ipd.) • ni izpostavil pomena umetniškega dela za lokalno in širše okolje 	<ul style="list-style-type: none"> • je pri obravnavanju teme upošteval lokalni kontekst, ki ga je prepričljivo opisal: navedel je primerjave in sorodna dela, družbene vplive ipd. • je izpostavil pomen umetniškega dela za lokalno in širše okolje 	5
Spremljevalne aktivnosti/naloge: portfolio, delovni proces in upoštevanje nasvetov mentorja	<ul style="list-style-type: none"> • pisnega izdelka ni dokončal 	<ul style="list-style-type: none"> • ni opravil ali dokončal vseh spremljevalnih aktivnosti/nalog • ni izdelal vseh predvidenih izdelkov • ni upošteval popravkov, komentarjev, dopolnil in nasvetov mentorja 	<ul style="list-style-type: none"> • je opravil vse spremljevalne aktivnosti/naloge, nekatere pomanjkljivo in/ali površno • je izdelal vse izdelke, a z nizko stopnjo izvirnosti, pri tem pa ni vedno upošteval navodil • ni v celoti upošteval popravkov, komentarjev, dopolnila in nasvete mentorja ter konstruktivna opažanja sošolcev 	5

*Ocenjevalna lestvica – meje za ocene: 45–50 (90–100 %) = odlično (5); 39–44 (78–88 %) = prav dobro (4); 31–38 (62–76 %) = dobro (3); 25–30 (50–60 %) = zadostno (2); 0–24 (0–48 %) = nezadostno (1).

Opomba: Meje v odstotkih so korigirane tako, da se ujemajo s številom celih točk.

Tabela 19: Primer kriterijev za organizacijo in izvedbo dogodka (na primer odprtja likovne razstave).

Točke Opisniki	0 Dijak:	1 Dijak:	2 in 3 Dijak:	4 in 5 Dijak:	Možno št. točk (skupaj 25):
Datumi, roki	<ul style="list-style-type: none"> obveznosti ni opravljen do predvidenega roka 	<ul style="list-style-type: none"> je vsaj polovico obveznosti opravljen do predvidenega roka 	<ul style="list-style-type: none"> je obveznosti opravljen do predvidenega roka, vendar ob nenehnem opominjanju mentorja in sošolcev 	<ul style="list-style-type: none"> je vse obveznosti opravljen do predvidenega roka 	5
Natančnost, urejenost, doslednost	<ul style="list-style-type: none"> je odklanjal naloge in obveznosti ter odlašal z delom 	<ul style="list-style-type: none"> je bil pri delu površen, nesistematičen in nesamostojen potreboval je nenehno usmerjanje ter spodbujanje mentorja in sošolcev 	<ul style="list-style-type: none"> je bil pri delu dokaj natančen in sistematičen, a nesuveren potreboval je usmerjanje ter spodbujanje mentorja in sošolcev ni dajal predlogov za izboljšave in ni spodbujal drugih 	<ul style="list-style-type: none"> je bil pri delu natančen, sistematičen in suveren dajal je konstruktivne predloge za izboljšave in spodbujal druge 	5

Kvaliteta ustvarjenega gradiva	<ul style="list-style-type: none"> izdelkov ni dokončal 	<ul style="list-style-type: none"> je izpolnil obveznosti, a ustvaril vsebinsko revne, slogovno neizrazite/ neenotne izdelke (in gradivo), stereotipne, polne jezikovnih napak, oblikovno neprivlačne, neenotne, brez rdeče niti ni upošteval namena in funkcije gradiva ter ciljne publike 	<ul style="list-style-type: none"> je dokončal vse naloge, a kljub temu ustvaril sicer korektne, a vsebinsko, slogovno in oblikovno neizvirne izdelke in gradivo ni v celoti upošteval namena in funkcije gradiva ter ciljne publike 	<ul style="list-style-type: none"> je samostojno in suvereno dokončal izdelke in gradivo je ustvaril vsebinsko korektne, slogovno enotne in oblikovno bogate, izvirne, avtentične izdelke/ gradivo je v celoti upošteval namen in funkcijo gradiva ter ciljno publiko 	5
Skupinska dinamika	<ul style="list-style-type: none"> je odklanjal delitev v skupine ali sodelovanje z enim ali več člani skupine 	<ul style="list-style-type: none"> pri sodelovanju je bil pasiven ter se ni odzival na interese in potrebe drugih ni izoblikoval in z drugimi delil lastnih stališč ni prisluhnil utemeljevanju stališč sošolcev 	<ul style="list-style-type: none"> je dokaj aktivno sodeloval v skupini ter se v večini primerov odzival na interese in potrebe drugih izoblikoval je lastna stališča, ki jih ni delil z drugimi ali jih ni ustrezno argumentiral je prisluhnil utemeljevanju stališč sošolcev 	<ul style="list-style-type: none"> je aktivno sodeloval v skupini ter se vselej odzival na interese in potrebe drugih izoblikoval je lastna stališča, ki jih je ob priložnosti delil z drugimi in ustrezno argumentiral je prisluhnil stališčem sošolcev 	5
Delovni proces in upoštevanje nasvetov mentorja	<ul style="list-style-type: none"> ni upošteval nasvetov mentorja 	<ul style="list-style-type: none"> je le malo upošteval popravke, komentarje, dopolnila in nasvete mentorja 	<ul style="list-style-type: none"> je delno upošteval popravke, komentarje, dopolnila in nasvete mentorja 	<ul style="list-style-type: none"> je v celoti upošteval popravke, komentarje, dopolnila in nasvete mentorja ter konstruktivna opažanja sošolcev 	5

*Ocenjevalna lestvica – meje za ocene: 45–50 (90–100 %) = odlično (5); 39–44 (78–88 %) = prav dobro (4); 31–38 (62–76 %) = dobro (3); 25–30 (50–60 %) = zadostno (2); 0–24 (0–48 %) = nezadostno (1).

Opomba: Meje v odstotkih so korigirane tako, da se ujemajo s številom celih točk.

17.5 (Minimalni) standardi znanj

Irena Šterman

Tabela 20: Primer preglednice standardov znanj za ocenjevanje pri predmetu likovna umetnost – umetnostnozgodovinski del (UZG).

Standardi znanj: učenec	zadostno	dobro	prav dobro	odlično
Pozna in razume temeljne pojme iz likovne umetnosti in umetnostne zgodovine.				
Pozna in razume pristop k likovnemu delu in likovni kritiki.				
Pozna UZG kot humanistično vedo, njene raziskovalne metode, cilje in prispevke.				
Samostojno vsebinsko in oblikovno analizira likovno delo.				
Pozna in zna predstaviti posamezna področja likovnega ustvarjanja s poudarkom na slik., kip. in arh. po posameznih izbranih ključnih spomenikih.				
Zna predstaviti UZG obdobja in smeri s pomembnimi spomeniki svet. in slov. likovne umetnosti in prispevek izbranih umetnikov.				
Pozna in zna predstaviti ter ovrednotiti pomembna likovna dela iz domačega okolja.				
Pozna pomen likovnega ustvarjanja za človeka kot odraz odnosa do življenja.				
Razume pomen slovenske kulturne dediščine za slovenski narod.				
Zna uporabiti in interpretirati strokovno literaturo za referate, seminarsko in projektno delo.				

*Standarde znanja za oceno določi učitelj oziroma predmetni aktiv v šoli in je priloga letnemu delovnemu načrtu šole za šolsko leto.

Tabela 21: Primer preglednice standardov znanj za ocenjevanje pri predmetu likovna umetnost – umetnostnozgodovinski del.

Pripravi strokovni aktiv, učitelji:

za šolsko leto

Celostna ocena (v šolskem letu)	Prvo ocenjevalno obdobje	Drugo ocenjevalno obdobje	Opombe
Ustna ocena			
Pisna ocena			
Likovna naloga			
Samostojni referat			
Delo v projektni skupini			
Delovni zvezek (portfolio)			
...			

*Tabela 21 se z ustreznimi prilagoditvami uporabi tudi za ocenjevanje učencev pri pripravi na maturo iz umetnostne zgodovine.

Tabela 22: Primer standardov znanj za ocenjevanje pri predmetu likovna umetnost – umetnostnozgodovinski del.

Standardi znanj: učenec	Zadostno	Dobro	Prav dobro	Odlično
Pozna in razume temeljne pojme iz likovne umetnosti in umetnostne zgodovine.	X	X	X	X
Pozna in razume pristop k likovnemu delu in likovni kritiki.		X	X	X
Pozna UZG kot humanistično vedo, njene raziskovalne metode, cilje in prispevke.				X
Samostojno vsebinsko in oblikovno analizira likovno delo.		X	X	X
Pozna in zna predstaviti posamezna področja likovnega ustvarjanja s poudarkom na slik., kip. in arh. po posameznih izbranih ključnih spomenikih.	X	X	X	X

Primer minimalnih standardov znanj pri predmetu likovna umetnost po učnih temah

V okviru *uvoda v umetnostno zgodovino* zna dijak razložiti pojme umetnika, umetnost in zgodovina umetnosti; razdeliti umetnost na umetnostnozgodovinske stroke: kiparstvo, slikarstvo in arhitekturo, ter jih razložiti; navesti vsaj en primer za vsako umetnostnozgodovinsko stroko (primer slike: Leonardo da Vinci – Mona Lisa; primer arhitekture: Jože Plečnik – Tromostovje, primer kipa: Michelangelo Buonarroti – David).

Pristop k likovnemu delu sestavljata vsebinska in oblikovna analiza.

Vsebinska analiza je usmerjena v vsebino likovnega dela, saj zna dijak v njenem okviru razložiti pojme, kot so motiv, ikonografija in ikonologija, ter vse neposredno spoznavne motive: žanr, akt, tihožitje, krajina, portret itd. Prav tako zna razložiti obravnavane biblijske motive (na primer Oznanjenje, Polaganje v grob, Križanje, Pohod sv. treh kraljev, David in Goljat) in obravnavane prizore iz antične mitologije (na primer Apolon in Dafne, Zevs in Evropa, Parisova sodba, Ojdip in Sfinga). Dijak na slikovnem gradivu prepozna različne motive in predvsem zna analizirati vsebino izbranih umetnin, ki se navezujejo na snov, zapisano v učnem načrtu.

Oblikovna analiza se ukvarja z likovnimi prvini umetnostnih del. Tako naj bi dijak znal analizirati in ugotoviti prvine likovnega izražanja: točko, linijo, svetlobo, barvo, ploskev in prostor. Vse naštetje pojme zna razložiti, prepoznati različne vrste kompozicij in perspektiv ter razložiti različne vrste svetlobe v določenih umetnostnozgodovinskih obdobjih (na primer sfumato v renesansi in chiaroscuro v baroku).

Zgodovinski razvoj umetnosti obsega umetnost od egejske dobe do današnjega časa. Tako naj bi dijak znal razložiti posamezna obdobja – egejska umetnost, grška umetnost, romanika, gotika, renesansa, barok, 20. stoletje – in njihove značilnosti; prepoznati izbrane umetnine glede na čas nastanka in jih uvrstiti vsaj v stari, srednji, novi vek ali najnovejšo umetnost; prepoznal naj bi dela slovenskih baročnih, realističnih in impresionističnih slikarjev; znal razložiti razliko med oblo plastiko in reliefom; prav tako naj bi prepoznal izbrane kiparske spomenike glede na čas nastanka: stari, srednji, novi vek ali 20. stoletje. Znal naj bi tudi razložiti značilnosti obravnavanih kiparskih spomenikov (Marija zavetnica s plaščem s Ptujске gore, Vodnjak treh kranjskih rek Francesca Robbe, Michelangelo Buonarroti – David) in izbranih arhitekturnih spomenikov glede na čas nastanka (na primer Partenon v Atenah, Kolonade v Vatikanu, Center Georges-a Pompidouja v Parizu).

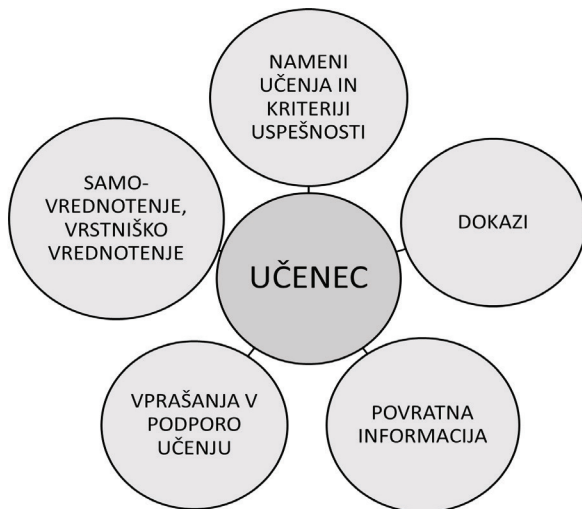
Prav tako naj bi dijak znal razložiti temeljne značilnosti stavb: vrsta stavbe (profana, sakralna) in gradbeni material, ter navesti slovenske primere: na primer baročne stavbe v Ljubljani, secesijska arhitektura in Plečnikova dela.

17.6 Formativno spremljanje

Formativno spremljanje je didaktični pristop, ki v središče učnega procesa namesto učitelja in njegove dejavnosti (poučevanja) postavlja učeči se subjekt, torej učenca in njegovo dejavnost (učenje). Zdaj referenčna točka uspeha ne temelji več na podatkih o tem, kaj mi kot učitelji naredimo, ampak kaj se kot posledica našega poučevanja zgodi v učencu. Formativno spremljanje je neposreden most med učenjem in poučevanjem. V slovenskem pedagoškem prostoru ga je utemeljila Ada Holcar Brunauer s sodelavci (2016).

Pri formativnem spremljanju nenehno spremljamo učenčev napredek, ki ga beležimo in vrednotimo ter glede na to spreminjamo in prilagajamo proces formiranja znanja.

Kako se je formativno spremljanje uveljavilo? Paul Black in Dylan William sta pregledala dotedanje raziskave pedagoških pristopov, opisanih v več kot 580 člankih, in glede na njihove rezultate ugotavljala, kaj najbolj deluje. Zbrala sta strategije, ki so bile najuspešnejše, iz njih izluščila pet ključnih elementov ter jih poimenovala elementi formativnega spremljanja (*formative assessment*, v nadaljevanju FS), s katerimi se fragmentarno srečujemo tudi pri drugih sodobnih pristopih k poučevanju in učenju.



Miselni vzorec 17: Pet elementov formativnega spremljanja.

a) Nameni učenja in kriteriji uspešnosti

Ker izhajamo iz učenca, jih zapišemo v prvi osebi ednine.

- **Nameni učenja** izhajajo iz učnih ciljev – preoblikujemo jih tako, da so učencem razumljivi in da učenci v njih vidijo smisel.

Cilj: Dijak razvija kompetenco uporabe IKT.

Namen učenja: Pripravil bom/učim se oblikovati PowerPoint predstavitev.

Nameni učenja so specifični, konkretni, jasni, razumljivi in vsebujejo aktivne glagole (ki sporočajo, s katero zunanjo aktivnostjo bo dijak pokazal, da je dosegel cilj). Učencu osmislijo učenje in delujejo motivacijsko. Učenci vedo, česa se morajo naučiti, katere spretnosti morajo pridobiti in zakaj.

- **Kriteriji uspešnosti** odgovorijo na vprašanje »Kdaj sem pri učenju uspešen/kako vem, da sem uspešen?«. Učence spodbujajo, da prevzamejo odgovornost za lastno učenje.

Primer kriterijev uspešnosti za govorni nastop:

Uspešen sem, ko:

- *tekoče govorim v knjižnem jeziku,*
- *imam stik s publiko,*
- *se držim časovnega okvirja,*
- *uporabljam ponazorila, na primer projekcijo PowerPoint ali Prezi itd.*



Orodja FS za oblikovanje kriterijev uspešnosti:

MOŽGANSKA NEVIHTA (možganska nevihta – ideje razvrstimo v kategorije – združimo v razpredelnici)

POKAŽEMO PRIMER (dober, slab)

- b) **Dokazi** so viri podatkov in ugotovitev, iz katerih razberemo napredek in uspeh oziroma doseganje cilja pri posamezniku. Nekaj teh dokazov tudi ocenimo. Dokazi izhajajo iz pogovorov (odgovori na vprašanja), opazovanj (dijakov pri delu, izvajanju nečesa) in izdelkov. Pomembno je, da zagotovimo raznolikost dokazov.



Orodja FS – različni dokazi o znanju oziroma napredku:

PREDSTAVITEV

IZDELEK

IZVEDBA

POGOVOR

PISNI ODGOVORI NA VPRAŠANJA

OBLIKOVANJE VPRAŠANJ

PORTFOLIO

DNEVNIK

- c) **Povratna informacija** je informacija o tem, kako napredujemo pri doseganju zastavljenega cilja. Je dvosmerna ter lahko poteka od učitelja k učencu in od učenca k učitelju.

Zakaj je povratna informacija sploh potrebna? Tudi v primeru izdelanih in zelo konkretnih opisnikov z oceno učencu sporočimo le njegov trenutni uspeh. Pri tem nima možnosti izboljšanja (ker je oceno že pridobil) in pogosto ne ve, kaj dela narobe oziroma kaj konkretno mora še narediti, da bo uspešnejši.

Ključni elementi povratne informacije so odgovori na naslednja učenčeva vprašanja:

- Kje sem trenutno?
- Kje so pomanjkljivosti?
- Kaj moram narediti drugače?

Učenec mora imeti po povratni informaciji možnost, da znanje/nastop/izdelek izboljša; šele nato dobi številčno oceno. Povratna informacija naj bo: pravočasna, jasna, konkretna in uporabna (predlog za izboljšanje); sledi naj ji priložnost, da se učenec nanjo odzove.



Orodja FS za podajanje ali sprejemanje povratne informacije:

LISTIČI Z VPRAŠANJI (dijaki zapišejo vprašanje o svojem delu, na katerega želijo odgovor)

IZTOČNICE za vprašanja

SEMAFOR

BARVNE PALIČICE

DVIGOVANJE PRSTOV

IZHODNI LISTIČI

- č) **Vprašanja v podporo učenju**

Gl. poglavje 7.4 Zastavljanje vprašanj.



Orodja FS za oblikovanje vprašanj in odgovarjanje nanje:

IZTOČNICE ZA VPRAŠANJA

RAZVRŠČANJE PO PROSTORU (vprašanja zaprtega tipa: da/ne vem/ne)

- d) **Samovrednotenje, vrstniško vrednotenje:** pri samovrednotenju učenec pregleda dokaze o doseganju namenov učenja in jih primerja s kriteriji uspešnosti. Ugotovi, kje se trenutno nahaja in kaj mora še narediti, da bo stanje izboljšal. Pri vrstniškem vrednotenju to učenci naredijo drug za drugega. Gre torej za povratno informacijo, le da sedaj prihaja s strani vrstnikov oziroma si jo učenec oblikuje sam. Vključuje se tudi metakognitivni vidik oziroma učenje učenja. Podobno kot pri povratni informaciji mora samovrednotenju in vrstniškemu vrednotenju slediti možnost, da učenec svoj izdelek oziroma znanje pred ocenjevanjem izboljša.



Orodja FS:

MERILNIKI USPEŠNOSTI

PRIMERJAVA (svojega izdelka z vzorčnim na podlagi kriterijev)

REFLEKSIJA (lahko vodena z izhodišči, na primer Največ težav mi je povzročalo ... Najlažji del je bil ... Dokazal sem, da ... Presenetilo me je ... Med delom sem se spraševal ...)

POROČILO V 1 MINUTI

PONOVITEV



Miselni vzorec 18: Preverjanje in ocenjevanje znanja.

18 Pouk na daljavo

Marjana Dolšina Delač



*Kako se pouk na daljavo razlikuje od pouka v učilnici ali na terenu?
Katere prednosti in izzive prinaša pouk na daljavo?
Kako načrtujemo učni proces pri pouku na daljavo?*

Poleg splošnega razvoja stroke in didaktike stroke na način poučevanja in učenja vplivajo (ne)pričakovane naravne in družbene spremembe, zato se moramo za uspeh vseskozi prilagajati trenutnim okoliščinam. Razmah bolezni covid-19 v letu 2020, ki je morda le prva v vrsti globalnih pandemij, je v trenutku onemogočila izvajanje klasičnega pouka, ki prvenstveno temelji na osebnem stiku in komunikaciji učitelja in učencev, ter tako postavila zahteve po izoblikovanju novih tehnoloških rešitev, vsebinskih prilagoditev in posebnih didaktičnih strategij za poučevanje na daljavo. Razmere so se spremenile, a učni cilji so ostali isti. Če jih želimo še vedno v isti meri doseči, moramo torej spremeniti poti do njih.

Prenos učnih aktivnosti iz fizičnega razreda v virtualna okolja ne pomeni le drugačne oblike komunikacije, ki sedaj namesto v skupnem prostoru poteka prek zaslonov, ampak zahteva spremembo gledišča pri načrtovanju in izvajanju vsebin ter vrednotenju znanja učencev.

Nezmožnost pristnega stika, gibanje po skupnem fizičnem prostoru in omejena nebesedna komunikacija skrijeta možnosti izvedbe kvalitetnega predavanja ali razlage na poslušanje govora in gledanje učiteljeve (največkrat doprsne) podobe v kombinaciji s slikovnim gradivom ali prezentacijo. Ker pozornosti učencev ne moremo zadržati s svojo telesno prisotnostjo, skušnjav, da bi med poukom posegli po drugih (tako zabavnih kot učnih) aktivnostih, pa je spričo uporabe računalnika in povezave na splet mnogo več, je možnost in verjetnost distrakcij neprimerljivo večja kot v šolski učilnici. Vse to narekuje drugačen učni pristop, ki bolj kot na učiteljevo posredovanje učne snovi in zunanjo motivacijo računa na učenčevo lastno aktivnost – samostojno delo pod učiteljevim mentorstvom in notranjo motivacijo. Tudi materialne okoliščine so drugačne, včasih in za nekatere učence boljše, drugič in za druge učence slabše: (ne)udobje lastnega doma, dostop do učnih pripomočkov, bližina različnih ustanov, možnost učne pomoči. Vse to pogloblja razlike med učenci in njihovimi pogoji za učenje.

Pri pouku na daljavo smo uspešnejši, ko klasična didaktična načela združimo z elementi vzratnega načrtovanja, avtentičnega učenja in formativnega spremljanja ter jih umestimo v nove tehnološke in izvedbene okvirje pouka na daljavo.



Slika 21: Pouk na daljavo poteka drugače. Vir za sliko: Pixabay.com.

a) Pri načrtovanju upoštevamo splošna didaktična načela, predvsem:

- osredinjenost na učenca in ne na učitelja ali učno snov;
- individualizacijo pouka, ki jo lahko dosežemo z diferenciacijo in izbiro aktivnosti, ki to omogočajo;
- upoštevamo pravila postopnosti: od bližnjega k daljnemu, od konkretnega k splošnemu, od enostavnega k sestavljenemu, od lažjega k težjemu, od znanega k neznanemu. Izhajamo torej iz tistega, kar dijaki že poznajo, vejo in obvladajo, ter napredujemo proti novemu, nepoznanemu;
- vseskozi se sprašujemo, kako lahko najhitreje in najbolj učinkovito dosežemo zastavljene cilje – to pogosto ni frontalni pouk, s katerim učno snov sicer v najkrajšem času predelamo, kar pa še ne pomeni, da jo je učenec dejansko usvojil;
- pri načrtovanju ne izhajamo iz učne vsebine, ampak iz učnih ciljev (učno-ciljno načrtovanje).

b) Pregledamo globalne, etapne in operativne cilje ter oblikujemo namene učenja in kriterije uspešnosti (gl. poglavje 17.6 *Formativno spremljanje*).

- Cilje preoblikujemo v namene učenja: Kaj skušamo doseči? Kako bodo učenci uporabili novo znanje?
- Kriteriji uspešnosti: kako učenec ve, kdaj je uspešen – kdaj je dosegel cilj? Kako lahko v oblikovanje namenov učenja in kriterijev uspešnosti vključimo učence?

c) Izberemo dokaze, s katerimi bo učenec izkazal znanje ali spretnost (gl. poglavje 17.6 *Formativno spremljanje*). Kako lahko učenec dokaže svoje znanje?

- S kontrolno nalogo,
- s pogovorom (ustnim ocenjevanjem),
- z govornim nastopom,
- z esejem ali odgovarjanjem na esejska vprašanja,
- z referatom ali seminarsko nalogo,
- z literarnim ustvarjanjem,
- z izdelkom: plakatom, zgibanko, umetnostnim vodnikom, likovnim delom, umetniškim projektom itd.

Nekaj ključnih dokazov ocenimo po vnaprej pripravljenih kriterijih, ne pa nujno vseh. Tudi tu smo pozorni na merske značilnosti ocene – veljavnost, zanesljivost, objektivnost, občutljivost, ekonomičnost, še posebej na veljavnost (ali res preverjamo zastavljene cilje ali kaj drugega, na primer namesto razvijanja kritičnega mišljenja preverjamo faktografske podatke). Če smo učni cilj oblikovali na stopnji *uporabiti* po Bloomovi taksonomski lestvici, mora tudi aktivnost za preverjanje znanja vključevati uporabo učne snovi v novem kontekstu in ne le obnove slišane/zapisane, ker sicer ostanemo na ravni *zapomniti si/razumeti*.

č) Načrtujemo učne situacije – aktivnosti, s katerimi bomo dosegli cilje in jih preverili z dokazi – ter jih pospremimo s povratno informacijo, na primer:

- dopolnjevanje podatkov (na ravni *zapomniti si*),
- obnova snovi (na ravni *zapomniti si*),
- razlaga z lastnimi besedami (na ravni *razumeti*),
- samostojna analiza še neobravnavane umetnine (na ravni *uporabiti*),
- interpretacija umetnin skozi prizmo sodobnega časa in dogajanja (aktualizacija) – na primer skupinski portret in selfi, idealizacija na slikah in z aplikacijami za obdelavo fotografij itd. (na ravni *analizirati, ovrednotiti*),
- refleksija po obisku muzeja ali galerije (na ravni *analizirati, ovrednotiti*),

- likovno in literarno ustvarjanje, strokovno pisanje (na ravni ustvariti). Povratno informacijo podamo pred ocenjevanjem, da ima učenec možnost izboljšanja. V njej mora izvedeti, kje se trenutno nahaja, kje so presežki in pomanjkljivosti, kaj naj naredi drugače in kako. Pomembno je tudi, da spodbujamo in iščemo povratne informacije od učencev k učitelju, pri čemer uporabimo orodja formativnega spremljanja (gl. poglavje 17.6 *Formativno spremljanje*).

d) Pri načrtovanju upoštevamo še ...

- Učna vsebina naj bo **jasno in logično strukturirana**.
- V učno uro ali blok uro vključimo **več različnih metod** – takšne, ki vključujejo različne prednostne zaznavne kanale ter so namenjene vizualcem, avditivcem in kinestetom. Še posebej smo pozorni na vključevanje aktivnosti za kinestete, ki jih najpogosteje zanemarjamo, saj je umetnostna zgodovina sama na sebi bolj naklonjena vizualcem in avditivcem. Metode izmenjujemo na približno 15 minut.
- Vključujemo predvsem metode, pri katerih so dijaki **aktivnejši** v primerjavi z učiteljem, torej kadar sami nekaj počnejo: pišejo, govorijo, raziskujejo, izdelujejo, pojasnjujejo, razlagajo, predstavljajo ...
- **Vprašanja** so premišljeno zastavljena in spodbujajo učenje. Vključujemo temeljna vprašanja, ki presegajo dejstva in pojave, so odprta (nima jo enega samega možnega odgovora) in s tem spodbujajo divergentno mišljenje.
- V sklopu učne ure načrtujemo elemente **motivacije**: eno aktivnost v fazi uvajanja, ki predstavlja uvodno motivacijo, ter elemente sprotne motivacije (PPZZ: pozornost, pomembnost, zaupanje, zadovoljstvo). Vključujemo nenavadne podatke, provokativna vprašanja in medpredmetne korelacije s kratkimi skoki na druga predmetna področja (gl. poglavje 9 *Motivacija učencev*).
- V učno uro načrtno vtkemo **aktualizacije**, ki učno snov neposredno povežejo z učenčevim okoljem, izkušnjami in interesi, zaradi česar delujejo kot sprožilec (izjemno močne in učinkovite) notranje motivacije. Učno snov učencu približajo in jo, kar je še pomembneje, osmislijo v kontekstu njegovega osebnega doživljanja sveta.
- Pri načrtovanju učnih izkušenj upoštevamo **konkretne okoliščine**: pri pouku v šoli število učencev, njihovo predznanje, izkušnje in interese (na primer v razredu, v katerem je veliko glasbenikov, poskrbimo za medpredmetne korelacije z glasbo), ekonomsko-socialni položaj (predvsem pri ekskurzijah) ter materialne in didaktične možnosti (velikost učilnice, možnost premikanja miz in stolov, projektor, računalnik, tablice,

pripomočki, ki jih imamo na voljo). Pri pouku na daljavo upoštevamo vse dejavnike, ki nanj vplivajo (spremenjen urnik, dostop do računalnika in spleta, dosegljivost pripomočkov, možnost pomoči ...).

- Vključujemo **aplikacije** za pametne telefone in **spletna orodja**, vendar le, kadar je njihova uporaba smiselna in smotrna.

Pri celotnem načrtovanju **imamo v mislih tudi sebe** – svoje močne in šibke točke, saj z aktivnostjo, ki se je ne bomo lotili sproščeno, samozavestno in učinkovito, ne bomo dosegli načrtovanega.

NALOGA

- Načrtujte aktivnost za pouk na daljavo. Kaj je bil za vas največji izziv?

PONOVITEV



Miselni vzorec 19: Pouk na daljavo.

19 Javno nastopanje in premagovanje treme

Marjana Dolšina Delač



Kako se soočimo s tremo pred javnim nastopanjem?

Kako komuniciramo z občinstvom?

S katerimi prvinami nebesedne komunikacije si lahko pomagamo?

Javno nastopanje je pomemben del pedagoškega poklica, zato je tudi uspešno premagovanje treme ključno za učiteljevo uspešno delo. Naše odzivanje v stresnih situacijah neposredno vpliva na telesno počutje, kar najprej opazimo pri **dihanju**, ki se pospeši. Če si vzamemo nekaj minut in se zavestno posvetimo počasnejšemu dihanju, s tem »prelisičimo« telo, ki situacije ne obravnava več kot zelo stresne.

Poleg besednega sporočanja je pri komunikaciji z učenci in drugimi učitelji zelo pomemben **nebesedni vidik**, torej pogost **očesni stik**, **urejena zunanja podoba**, **smiselno gibanje** po prostoru in **primerna gestikulacija**. Slednja naj bo prisotna, a ne pretirana – roke premikamo v okvirnih obrisih našega telesa, nekako od čela do pasu in od enega do drugega ramena. Geste in gibanje naj podpirajo vsebino razlage, na primer: ko govorimo o poteku »od leve proti desni«, smer z roko tudi nakažemo; ko učenca povabimo k besedi, pogled usmerimo vanj ali uporabimo iztegnjeno roko kot gesto povabila. Z gibanjem po prostoru pomagamo pri uravnavanju pedagoškega procesa, lahko se, na primer, približamo nemirnemu učencu ali učencu, ki je izgubil pozornost. Zaželeno je tudi **vključevanje (primerne) humorja**, ki lahko sprosti napeto situacijo ali dodatno motivira za učenje. Najpomembnejše je, da na avtentičen, osebni način **pokažemo navdušenje za snov**, saj brez lastnega izkazanega interesa težko pričakujemo porajanje notranje motivacije pri učencih.

Z nasveti in zagotavljanjem varnega, toplega in sprejemajočega učnega okolja pomagamo premagovati tudi tremo, ki jo občutijo učenci, ko se izpostavijo pred razredom ali nastopajo pred širšo javnostjo.



Slika 22: Pri javnem nastopanju se izpostavimo. Vir za sliko: Pixabay.com.

PONOVITEV



Miselni vzorec 20: Javno nastopanje in premagovanje treme.

20 Viri ter uporabljena in študijska literatura

(T = temeljna, P = priporočena)

Didaktika umetnostne zgodovine

- Addis, S. in Erickson, M. (1993). *Art History and Education: Disciplines in Art Education: Contexts of Understanding*. Champaign: University of Illinois. 220 str. (T)
- Dolšina Delač, M. (2019). Uporabnost metode LTD na vajah iz didaktike umetnostne zgodovine. *Sodobna pedagogika* 70/136 (2), str. 86–100 (T).
- Dolšina Delač, M. (2020). *Umetnostnozgodovinski diskurz v procesih formalnega izobraževanja v Sloveniji [doktorska disertacija]*. Ljubljana: Filozofska fakulteta UL. 256 str. (P)
- Donahue Wallace, K., La Follette, L., Pappas, A. (ur.) (2008). *Teaching Art History with New Technologies: Reflections and Case Studies*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. 156 str. (T)
- Efland, A. (1990). *A history of art education: intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: Teachers College Press. 305 str. (P)
- Gasper-Hulvat, M. (2017). Active Learning in Art History: A Review of Formal Literature. *Art History Pedagogy & Practice* 2 (1), članek 2. 32 str. 4. 2. 2019 dostopno na: <<https://academicworks.cuny.edu/ahpp/vol2/iss1/2/>> (T)
- Kline, P. in Martel, L. (1992). *School success: the inside story*. Arlington: Learning Matters. 129 str. (P)
- Kreft, L. (2017). Poučevanje sodobne umetnosti (in estetike). V (ur. Germ, T. in Kavčič, N.): *Litterae pictae: Scripta varia in honorem Nataša Golob septuagesimum annum feliciter complentis*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, str. 167–190. 23 str. (P)
- Kubale, V. (2004). *Metodika v zgodovini pedagogike*. Celje: samozal. 140 str. (P)
- La Follette, L. (2017). Bloom's Taxonomy for Art History: Blending A Skills-Based Approach into The Traditional Introductory Survey. *Art History Pedagogy & Practice* 2 (1), članek 3. 11 str. 3. 1. 2021 dostopno na: <<https://academicworks.cuny.edu/ahpp/vol2/iss1/3/>> (T)
- Martikainen, J. M. (2017). Making Pictures, Writing about Pictures, Discussing Pictures and Lecture-Discussion as Teaching Methods in Art History. *Art History Pedagogy & Practice* 2 (1), članek 4. 36 str. 3. 1. 2021 dostopno na: <<https://academicworks.cuny.edu/ahpp/vol2/iss1/4/>> (T)
- Paulič, Olga. Pomen in vloga didaktika ter mentorjev pri partnerstvu oddelka za Umetnostno zgodovino na Filozofski fakulteti in srednjimi šolami. V (ur.

- Pekljaj, C. idr.): *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 203–209. 3 str. (P)
- Paulič, O. (2005). *Dnevnik (poskusne) pedagoške prakse*. Ljubljana: Oddelek za umetnostno zgodovino FF UL. 35 str. (T)
- Paulič, O. (2017). Razvoj in pomen didaktike umetnostne zgodovine ter sodelovanje z didaktiki Filozofske fakultete v Ljubljani. V (ur. Germ, T. in Kavčič, N.): *Litterae pictae: Scripta varia in honorem Nataša Golob septuagesimum annum feliciter complentis*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, str. 259–270. 11 str. (T)
- Puschner, A. (2017). Umetnostna zgodovina v šolskem procesu: od devetletke do mature. V (ur. Germ, T. in Kavčič, N.): *Litterae pictae: Scripta varia in honorem Nataša Golob septuagesimum annum feliciter complentis*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, str. 299–311. 13 str. (T)

Uporaba digitalnih tehnologij in poučevanje umetnostne zgodovine na spletu

- Allen, E. J. (2008). Chapter Eight: Tradition and Innovation: Using New Technology in Online Art History Survey. V (ur. Donahue Wallace, K., La Follette, L., Pappas, A.): *Teaching Art History with New Technologies: Reflections and Case Studies*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, str. 98–108. (T)
- Allen, E. J. & Donahue-Wallace, K. (2008). The Reflections of Art History E-learning. V (ur. Donahue Wallace, K., La Follette, L., Pappas, A.): *Teaching Art History with New Technologies: Reflections and Case Studies*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, str. 130–137. (T)
- Bruzelijs, C. (2017). The Living Syllabus: Rethinking the Introductory Course to Art History with Interactive Visualization. *Art History Pedagogy & Practice* 2 (1), članek 5. 18 str. 3. 1. 2021 dostopno na: <<https://academicworks.cuny.edu/ahpp/vol2/iss1/5/>> (T)
- Carlucci, R., Haubold, A., Stynes, J. (2008). Pursuing the Full Potential of Digital Technology for Art & Architectural History: The Visual Media Center at Columbia University. V (ur. Donahue Wallace, K., La Follette, L., Pappas, A.): *Teaching Art History with New Technologies: Reflections and Case Studies*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, str. 57–68. (T)
- Carroll, S. (2008). Dangerous Romances: The Rhetoric of Teaching. V (ur. Donahue Wallace, K., La Follette, L., Pappas, A.): *Teaching Art History with New Technologies: Reflections and Case Studies*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, str. 23–32. (T)
- Carroll, S., La Guardia, D., Pappas, A. (2008). Angel in the Architecture: Course Management Software and Collaborative Teaching. V (ur. Donahue Wallace,

- K., La Follette, L., Pappas, A.): *Teaching Art History with New Technologies: Reflections and Case Studies*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, str. 69–78. (T)
- Donahue-Wallace, K. (2008). A Tale of Two Courses: Instructor-Driven and Student-Centered Approaches to Online Art History Instruction. V (ur. Donahue Wallace, K., La Follette, L., Pappas, A.): *Teaching Art History with New Technologies: Reflections and Case Studies*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, str. 109–118. (P)
- Harris, B. in Zucker, S. (2008). The Slide Library: A Posthumous Assessment for our Digital Future. V (ur. Donahue Wallace, K., La Follette, L., Pappas, A.): *Teaching Art History with New Technologies: Reflections and Case Studies*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, str. 33–41. (T)
- Hoffman, E. R. in Cavalier, C. (2008). Artifact: Mapping a Global Survey of the History of Art. V (ur. Donahue Wallace, K., La Follette, L., Pappas, A.): *Teaching Art History with New Technologies: Reflections and Case Studies*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, str. 79–96. (T)
- La Follette, L. (2008). Blending New Learning Technologies into the Traditional Art History Lecture Course. V (ur. Donahue Wallace, K., La Follette, L., Pappas, A.): *Teaching Art History with New Technologies: Reflections and Case Studies*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, str. 44–57. (T)
- Witcombe, C. L. C. E. (2008). Bye bye, slides/Bye bye carousels/Hello, Internet/I think I am a gonna cry-y. V (ur. Donahue Wallace, K., La Follette, L., Pappas, A.): *Teaching Art History with New Technologies: Reflections and Case Studies*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, str. 14–22. (T)

Pedagogika

- Marentič Požarnik, B. in Kranjčec, R. (ur.) (2003). *Center za pedagoško izobraževanje: 25 let*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete. 43 str. (P)
- Peček Čuk, M. in Lesar, I. (2020). *Moč vzgoje: Sodobna vprašanja teorije vzgoje*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije [1. izd., 3. natis]. 256 str. (P)
- Peklaj, C., Donert, K., Kalin, J., Resnik Planinc, T., Šifrar Kalan, M. (2006). *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete. 225 str. (P)

(Splošna) didaktika

- Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Rath, J., Wittrock, M. (2016). *Taksonomija za učenje, poučevanje in*

- vrednotenje znanja: revidirana Bloomova taksonomija izobraževalnih ciljev* (prev. Sentočnik, S.). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 332 str. (P)
- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., Strmčnik, F. (2003). *Didaktika [visokošolski učbenik]*. Novo mesto: Visokošolsko središče in Inštitut za raziskovalno in razvojno delo. 426 str. (T)
- Jank, W. in Meyer, H. (2006). *Didaktični modeli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 286 str. (P)
- Marentič Požarnik, B. in Plut, L. (1980). *Kakršno vprašanje takšen odgovor: priročnik o pedagoško-psiholoških osnovah zastavljanja kvalitetnih vprašanj pri pouku*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo. 82 str. (P)
- Marentič Požarnik, B. (1998). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove. *Sodobna pedagogika* 3 in 4, str. 244–261 in str. 360–370. (P)
- Marentič Požarnik, B. (2006). Predgovor. V (ur. Peklaj, C. idr.): *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 5–6. (P)
- Marentič Požarnik, B., Plut Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora*. Ljubljana: DZS. 197 str. (P)
- Marzano, R. J. in Kendall, J. S. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. Thousand Oaks: Corwin. 193 str. 28. 5. 2021 dostopno na: <<https://www.ifeet.org/files/The-New-taxonomy-of-Educational-Objectives.pdf>> (P)
- Novak, H., Žužej, V., Zmaga Glogovec, V. (2009). *Projektno delo kot učni model v vrtcih in osnovnih šolah*. Radovljica: Didakta. 87 str. (P)
- Poljak, V. (1982). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga. 247 str. (P)
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete. 401 str. (P)
- Tomić, A. (2003, razširjena izd., 4. natis). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Filozofska fakulteta in Center za pedagoško izobraževanje. 244 str. (P)
- Tomić, A. (2002). *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 167 str. (P)
- Valenčič Zuljan, M. in Kalin, J. (2020). *Učne metode in razvoj učiteljeve metodične kompetence*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 232 str. (P)

Poučevanje z uporabo netradicionalnih umetnostnozgodovinskih pristopov

- Novak, H. (1990). *Projektno učno delo: drugačna pot do znanja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije. 229 str. (P)

- Pentcheva, B. V. (2006). The Performative Icon. *Art Bulletin* 88 (4), str. 631–655.
- Rose, M. in Hedrick, T. L. (2018). Multisensory and Active Learning Approaches to Teaching Medieval Art. *Art History Pedagogy & Practice* 3 (1). 28 str. 31. 1. 2022 dostopno na: <<https://academicworks.cuny.edu/ahpp/vol3/iss1/4>>. (P)
- Ross, N. (2013). Teaching Twentieth Century Art History with Gender and Data Visualizations. *The Journal of Interactive Technology and Pedagogy* 4. 12 str. 12. 2. 2019 dostopno na: <<https://jitp.commons.gc.cuny.edu>> (P)

Poučevanje umetnostne zgodovine izven šole

- Bračun Sova, R. (2016). *Umetnina – ljubezen na prvi pogled? Pedagoški pomen interpretacije v umetnostnem muzeju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. 195 str. 3. 1. 2021 dostopno na: Digitalna knjižnica. Dissertationes: <<https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-5I36U1B5/7de08dd8-c1b7-4f77-91f3-a3a27b9e7e8b/PDF>> (P)
- Šterman, I. (2006). *Umetnostna zgodovina v tretjem življenjskem obdobju: ikono-grafski pristop kot pot do umevanja [magistrsko delo]*. Ljubljana: Filozofska fakulteta UL. 131 str. (P)
- Tavčar, L. (2009). *Homo spectator: Uvod v muzejsko pedagogiko*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. 156 str. 3. 1. 2021 dostopno na: Digitalna knjižnica. Dissertationes: <<https://www.pei.si/ISBN/978-961-270-007-2.pdf>> (P)

Model globalnega učenja

- Bandler, R., Grinder, J. (1990). *Frogs into princes: the introduction to neuro-linguistic programming*. Enfield, Middlesex: Eden Grove Editions. 193 str. (P)
- DePorter, B. in Hernacki, M. (1996). *Kvantno učenje: osvobodite genija v sebi*. Ljubljana: Glotta Nova. 346 str. (P)
- Dragovič, T. in Pegan Stemberger, J. (2001). Uporaba metode globalnega učenja pri poučevanju tujih jezikov: »enako, vendar drugačno« *Andragoška spoznanja* 7 (2), str. 76–80. 4 str. (P)
- Heacox, D. (2009). Diferenciacija za uspeh vseh: Predlogi za uspešno delo z učenci različnih zmognosti. Ljubljana: Rokus-Klett. 128 str. (P)
- Jensen, E. (1998). *Super teaching: over 1,000 practical teaching strategies*. San Diego: Brain Store. 342 str. (P)
- Kyriacou, C. (1997). *Vse učiteljeve spretnosti*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center. 180 str. (P)
- Lozanov, G. (1995/1978). *Suggestology and outlines of suggestopedy*. Amsterdam: Gordon and Breach. 377 str. (P)

- Marentič Požarnik, B., Magajna, L., Peklaj, C. (1995). *Izziv raznolikosti: stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Nova Gorica: Educa. 202 str. (P)
- McCabe, D. (1985). Meeting language needs of all types of learners. *Academic Therapy*, 20 (5), str. 563–567. (P)
- O'Connor, J. in Seymour, J. (1996). *Spretnosti sporazumevanja in vplivanja: uvod v nevrolingvistično programiranje (NLP)*. Žalec: Sledi. 335 str. (P)
- Paulič, O. (2001). *Načrtovanje pouka umetnostne zgodovine po metodi globalnega učenja*. V: Zbornik prispevkov tretjega simpozija Modeli poučevanja in učenja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 141–144. (P)
- Paulič, O. (2002). Celostni pouk pri umetnostni zgodovini. V: *Zbornik prispevkov četrtega simpozija Modeli poučevanja in učenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 57–59. (P)
- Rose, C. (1985 in poznejše izdaje). *Accelerated Learning*. New York: Dell Publishing. 246 str. (P)

Psihološki vidik

- Glasser, W. (1994). *Kontrolna teorija: kako vzpostaviti učinkovito kontrolo nad svojim življenjem*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center. 261 str. (P)
- Glasser, W. (1994). *Učitelj v dobri šoli*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center. 151 str. (P)
- Glasser, W. (2007). *Nova psihologija osebne svobode: teorija izbire*. Ljubljana: Louisa. 306 str. (P)
- Marentič Požarnik, B. (2016, 7. natis). *Psihologija učenja in pouka: Temeljna spoznanja in primeri iz prakse*. Ljubljana: DZS. 299 str. (T)

Vzgojni vidik

- Bluestein, J. (1997). *Disciplina 21. stoletja: kako učence navajamo na samonadzor in prevzemanje odgovornosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 221 str. (P)
- Dolšina, M. (2015). Educational role of art history as a school subject area in programmes of formal education in Slovenia: The aspect of 'vzgoja', according to general European guidelines. *Journal of Education Culture and Society* 2015/1, str. 227–241. DOI: 10.15503/jecs20151.227.241 (P)

Učni cilji

- Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Raths, J., Wittrock, M. (2016). *Taksonomija za učenje, poučevanje in*

vrednotenje znanja: revidirana Bloomova taksonomija izobraževalnih ciljev (prev. Sentočnik, S.). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. – predvsem poglavje *Struktura, natančnost in problemi v zvezi s cilji*, str. 31–43. (P)

Mager, R. F. (1997). *Preparing instructional objectives: A critical tool in the development of effective instruction*. Atlanta: The Center for Effective Performance. 193 str. (P)

Marentič Požarnik, B. (1995). Pomen operativnega oblikovanja vzgojno-izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk. V (ur. Blažič, M.): *Izbrana poglavja iz didaktike*. Novo mesto: Pedagoška obzorja, str. 5–80. (P)

Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete. – Predvsem poglavje *Vzgojno-izobraževalni cilji*, str. 203–220. (P)

Motivacija

Glasser, W. (1994). *Dobra šola: vodenje učencev brez prisile*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center. 161 str. (P)

Juriševič, M. (2006). *Učna motivacija in razlike med učenci*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 150 str. (P)

Paulič, O. (2001). *Motivacija dijakov za pouk umetnostne zgodovine v športnih oddelkih gimnazij: oblike in metode dela [magistrsko delo]*. Ljubljana: Filozofska fakulteta UL. 144 str. (P)

Simmins, G. (2008). Motivating Participation in Online Art History Courses: Issues and Ideas. V (ur. Donahue Wallace, K., La Follette, L., Pappas, A.): *Teaching Art History with New Technologies: Reflections and Case Studies*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, str. 119–129. (T)

Webb, T. W. in Webb, D. (1990). *Accelerated learning with music: a trainer's manual*. Georgia: Accelerating Learning Systems Norcross. 200 str. (P)

Žagar, D. (1998). Razlike med učenci, na katerih temelji individualizacija pouka. *Vzgoja in izobraževanje* 29 (6), str. 8–12. (P)

Miselni vzorci

Beyer, M. (1995). *Možganija: Mind Mapping v akciji*. Ljubljana: Glotta Nova. 152 str. (P)

Beyer, M. in Marwitz, K. (1995). *Strategije celostnega poučevanja in pridobivanja znanja: zapiski s seminarjev*. Ljubljana: Glotta Nova. 108 str. (P)

Buzan, T. in Buzan, B. (1993). *The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential*. New York: Plume. 320 str. (P)

- Buzan T. (2004). *Delaj z glavo: izkoristimo zmožnosti uma s pomočjo miselnih vzorcev*. Ljubljana: Mladinska knjiga. 165 str. (P)
- Marentič Požarnik, B. (1998). Ali so miselni vzorci uporabni tudi v visokošolskem študiju? V: *Za boljšo kakovost študija: pogovori o visokošolski didaktiki*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete: Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko, str. 74–75. (P)
- Margulies, N. (1992). *Miselne podobe: Učenje in poučevanje miselnih vzorcev*. Ljubljana: Alpha Center. 127 str. (P)
- Russell, P. (1993). *Knjiga o možganih*. Ljubljana: DZS. 203 str. (P)

Interdisciplinarno povezovanje

- Frodeman, R. (ur.) (2010). *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. Oxford in New York: Oxford University Press. XXXIX. 580 str. (P)
- Paulič, O. (2002). Medpredmetno povezovanje v gimnazijah. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela* 33 (1), str. 67–70. (P)
- Paulič, O. (2003). Timsko sodelovanje pri načrtovanju pedagoškega dela. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela* 34 (2), str. 36–39. (P)
- Paulič, O. (2004). Timsko načrtovanje v srednji šoli – usmeritve in avtonomija. *Sodobna pedagogika* 55 (posebna izdaja: Učitelji med zahtevami, možnostmi in pričakovanji), str. 246–253. (P)
- Šterman, I. in Stres, A. (ur.) (2014). *Po šestih letih medpredmetnega povezovanja ...: Medpredmetne povezave – zgledi učnih priprav*. Ljubljana: Gimnazija Moste. 48 str. (P)

Preverjanje in ocenjevanje znanja

- Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Borstner, M., Cotič Pajntar, J., Eržen, V., Kerin, M., Komljanc, N., Kregar, S., Margan, U., Novak, L., Rutar Ilc, Z., Zajc, S., Zore, N. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce [zbirka priročnikov]*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 7 zvezkov. (P)
- Luongo-Orlando, K. (2008). *Drugačno preverjanje znanja: predlogi za avtentično spremljanje napredka učencev*. Ljubljana: Rokus Klett. 82 str. (P)
- Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah. *UL 60* (2010). 25. 9. 2021 dostopno na: <<https://www.uradni-list.si/1/content?id=99228>> (T)

- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli. *UL* 52 (2013). 3. 1. 2021 dostopno na: <<https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlid=199629&stevilka=1837>> (P)
- Rupnik Vec, T. idr. (2015). *Eportfolio of a student: experiences and ideas of Slovenian teachers in international project European ePortfolio classrooms (EUfolio)* (ur. Rupnik Vec, T.). Ljubljana: The National Education Institute of Slovenia. 151 str. (P)
- Rutar Ilc, Z. (1999). Kakovost med merljivostjo in refleksijo. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, 30 (6), Ljubljana 1999, str. 3. (P)
- Rutar Ilc, Z. (2000). Procesni pristop pri poučevanju in preverjanju znanja. V (ur. Zupan, A. in Turk Škraba, M.): *Zbornik prispevkov 2000: Simpozij Modeli poučevanja in učenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 20–25. (P)
- Sentočnik, S. (1999). Portfolio, instrument za procesno vrednotenje učenčevega in učiteljevega dela. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, 30 (3), Ljubljana 1999, str. 15–22. (P)
- Žakelj, A. (2012). Od preverjanja do ocenjevanja znanja. V (ur. Žakelj, A. in Borstner, M.): *Razvijanje in vrednotenje znanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 32–41. 9 str. (P)

Učbeniki

- Germ, T. (2001). *Podobe antičnih bogov v likovni umetnosti od antike do izteka baroka*. Ljubljana: DZS. 141 str. (T)
- Germ, T. idr. (2011). *Umetnostna zgodovina: slikovna zbirka za splošno maturo*. Ljubljana: DZS [3. ponatis]. 227 str. (T)
- Golob, N. (2005). *Kaj nam govorijo umetnine: učbenik za izbirni predmet Umetnostna zgodovina v 7., 8. ali 9. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan. 40 str. (T)
- Golob, N. (2009). *Oblika in slog. Učbenik za izbirni predmet Umetnostna zgodovina v 7., 8. ali 9. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan. 136 str. (T)
- Golob, N. (2006). *Življenje, upodobljeno v umetnosti. Učbenik za izbirni predmet Umetnostna zgodovina v 7., 8. ali 9. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan. 44 str. (T)
- Golob, N. (2011). *Umetnostna zgodovina na maturi: celostna predstavitev izbranih umetnin*. Ljubljana: DZS. 160 str. (T)
- Golob, N. (2020). *Umetnostna zgodovina: učbenik za umetnostno zgodovino v gimnazijskem izobraževanju, srednje tehniškem oz. strokovnem izobraževanju in poklicno tehniškem izobraževanju*. Ljubljana: DZS [1. prenovljena izd., 7. natis]. 215 str. (T)

- Kocjan, M., Kotnik, B., Opačak, Ž., Rau, P. (2015). *Likovna umetnost 1: I-učbenik za likovno umetnost v 1. letniku gimnazij*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 237 str. 3. 1. 2021 dostopno na: <http://www.iucbeniki.si/> (T)
- Novak Klemenčič, R. (2018). *ABC umetnostne zgodovine. Delovni zvezek za prvi letnik gimnazij*. Ljubljana: Rokus Klett [1. izd., 8. natis]. 120 str. (P)
- Novak Klemenčič, R. (1999). *ABC umetnostne zgodovine. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Rokus Klett [1. izd., 7. natis]. 37 str. (P)
- Tacol, T., Frelih, Č., Muhovič, J. (2007, 2005, 2011). *Likovno snovanje I–III: Učbenik za izbirni predmet likovno snovanje I–III*. Ljubljana: Debora [3. natis, 4. natis, 2. natis] 39 str., 39 str., 60 str. (P)
- Tomšič Čerkez, B. in Komelj, M. (2010). *Likovni pogledi: učbenik za likovno snovanje v 1. letniku gimnazije*. Ljubljana: Mladinska knjiga. 143 str. (P)
- Zgonik, N. idr. (2014). *Umetnostna zgodovina: izbrani temeljni spomeniki za splošno maturo*. Ljubljana: Državni izpitni center [1. ponatis]. 112 str. (T)

Temeljna literatura in zgodovina slovenske umetnostne zgodovine

- Balažic, J. idr. (1995) *Gotika v Sloveniji* (ur. Höfler, J.). Ljubljana: Narodna galerija. 436 str. (P)
- Cankar, I. (1926/a). »Likovna umetnost« ali drugače?, *Zbornik za umetnostno zgodovino* 6 (4), str. 222–223. 2 str. (P)
- Cankar, I. (1926/b, ponatis 1959). *Uvod v umevanje likovne umetnosti (Sistematika stila)*. Ljubljana: Narodna galerija. 224 str. (P)
- Cankar, I. (1926–1929). *Zgodovina likovne umetnosti v Zahodni Evropi*, I. Ljubljana: Slovenska matica. 314 str. (P)
- Cevc, E. (1967). *Gotsko kiparstvo [zbirka Ars Sloveniae]*. Ljubljana: Mladinska knjiga. 125 str. (P)
- Cevc, E. (1973). *Gotska plastika na Slovenskem*. Ljubljana: Narodna galerija. 367 str. (P)
- Golob, N. (2020). *Prvo stoletje oddelka za umetnostno zgodovino: Historia Facultatis*. Ljubljana: Znanstvena zložba Filozofske fakultete. 387 str. (P)
- Höfler, J. (2007). Devetnajsto stoletje: pota nastajanja umetnostne zgodovine na Slovenskem, *Studia Historica Slovenica. Časopis za humanistične in družboslovne študije*, 7 (3/4), str. 463–469. 6 str. (P)
- Klemenčič, M. (1998). *Francesco Robba in beneško baročno kiparstvo v Ljubljani*. Ljubljana: Rokus. 95 str. (P)
- Kokole, S. (2012), »Multe ibi uetustatis reliquie uisuntur«: evoking marble remains of ancient Celeia before and after 1400, *Zbornik za umetnostno zgodovino*, n. v. 48, str. 35–65. 30 str. (P)
- Komelj, I. (1969). *Gotska umetnost [zbirka Ars Sloveniae]*. Ljubljana: Mladinska knjiga. 129 str. (P)

- Mahnič, K. (1918). Josip Mantuani in njegovo poročilo o kulturnozgodovinskih zbirkah na slovenskem ozemlju iz leta 1918. V (ur. Smolej, M.): *Seminar slovenskega jezika, literature in kulture: 1918 v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 90–97. 7 str. (P)
- Mahnič, K. (2019). Spomin: med individualnim in kolektivnim, med tradicijo in zgodovino, *Spomin II, Ars & humanitas*, 13 (1), str. 7–13. 6 str. (P)
- Maroevič, I. (1971). Razmišljanja o izložbi u Parizu »Umjetnost na tlu Jugoslavije od prethistorije do danas, *Život umjetnosti* 15/16, str. 203–206. 3 str. (P)
- Menaše, L. (1969). Umetnostna zgodovina – včeraj, danes, jutri, *Anthropos: Časopis za psihologijo in filozofijo ter za sodelovanje humanističnih ved*, 5/6, str. 139–153. 12 str. (P)
- Menaše, L. (1971). *Evropski umetnostnozgodovinski leksikon: bibliografski, biografski, ikonografski, kronološki, realni, terminološki in topografski priročnik likovne umetnosti Zahoda v 9000 geslih*. Ljubljana: Mladinska knjiga. 31 str., 2398 stolp. (P)
- Menaše, L. (1999). *Akt na Slovenskem. 1, Slikarstvo*. Ljubljana: Cankarjev dom. 200 str. (P)
- Menaše, L. (2000). *Akt na Slovenskem. 2, Kiparstvo*. Ljubljana: Cankarjev dom. 110 str. (P)
- Molè, V. (1921). Umetnostna zgodovina v srednjih šolah, *Zbornik za umetnostno zgodovino*, 1 (1–2), str. 107–108. 1 str. (P)
- Molè, V. (1941). *Umetnost. Njeno obličje in izraz*. Ljubljana: Slovenska matica. 248 str. (P)
- Molè, V. (1965). *Umetnost južnih Slovanov*. Ljubljana: Slovenska matica. 586 str. (P)
- Rostohar, M. (1909). O vprašanju slovenskega vseučilišča II., *Slovenski narod* 17 (242), str. 1–2. 2 str. (P)
- Stelè, F. (1924). *Oris zgodovine umetnosti pri Slovencih: kulturnozgodovinski poskus*. Ljubljana: Nova založba. 175 str. (P)
- Stelè, F. (1935/a). *Monumenta artis Slovenicae. 1: Srednjeveško stensko slikarstvo*. Ljubljana: Akademsko založba. 60 str. (P)
- Stelè, F. (1938). *Monumenta artis Slovenicae. 2: Slikarstvo baroka in romantike*. Ljubljana: Akademsko založba. 36 str. (P)
- Stelè, F. (1935/b). *Umetnost Zapadne Evrope: oris njenih virov in glavnih dob njenega razvoja*, Ljubljana: Jugoslovanska knjigarna. 436 str. (P)
- Stelè, F. (1940, 2. dopolnjena izdaja 1960). *Umetnost v Primorju*. Ljubljana: Akademsko založba/Slovenska matica. 231 str. (P)
- Stelè, F. (1955/a). K problemu jugoslovanske nacionalne umetnostne zgodovine, *Zbornik za umetnostno zgodovino n. v.*, 3, str. 225–232. 8 str. (P)
- Stelè, F. (1955/b). Slovenska umetnostna zgodovina po letu 1945, *Zbornik za umetnostno zgodovino n. v.*, 3, str. 233–242. 9 str. (P)

- Stelè, F. (1959). *Uvod v študij zgodovine umetnosti*. Tipkopišna skripta.
- Stelè, F. (1965). Iz konservatorskih spominov, *Varstvo spomenikov 10: Steletov zbornik*, str. 13–38. 25 str. (P)
- Stelè, F. (1966). Slovenija. V: *Enciklopedija likovnih umjetnosti*, IV. Zagreb: Jugoslovenski leksikografski zavod, str. 227–245. 18 str. (P)
- Stelè, F. (1970). Slovenska umetnostna zgodovina po l. 1920, *Zbornik za umetnostno zgodovino*, n. v. 8, str. 27–44. 17 str. (P)
- Štefanac, S. idr. (2000). *Dioecesis Justinopolitana: spomeniki gotske umetnosti na območju koprške škofije*. Koper: Pokrajinski muzej. 303 str. (P)
- Šumi, N. (1969). *Baročna arhitektura [zbirka Ars Sloveniae]*. Ljubljana: Mladinska knjiga. 140 str. (P)
- Vrišer, S. (1967). *Baročno kiparstvo [zbirka Ars Sloveniae]*. Ljubljana: Mladinska knjiga. 118 str. (P)
- Zadnikar, M. (1970). *Romanska umetnost [zbirka Ars Sloveniae]*. Ljubljana: Mladinska knjiga. 116 str. (P)

Tabela 2: Primer obrazca za načrtovanje učne enote.

Učitelj/učiteljica (študent/študentka):
Didaktik/didaktičarka umetnostne zgodovine:
Srednješolski učitelj mentor/učiteljica mentorica:
Datum:
Predmet:
Šola in razred:
Številka učne ure:
Učna tema:
Učna enota:
Tip učne ure:
Učni cilji (opredeljeni konkretno, po revidirani Bloomovi taksonomiji): <ul style="list-style-type: none"> • Izobraževalni • Vzgojni
Učne oblike:
Učne metode:
Načrtovanje motivacije (strategije po Kellerjevem modelu PPZZ):
Medpredmetno povezovanje (opredeljen predmet in učna vsebina):
Aktualizacija:
Orodja formativnega spremljanja:
Učna sredstva: <ul style="list-style-type: none"> • Učila • Pripomočki
Literatura: Študenti navajajo literaturo po zgledu poglavja 20 <i>Viri ter uporabljena študijska literatura</i> . Primer: Golob, N. (2020). <i>Umetnostna zgodovina: učbenik za umetnostno zgodovino v gimnazijskem izobraževanju, srednje tehniškem oz. strokovnem izobraževanju in poklicno tehniškem izobraževanju</i> . Ljubljana: DZS [1. prenovljena izd., 7. natis].
Didaktična struktura ure (ali blok ure) – faze učnega procesa (opredelimo trajanje v minutah): <ul style="list-style-type: none"> • Uvajanje • Obravnavanje nove učne snovi • Urjenje/ponavljanje • Preverjanje in ocenjevanje znanja
Zadolžitve za domače delo

Priloge:

- a) Artikulacija učnega procesa – potek učne ure,
- b) Preglednica slikovnega gradiva,
- c) Preglednica novih pojmov,
- č) Računalniška projekcija in tabelska slika,
- d) Učni listi za učence.

Evalvacija izpeljave učne ure:

* Gl. primer priprave na učno enoto v prilogi 5.

** Iste obrazce kot za načrtovanje učne ure lahko v prilagojeni obliki uporabimo tudi za načrtovanje medpredmetno načrtovanih učnih ur in dogodkov.

Tabela 3: Priloga k obrazcu za načrtovanje učne enote a) Artikulacija učnega procesa – potek učne ure.

Etapa ali faza:					
Čas	Učne oblike in metode	Dejavnosti – učitelj	Dejavnosti – učenci	Medpred. povezovanje, aktualizacija	Učna sredstva (učila, pripomočki)

Tabela 4: Priloga k obrazcu za načrtovanje učne enote b) Preglednica slikovnega gradiva.

	Slikarstvo	Kiparstvo	Arhitektura
Primer iz umetnosti na Slovenskem			
Primer iz svetovne umetnosti			
Skupaj			

Tabela 5: Priloga k obrazcu za načrtovanje učne enote c) Preglednica novih pojmov.

Pojem	Razlaga pojma

21.2 Priloga 2: Obrazec za opazovanje pouka s kriteriji

Tabela 6: Obrazec za opazovanje pouka.

Študent/študentka:	Datum:
Učitelj/učiteljica:	
Predmet:	
Šola in razred:	
Šolska ura:	
Učna tema in učna enota:	
Tip učne ure:	
Učne oblike:	
Učne metode:	
Kaj je učitelj vključil v pouk kot motivacijo? Kako so bili učenci motivirani za učno delo?	
Mnenje o medpredmetnem povezovanju: <ul style="list-style-type: none"> • s katerimi predmeti je učitelj povezal učno snov? • kako so učenci sodelovali: • predlogi za izboljšave/variacije: Je učitelj v pouk vključil aktualizacije? Kako so se nanje odzvali učenci, kako so sodelovali? So bile aktualizacije povezane z interesi učencev?	
Kakšna je bila didaktična struktura učne ure? Kakšna je bila vsebinska struktura učne ure? Kako so časovno potekale posamezne faze (v minutah)? <ul style="list-style-type: none"> • Uvodno ponavljanje, preverjanje in uvajanje v novo učno snov: • Obravnavanje ali obdelovanje snovi: • Zaključni del – utrjevanje/ponavljanje: 	
Kakšna je bila tabelska slika? Kako jo je učitelj pripravil? Vaši predlogi za izboljšave/variacije:	
Raziskovalna metoda, ki jo je učitelj uporabil pri usvajanju nove učne snovi: analitična/sintetična/analitično-sintetična/induktivna/deduktivna	
Kaj bi pri učni uri posebej pohvalili: Kaj bi pri učni uri naredili drugače:	
Po kriterijih v tabelah 7, 8 in 9 v prilogi 2 ovrednotite opazovano učno uro. Zapišite število točk in ga komentirajte.	
Opišite pogovor z učiteljem in predstavite njegovo evalvacijo (videnje) učne ure.	

Tabela 7: Kriteriji za opazovanje pouka: didaktični vidik.

Elementi opazovanja	0–1 točka	2–3 točke	4–5 točk
Uvajanje: <ul style="list-style-type: none"> • predstavitev teme/namena in ciljev učne ure, • preverjanje predznanja, • uvodna motivacija. 	<p>Tema/namen in cilji učne ure so nejasni. Preverjanje predznanja ni prisotno. Uvodne motivacije ni oziroma je prisotno le izpostavljanje elementov zunanje motivacije (učni uspeh).</p>	<p>Tema/namen in cilji učne ure so predstavljeni, a niso osmišljeni. Predznanje dijakov je preverjeno, a ne v vseh ključnih točkah, ki so pogoj za razumevanje nove učne snovi. Uvodna motivacija je izvedena, a ni povsem učinkovita. Posamezni elementi opazovanja so nepovezani med seboj.</p>	<p>Tema/namen in cilji učne ure so jasno predstavljeni in osmišljeni. Predznanje dijakov je preverjeno v vseh ključnih točkah, ki so pogoj za razumevanje nove učne snovi. Uvodna motivacija je smiselno izbrana in domiselna, navezuje se na interese in izkušnje dijakov. Ena aktivnost združuje več elementov uvajanja.</p>
Obnavna nove učne snovi: <ul style="list-style-type: none"> • izbor oblik in metod dela, • izbor aktivnosti, • sprotno motiviranje. 	<p>Prisotna je le ena oblika in metoda dela/izbor metod je neustrezen glede na učno snov. Izbor aktivnosti ne upošteva predznanja, izkušenj in zrelosti dijakov ter možnosti izvedbe. Sprotno motiviranje ni prisotno/temelji le na zunanji motivaciji.</p>	<p>Prisotnih je več oblik in metod dela, a bi bil njihov izbor lahko bolj premišljen in osmišljen. Izbor aktivnosti delno upošteva predznanje, izkušnje in zrelost dijakov ter okoliščine izvedbe. Pojavljajo se elementi sprotnega motiviranja (PPZZ), a niso učinkoviti.</p>	<p>Izbor oblik in metod dela je ustrezen glede na učno snov in metodo globalnega učenja. Izbor aktivnosti je prilagojen predznanju, izkušnjam in zrelosti dijakov ter možnostim izvedbe. Vseskozi se pojavljajo učinkoviti elementi sprotnega motiviranja PPZZ.</p>
Vadenje/ ponavljanje: <ul style="list-style-type: none"> • izbor oblik in metod dela, • izbor aktivnosti, • zadolžitve za domače delo. 	<p>Faza vadenja/ponavljanja (kot del učne ure ali v obliki domače naloge) je v celoti izpuščena.</p>	<p>Oblike in metode dela so ustrezno izbrane glede na obravnavano tematiko. Aktivnosti niso povsem osredotočene na zasledovanje zastavljenih ciljev. Zadolžitve za domače delo niso smiselno izbrane, njihov obseg in zahtevnost nista sorazmerna s cilji.</p>	<p>Oblike in metode dela so inovativno in domiselno izbrane. Vse izbrane aktivnosti se osredotočajo na zasledovanje zastavljenih ciljev. Zadolžitve za domače delo so logično nadaljevanje učnega procesa v šoli. So smiselno izbrane, njihov obseg in zahtevnost sta sorazmerna s cilji.</p>

Elementi opazovanja	0–1 točka	2–3 točke	4–5 točk
Časovna razporeditev posameznih faz	Zaporedje posameznih faz ni ustrezno. Časovna razporeditev posameznih faz je neustrezna glede na idealno shemo: odstopanja so večja od 10 minut.	Zaporedje posameznih faz je ustrezno. Časovna razporeditev posameznih faz je delno ustrezna glede na idealno shemo (gl. skripta): odstopanja se gibljejo med 5 in 10 minutami. Večja odstopanja so utemeljena.	Zaporedje posameznih faz je ustrezno. Časovna razporeditev posameznih faz je povsem ustrezna glede na idealno shemo (gl. skripta): odstopanja so manjša od 5 minut. Večja odstopanja so utemeljena.
Učila in uporaba IKT: <ul style="list-style-type: none"> • raznolikost, • smiselnost. 	Izvedba učnega procesa temelji zgolj na uporabi vnaprej pripravljene projekcije. Slikovno gradivo je premajhno/slabe ločljivosti/barvno neustrezno. Način in velikost pisave nista ustrezna.	Učitelj uporablja dve učili, ki sta premišljeni in smiselno izbrani, ali več učil, katerih izbor bi bil lahko bolj premišljen in osmišljen. Slikovno gradivo je dovolj velikih dimenzij, dobre ločljivosti in barvno ustrezno. Način in velikost pisave sta ustrezna.	Učitelj smiselno izbere in uporablja raznolika učila ter jih učinkovito povezuje/dopolnjuje med seboj. Učitelj smiselno in učinkovito izkorišča možnosti IKT. Slikovno gradivo je glede na namen uporabe dovolj velikih dimenzij, dobre ločljivosti in barvno ustrezno. Način in velikost pisave sta ustrezna.
Upoštevanje različnih zaznavnih stilov glede na model globalnega učenja	Učna ura je v celoti naravnana le na en zaznavni kanal.	Učna ura je naravnana na en zaznavni kanal, v posameznih učnih situacijah upošteva dijake z drugim prednostnim zaznavnim kanalom.	Učitelj enakovredno upošteva in vključuje učence z različnimi prednostnimi zaznavnimi kanali.

Tabela 8: Kriteriji za opazovanje pouka: vsebinski vidik.

Elementi opazovanja	0–1 točka	2–3 točke	4–5 točk
Strokovna in terminološka korektnost	Učitelj naredi več ključnih strokovnih napak pri uporabi terminologije. Podatki niso preverjeni, njihov obseg ni prilagojen zastavljenim ciljem. Interpretacija podatkov je glede na raven zahtevnosti, ki jo določa učni načrt, preveč poenostavljena ali podana preveč kompleksno. Učitelj ne uvede nobenega novega termina. Uporabljenih je preveč novih terminov, ki pred uporabo niso pojasnjeni (razen če je njihova obravnava v učnem načrtu predvidena v predhodnih učnih temah).	Učitelj ne dela ključnih napak pri uporabi terminologije, le tu in tam se pojavi kak spodrsljaj. Podatki so preverjeni, a nesmotrno izbrani (jih je preveč ali premalo). Interpretacija je v večjem delu učne ure prilagojena ravni zahtevnosti, kot jo določa učni načrt. Izbor novih terminov je ustrezen glede na učni načrt, vendar njihova razlaga ni jasna oziroma njihova uporaba ni dosledna.	Učitelj ne naredi nobene strokovne napake. Izbor terminologije je smisel in transparenten (jasno je, katere termine morajo dijaki že poznati in kateri se uvajajo na novo). Vsi podatki so korektno predstavljeni in preverjeni. Interpretacija je v celoti prilagojena ravni zahtevnosti, kot jo določa učni načrt. Izbor novih terminov je ustrezen glede na učni načrt. Novi termini so jasno, a neprisiljeno razloženi, njihova uporaba je dosledna.
Aktualizacije in medpredmetno povezovanje: <ul style="list-style-type: none"> • korelacije. 	Aktualizacije niso prisotne. Medpredmetnih povezav (korelacij) ni mogoče zaslediti.	Aktualizacije so prisotne, a niso v skladu z izkušnjami in interesi dijakov. Medpredmetne povezave (korelacije) so prisotne, a niso osmišljene.	Aktualizacije so dobro izbrane in ustrezno vpeljane v učni proces. Medpredmetne povezave (korelacije) se smiselno pojavljajo glede na obravnavano temo, predznanje, izkušnje in interese dijakov.

Elementi opazovanja	0–1 točka	2–3 točke	4–5 točk
Izbor učnega gradiva: <ul style="list-style-type: none"> • slikovno gradivo, • besedila, • naloge. 	<p>Učno gradivo je izbrano tako, da lahko učitelj z njim le v manjši meri zasleduje zastavljene cilje. Predznanje, izkušnje, zrelost in interesi dijakov niso upoštevani. Posamezne enote učnega gradiva se ne povezujejo med seboj. Naloge so preveč preproste ali prezahtevne glede na zahtevnost, ki jo določa učni načrt, in čas, ki je na voljo, navodila so nejasna.</p>	<p>Učno gradivo je izbrano tako, da vsaj delno omogoča doseganje zastavljenih ciljev, njegova uporaba teži k temu. Upoštevani so vsaj nekateri od naslednjih dejavnikov učenja: predznanje, izkušnje, zrelost in interesi dijakov. Nekateri enote učnega gradiva se logično povezujejo med seboj in vsaj delno upoštevajo smernice modela globalnega učenja (individualizacija, kognitivni konstruktivizem, težnja k celostnemu znanju).</p>	<p>Učno gradivo je izbrano tako, da omogoča doseganje vseh zastavljenih ciljev, njegova uporaba teži k temu. Upoštevani so predznanje, izkušnje, zrelost in interesi dijakov. Posamezne enote učnega gradiva se logično povezujejo in upoštevajo smernice modela globalnega učenja (individualizacija, kognitivni konstruktivizem, težnja k celostnemu znanju).</p>

Tabela 9: Kriteriji za opazovanje pouka: izvedbeni vidik.

Elementi opazovanja	0–1 točka	2–3 točke	4–5 točk
Retorična spretnost	Učitelj se nespretno izraža, v večjem delu učne ure uporablja neknižni pogovorni jezik, se pogosto poslužuje različnih mašil. Misli pušča nedokončane ali bere iz priprave.	Učitelj se sicer tekoče izraža, a naredi nekaj spodrslijajev: zdrs v neknižni pogovorni jezik, iskanje pravih besed, uporaba mašil, nezaključene misli, ki jih nato formulira drugače. Stavki so jasni in lahko razumljivi, besedni zaklad je povprečen.	Učitelj se tekoče izraža, pri čemer vseskozi uporablja knjižni pogovorni jezik. Neknižnega jezika se poslužuje le, kadar ima za to utemeljen razlog. Mašil se ne poslužuje, vsako misel zaključí. Stavki so jasni in lahko razumljivi ter razkrivajo bogat besedni zaklad.
Zastavljanje vprašanj in povratna informacija	Učitelj večinoma zastavlja vprašanja, ki predvidevajo odgovor da/ne. Po zastavljenem vprašanju ni časa za razmislek. Učitelj ignorira vprašanja dijakov. V učiteljevih odgovorih so očitne strokovne napake ali neustrezne vrednostne sodbe.	Učiteljeva vprašanja so mešana (gl. ostala dva opisa). Dan je čas za razmislek, a ga je premalo. V učiteljevih odgovorih ni očitnih strokovnih napak ali neustreznih vrednostnih sodb.	Vprašanja so izbrana tako, da spodbujajo višje kognitivne ravni razmišljanja. S pomočjo verige vprašanj učitelj dijake pripelje do končnega spoznanja. Učitelj po potrebi zastavlja smiselna podvprašanja. V učiteljevih odgovorih ni očitnih strokovnih napak ali neustreznih vrednostnih sodb.
Učinkovitost vodenja razreda	Učitelj se ne odziva na konstruktivne pobude dijakov. Z dijaki ne poskuša vzpostaviti dvosmerne komunikacije, h aktivnemu sodelovanju ne poskuša pritegniti vseh dijakov. Pri delu deluje zmeden in kot da je na uro prišel nepripravljen, do dijakov nima spoštljivega odnosa.	Učitelj se odziva na konstruktivne pobude dijakov, a jih okorno umeša v svoj načrt izpeljave učne ure. Z dijaki poskuša vzpostaviti dvosmerno komunikacijo, a brez večjega uspeha. H aktivnemu sodelovanju spodbuja vse dijake, a uspešno vključuje le peščico. Do dijakov ima spoštljiv odnos. Pri delu je suveren.	Učitelj se odziva na konstruktivne pobude dijakov in jih spretno umeša v svoj načrt izpeljave učne ure. Z dijaki vzpostavlja dvosmerno komunikacijo in h aktivnemu sodelovanju pritegne večino dijakov. Do dijakov je spoštljiv in prijazen. Pri delu je suveren in deluje povsem naravno.

Skupno število točk (od možnih 60):

21.3 Priloga 3: Obrazec za kazalo študijskega portfolia

Tabela 10: Obrazec za kazalo študijskega portfolia.

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta Didaktika umetnostne zgodovine, študijsko leto		
Študent/študentka:		
Zap. št.	Naloga/aktivnost	Datum
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
...		

21.4 Priloga 4: Predmetnik za splošno gimnazijo

Tabela 11: Primer predmetnika za splošno gimnazijo za š. l. 2021/2022, pridobljen z uradne spletne strani pristojnega ministrstva.

PREDMETI	1. letnik št. ur na leto	2. letnik št. ur na leto	3. letnik št. ur na leto	4. letnik št. ur na leto	SKUPNO št. ur v programu	Maturitetni standard
I - Obvezni predmeti						
Slovenščina	140	140	140	140	560	560
Matematika	140	140	140	140	560	560
Prvi tuji jezik	105	105	105	105	420	420
Drugi tuji jezik	105	105	105	105	420	420
Zgodovina	70	70	70	70	280	280
Športna vzgoja	105	105	105	105	420	
Glasba	52				52 + 18*	
Likovna umetnost	52				52 + 18*	
Geografija	70	70	70		210	315
Biologija	70	70	70		210	315
Kemija	70	70	70		210	315
Fizika	70	70	70		210	315
Psihologija**			70		70	280
Sociologija **		70			70	280
Filozofija**				70	70	280
Informatika	70				70	280
II - Izbirni predmeti						
		35–105	35–175	280–420	490–630	
III – Druge oblike vzgojno-izobraževalnega dela						
Aktivno državljanstvo			35		35	
Obvezne izbirne vsebine	90	90	55	30	265	

PREDMETI	1. letnik št. ur na leto	2. letnik št. ur na leto	3. letnik št. ur na leto	4. letnik št. ur na leto	SKUPNO št. ur v programu	Maturitetni standard
Skupaj (I+II+III)	1209	1140– 1210	1140– 1210	1045– 1185	4674– 4814	
Število tednov pouka	35	35	35	35	140	
Število tednov drugih oblik vzgojno- izobraževalnega dela	3	3	3	1	10	
Skupno število tednov izobraževanja	38	38	38	36	150	

* Izvaja se v okviru obveznih izbirnih vsebin.

** Aktualne različice predmetnika, ki so prilagojene posameznim izobraževalnim programom splošne in strokovne gimnazije, so dosegljive na uradni spletni strani pristojnega ministrstva. Odstopanja od pričujočega predmetnika najdemo tudi v posebnih oddelkih gimnazije, kot so športni, plesni, dramski, filmski ipd., kjer se na račun posebnih strokovnih predmetov število ur nekaterih drugih predmetov zmanjša.

21.5 Priloga 5: Primer priprave na učno enoto

Tjaša Plut

Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta
Oddelek za umetnostno zgodovino
Didaktika umetnostne zgodovine 2016/2017

Baročno slikarstvo

Načrt za učno enoto

Šola:
Mentorica v šoli: mag. Bernarda Stenovec

Didaktičarka: Marjana Dolšina Delač
Datum pregleda:
Podpis:

Datum oddaje:

Študentka: Tjaša Plut

Tabela 12: Načrt za učno enoto – učna priprava.

Učiteljica - študentka: Tjaša Plut
Datum:
Predmet: Likovna umetnost
Šola in razred:
Učilnica:
Zaporedna številka učne ure: /
Učna tema: Barok
Učna enota: Baročno slikarstvo
Tip učne ure: kombinirana (uvajanje, obravnava nove snovi, ponavljanje)
<p>Učni cilji:</p> <p>Dijaki:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Naštejejo slogovne značilnosti baročnega slikarstva in jih opišejo (chiaroscuro, dramatičnost, gibanje, močna čustva, diagonale), • na znanih in neznanih delih sami prepoznajo značilnosti baročnega slikarstva, • značilnosti baročnega slikarstva (vsebinske in slogovne) umestijo v kontekst glede na okolje, v katerem umetniška dela nastanejo (papeški Rim, španski dvor, holandsko in flamsko slikarstvo), • primerjajo baročno slikarstvo katoliških in protestantskih dežel – podobnosti in razlike.
Učne oblike: frontalna, skupinska (v primeru manj dijakov ali več skupin z istimi nalogami lahko tudi delo v paru).
Učne metode: razlaga, razgovor, delo s slikovnim gradivom, prikazovanje.
<p>Načrtovanje motivacije:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pozornost: uvodna motivacija, spremembe učnih oblik (iz frontalne v skupinsko itd.), opozarjanje na likovna dela, ki jih bodo videli na ekskurziji, • pomembnost: spraševanje dijakov in skupna konstrukcija znanja, spodbujanje dijakov, • zaupanje: delo v skupini, kjer učitelj zgolj spodbuja dijake ter jim pusti, da sami razmišljajo o značilnostih baročnega slikarstva, • zadovoljstvo: pohvale za dobre odgovore, pohvale za uspešno sintezo znanja in sodelovanje.
<p>Učna sredstva:</p> <p>tabla, pisala za tablo, računalnik, projektor, predstavitev v programu Power Point, listi z vprašanji in reprodukcijami, delo z besedilom, učni list za domačo nalogo.</p>
<p>Medpredmetno povezovanje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • latinščina: Parisova sodba – mitološki motivi, atributi boginj, • vera in kultura: svetopisemske zgodbe – Poklicanje Mateja, Večerja v Emavsu, Judita in Holofern, • zgodovina: zgodovinske okoliščine – reformacija in protireformacija, absolutistični dvori, pomembnost papeškega Rima (skozi celotno uro).
<p>Aktualizacija:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Navezovanje na ekskurzijo v Španijo, kjer bodo dijaki videli določena dela – muzej Prado. • Pogovor o tem, ali bi bila baročna sakralna umetnost danes priljubljena oziroma ali bi tudi danes naročali tovrstna dela ali bi se odločili za drugačen slog.

Literatura:

- L. Andersen: Barok in rokoko, Ljubljana: DZS, 1969.
- J. Debicki et al.: Zgodovina slikarske, kiparske in arhitekturne umetnosti, Ljubljana: Modrijan, 2004.
- T. Germ et al.: Umetnostna zgodovina: Slikovna zbirka za splošno maturo, Ljubljana: Državni izpitni center, 2011.
- N. Golob: Umetnostna zgodovina: Učbenik za umetnostno zgodovino v gimnazijskem izobraževanju, srednje tehniškem oz. strokovnem izobraževanju in poklicno tehniškem izobraževanju, Ljubljana: DZS, 2003.
- N. Golob: Umetnostna zgodovina na maturi: Celostna predstavitev izbranih umetnin, Ljubljana: DZS, 2011.
- M. Prevodnik et al.: Učni načrt: Likovna umetnost, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, 2008.

Vsebinska in didaktična priprava: v prilogi.

Domače delo: Učni list – iluzionistično slikarstvo (primerjava poslikave v Sikstinski kapeli in ljubljanski stolnici)

Priloge:

- Artikulacija učnega procesa – potek učne ure,
- seznam slikovnega gradiva in seznam pojmov,
- predstavitev powerpoint,
- dodatno gradivo: učni listi za delo v skupinah in reprodukcije; učni list za domače delo.

Evalvacija izpeljave učne enote:

Čeprav je ura potekala precej drugače, kot sem načrtovala, sem bila z izvedbo ure kot celote sorazmerno zadovoljna. Med uro sta bili izvedeni fazi uvajanja in obravnave snovi, za ponavljanje (delo po skupinah) pa je zmanjkalo časa. Čeprav snovi nismo ponovili, sem dijakom na koncu ure podala še navodila za domače delo. Ocenjujem, da bi bila obravnava baročnega slikarstva na zastavljen način primernejša za izvedbo v dveh šolskih urah oziroma v blok uri, saj se je izkazalo, da za razgovor z dijaki in delo v skupinah potrebujemo več časa.

Uvodno motivacijo sem na predlog mentorice izvedla drugače, kot sem načrtovala, saj zaradi visoke projekcije križanke ne bi bilo mogoče reševati na tablo, zato je vsak dijak dobil svoj listek s križanko. Nekateri dijaki na začetku niso bili povsem motivirani za reševanje naloge, zato sem jih k temu dodatno spodbujala, ko sem hodila med njimi. Morda bi za ta razred morala pripraviti aktivnejšo uvodno motivacijo, ki bi jih res pritegnila; za križanko namreč ocenjujem, da je bila v tem razredu le delno uspešna.

Obravnava nove snovi je potekala nekoliko počasneje, kot sem načrtovala, predvsem zaradi manj aktivnega sodelovanja dijakov. Ker se mi je zdelo pomembno, da skupaj pridemo do odgovorov, sem vztrajala pri razgovoru in dijake skušala nekoliko zbuditi. Na račun tega nam je obravnava nove snovi vzela več časa, zato sem skupinsko delo prilagodila in smo izvedli zgolj poustvarjanje *Anatomije dr. Tulpa*. V tem delu ure je šlo za nekaj več improvizacije, zato so bila moja navodila v nekaterih delih nejasna – smiselno bi jih bilo podati bolj strukturirano, kar bi pomagalo pri boljši poustvaritvi izbrane umetnine. Čeprav sem pričakovala, da bodo dijaki nad dejavnostjo bolj navdušeni, se mi zdi dobro, da smo med različnimi nalogami za skupinsko delo izvedli ravno to, saj je izrazito kinestetična (kar pri pouku velikokrat manjka) in izkustvena.

Ne glede na manjšo aktivnost dijakov sem bila z uro zadovoljna, glede na kratko ponavljanje na koncu pa menim, da so dijaki pri uri lahko usvojili večino zastavljenih ciljev. Ure bistveno ne bi spreminjala, morda bi skušala najti še kako drugo motivacijo, za razred, ki je manj aktiven, pa bi načrtovano uro res izvedla v dveh urah ali uri in pol.

Tabela 13: Artikulacija učnega procesa – potek učne ure.

Čas	Metode in oblike	Dejavnost učitelja	Dejavnost dijakov	Učna sredstva
5 min	frontalna, razgovor individualno delo, reševanje križanke	<p>Dijake pozdravim in povem, da bom danes z njimi pri uri umetnostne zgodovine.</p> <p>Povem, da bomo na začetku malo ponovili, kar so že povedali o baroku, in sicer z reševanjem križanke – »osmerosmerke«.</p> <p>Geslo, ki ga bomo na koncu dobili, bo eden izmed pojmov, ki jih bomo obravnavali to uro. Dijakom povem navodila za reševanje križanke (smeri besed), nato jih povabim, naj tisti, ki najde kako besedo, pride pred tablo, jo označi in izpiše na tablo. Ob vsaki besedi se na hitro pogovorimo, zakaj in kako je povezana z barokom (biser – poimenovanje, okrašenost – glasba, cerkve, Rim – protireformacija ...).</p> <p>Nazadnje obkrožim črke, ki niso prečrtane. Dobimo besedo <i>chiaroscuro</i>, za katero povem, da jo bomo v nadaljevanju obravnavali kot eno izmed ključnih značilnosti baročnega slikarstva. Povem, da bomo obravnavali slikarstvo v štirih deželah prek posameznih predstavnikov, in sicer v Italiji, Španiji, na Flamskem in Holandskem.</p> <p>Na tablo napišem naslov »baročno slikarstvo«.</p>	<p>Dijaki rešujejo križanko. Sodelujejo v razgovoru.</p>	<p>Projekcija, tabla</p>
				tabla

Uvajanje

Obravnava nove snovi				
Čas	Metode in oblike	Dejavnost učitelja	Dejavnost dijakov	Učna sredstva
20 min	frontalna, razgovor, razlaga	<p>Geslo naše križanke je bilo <i>chiaroscuro</i>, za katerega sem rekla, da je ena izmed temeljnih značilnosti baročnega slikarstva. Ali veste, kaj to pomeni? Kaj pa, če vam povem, da beseda v prevodu pomeni svetlo-temno? Bi lahko na podlagi slike na platnu (<i>Poklicanje Mateja</i>) sklepali, kaj je to?</p> <p>Potrdim, da gre za slikanje močnih kontrastov med osvetljenimi in osenčenimi površinami, kjer je pogosto vpeljan poseben vir svetlobe (na primer sveča). Povem, da je bil Caravaggio, avtor slike na platnu, eden izmed začetnikov <i>chiaroscuro</i>, s čimer je močno vplival na druge baročne slikarje. Vprašam, kam bi umestili dogajanje na sliki, za kakšen prostor gre.</p> <p>Potrdim in povem, da ravno zaradi te slike <i>chiaroscuro</i> včasih imenujemo tudi kletna svetloba, saj postavitev v klet omogoča en močan vir svetlobe. Kletna svetloba dopišem zraven besede <i>chiaroscuro</i>.</p> <p>Dijake vprašam še, kakšna je vsebina slike. Če ne vedo, povem, da gre za Poklicanje sv. Mateja. Po čem bi to lahko sklepali?</p> <p>Čeprav je ta slika zelo dober primer italijanskega baročnega slikarstva, povem, da bomo druge značilnosti obravnavali na drugi Caravaggiovi sliki, <i>Marijina smrt</i>, in sicer ob primerjavi z renesančno sliko z istim motivom Mantegna.</p>	<p>Dijaki odgovorijo, da gre za slikanje svetlobe in sence.</p> <p>Povejo, da gre za klet.</p> <p>Opazijo svetniški sij pri Kristusu in denar pri Mateju, povejo, da je bil Matej cestinar.</p>	<p>Projekcija, Caravaggio, Poklicanje Mateja</p> <p>Projekcija, Caravaggio, <i>Marijina smrt</i> Mantegna, <i>Marijina smrt</i></p>

Obnavna nove snovi				
Čas	Metode in oblike	Dejavnost učitelja	Dejavnost dijakov	Učna sredstva
20 min	frontalna, razgovor, razlaga	Dijake spodbudim, da primerjajo sliki – kakšna je postavitev v prostor, kako so upodobljene osebe, kaj je poudarjeno (sliko Mantegne približam, da so izrazi na obrazu bolj vidni). Skupaj izluščimo značilnosti baročnega slikarstva: chiaroscuro, gibanje, močno izražena čustva, diagonale, skrajšave. Vse to napišem na tablo.	Dijaki sodelujejo v razgovoru, povejo, da je renesančna slika veliko bolj umirjena, čeprav je prikazano gibanje pri apostolu, ki se sklanja, ni tako dramatično, čustva so dramatično naslikana, zelo veliko je dinamike.	
		Vprašam, kaj na podlagi videnega sklepajo o vsebini baročnih del. Zakaj je vsebina taka ravno v Italiji?	Povejo, da gre za krščansko tematiko. Ker gre za obnovo katoliške Cerkve s sedežem v Rimu.	
		Katera država pa je bila še zelo katoliška?	Španija.	Projekcija,
		Tako je, nadaljevali bomo s španskim slikarstvom, ki je tudi precej povezano s katolištvom. Pogledali si bomo dva umetnika in dve deli. Najprej vsebinsko nadaljujemo tam, kjer smo ostali prej – pri sakralni motiviki. Gre za sliko španskega umetnika Bartolomeja Estebana Murilla (Murillo napišem na tablo), ki jo boste v živo lahko videli v Pradu. Kdo je upodobljen na naslednji sliki?	Marija.	
		Kateri ikonografski tip predstavlja delo?	Brezmadežna Marija.	Murillo, Brezmadežna
		V baroku je prišlo do slikanja novih sakralnih motivov, velikokrat so slikali svetnike, ki se dvigajo v nebo. Zakaj?	Dramatičnost, zmagoslavje Cerkve.	

Obravnava nove snovi				
Čas	Metode in oblike	Dejavnost učitelja	Dejavnost dijakov	Učna sredstva
20 min	frontalna, razgovor, razlaga	<p>Tudi ta Marija je v resnici zmagoslavna, gre za videnje iz Razodetja, ko Marija stoji na polmeseču in premaguje kačo, po navadi ima namesto nimba 12 zvezd. Gre za vsebino, ki zelo ustreza Cerkvi tedanjega časa. Kaj je na sliki še baročnega?</p> <p>Poleg navezovanja na Cerkev in njeno vladavino je pomembna tudi vloga vladarjev. Kdo vlada v Španiji takrat, za kakšno obliko vladavine gre?</p> <p>Na dvoru Filipa IV. je delal verjetno najslavnejši španski slikar tistega obdobja, Diego Velázquez (napišem na tablo). Sliko, ki jo vidite, gotovo poznate. Morda veste za njen naslov? Naslov je <i>Las Meninas</i>. Kaj oziroma kdo pa je upodobljen, kje se nahajajo?</p> <p>Povem, da sta prisotna tudi starša, in sicer v zrcalu. Se spomnite, kje smo že videli igranje z zrcalom? Pri staronizozemskem slikarstvu in van Eycku. Kaj mislite, kaj slikar slika?</p> <p>Njune portreta pravzaprav ne poznamo, tako da sta starša morda samo prišla pogledat, kaj se dogaja, v resnici pa Velázquez portretira edino še živo naslednico vladarja Filipa IV., ki je v središču pozornosti, je tudi na najsvetlejšem delu.</p> <p>Kaj je na sliki baročnega?</p>	<p>Angeli, ki letijo, dinamičnost, svetlo-temno, ujetost trenutka.</p> <p>Za kraljevino.</p> <p>Mlada dekleta v sobi na dvoru, tista na sredi je najpomembnejša, verjetno je kraljeva hči, ostale so služabnice.</p> <p>Na sliki sta tudi slikar in zadaj človek, ki prihaja v sobo.</p> <p>Zakonca.</p>	<p>Projekcija, Velázquez, <i>Las Meninas</i></p> <p>Projekcija</p> <p>Detajl zrcala <i>Las Meninas</i> in <i>Arnolfinijeva zaroka</i></p>

Ohranjava nove snovi				
Čas	Metode in oblike	Dejavnost učitelja	Dejavnost dijakov	Učna sredstva
20 min	frontalna, razgovor, razlaga	<p>Velázquez je osebno poznal različne slikarje tistega časa, med njimi Rubensa, ki ga je prepričal, naj gre na potovanje v Italijo. Velázquez je tja res šel in kupil kar nekaj del za dvor, ki so postala osnova zbirke muzeja Prado, kjer hranijo tudi to sliko in ki ga boste obiskali naslednje leto.</p> <p>Rubens, Velázquezov prijatelj, je četrti slikar, ki si ga bomo ogledali. Rubens je ustvarjal na Flamskem, ki je bilo katoliška dežela, nanj pa je, tako kot na Velázquez, vplivalo italijansko slikarstvo. Pogledali si bomo njegovo delo z mitološko motiviko. Morda prepoznate, za kateri prizor gre? Bi lahko kdo na hitro obnovil, o čem govori ta zgodba? Kateri trenutek je upodobljen?</p> <p>Mitološke motive so slikarji velikokrat upodabljali kot izgovor za slikanje akta. Kakšen je lepotni ideal tistega časa?</p> <p>Oblane in poudarjanje telesnosti gotovo kažejo na blagostanje, bogastvo, ki je bilo zelo pomembno za barok. In ravno Rubens je tisti, ki to zelo poudarja – je baročni slikar, ki slika tako, kot si po navadi predstavljamo osebe na baročnih slikah.</p>	<p>Parisova sodba.</p> <p>Nekdo pove, da je moral Paris izbrati, katera boginja je najlepša (izbiral je med Ateno, Hero in Afrodito), odločil se je za Afrodito, ki mu je dala najlepšo ženo na svetu – Heleno, zaradi katere se je začela trojanska vojna. Gre za trenutek odločitve.</p> <p>Veliko oblin, precej debele ženske, bela polt.</p>	Projekcija, Rubens, <i>Parisova sodba</i>

Čas	Metode in oblike	Dejavnost učitelja	Dejavnost dijakov	Učna sredstva
20 min	frontalna, razgovor, razlaga	<p>Njegovo precejšnje nasprotje je Rembrandt, ki je ustvarjal na Holandskem. Je bilo tam tudi prisotno katolištvo? Kakšno umetnost torej pričakujete?</p> <p>Cerkev tam ni bila naročnik, so pa bili pomembni naročniki meščani, cehi, ki so naročali skupinske portrete. Eden izmed takih portretov je <i>Anatomija dr. Tulpa</i>. Ali gre za reprezentativne portrete kot pri <i>Las Meninas</i>? Za skupinske portrete tistega časa je značilno, da so naslikani kot žanr (na tablo napišem skupinski portret in žanr), to omogoča več gibanja, večjo dinamičnost, kar je zopet nekaj, česar si želijo v baroku. Kljub temu da je Rembrandt iz protestantske dežele, se deloma zgleduje po italijanskem slikarstvu in t. i. caravaggistih. Kje to vidimo?</p> <p>Sedaj smo prišli skozi štiri dežele in videli, da ena še posebno izstopa. Katera in zakaj?</p>	<p>Ne, tam je bil prisoten protestantizem. Bolj umirjeno, manjša dela.</p> <p>Ne, delujejo bolj žanrsko.</p> <p>Svetlo-temno, dinamika, diagonale.</p> <p>Nizozemska, ker gre za protestantsko deželo, kar pomeni druge naročnike in drugačno umetnost.</p>	<p>Projekcija, Rembrandt, <i>Anatomija dr. Tulpa</i></p>
Čas	Metode in oblike	Dejavnost učitelja	Dejavnost dijakov	Učna sredstva
		<p>Naj ponovimo, kar smo povedali o baročnem slikarstvu. Razdelite se v skupine. Vsaka skupina bo dobila eno nalogo, za katero bo imela približno 5 minut časa. Potem bo vsaka skupina celotnemu razredu na kratko predstavila svoje delo.</p>	<p>1. skupina: Artemisia Gentileschi, <i>Judita in Holoferm</i> (predstavite ključne značilnosti baročnega slikarstva na podlagi priložene slike).</p>	<p>Projekcija (ob predstavitev skupin – reprodukcije)</p>

Obravnava nove snovi

Ponavljanje

Ponavljanje				
Čas	Metode in oblike	Dejavnost učitelja	Dejavnost dijakov	Učna sredstva
15 min	skupinska, razgovor	<p>Ko končajo z nalogami, dijake povabim, da predstavijo svoje ugotovitve. Najprej svoje delo pokaže 4. skupina (v zadnjem delu razreda), nato pa svoje ugotovitve na kratko predstavijo še druge skupine.</p> <p>Dijakom razdelim liste z navodili za domačo nalogo, v kateri morajo opisati strop ljubljanske stolnice, se pri tem osredotočiti na baročne značilnosti, nato pa ga primerjati s stropom <i>Sikstinske kapele</i>, ki so ga že opisovali.</p>	<p>2. skupina: S pomočjo svetopisemskega besedila predstavite zgodbo o Juditi in Holofernovi smrti. Zakaj je šlo za priljubljen prizor v baročem slikarstvu? Kateri trenutek si baročni slikarji izberejo za upodabljanje (reprodukcije Gentileschi, Caravaggio, primerjalno: Boticelli, Mantegna)?</p> <p>3. skupina: Primerjajte dve sliki z istim motivom – <i>Večerja v Emavsu</i>. Katero sliko bi pripisali Caravaggiu in katero Rembrandtu? Zakaj? Kje so opazne razlike in s čim bi lahko bile povezane?</p> <p>4. skupina: Poustvarite (s svojimi telesi) <i>Anatomijo dr. Tulpa</i>. Kaj lahko na podlagi tega poveste o kompoziciji baročnega slikarstva?</p>	

Ponavljanje				
Čas	Metode in oblike	Dejavnost učitelja	Dejavnost dijakov	Učna sredstva
5 min	skupinska, razgovor		5. skupina: Bi se glede na današnje okoliščine cerkveni dostojanstveniki odločili za baročni stil slikarstva? Zakaj?	

Tabela 14: Seznam uporabljenega slikovnega gradiva.

Temeljno gradivo*	<p>Michelangelo Merisi da Caravaggio (1517–1610)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Poklicanje sv. Mateja</i>, 1598–1601, kapela Contarelli v cerkvi San Luigi dei Francesci, Rim, 322 x 340 cm • <i>Marijina smrt</i>, 1604–06, Louvre, Pariz, 369 x 245 cm • <i>Večerja v Emavsu</i>, 1601, National Gallery, London, 196 x 141 cm • <i>Judita obglavi Holoferna</i>, 1599–1602, Palazzo Barberini, Rim, 195 x 145 cm <p>Bartolomé Esteban Murillo (1618–1682)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Brezmadežna</i>, 1678, Prado, Madrid, 190 x 274 cm <p>Diego Velázquez (1599–1660)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Las Meninas</i>, 1656, Prado, Madrid, 318 x 276 cm <p>Peter Paul Rubens (1577–1640)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Parisova sodba</i>, 1636, National Gallery, London, 194 x 145 cm <p>Rembrandt van Rijn (1606–1669)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Anatomija dr. Tulpa</i>, 1632, Mauritshuis, Hag, 216,5 x 169,5 cm • <i>Večerja v Emavsu</i>, 1648, Statens Museum for Kunst, Kopenhagen, 115,5 x 89,5 cm <p>Artemisia Gentileschi (1593–1653)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Judita obglavi Holoferna</i>, 1620–21, Galerija Uffizi, Firenze, 199 x 162,5 cm <p>Giulio Quaglio (1668–1751)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Strop ljubljanske stolnice</i>, Apoteoza sv. Nikolaja, 1703–06
Primerjalno gradivo	<ul style="list-style-type: none"> • Sandro Botticelli, <i>Vrnitev Judite v Betulijo</i>, 1470, tempera, Galerija Uffizi, Firenze, 24 x 31 cm • Andrea Mantegna, <i>Marijina smrt</i>, 1462–1464, Prado, Madrid, 54 x 42 cm • Andrea Mantegna, <i>Judita in Holofern</i>, 1495, tempera, National Gallery of Art, Washington, 20 x 30,5 cm • Jan van Eyck, <i>Arnolfinijeva zaroka</i>, 1434, National Gallery, London, 62,5 x 84,5 cm • Michelangelo, <i>strop Sikstinske kapele</i>, 1508–1512


* Podčrtana dela obravnavamo podrobneje, nepodčrtana uporabimo le kot dodatno ponazoritev in pri ponavljanju.

Tabela 15: Seznam novih pojmov.

Pojem	Razlaga	Tip obravnave
Barok	Zadnje veliko slogovno obdobje, ki se razširi na vsa področja umetnosti in po celotni Evropi, časovno ga okvirno umestimo v 17. in 18. stoletje; povezan je z absolutističnimi dvori in katoliško obnovo (s tem povezane značilnosti poudarjanja bogastva, dramatičnosti, gibanja ...), v bolj umirjeni obliki pa se razvije tudi na Holandskem (povezano s protestantizmom in drugačnimi naročniki).	Skozi celotno uro.
Chiaroscuro	Slikanje močnih kontrastov med osvetljenimi in osenčenimi površinami, kjer je pogosto vpeljan poseben izvir svetlobe (na primer sveča).	Pri Caravaggu, Poklicanje sv. Mateja, in kasneje pri ostalih obravnavanih delih.
Kompozicija	Razporeditev figur in drugih elementov v prostorsko celoto.	Osmislitev ob različnih delih, usvajanje termina na podlagi del.
Skupinski portret	Upodabljanje več ljudi hkrati, navadno pripadnikov posameznih cehov, družin ipd. V holandskem slikarstvu predvsem kot žanr, kar omogoča bolj razgibane kompozicije.	Anatomija dr. Tulpa.
Žanr	Upodabljanje oseb ob njihovih vsakdanjih opravilih.	Anatomija dr. Tulpa.



Shema 1: Tabelska slika. Vir za shemo: Tjaša Plut, Vaje iz didaktike umetnostne zgodovine, 2017.

O	P	E	R	A	C	D	D	R	
R	I	M	H	K	V	I	V	E	I
O	K	R	A	Š	E	N	O	S	T
B	R	A	A	I	K	A	R	I	R
B	A	Z	Z	L	R	M	Ž	B	G
A	L	K	L	O	E	I	E	A	L
O	J	O	A	T	C	K	P	C	A
L	O	Š	T	A	S	A	A	H	S
J		J	O	K	C	U	P	R	B
E	O	E	A	V	T	S	U	Č	A

Shema 2: Uvodna motivacija – osmerosmerka. Vir za shemo: Tjaša Plut, Vaje iz didaktike umetnostne zgodovine, 2017.

Delo po skupinah

1. skupina

Predstavite ključne značilnosti baročnega slikarstva na podlagi priložene slike (svetloba, kompozicija, figure in odnosi med njimi, velikost).



Slika 1: Artemisia Gentileschi, Judita obglavi Holoferna, 1620–1621, olje na platno, 199 x 162,5 cm, Galerija Uffizi, Firenze.

2. skupina

S pomočjo svetopisemskega besedila predstavite zgodbo o Juditi in Holofernovi smrti. Kateri trenutek iz zgodbe si baročni slikarji izberejo za upodabljanje? Kaj pa v renesansi? Zakaj? Pomagajte si s primerjavo priloženih del.

Jdt 13, 1–10

Ko se je zvečerilo, so se služabniki hitro razšli. Bagóas je od zunaj zaprl šotor in od svojega gospodarja odstranil vso služinčad. Ker so preveč popili, so bili vsi utrujeni, zato so šli spat. Judita¹⁴ je ostala sama v šotoru s Holofernom,¹⁵ ki se je, ves omočen od vina, zavalil na svoje ležišče. Judita je svoji služabnici naročila, naj ostane zunaj pred spalnico in počaka, da bo šla ven kot vsak dan doslej, češ da mora še k svoji molitvi. Ta je po teh besedah to sporočila Bagóasu.

Vsi so odšli in v spalnici ni bilo več nikogar, od najmanjšega do največjega. Judita je stopila k Holofernovemu ležišču in govorila v svojem srcu: »Gospod, Bog vse moči, ozri se zdaj na dela mojih rok, da povelichaš Jeruzalem. Zdaj je napočil čas, da se nam vrne tvoja dediščina, da uresničim svoj načrt in potolčem naše sovražnike, ki so se dvignili nad nas.«

Stopila je k posteljnemu stebričku ob Holofernovem zglavju, snela z njega ukrivljen meč, se še bolj približala ležišču, zgrabila lase na njegovi glavi in rekla: »Daj mi moč, Gospod, Izraelov Bog, današnji dan!« Dvakrat je z vso silo udarila po njegovem tilniku in mu odsekala glavo. Nato je njegov trup zvalila z ležišča in snela mrežico proti komarjem z nosilnih stebričkov. Hitro je stopila ven in Holoferново glavo izročila služabnici, ta pa jo je spravila v svojo jedilno torbo.

14 Judita je bila judovska vdova, ki je s služabnico prišla v tabor sovražnikov (Asircev) pod pretvezo, da jim bo dajala informacije o svojem ljudstvu.

15 Holofern je bil general Nebukadnezarjeve vojske, ki si je želela podrediti izraelsko ljudstvo.



Sliki 2 in 3: Caravaggio, Judita obglavi Holoferna, 1607, in Artemisia Gentileschi, Judita obglavi Holoferna, 1620–1621.



Sliki 4 in 5: Sandro Botticelli, Vrnitev Judite v Betulijo, 1472, in Andrea Mantegna, Judita s Holoferново glavo, ok. 1495.

3. skupina

Priloženi sliki **Večerja v Emavsu** sta deli dveh baročnih slikarjev – italijanskega umetnika **Caravaggia** in nizozemskega umetnika **Rembrandta**.

V čem sta si sliki podobni in v čem različni?

Katero sliko bi pripisali Caravaggiu in katero Rembrandtu?

S katerimi zgodovinskimi okoliščinami bi lahko bile razlike povezane?



Sliki 6 in 7: Caravaggio, *Večerja v Emavsu*, 1601, in Rembrandt, *Večerja v Emavsu*, 1648.

4. skupina

S svojimi telesi poustvarite *Rembrandtovo Anatomijo dr. Tulpa*. Postavite se v zadnji del razreda, za mizo lahko uporabite šolsko. Prav tako lahko uporabite priložene pripomočke.

Tisti, ki se bo postavil na mesto trupla, naj preveri, ali so vsi primerno postavljeni, nato naj se postavi tudi sam. Kaj lahko na podlagi lastne izkušnje poveste o kompoziciji na sliki?



Sliki 8 in 9: Rembrandt, *Anatomija dr. Tulpa*, 1632, in *Poustvarjenje situacije z dijaki*, Škofijska klasična gimnazija, Ljubljana-Šentvid, 2022.

5. skupina

Bi se glede na današnje okoliščine cerkveni dostojanstveniki po vašem mnenju odločili za baročni slog slikarstva ob novih naročilih? Zakaj?

Viri za uporabljene slike:

Slika 1: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Judit_decapitando_a_Holofernes,_por_Artemisia_Gentileschi.jpg>.

Slika 2: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Caravaggio_Judith_Beholding_Holofernes.jpg>

Slika 3: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Judit_decapitando_a_Holofernes,_por_Artemisia_Gentileschi.jpg>

Slika 4: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sandro_Botticelli_-_Retour_de_Judith_1.JPG>

Slika 5: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Andrea_Mantegna_099.jpg>

Slika 6: <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Supper_at_Emmaus-Caravaggio_\(1601\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Supper_at_Emmaus-Caravaggio_(1601).jpg)>

Slika 7: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rembrandt_-_Supper_at_Emmaus_-_WGA19115.jpg>

Slika 8: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rembrandt_van_Rijn_-_The_Anatomy_Lesson_of_Dr_Nicolaes_Tulp_-_146_-_Mauritshuis.jpg>

Slika 9: foto: Tjaša Plut

21.6 Priloga 6: Primer kontrolne naloge



KONTROLNA NALOGA – LIKOVNA UMETNOST, 1. letnik GIM

Obravnavana snov: ANTIČNA, SREDNJEVEŠKA, RENESANČNA, BAROČNA UMETNOST, UMETNOST NEOKLASICIZMA, ROMANTIKE IN REALIZMA

Ime in priimek:

Razred:

Datum:

Doseženo št. točk:

Odstotek:

Ocena:

Možno skupno število točk: 26

Ocenjevalna lestvica: na dnu vsake strani

Čas reševanja: 45 minut

Ocenjuje:

Šola:

Pozorno preberi vsa navodila in na koncu preveri odgovore. Želim ti uspešno reševanje.

1 ANTIČNA UMETNOST

1.1 Antični boginji poimenuj z ustreznim grškim in rimskim imenom.

(2 točki)



Grško ime:

Rimsko ime:

Grško ime:

Rimsko ime:



1.2 Rimljani veljajo za mojstre antične arhitekture. V katero arhitekturno zvrst sodi spomenik na levi? Čemu je služil (funkcija)?

(2 točki)

Ocenjevalna lestvica: 0–12,5 točk = 0–49% = nzd (1); 13–16 točk = 50–62% = zd (2); 16,5–20 = 63–77% = db (3); 20,5–23 = 78–89% = pdb(4); 23,5–26 = 90–100% = odl (5)

2 SREDNJEVEŠKA UMETNOST



2.1 Poimenuj in na kratko opiši najpogostejšo tehniko srednjeveškega stenskega slikarstva. (2 točki)

2.2 Na kratko pojasni pojem INICIJALA:

(1 točka)

3 RENESANČNA UMETNOST

3.1 Pojasni, kako se je na prehodu iz srednjega v novi vek spremenil status umetnika. (2 točki)

3.2 Navedi tri najpomembnejše umetnike italijanske renesanse in k vsakemu imenu dodaj številko njegove umetnine spodaj (le eno). (3 točke)

1



3



4

2

Umetnik	Št. umetnine

Ocenjevalna lestvica: 0–12,5 točk = 0–49% = nzd (1); 13–16 točk = 50–62% = zd (2); 16,5–20 = 63–77% = db (3); 20,5–23 = 78–89% = pdb(4); 23,5–26 = 90–100% = odl (5)

4 BAROČNA UMETNOST

4.1 Barok se je v katoliških deželah uveljavil z drugačno izraznostjo in vsebino kot v protestantskih. Predstavi baročno slikarstvo protestantskih dežel (vsaj dve značilnosti). Kdo so bili najpomembnejši naročniki? Pomagaj si s slikovnim gradivom (slika spodaj). (3 točke)



Značilnosti:

Naročniki:

4.2 Poimenuj najpomembnejši baročni dvorec na Slovenskem (slika spodaj). Po kateri znameniti arhitekturi se je njegov avtor zgledoval? (2 točki)

Dvorec:

Zgled:



5 UMETNOST NEOKLASICIZMA, ROMANTIKE IN REALIZMA



5.1 V kateri umetnostnozgodovinski slog uvrščamo sliko na levi in kje se danes nahaja? Kateri neposredno spoznavni motiv predstavlja? Kakšen je umetnikov odnos do narave?

(3 točke)

Slog:

Nahajališče:

Motiv:

Odnos do narave:

Ocenjevalna lestvica: 0–12,5 točk = 0–49% = nzd (1); 13–16 točk = 50–62% = zd (2); 16,5–20 = 63–77% = db (3); 20,5–23 = 78–89% = pdb(4); 23,5–26 = 90–100% = odl (5)

5.2 Zaključni trditev tako, da podčrtaš ustrezno besedno zvezo:

(1 točka)

Za neoklasicistične slikarje je značilno, da skušajo na svojih deli posredovati:

OSEBNE
VREDNOTE.
VERSKI
NAVDIH.

MORALNI
NAUK.

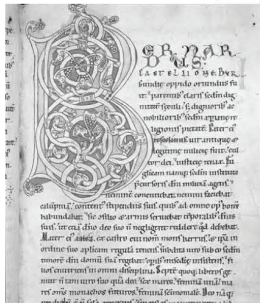
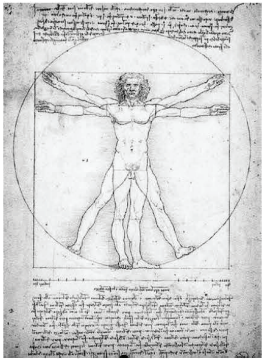
AVTONOMNOST
BARV.

EROTIČNE
POUDARKE.
IDEJO O
POSMRTNEM
ŽIVLJENJU.

6 VSA OBDOBJA

6.1 Umetninam spodaj dopiši ustrezno slogovno obdobje, v katerem so nastale.

(5 točk)



1	
2	
3	
4	
5	

Ocenjevalna lestvica: 0–12,5 točk = 0–49% = nzd (1); 13–16 točk = 50–62% = zd (2); 16,5–20 = 63–77% = db (3); 20,5–23 = 78–89% = pdb(4); 23,5–26 = 90–100% = odl (5)

Slikovno gradivo, uporabljeno v primeru kontrolne naloge:

- Slika 10: Praksitel, Knidska Afrodita, ok. 300 pr. n. š., Vatikanski muzej. Vir za sliko: <https://www.wikidata.org/wiki/Q618535#/media/File:Afrodite_cnidia.jpg>.
- Slika 11: Artemida kot lovka, 1. ali 2. stoletje, kopija domnevno Leoharesovega izvirnika iz 4. st. pr. n. š., Louvre, Pariz, © 2011 Musée du Louvre / Thierry Ollivier.
- Slika 12: Akvedukt Pont du Gard, Francija, zgodnje 1. stoletje. Vir za sliko: <https://sl.m.wikipedia.org/wiki/Slika:Pont_du_gard_panoramique.jpg>.
- Slika 13: Janez iz Kastva, Sonce in Luna, poslikava cerkve sv. Trojice, 1490, Hrastovlje (izrez). © ZRC SAZU, UIFS; foto Andrej Furlan.
- Slika 14: Michelangelo Buonarroti, Mojzes z nagrobnika za papeža Julija II., ok. 1515, Sv. Peter v Vezeh, Rim. Vir za sliko: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:%27Moses%27_by_Michelangelo_JBU140.jpg>.
- Slika 15: Rafael, Atenska šola, 1508–1511, Stanza della Segnatura, Vatikan. Vir za sliko: <https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:The_School_of_Athens#/media/File:%22The_School_of_Athens%22_by_Raffaello_Sanzio_da_Urbino.jpg>.
- Slika 16: Jan van Eyck, Portret zakoncev Arnolfini, 1434, Narodna galerija, London. Vir za sliko: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Van_Eyck_-_Arnolfini_Portrait.jpg>.
- Slika 17: Leonardo da Vinci, Zadnja večerja, 1498, samostan Santa Maria delle Grazie, Milano. Vir za sliko: <https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Last_Supper_by_Leonardo_da_Vinci#/media/File:The_Last_Supper_-_Leonardo_Da_Vinci_-_High_Resolution_32x16.jpg>.
- Slika 18: Rembrandt van Rijn, Anatomija dr. Tulpa, 1632, Mauritshuis, Haag. Vir za sliko: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rembrandt_van_Rijn_-_The_Anatomy_Lesson_of_Dr_Nicolaes_Tulp_-_146_-_Mauritshuis.jpg>.
- Slika 19: Dvorec Dornava pri Ptuj, 1700–1739. Vir za sliko: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Dornava_Manor_from_the_air.jpg>.
- Slika 20: Anton Karinger, Triglav iz Bohinja, 1861, Narodna galerija, Ljubljana. Fotograf: Janko Dermastja. Fotografija: © Narodna galerija, Ljubljana.
- Slika 21: Rimski Panteon, 118–125, Rim. Vir za sliko: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Panthelon_Rom_1_cropped.jpg>.
- Slika 22: Leonardo da Vinci, Študija človeških proporcev po Vitruviju, ok. 1490, Galerija Akademije, Benetke. Vir za sliko: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:0_The_Vitruvian_Man_-_by_Leonardo_da_Vinci.jpg>.
- Slika 23: Inicijalka, Collectarium iz samostana Stična, ok. 1180. Vir za sliko: <<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/bd/Collectarium.jpg>>.

Slika 24: Antonio Canova, Amor in Psihe, 1786–1793, Louvre, Pariz. Vir za sliko: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Amore_e_Psiche,_Canova.jpg>.

Slika 25: Marko Pernhart, Panorama s Stola III (pogled proti Turam in Grossglocknerju), Narodna galerija, Ljubljana. Fotograf: Janko Dermastja. Fotografija: © Narodna galerija, Ljubljana. 19. stoletje.

21.7 Priloga 7: Nabor spletnih virov in interaktivnih spletnih orodij za pouk umetnostne zgodovine s povezavami

Tabela 16: Primeri uporabnih spletnih virov za pouk umetnostne zgodovine.

Likovna umetnost: i-učbenik za likovno umetnost v gimnazijskem programu	20. 8. 2021 dostopno na: < https://eucbeniki.sio.si/lum/index.html >
NEXTO: virtualni vodnik po slovenskih naravnih in kulturnih znamenitostih	20. 8. 2021 dostopno na: < http://nexto.io > Aplikacija za pametni telefon je na voljo v Play Store in v App Store.
DEDI: Enciklopedija naravne in kulturne dediščine na Slovenskem	20. 8. 2021 dostopno na: < http://www.dedi.si >
Pojmovnik slovenske umetnosti 1945–2005	20. 8. 2021 dostopno na: < http://www.pojmovnik.si >
Narodna galerija, Ljubljana	20. 8. 2021 dostopno na: < https://www.ng-slo.si >
Moderna galerija, Ljubljana	20. 8. 2021 dostopno na: < https://www.mg-lj.si >
Dan v Emoni: videorekonstrukcija antične Emone	YouTube. 20. 8. 2021 dostopno na: < https://www.youtube.com/watch?v=8YrqEQs0PRg&feature=youtu.be&t=11 >
Google Arts & Culture: platforma za raziskovanje umetnosti in kulture, na voljo tudi kot mobilna aplikacija	20. 8. 2021 dostopno na: < https://artsandculture.google.com >
The Stay At Home Museum: serija epizod o različnih umetnikih	YouTube. 20. 8. 2021 dostopno na: < https://www.youtube.com/results?search_query=The+Stay+At+Home+Museum >
Digitalne zbirke Trinity College Library, Dublin – Book of Kells v celoti	20. 8. 2021 dostopno na: < https://digitalcollections.tcd.ie >
Rafaelov digitalizirani opus: Musement ob 500-letnici Rafaelove smrti	20. 8. 2021 dostopno na: < https://www.musement.com/uk/raphael-virtual-museum?fbclid=IwAR1skqVptibon6sOUiWmU0glmV-9Bg7mKgO1fUjrYxNzK-89k3rOic6EfLg >
Pogled na ... serija dokumentarno-izobraževalnih oddaj o kulturnih spomenikih Slovenije	20. 8. 2021 dostopno na: < https://www.rtv slo.si/tv/oddaja/pogledna./316/oddaje >
TED: portal s kratkimi izobraževalnimi videi	20. 8. 2021 dostopno na: < https://www.ted.com >

Tabela 17: Primeri uporabnih interaktivnih spletnih orodij za pouk umetnostne zgodovine.

Moodle: spletne učilnice	Dostopne v okviru Arnesovega računa.
Xooltime: spletne učilnice	Dostopne v okviru aplikacije e-Asistent.
Prezi: aplikacija za pripravo spletnih predstavitev	20. 8. 2021 dostopno na: < https://prezi.com >
Artsteps: aplikacija za pripravo spletnih razstav	20. 8. 2021 dostopno na: < https://www.artsteps.com >
Theasys: aplikacija za pripravo virtualnih ogledov	20. 8. 2021 dostopno na: < https://www.theasys.io >
Canva: aplikacija za grafično oblikovanje	20. 8. 2021 dostopno na: < https://www.canva.com >
Mentimeter, Classflow, Kahoot!, Padlet: orodja za preverjanje znanja (kvizi), posredovanje slikovnega in drugega učnega gradiva ter komunikacijo z učenci	20. 8. 2021 dostopno na: < https://www.mentimeter.com > < https://classflow.com > < https://kahoot.com > < https://padlet.com >
Nearpod: aplikacija za spremljanje učencev	Aplikacija za pametni telefon je na voljo v Play Store in v App Store.
Mahara: e-listovnik	20. 8. 2021 dostopno na: < https://listovnik.sio.si >
Mind Meister: aplikacija za izdelavo e-miselnih vzorcev	20. 8. 2021 dostopno na: < https://www.mindmeister.com >
Googlove aplikacije	Dostopno v okviru Google Chrome uporabniškega računa.
Exam: aplikacija za pisno preverjanje in ocenjevanje znanja na daljavo	Plačljiva aplikacija, dostopna na: < https://exam.net >
Word Press: uporabniški vmesnik za urejanje spletnih strani v oblaku Arnes Splet	20. 8. 2021 dostopno v okviru Arnesovega uporabniškega računa: < https://splet.arnes.si >
QR Stuff: program za generiranje QR kod	20. 8. 2021 dostopno na: < https://www.qrstuff.com >
1KA: aplikacija za izdelavo spletnih anketnih vprašalnikov	9. 9. 2021 dostopno na: < https://www.1ka.si >
FORVO: večjezični slovar izgovorjave besed	18. 11. 2021 dostopno na: < https://forvo.com >

21.8 Priloga 8: Seznam drugih pomembnih dokumentov

Pri poučevanju umetnostne zgodovine poleg strokovne literature s področja splošne in specialne didaktike, pedagogike in psihologije upoštevamo formalne dokumente, ki so v ažurirani obliki dosegljivi na uradni spletni strani pristojnega ministrstva ali v Uradnem listu (UL):

- a) *Zakon o gimnazijah,*
- b) *Učni načrt za likovno umetnost v gimnazijskem programu,*
- c) *Učni načrt za umetnostno zgodovino kot izbirni predmet na maturi,*
- č) *Učni načrt za izbirni predmet Umetnost na Slovenskem v gimnazijskem programu,*
- d) *Učni načrti za izbirne umetnostnozgodovinske predmete v osnovni šoli: Kaj nam govorijo umetnine, Življenje, upodobljeno v umetnosti, ter Oblika in slog,*
- e) *Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah.*

