



Teorija praksi

Sodobno načrtovanje pouka književnosti v 1. in 2. VIO osnovne šole

Dr. Tomaž Petek
Pedagoška fakulteta
Univerze v Ljubljani

Povzetek: Sodobno načrtovanje pouka književnosti temelji na komunikacijskem pouku. V prispevku se še posebej osredinjamo na tipe vprašanj, s katerimi prihodnji učitelji preverjajo razumevanje umetnostnih besedil pri učencih v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju. Večina analiziranih vprašanj ($n = 704$) preverja t. i. najnižjo raven razumevanja, tj. priklic informacij iz obravnavanega besedila oz. reprodukcijo spominsko usvojenih podatkov in dejstev. Poleg vprašanj nižje ravni pa morajo biti pri sodobnem pouku književnosti postavljena tudi vprašanja na višjih ravneh, ki učence usmerjajo h kompleksnejšemu razumevanju umetnostnih besedil. **Ključne besede:** sodobno načrtovanje pouka književnosti, komunikacijski pouk, faze šolske interpretacije, ravni razumevanja, tipi vprašanj. **The modern way of planing the teaching of literature in the 1st and 2nd elementary school triad. Abstract:** The modern way to plan the teaching of literature is based on communicative instruction. This article deals, in particular, with types of the questions used by teachers to test the understanding of literary texts in students of the 1st and 2nd schooling period. The majority of the questions analysed ($n = 704$) test it at the so-called lowest level of comprehension, i. e. extraction of the information from the text in question or reproduction of the data and facts that were memorised. However, in addition to low-level questions, the modern teaching of literature requires questions of the higher levels. Such questions direct the students towards a more complex understanding of literary texts. **Keywords:** Modern planning of literature teaching, communicative instruction, phases of school interpretation, levels of comprehension, question types.

Uvod

Temelj sodobnega načrtovanja pouka književnosti predstavlja t. i. komunikacijski pouk. V prispevku poleg njegovih značilnosti navajamo različne opredelitve faz šolske interpretacije umetnostnega besedila, ki predstavljajo osrednjo metodo pouka književnosti, in se še posebej osredinjamo na tipe vprašanj, s katerimi prihodnji učitelji² preverjajo razumevanje umetnostnih besedil pri učencih v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju. Temeljni namen prispevka je ugotoviti, ali prihodnji učitelji v svojih pripravah predvidevajo takšna vprašanja, ki zahtevajo tudi razmišljanje na višjih ravneh, kar je po našem mnenju skladno s sodobnim načrtovanjem pouka književnosti, npr. da učenci dojamajo bistvo oz. pogloblitve ideje besedila in povezanost med posameznimi deli ter

da to znajo razložiti; da znajo sklepati in presojeti na podlagi podatkov v besedilu; da pridobljene informacije uporabijo v novem primeru.³ Analizirali smo 704 vprašanja in jih razvrstili glede na različne ravni preverjanja razumevanja umetnostnih besedil. Ugotavljamo, da večina zastavljenih vprašanj preverja t. i. najnižjo raven razumevanja, tj. priklic informacij iz obravnavanega besedila oz. reprodukcijo spominsko usvojenih podatkov in dejstev, kar po našem mnenju ni skladno s sodobnim načrtovanjem pouka književnosti. V prvem delu je prispevek zasnovan kot teoretična razprava, v kateri sta uporabljeni analitično-deskriptivna in analitično-interpretativna metoda (Mužič, 1994), v drugem, praktičnem delu pa smo ob analitično-interpretativni metodi uporabili še kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja (Sagadin, 1993).

Komunikacijski pouk književnosti⁴

V prenovljenem učnem načrtu za slovenščino (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2011, str. 100) piše, da sta pri komunikacijskem pouku književnosti v središču šolskega branja leposlovja književno besedilo in učenec, učiteljeva vloga pa je ta, da pri branju spodbuja prekrivanje pomenskega polja besedila (tj. tema in predstavnost besedila) in učenčevega obzorja pričakovanja; ta namreč izvira iz njegove zunaj-literarne in medbesedilne izkušnje, tj. doživetje v resničnosti in ob branju leposlovja (prav tam). M. Grosman (2006, str. 135–136) navaja, da je posebej pomembna učiteljeva vedno prisotna podpora, ki učencem omogoča razvoj pozitivne samopodobe in zaupanje v lastno bralno zmožnost. Saksida (2008) pa poudarja, da je za komunikacijski pouk književnosti bistveno spoznanje, da je branje književnosti dialog, ta pa poteka med učencem in književnim besedilom (branje književnega besedila je izhodišče šolske interpretacije) in med učenci (učenec – učenec) ter učenci in učiteljem (učenec – učitelj) o književnem besedilu; ni namreč dovolj, da besedilo v šoli le »preberemo«; o prebranem se je treba tudi pogovarjati, besedilo in s tem svoje literarnoestetsko doživetje vrednotiti, dograjevati, preoblikovati.

Prenovljeni učni načrt za slovenščino pri književnosti, upoštevajoč komunikacijski pouk, opredeljuje t. i. operativne cilje, ki so za 1. in 2. vzgojno-izobraževalno obdobje naslednji: 1) razvijanje recepcijske zmožnosti z branjem, s poslušanjem, z gledanjem uprizoritev umetnostnih besedil in govorjenjem, pisanjem o njih – a) književna besedila (poezija, proza); b) gledališče, radijska igra in film; 2) razvijanje recepcijske zmožnosti s tvorjenjem, (po)ustvarjanjem ob umetnostnih besedilih (pisanje, interpretativno branje, govorjenje) – a) govorjenje/pisanje (poezija, proza, dramatika); b) glasno interpretativno branje govorjenih besedil; c) govorni nastopi (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt, 2011, str. 14–21; 33–42).⁵ B. Krakar Vogel (2004, str. 57, 78) navaja, da je osrednja metoda pouka književnosti šolska interpretacija, ki izhaja iz pedagoško utemeljenega izkušnjskega učenja in opredelitev interpretativnih dejavnosti v literarni vedi.

Faze šolske interpretacije

V prenovljenem učnem načrtu za slovenščino (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt, 2011) je zapisano, da branje umetnostnih besedil v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju učencem ponuja možnost za polno literarnoestetsko doživetje. Navedeno je tudi, da je šolska interpretacija umetnostnega besedila priporočen model za razvijanje bralne zmožnosti. Predvideva pet faz: 1) uvodna motivacija; 2) napoved besedila, umestitev in interpretativno branje; 3) premor po branju; 4) izražanje doživetij ter analiza, sinteza in vrednotenje; 5) ponovno branje in nove naloge. Saksida (2008) omenjene dejavnosti navaja v štirih fazah: 1) uvodna motivacija; 2) premor pred branjem, branje in premor po branju; 3) pogovor o besedilu in ponovno branje; 4) nove naloge. B. Krakar Vogel (2004, 2013) pa sistem šolske interpretacije predstavi v sedmih fazah: 1) uvodna motivacija; 2) napoved besedila in umestitev; 3) interpretativno branje; 4) premor po branju in izražanje doživetij; 5) razčlenjevanje besedila; 6) sinteza in vrednotenje; 7) nove naloge.⁶

V strokovni javnosti se pri fazah šolske interpretacije torej pojavlja različno število opredeljenih dejavnosti (od 4 do 7), a jih večina govori o enakem postopku, le da so posamezni koraki ponekod predstavljeni kot samostojne faze, drugod pa kot podfaze. Vsem opredelitvam je skupno to, da gre za bolj ali manj obsežen proces interpretacije literarnih besedil, tj. od uvodne motivacije do novih nalog. Saksida (2008) navaja še, da je zaporedje korakov šolske interpretacije neka stalnica, ob vsaki izvedbi pa posamezne faze učitelj prilagaja vsebini besedila.

Preverjanje različnih ravni razumevanja umetnostnih besedil – tipi vprašanj

Učitelj mora pri načrtovanju pouka pretehtati težavnost, smiselnost ter večplastnost in globino vsebin pouka (Heacox, 2009, str. 55). S. Pečjak (1995, str. 15) ugotavlja, da ravni razumevanja preverjamo z različnimi vprašanji. Ta delimo glede na miselne procese, ki jih sprožajo. Glede na to obstajajo vprašanja nižje ravni in vprašanja višje ravni. Prva zahtevajo samo reprodukcijo spomin-



sko usvojenih podatkov in dejstev, druga pa angažirajo višje miselne procese, kot so: analiziranje, primerjanje, sintetiziranje (prav tam).⁷ Sodoben pouk književnosti zahteva tudi razmišljanje na višjih ravneh, ki bo učence motiviralo za višje dosežke. B. Marentič Požarnik (2000, str. 265) navaja, da je najtežje doseči primerno ravnotežje med nižjimi in višjimi spoznavnimi cilji. Nižje cilje v smislu spominskega znanja je lažje meriti, zato učitelji po navadi preveč uporabljajo vprašanja na t. i. nižji ravni. Nadaljuje, da je za izboljšanje situacije dobro uporabiti katero izmed uveljavljenih taksonomij oz. klasifikacij ciljev.

V tuji in domači znanstveni literaturi obstaja več različnih taksonomij, npr. 6-stopenjska Bloomova taksonomija (1956)⁸, 3-stopenjska taksonomija po S. Pečjak (1995)⁹, 3-stopenjska taksonomija po B. Marentič Požarnik (2000)¹⁰. V nadaljevanju razprave podrobneje predstavljamo Bloomovo taksonomijo¹¹, ker bomo v empiričnem delu na njeni podlagi razvrščali tipe vprašanj za učence, oblikovane v konkretnih učnih pripravah prihodnjih učiteljev za pouk književnosti.

D. Heacox (2009, str. 56–57, prim. Bloom, 1956) navaja Bloomovo taksonomijo in ravni zahtevnosti; mi to privzemamo za postavljanje vprašanj učencem pri pouku književnosti v 1. in 2. VIO osnovne šole. Ravni so naslednje: 1) **poznavanje** – najmanj kompleksen način razmišljanja, pri katerem se od učenca pričakuje, da prikliče v spomin dejstva in druge podatke, ki jih je slišal/prebral (učenec mora nekaj povedati, naštet, določiti, označiti); 2) **razumevanje** – od učenca se pričakuje, da pokaže razumevanje besedila (učenec mora nekaj razložiti, povzeti, obnoviti ali opisati); 3) **uporaba** – učenec mora iz tistega, kar je slišal/prebral, nekaj narediti (učenec mora nekaj nazorno prikazati, sestaviti, ponazoriti, poročati ali kako drugače uporabiti pridobljeno znanje); 4) **analiza** – od učenca se pričakuje, da razstavi zamisel in jo kritično preuči (učenec mora primerjati, iskati podobnosti in razlike, razvrščati, presoјati); 5) **vrednotenje** – od učenca se pričakuje presoјanje, določanje pomena ali vrednosti nečesa na podlagi izdelanih meril; pred vrednotenjem po navadi izdela tudi analizo (učenec si mora za vrednotenje neke stvari natančno ogledati vse njene značilnosti in sestavne dele; na tej stopnji učenec presoјa, napoveduje ali predvideva in z dokazi potrjuje, zagovarja in ocenjuje); 6) **sinteza** – od učenca

se pričakuje povezovanje delov v novo celoto na samosvoj, drugačen način (ta faza od učenca zahteva ustvarjalno mišljenje).

Bloomova klasifikacija učitelju pomaga oblikovati dejavnosti, ki bodo primerno zahtevne, smiselne, skladne z učnim načrtom in dovolj kompleksne. Hkrati omogoča razvrščanje dejavnosti glede na raven zahtevnosti in celovitosti. Učenci, ki so bolj nadarjeni, bodo hitreje usvojili podatke, koncepte in zamisli, ki so po tej taksonomiji postavljeni na ravni poznavanja in razumevanja. Hkrati pa morajo tudi učenci, ki potrebujejo več časa za učenje in urjenje, uporabljati spretnosti na višjih ravneh razmišljanja. Vsi učenci namreč potrebujejo priložnosti, da delajo na vseh ravneh. Treba pa se je zavedati, da je že sama narava Bloomovih višjih ravni mišljenja takšna, da se na njih ponovijo in hkrati okrepijo temeljne vsebine (prir. po Heacox, 2009, str. 55).

Empirični del

Metoda raziskovanja

Pri raziskovanju je bil uporabljen kvalitativni pristop pedagoškega raziskovanja; metoda je deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna.

Vzorec

V vzorec je bilo vključenih 91 študentov razrednega pouka na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani (študijsko leto 2013/14), ki so v sklopu načrtovanja pouka književnosti skupaj tvorili 704 vprašanja za učence.

Postopek zbiranja, obdelave in prikaza podatkov

Iz učnih priprav za pouk književnosti v 1. in 2. VIO osnovne šole, ki so jih načrtovali prihodnji učitelji, tj. študentje 2. letnika programa Razredni pouk na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani v študijskem letu 2013/14, smo izpisali vsa oblikovana vprašanja, namenjena učencem, in jih razvrstili v šest skupin glede na Bloomovo taksonomijo, predstavljeno v teoretičnem delu razprave. Vprašanja smo obdelali s kvalitativno analizo in izsledke prikazali v preglednici.

Ugotovitve in razprava

Preglednica 1: Vprašanja glede na zahtevnostno raven pri obravnavi umetnostnih besedil¹²

Raven	Dejavnost	Št. vprašanj	Odstotek
POZNAVANJE (Npr. <i>Naštej imena Juretovih prijateljev.</i>)	priklic dejstev in podatkov iz obravnavanega besedila ¹³	417	59,2 %
RAZUMEVANJE (Npr. <i>Pojasni vzroke za njuno ločitev.</i>)	prikaz razumevanja	91	12,9 %
UPORABA (Npr. <i>Uredi družinsko drevo Kovačevih.</i>)	uporaba pridobljenega znanja	11	1,6 %
ANALIZA (Npr. <i>Katere so podobnosti in razlike med Markovo in Lenkino družino? Primerjaj obe družini.</i>)	kritično branje/razumevanje	21	3 %
VREDNOTENJE (Npr. <i>Kdo je bil po tvojem mišljenju kriv za razpad prijateljstva med Nejcem in Lino?</i>)	določanje vrednosti ali pomena na osnovi izdelanih meril	108	15,3 %
SINTEZA (Npr. <i>Sestavi pismo za maminega prijatelja in predlagaj različne možnosti za reševanje nastalih sporov.</i>)	povezovanje delov v novo celoto na samosvoj, drugačen način	56	8 %
SKUPAJ		704	100 %

Na podlagi analize vprašanj prihodnjih učiteljev razrednega pouka pri načrtovanju obravnave umetnostnega besedila v 1. in 2. VIO osnovne šole ugotavljamo, da večina zastavljenih vprašanj (59,2 %) temelji na priklicu dejstev in podatkov iz slišane/prebrane umetnostnega besedila. S precej manjšo pogostostjo (15,3 %) so na drugem mestu vprašanja, namenjena vrednotenju, sledijo pa vprašanja, namenjena razumevanju besedila (12,9 %); precej manj je vprašanj, ki preverjajo zmožnost povezovanja delov v novo celoto na samosvoj, drugačen način, tj. sinteza (8 %), in zmožnost analize (3 %), najredkejša pa so vprašanja, ki od učencev zahtevajo uporabo pridobljenega znanja (1,6 %).

Pri sodobnem načrtovanju pouka književnosti je po našem mnenju pomembno, da učitelj ob umetnostnem besedilu zastavlja takšna vprašanja, ki bodo dala učencem priložnost, da bodo razmiš-

ljali na vseh ravneh zahtevnosti. Poleg priklica informacij in dejstev iz slišane/prebrane umetnostnega besedila se nam zdi pomembnejše, da učenci pokažejo tudi razumevanje besedila ter da so sposobni nekaj npr. nazorno prikazati, sestaviti, poročati o čem. Znati morajo primerjati različne ljudi/stvari/ dogodke idr., med katere sodita iskanje podobnosti in razlik ter razvrščanje, pa tudi kaj presojati, napovedovati ali predvidevati in z dokazi potrjevati, zagovarjati in ocenjevati. In končno morajo biti učenci sposobni znane dele umetnostnih besedil povezovati v novo celoto na samosvoj, drugačen način, pri čemer morajo uporabiti tudi ustvarjalno mišljenje.¹⁴

Izsledki raziskave kažejo, da prihodnji učitelji pri načrtovanju pouka književnosti sicer postavljajo vprašanja vseh ravni in stopenj zahtevnosti, vendar v precej neenakomernem deležu, pri čemer močno prevladuje priklic dejstev in podatkov iz



besedila. Za sodobno načrtovanje pouka književnosti v 1. in 2. VIO osnovne šole morajo učitelji po našem mnenju učencem z zastavljanjem vprašanj omogočiti več razmišljanja na višjih ravneh, da bodo poleg priklica informacij iz besedila dojeli bistvo oz. poglobitve ideje besedila in povezanost med posameznimi deli ter da bodo to znali razložiti; da bodo znali sklepati in presojsati na podlagi podatkov v besedilu; da bodo sposobni pridobljene informacije uporabiti tudi v novem primeru, in sicer na samosvoj, drugačen, inovativen način.

Sklep

Sodobno načrtovanje pouka književnosti v 1. in 2. VIO osnovne šole temelji na komunikacijskem pouku, za katerega je značilno, da sta v središču šolskega branja leposlovja književno besedilo in učenec, učiteljeva vloga pa je ta, da pri branju spodbuja prekrivanje pomenskega polja besedila in učenčevega obzorja pričakovanja, kar je nakazano tudi v posodobljenem učnem načrtu za slovenščino. Osrednja metoda pouka književnosti je šolska interpretacija, ki izhaja iz pedagoško utemeljenega izkušnjskega učenja in opredelitev interpretativnih dejavnosti v literarni vedi. Učitelj mora učencem ob obravnavanju umetnostnega besedila po našem mnenju mdr. zastavljati takšna vprašanja, ki bodo zajela njihovo razmišljanje na vseh ravneh zahtevnosti. Poleg vprašanj nižje ravni morajo biti prisotna tudi vprašanja na višjih ravneh, ki učence usmerjajo h kompleksnejšemu razumevanju umetnostnih besedil. Poudarjamo tudi to, da je za sodobni pouk književnosti nujno premišljeno vnaprejšnje načrtovanje vsake učne ure, upoštevajoč operativne cilje posodobljenega učnega načrta. Na to je treba opozoriti vse (prihodnje) učitelje, ki so »glavni akterji« sodobnega načrtovanja pouka književnosti v osnovni šoli. ■

Literatura in viri

- Blažič, M. M. (2003). Ustvarjalno pisanje pri pouku književnosti. *Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju*. 237–250.
- Blažič, M. M. (2013). Ustvarjalna didaktika mladinske književnosti. *Spodbudno učno okolje za nadarjene otroke v predšolskem in zgodnješolskem obdobju*. 38.
- Bloom, S. B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: David McKay Comp.
- Grosman, M. (2006). *Razsežnosti branja. Za boljše bralno pismenost*. Ljubljana: Karantanija.
- Haramija, D., Saksida, I. (2013). Metodologija interpretacije mladinske književnosti na Slovenskem. *Slavistična revija* 61 (1/2013). 181–193.
- Heacox, D. (2009). *Diferenciacija za uspeh vseh. Predlogi za uspešno delo z učenci različnih zmožnosti. Preizkušeni nasveti in zamisli za učinkovito poučevanje*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Krakar Vogel, B. (2004). *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Krakar Vogel, B. (2013). Sistemska didaktika književnosti – od teorije k praksi. *Slovenščina v šoli* 16 (2). 2–11.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Mužič, V. (1994). Atributi kvalitativne in kvantitativne paradigme pedagoškega raziskovanja. *Sodobna pedagogika* 1–2. 39–51.
- Nacionalni kurikularni svet, področna kurikularna komisija za osnovno šolo, predmetna kurikularna komisija za slovenščino (2011). *Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Navotnik, P. (2013). *Motivacija za branje literarnega besedila v 1. in 2. triletju*. Maribor: diplomsko delo.
- Pečjak, S. (1995). Ravnih razumevanja in strategije branja. Trzin: Different.
- Petek, T. (2013). Vloge in položaj slovenščine v vzgojno-izobraževalnem procesu. *Pedagoška obzorja* 28 (1), 32–44.
- Pisa 2012. Spletna stran: http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2012/PISA%202012%20Povzetek%20rezultatov%20SLO.pdf (21. 4. 2014).
- Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Saksida, I. (2008). *Poti in razpotja didaktike književnosti*. Mengeš: Izolit.
- Žbogar, A. (2013). *Iz didaktike slovenščine*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.

Opombe

- Predmet slovenščina, ki se deli na jezikovni in književni del, ima v 1. in 2. VIO (1.–6. razred) osnovne šole predvidenih 1.225 ur, od tega za književnost 511 ur. Razmerje med jezikom in književnostjo je v 1. razredu 50 : 50, od 2. razreda naprej pa 60 : 40 (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt, 2011: 1, 97). Za več o slovenščini kot učnem predmetu gl. Petek, 2013.
- Ob omembi besedne zveze prihodnji učitelji mislimo na študente programa Razredni pouk Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani.
- Prim. Pečjak, 1995: 17, 22.
- Komunikacijski pouk predstavlja nasprotje tradicionalnemu pouku. Temeljna razlika med njima je, »da tradicionalni model pouka vsebine predvsem iz literarne teorije in zgodovine, ne da bi se spraševal o relevantnosti literarnovednega sistema znanja za mlade bralce, medtem ko komunikacijski pouk izhaja iz njihovih književnih interesov (tematskih, žanrskih itn.) ter iz vprašanja, katere bralne strategije mora bralec usvojiti, da bi lahko uspešno komuniciral s sporočilom literarnega besedila.« Pri komunikacijskem pouku se spreminja vloga besedil, učenca in učitelja, ko sooblikujejo šolsko interpretacijo književnosti. Književnost potem ni le sklop besedil, o katerih se je mogoče česa naučiti, ampak je v tem tipu pouka opredeljena kot rezultat »srečanja« oz. interakcije med besedilom in bralcem (Saksida, 2008).
- Gl. tudi P. Navotnik, 2013.
- Gl. tudi D. Haramija, Saksida, 2013; A. Žbogar, 2013.
- Gl. tudi Pisa (2012, str. 22).
- Bloomova taksonomija omogoča razvrščanje dejavnosti glede na raven zahtevnosti in celovitosti. Ponuja šest spoznavnih ravni: poznavanje, razumevanje, uporabo, analizo, vrednotenje in sintezo (Bloom, 1956, prim. Marentič Požarnik, 2000; Heacox, 2009).

9 S. Pečjak (1995) na podlagi spoznanj tujih teoretikov opredeljuje tri ravni razumevanja: najnižja raven je raven besednega razumevanja oz. razumevanja besed, ki se pojavijo v besedilu. Druga raven razumevanja se imenuje interpretativno razumevanje, interpretacija ali razumevanje s sklepanjem. Tretja, najvišja raven razumevanja pa predstavlja kritično in ustvarjalno razumevanje ali uporabno razumevanje.

10 B. Marentič Požarnik (2000) je poenostavila Bloomovo taksonomijo in opredelila tri ravni razumevanja: znanje, razumevanje, uporaba.

11 Za to taksonomijo smo se odločili, ker predstavlja osnovo vseh pozneje oblikovanih taksonomij in ker je glede na predstavljene

najnatančnejša. V empirični raziskavi bomo namreč skušali čim natančneje ugotoviti, katere ravni vprašanj prevladujejo in kaj to pomeni za sodobno načrtovanje pouka književnosti v 1. in 2. VIO osnovne šole.

12 Vsebina v 1. in 2. stolpcu v preglednici je prirejena po Heacox (2009, str. 57). Podatki v 3. in 4. stolpcu so izsledki raziskave.

13 Bloom (1956) se sicer osredinja na priključ dejstev in podatkov, ki jih že poznamo, v prispevku pa k tej kategoriji uvrščamo priključ dejstev in podatkov iz konkretnega besedila, ki ga učitelj skladno s komunikacijskim poukom književnosti obravnava v razredu.

14 Gl. tudi M. M. Blažič, 2003; M. M. Blažič, 2013.

ARHITEKTURA GORSKIH BIVAKOV

Čemu je namenjen gorski bivač? Je kaj drugačen od drugih hiš? Kaj mora biti v njem? Iz česa je lahko narejen? Skupaj smo se poigrali z ustvarjanjem bivača v snegu.

Delavnica je bila izvedena 18. 2. 2011 v Slovenskem planinskem muzeju v Mojstrani pod vodstvom arhitektov Barbare Viki Šubic in Igorja Šubica ter Miha Kajzelja.





ALI JE KAJ TRDEN MOST?

Po predstavitvi mostov skozi zgodovino, materiale in oblike smo gradili mostove iz različnih materialov. Preizkušali in ugotavljali smo, zakaj je en most trdnjši kot drugi.

Delavnica je bila izvedena 22. 10. 2010 v Hiši arhitekture v Ljubljani pod vodstvom arhitektov Kaje Lipnik Vehovar in Arneta Vehovarja.

