

Hospitiranje študentov razrednega pouka pri urah likovne umetnosti

Prejeto 10.06.2019 / Sprejeto 15.07.2019

Znanstveni članek

UDK 378.015.31:73/76

KLJUČNE BESEDE: likovna umetnost v osnovni šoli, praktično usposabljanje, hospitacija pri mentorju, razredni pouk, poročila študentov

POVZETEK – V prispevku so predstavljeni rezultati raziskave, v katero je bilo vključenih 63 študentov četrtega letnika razrednega pouka Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru, ki so v letu 2018 opravljali praktično usposabljanje v osnovni šoli. Študentje so s pomočjo vnaprej pripravljenega opazovalnega lista v okviru praktičnega usposabljanja opazovali pouk likovne umetnosti pri učitelju razrednega pouka. Njihove opazovalne liste smo analizirali z namenom ugotavljanja, kako je bila izvedena hospitacijska ura, do katerih spoznanj so študentje prišli, kateri so ti isti elementi učne ure, ki so jih najbolj navdušili in bi jih z veseljem prenesli v svojo pedagoško prakso. Pridobljeni rezultati kažejo, da večino ur, ki so jih študentje opazovali, ne moremo označiti kot primere dobre prakse (npr. opuščanje demonstracije likovne tehnike, opuščanje vrednotenja po vnaprej zastavljenih merilih). Rezultati pa kažejo tudi na to, da obstaja resen pomislek glede stanja pouka likovne umetnosti v nižjih razredih osnovne šole, ki bi ga bilo treba v bodoče bolj celovito raziskati. Vsekakor pa je potreben tudi razmislek o načinih usposabljanja študentov razrednega pouka za poučevanje likovne umetnosti.

Received 10.06.2019 / Accepted 15.07.2019

Scientific paper

UDC 378.015.31:73/76

KEYWORDS: art education in primary school, practical training, in-class observation with the mentor, instruction by generalist teachers, students' reports

ABSTRACT – This paper outlines the results of a survey which involved 63 final-year students of Elementary Education at the Faculty of Education in Maribor, Slovenia, who completed their practical training in primary schools in 2018. Their practical work involved in-class observation of an Art lesson conducted by a teacher, during which they made notes in a pre-prepared observation checklist. The completed checklists were then analysed, the objective of which was to identify how the lessons observed were executed, what the students' observations were, and which elements of the lessons observed the students were most impressed by and would gladly implement in their own teaching practice. The results obtained show that the majority of lessons observed by the students cannot be regarded as good practice examples (e.g. teachers failed to demonstrate the art technique, they did not evaluate the work based on pre-defined criteria, etc.). The results show, among other things, that there is reason for concern which regards the state of art education in lower grades of primary school, which should be thoroughly surveyed in the future. What is also needed is most definitely a deliberation on the methods of training generalist teachers in teaching Art.

1 Uvod

Kakovostno poučevanje učiteljev vključuje praktično usposabljanje bodočih učiteljev z namenom prenosa teoretičnega znanja v prakso (Roofe in Cook, 2017). Praktično usposabljanje študentov “/.../ lahko poteka v različnih oblikah glede na študijsko stopnjo in posamezni študijski program, na primer v obliki opazovalne prakse, integrirane prakse, vodene prakse, pedagoške prakse v strnjeni in razpršeni obliki, strnjene študijske projektne prakse et al.” (Rus in Ivanuš Grmek, 2016, str. 110). Znanje, ki ga študentje pridobijo na fakulteti, in izkušnje, pridobljene v času praktičnega usposabljanja, predsta-

vljajo izhodišče za njihovo kasnejše pedagoško delo v razredu. Večji kot je razkorak med znanjem, ki so ga pridobili na fakulteti, in spoznanji, pridobljenimi v času praktičnega usposabljanja študentov, bolj negotovi bodo v vlogi učitelja začetnika. Velik razkorak med t. i. teorijo in prakso že vrsto let zaznavamo pri praktičnem usposabljanju študentov razrednega pouka za poučevanje likovne umetnosti. Raziskava, ki smo jo opravili leta 2011 na vzorcu 76 študentov četrtega letnika razrednega pouka s področja praktičnega usposabljanja študentov razrednega pouka za poučevanje likovne umetnosti (pred bolonjskimi spremembami), je pokazala, da si študentje želijo več praktičnega usposabljanja (65,7%), da zaznavajo razlike med znanjem, pridobljenim na fakulteti, in navodili mentorja na praksi (50%), da bi lahko bili bolj samoiniciativni pri svojem usposabljanju (73,6%) (navajali so naslednje predloge, npr. sami bi lahko preizkusili več likovnih tehnik, se bolj poglobili v likovnoteoretične probleme, pokazali več interesa za likovno umetnost, prostovoljno pomagali pri likovnih krožkih na osnovni šoli) (Batič, 2013).

V novejši raziskavi s področja praktičnega usposabljanja študentov, ki je zajela 148 študentov druge stopnje različnih študijskih programov različnih fakultet (UM PEF, UM FF, UM FNM), so študentje odgovarjali na odprto vprašanje in zapisali svoje predloge za izboljšanje praktičnega usposabljanja v bodoče (Rus in Ivanuš Grmek, 2016). Odgovore so raziskovalci razvrstili v sedem kategorij, v nadaljevanju pa povzemamo prve tri kategorije, katerih delež odgovorov je največji. Študentje so izpostavili:

- obdobje trajanja, in sicer bi si želeli dlje časa trajajoče praktično usposabljanje (46%),
- pridobivanje praktičnih izkušenj in znanja (npr. več samostojnih nastopov) (18%) in
- dokumentacijo (npr. preveč časa za pisanje poročil in dnevnikov) (14%).

Praktično usposabljanje študentov razrednega pouka na UM PEF se izvaja v okviru Pedagoškega usposabljanja I–VI. Pedagoško usposabljanje I se izvaja v obliki sedemdnevne opazovalne prakse na osnovni šoli z namenom opazovanja in analiziranja pouka z vidika pedagogike in povezovanja s teoretičnimi izhodišči ter z namenom prepoznavanja in analiziranja vzgoje v različnih razredih in različnih situacijah pri pouku. Pedagoško usposabljanje II zajema opazovanje in analizo pouka: z vidika razvoja otrok, z vidika psiholoških dejavnikov, ki vplivajo na učinkovitost pouka, ter z vidika socialne dinamike razreda ter učiteljeve vloge v njej. Praktično usposabljanje III zajema opazovanje in analizo pouka z vidika spoznavanja dela učitelja in učencev ter njihovih vlog, spoznavanje različnih (pod)sistemov šole, spoznavanje različnih dejavnosti, ki potekajo na šoli, ipd. Praktično usposabljanje IV in V zajema pripravo, izvedbo in evalvacijo nastopov v osnovni šoli pod mentorstvom specialnega didaktika s fakultete in učitelja v osnovni šoli pri vsaki predmetni didaktiki. Praktično usposabljanje VI poteka v obliki tritedenske strnjene prakse v osnovni šoli, v okviru katere študentje: opazujejo pouk (hospitirajo pri pouku svojega mentorja), izvedejo nastope (po dva nastopa pri slovenščini, matematiki, spoznavanju okolja, glasbeni umetnosti, likovni umetnosti in športu ter po en nastop pri družbi ter naravoslovju in tehniki (skupaj 14 nastopov)) in pod vodstvom učitelja mentorja strnjeno poučujejo dva dni. Ob koncu pedagoške prakse oddajo dnevnik prakse in poročila o opravljeni pedagoški praksi pri osmih različnih specialnih didaktikah. Eno od teh je tudi Poročilo o opravljeni pedagoški praksi pri likovni umetnosti, v okviru katerega študentje oddajo poročilo o dveh samostojnih nastopih in poročilo o hospitaciji pri mentorju. Prav hospitiranje pri mentorju pa skozi leta spremljanja

poročil študentov vzbuja nekatere pomisleke glede kakovosti izvedenega praktičnega usposabljanja v okviru pouka likovne umetnosti.

2 Metodologija

V letu 2018 smo z namenom analize in vrednotenja izvedenih hospitacij pri likovni umetnosti v okviru Praktičnega usposabljanja VI (april 2018) izdelali opazovalne liste, s pomočjo katerih so študentje četrtega letnika razrednega pouka opazovali pouk likovne umetnosti. V analizo smo vključili 63 ustrezno izpolnjenih opazovalnih listov. Vseh študentov, ki so oddali opazovalne liste, je bilo 80. V podrobnejšo analizo smo vključili samo tiste analize hospitacij študentov, ki so bile oddane na ustreznih opazovalnih listih in ustrezno zapisane (niso manjkali bistveni podatki o opazovani uri). Podatke o učnih urah smo obdelali na ravni deskriptivne statistike. Odgovore na odprta vprašanja smo razvrstili v kategorije, analizirali smo priložen slikovni material. Cilj analiziranja opazovalnih listov je bil ugotoviti, kako je bila izvedena hospitacijska ura, do kakšnih spoznanj so študentje prišli, kateri so tisti elementi učne ure, ki so jih najbolj navdušili in bi jih z veseljem prenesli v svojo pedagoško prakso. Študentje so s pomočjo opazovalnega lista spremljali potek učne ure po posameznih etapah in zapisovali ugotovitve o poteku učne ure, na koncu pa so podali svoje stališče o učni uri.

Študentje so hospitalirali v 15-ih oddelkih prvega razreda (23,8%), 17-ih oddelkih drugega razreda (27%), 15-ih oddelkih tretjega razreda (23,8%), 11-ih oddelkih četrtega razreda (17,5%) in 5-ih oddelkih petega razreda (7,9%), kar pomeni, da so si študentje mentorje izbirali predvsem v oddelkih prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja (74,6%).

3 Rezultati in interpretacija

3.1 Analiza likovnih nalog po posameznih likovnih področjih

Študentje so hospitalirali pri učnih urah, ki so vključevale ustvarjanje z različnih likovnih področij. Najpogostejše so bile zastopane likovne naloge s področja slikanja, nalog s področja arhitekturnega oblikovanja ni bilo (tabela 1).

Tabela 1: Zastopanost likovnih področij

<i>Likovni pojmi</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Risanje	15	23,8
Slikanje	34	54
Grafika	3	4,7
Kiparstvo	11	17,5
Arhitekturno oblikovanje	0	0,0
Skupaj	63	100,0

Pri risanju so študentje navajali predvsem tehniko risanja s tušem (in različnimi pripomočki), lavirano risbo in risbo s flomastrom. Dve likovni nalogi sta izrazito izstopali, in sicer risanje veje ali drevesa s črnim tušem in oblikovanje cvetov iz papirnatih brisačk ali krep papirja. Gre za različico izdelka, ki ga že skozi leta spremljamo v analizah študentov. Običajno so vsi izdelki enaki. Učenci najprej narišejo ali naslikajo drevo, nato pa odtiskujejo ali lepijo cvetlice. Učitelji motiv najpogosteje poimenujejo cvetoča češnja. Pojavil se je tudi na likovnem področju slikanja. Likovni problemi, ki so jih pri risanju študentje opazili, so se večinoma nanašali na vrste črt, nizanje in križanje črtne ploskve.

Pri slikanju so študentje navajali predvsem slikanje s tempera barvami, z voščenkami, vodenimi barvami in barvnimi papirji (lepljenka). Najpogostejši so bili motivi, ki so bili povezani s pomladjo in cvetlicami (cvetoč travnik, cvetoča češnja, cvetoče drevo, pomladne cvetlice, pomlad, znanilci pomladi). Iz nekaterih opisov likovnih nalog in priloženih fotografij izdelkov (tehnika, motiv in problem) je razvidno, da gre za naloge, ki ne izhajajo iz otrokovega doživljajskega sveta in ne spodbujajo izvirnih likovnih rešitev. Primer: eden izmed študentov je pri motivu cvetoča češnja in problemu svetlo-temni kontrast pri opisu likovne tehnike zapisal, da gre za "slikanje s tekočimi barvami in nanašanje barve za cvetove z vatirano paličico". Med likovnimi problemi so svetlitev in temnitev barve, slikarske tehnike in materiali, barvni kontrasti. Lahko pa opazimo, da se v prvem razredu kar dvakrat pojavi svetlo-temni kontrast (glede na učni načrt je to pojem, ki ga obravnavamo v četrtem razredu), toplo-hladni kontrast ter kontrast tople in hladne barve (oboje sodi v peti razred).

Z grafiko so se ukvarjali v treh razredih, in sicer v enem razredu so izdelali črno-belo monotipijo, v drugem računalniško grafiko. V enem razredu so odtisnili naslikano podobo (en del lista so pobarvali, prepognili in tako dobili odtis ter novo obliko dorisali s črnim flomastrom, tako da je nastal metulj). Gre za nalogo, ki je primerna za predšolske otroke in nekoliko manj za učence drugega razreda, ki naj bi glede na učni načrt tiskali s pečatniki, delali monotipijo, šablonski tisk ipd.

Pri kiparstvu so se pojavili naslednji materiali: oblikovanje iz gline, oblikovanje iz lepenke in papirja, oblikovanje iz odpadnega materiala. Glede na opise izrazito izstopata dve nalogi, in sicer gre v obeh primerih za mobile. V drugem razredu so oblikovali mobile iz papirja tako, da so po šabloni izrezali ptice, metulje in cvetlice. V četrtem so izdelali mobile iz das mase in vrvic na motiv sanje (iz priloženih fotografij izdelkov je razvidno, da so učenci po šabloni izdelovali metulje in srčke). Ob tem je treba opozoriti, da je das masa mnogo manj primerna za oblikovanje kot glina, saj gre za umeten, neprožen material, ki se hitro suši in učencem ne omogoča, da bi lahko razvijali kiparske izrazne zmožnosti.

Arhitekturnega oblikovanja, ki je eno od petih likovnih področij v osnovni šoli in naj bi bilo enakovredno zastopano pri pouku likovne umetnosti, ni bilo. Poročila študentov odražajo prakso razrednih učiteljev slovenskih osnovnih šol, ki pri likovni umetnosti najpogosteje načrtujejo likovne naloge s področja slikanja in risanja ter zanemarjajo druga likovna področja (prim. Batič, 2006, 2010).

3.2 Izvedba uvodne motivacije

Opazena učno-vzgojna strategija v uvodni motivaciji je bila v več kot polovici izvedenih učnih ur afektivna (57,1 %), kar pomeni, da so učitelji učno uro pričeli s pogovorom o motivu. V tretjini primerov je šlo za kognitivno učno-vzgojno strategijo, kar pomeni, da so učitelji učno uro pričeli s pogovorom o likovnem problemu. V štirih primerih je bila opažena psihomotorična učno-vzgojna strategija (6,3 %), kar pomeni, da se je učna ura pričela z demonstracijo likovne tehnike. V dveh primerih (3,2 %) študenta nista navedla učno-vzgojne strategije, saj so učenci takoj pričeli z izdelovanjem izdelka.

3.3 Podajanje likovnih pojmov

Študentje so spremljali potek pogovora o likovni nalogi tako, da so morali v opazovalni list vpisati, katere pojme so učitelji razložili, kako je potekala demonstracija likovne tehnike, potek pogovora ob reprodukcijah likovnih del umetnikov in potek pogovora o likovnem motivu. Na vprašanje, katere likovne pojme je razložil učitelj, so odgovarjali z naštevanjem pojmov, ki so jih omenjali učitelji. Iz zapisov ne moremo sklepati, ali so bili pojmi zares razloženi ali samo omenjeni. Ker pa so študentje pojme naštevati, jih lahko razdelimo v naslednje kategorije: likovni pojmi so prisotni (izpostavljeni so bili bistveni pojmi likovnega področja glede na likovno nalogo in učni načrt), likovni pojmi so delno prisotni (v to kategorijo lahko uvrstimo najbolj osnovne pojme področja, ki pa niso dovolj obsežni glede na likovno nalogo in učni načrt) ter likovni pojmi niso prisotni (tabela 2).

Tabela 2: Prisotnost likovnih pojmov

<i>Likovni pojmi</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
So prisotni	34	54,0
So delno prisotni	11	17,5
Niso prisotni	18	28,6
Skupaj	63	100,0

3.4 Izvedba demonstracije likovne tehnike

Pri opazovanju demonstracije so študentje opisovali potek demonstracije likovne tehnike. Njihove zapise smo razvrstili v naslednje kategorije:

- ☐ predstavljene so izrazne možnosti likovne tehnike,
- ☐ podana so samo navodila za delo, po katerih naj učenec naredi izdelek,
- ☐ demonstracija ni izvedena,
- ☐ demonstracija je izvedena, a ni ustrezna (niso zajete bistvene izrazne možnosti tehnike) (tabela 3).

Tabela 3: Izvedba demonstracije likovne tehnike

<i>Demonstracija likovne tehnike</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Je ustrezna	22	34,9
Podana so samo navodila	10	15,9
Ni izvedena	22	34,9
Neustrezna demonstracija	9	14,3
Skupaj	63	100,0

Študentje so opazili popolno demonstracijo s prikazom vseh izraznih možnosti le pri dobri tretjini hospitacijskih ur. V več kot polovici primerov demonstracije sploh ni bilo, je bila neustrezna ali pa so bila namesto demonstracije podana le navodila za delo (65,1 %).

3.5 Prikazovanje likovnih del umetnikov in organizacija tabelne slike

V več kot polovici opazovanih ur (55,6 %) študentje niso opazili reprodukcij likovnih del umetnikov in pogovora ob reprodukcijah, ki predstavljajo sestavni del pouka likovne umetnosti. V manj kot polovici primerov (44,4 %) so študentje opazili, da so učitelji prikazali likovno delo umetnika in se o njem pogovarjali.

Študentje so morali v svoje opazovalne liste vključiti fotografijo tabelne slike. Podatke, ki smo jih dobili iz njihovih pojasnil in fotografij, smo razdelili najprej v dve kategoriji (tabela 4).

Tabela 4: Fotografija tabelne slike

<i>Tabelna slika</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Fotografija je prisotna	14	22,2
Ni fotografirana	49	77,8
Skupaj	63	100,0

Nato pa smo analizirali fotografije ($n = 14$) in jih razvrstili na ustrezne (npr. vsebuje osnovne pojme, didaktična ponazorila, kot npr. barvni krog, merila za vrednotenje) in pomanjkljive (npr. smo ena ali dve ključni besedi). Iz šestih fotografij je razvidno, da je tabelna slika ustrezna, osem fotografij pa kaže na to, da je tabelna slika pomanjkljiva.

Nato smo posebej analizirali odgovore študentov, ki tabelne slike niso fotografirali. Majhen delež vseh študentov (11,1 %) je zapisal, da tabelne slike niso fotografirali, a je bila prisotna. Več kot polovica vseh študentov (66,7 %) je zapisala, da tabelne slike ni bilo.

3.6 Napoved cilja in meril za vrednotenje, praktično delo učencev ter vrednotenje likovnih del

Študentje so v svoj opazovalni list zapisali, kako so učitelji napovedali cilj. Večina jih je cilj napovedala (92,1 %), le majhen delež učiteljev cilja ni napovedal (7,9 %).

Iz skoraj polovice (48 %) zapisov napovedi ciljev je razvidno, da so učitelji podali likovni motiv in tehniko (ne pa tudi likovnega problema). Primeri:

- “Danes boste s tušem narisali Gorana Dragiča med igranjem košarke.”,
- “Danes boste tudi vi s tušem, trsko in čopičem ustvarili lavirano risbo. Narisali boste poljubno žival.”,
- “Danes boste z vodenimi barvami na risalni list naslikali sončen in deževen dan.”.

Manjši delež učiteljev (17 %) je podal le motiv. Primeri:

- “Danes boste slikali sončen in deževen dan.”,
- “Tako učenci, sedaj boste pa narisali portret svojega prijatelja, kako se smeji in kaže lepe bele zobe ter drži v roki jabolko.”.

Nekaj učiteljev (6 %) je namesto cilja podalo navodilo za delo, ki je bilo podobno receptu in ne problemski likovni nalogi. Primer iz tretjega razreda: “Učenci, danes boste narisali cvetoč travnik, ki bo vseboval spomladanske cvetlice, torej te, o katerih smo se prej pogovarjali. Celotno ozadje boste zapolnili z vodenimi barvami. Vodene barve morate z vodo razredčiti tako, da bodo odtenki v pastelnih barvah. Spodnji del ozadja naj bo v zelenem odtenku, zgornjega pa zapolnite s toplimi barvami. S črnim tušem in čopičem pa boste čez ozadje naslikali cvetlice.” Prikazani primer je neprimeren tudi z vidika terminologije in skladnosti pojmov s starostjo učencev. Primer iz petega razreda: “Danes boste s pomočjo svinčnika na risalni list risali simetrično ravnovesje. Risali boste mandale oz. po želji tudi kakšen drug vzorec. Pri tem si boste pomagali s šestilom. Najprej si boste narisali osnovo (mandalo) s svinčnikom in šestilom, potem pa jo boste pobarvali s suhimi barvicami. Pri tem boste res pozorni, da bo vaša risba res simetrična.” Iz tega primera je razvidno učiteljevo nerazumevanje pojma simetrija v likovni umetnosti.

Zatem so bili študentje pozorni na merila, ki so jih podali učitelji. V opazovalni list so morali merila izpisati. Odgovore smo razvrstili v tri skupine: merila so smiselno podana glede na zastavljeno likovno nalogo, merila niso smiselno podana (so pomanjkljiva ali neustrezna), merila niso podana (tabela 5). Primera pomanjkljivih ali neustreznih meril:

- “Narišite portret, uporabljajte voščenke, zapolnite celoten prostor.”,
- “Figure morajo biti natančno pobarvane.”.

Tabela 5: Merila za vrednotenje

<i>Tabelna slika</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Merila so smiselno podana glede na zastavljeno likovno nalogo	13	20,6
Merila niso smiselno podana (pomanjkljiva ali neustrezna)	40	63,5
Merila niso podana	10	15,9
Skupaj	63	100,0

Vprašanje, ki se nam je ob številnih primerih pomanjkljivih ali neustreznih meril porajalo, je bilo, kako učitelji, ki so bili mentorji študentom na praktičnem usposabljanju, ocenjujejo izdelke učencev (tako opisno kot številčno), če v tako velikem številu izkazujejo očitne težave pri postavljanju in razumevanju meril za vrednotenje likovnih del.

Študentje so zapisali, da so učitelji učencem med delom individualno svetovali in jih spodbujali pri samem delu (82,5 %). Pomoč oziroma svetovanje se je glede na zapise študentov predvsem nanašalo na likovno tehniko in motiv. Majhen delež študentov (11,1 %) je navajal pristope, ki kažejo na neprimerno poseganje učitelja v delo učenca (podajanje konkretnih rešitev z navodili ali fizično s posegom v izdelek). Zelo majhen delež (6,3 %) študentov pa je zapisal, da se učitelj v delo ni vključeval (npr. učitelj med praktičnim likovnim delom popravlja zvezke).

Podatke, ki smo jih pridobili iz zapisov študentov o poteku vrednotenja, smo razvrstili v tri kategorije: vrednotenje je prisotno in poteka po zastavljenih merilih, pogovor o izdelkih brez meril, vrednotenja ni (praktično likovno izražanje se konča s pospravljanjem razreda) (tabela 6).

Tabela 6: Vrednotenje likovnih izdelkov

<i>Tabelna slika</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Vrednotenje po merilih	27	42,9
Pogovor o izdelkih brez meril	20	31,7
Ni vrednotenja	16	25,4
Skupaj	63	100,0

Vrednotenje se je izkazalo kot posebej problematični del pouka, saj v več kot polovici opazovanih učnih enotah (57,1 %) ni bilo ustrezno izvedeno, torej ni potekalo po merilih ali pa ga sploh ni bilo. Glede na analizo postavljenih meril je odstotek neustrezno izvedenega vrednotenja nastalih likovnih izdelkov še višji, saj je le dobra petina učiteljev postavila ustrezna merila za vrednotenje likovnih del učencev.

3.7 Analiza nastalih likovnih del učencev

Študente smo prosili, da v opazovalni obrazec vstavijo tudi fotografijo izdelkov. Večina študentov je izdelke fotografirala (76,3 %). Analiza fotografij je pokazala, da lahko nastale izdelke razvrstimo v tri skupine: ustrezni izdelki, neustrezni izdelki in delno ustrezni izdelki. Med ustrezne izdelke smo uvrstili izdelke, iz katerih so razvidni likovni problem, ustrezna uporaba tehnike, primeren motiv in izvirna rešitev. Med neustrezne izdelke smo razvrstili predvsem šablonske izdelke. Med delno ustrezne izdelke smo razvrstili tiste, kjer je vidna prisotnost postavljenega likovnega problema, a sama izvedba ni dovolj ustrezna (nepoznavanje tehnike ali motiv, ki spodbuja šablonske, likovno skromne rešitve) (tabela 7).

Tabela 7: Analiza likovnih izdelkov

<i>Tabelna slika</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Ni fotografije	15	23,8
Fotografija: ustrežni izdelki	10	15,9
Fotografija: neustrežni izdelki	19	30,2
Fotografija: delno ustrežni izdelki	19	30,2
Skupaj	63	100,0

3.8 Mnenja študentov o izvedeni hospitirani učni uri

Posebej pa nas je zanimalo mnenje študentov o hospitirani učni uri z vidika novih spoznanj in pridobljenih izkušenj. V ocenjevalnem listu so morali predstaviti tiste elemente učne ure, ki so jih najbolj navdušili (npr. pogovor o motivu, uporabljene reprodukcije, metode in oblike, zanimiva likovna tehnika) in ki bi jih z veseljem prenesli v lastno likovno pedagoško prakso. Njihove odgovore smo razvrstili v dve skupini, in sicer na tiste, ki izražajo navdušenje, in tiste, ki podajajo kritiko. Študentje so v svojih odgovorih nekatere elemente učne ure izpostavili kot pozitivne, nekatere elemente pa so prepoznavali kot neprimerne. Študente so v največjem deležu (33,3 %) navdušile učiteljeve pedagoške sposobnosti, kot so reševanje konfliktov, disciplina in motiviranje učencev. Primer:

- “Navdušil me je pristop učiteljice, in sicer to, kako je znala učence pritegniti k delu, tako da so vsi z veseljem sodelovali.”,
- “Najbolj me je pritegnilo, kako učiteljica umiri učence. Trikrat zaploska in dvakrat tleskne s prsti in to ponovi tolikokrat, da se ji pri tem vsi učenci pridružijo in se tako umirijo.”.

Skoraj polovica študentov (47,6 %) je podala delno kritiko pouka ali pa je pouk označila kot neprimeren. Primeri:

- “Bila sem razočarana, saj se dogaja ravno tisto, kar smo omenili na vajah. Učiteljica jim je prinesla narisane zajčke, učenci pa so jih morali lepo pobarvati.”,
- “Ni bilo demonstracije, ni bilo kriterijev, učenci niso uporabili nič svoje domišljije, saj so bile uporabljene šablone. To me je zelo zmotilo /.../.”,
- “Najbolj pa sem pogrešala to, da učencem pustimo, da so domiselni pri svojih izdelkih. Tu mislim predvsem na to, da so na koncu vsi dežniki bili skoraj enaki, saj jim je učiteljica motiv podala “skoraj na dlani”, saj ga je pri demonstraciji narisala. Kar so učenci kasneje samo preslikali oz. posnemali.”.

Le dva študenta (3,2 %) sta v svojem poročilu izpostavila, da ni bilo vrednotenja.

V poročilih so zelo zaskrbljujoči odgovori študentov, ki niso podali nobene kritike (49,2 %), so pa izrazili veliko navdušenja, kljub temu da je bila izvedba hospitacijske ure neustrezna. Naj izpostavimo dva primera. Učenci so po natančnih navodilih izdelovali enake cvetlice. Študent pa je ob tem zapisal: “Najbolj me je navdušila spretnost učencev, ki so jo imeli pri izdelovanju svojih izdelkov. /.../ To je odraz, da učenci veliko delajo in pogosto ustvarjajo v razredu. Iz ure sem se naučil, kako se dobro odraža pri

učencih, če pogosto ustvarjaš.” V prvem razredu so se učenci ukvarjali z likovnim problemom toplih in hladnih barv, ki spada v peti razred osnovne šole, česar pa študentka ni opazila. V mnenju o učni uri pa beremo: “Zaradi dobre izbire likovnega motiva je tako likovni problem prišel zelo v ospredje, torej na delih se jasno vidi, da so na eni strani uporabljene samo tople barve, na drugi strani samo hladne barve.”

4 Zaključek

Raziskava je pokazala, da obstaja upravičena skrb glede kakovosti izvedenih učnih ur likovne umetnosti, ki so jih opazovali študentje razrednega pouka v času pedagoške prakse v osnovni šoli in naj bi predstavljale primer dobre prakse. Prvi večji problem, ki ga zaznavamo, je favoriziranje risanja in slikanja ter zanemarjanje ostalih likovnih področij (niti v enem od analiziranih poročil ni arhitekturnega oblikovanja). Naslednji problem je vprašanje izbora likovnih motivov, ki morajo izhajati iz učenčevega doživljajskega sveta in učencu omogočiti, da skozi lastno likovno izražanje podaja svoje ideje, zamisli, doživetja. Motivi, kot so pomlad, znanilci pomladi in cvetoča češnja, so v pomladnih mesecih pri pouku likovne umetnosti v nižjih razredih pogosto prisotni, kar je pokazala tudi naša raziskava. Običajno so naloge izvedene izjemno šablonsko. Namesto k ustvarjalnemu likovnemu izražanju so učenci spodbujeni k delu po navodilih.

Kot velika pomanjkljivost izvedenih ur likovne umetnosti se je pokazalo izpuščanje demonstracije likovne tehnike in likovnega vrednotenja ob koncu praktičnega likovnega izražanja učencev. Namen demonstracije likovne tehnike je učencu omogočiti, da spozna izrazne možnosti različnih materialov in pripomočkov. Nadomeščanje demonstracije s podajanjem natančnih navodil (skoraj receptov) pri učencih ne spodbuja ustvarjalnosti, samostojnega reševanja likovnega problema, samostojnega preizkušanja različnih likovnih tehnik, ampak ga usmerja v uniformno vnaprej podano likovno rešitev. To najlažje opazimo, če primerjamo nastala likovna dela učencev. Praviloma med njimi ni skoraj nikakršnih razlik, ne moremo zaznati učenčevega lastnega izraza, prisotnih je veliko šablonskih rešitev. Opuščanje vrednotenja ali vrednotenje brez jasnih vnaprej postavljenih meril učence prikrajša za pomembno izkušnjo evalviranja lastnega dela, razpravljanja o različnih likovnih rešitvah, spoznavanja samega sebe in svojih sošolcev, ustvarjanja sproščenega vzdušja, ki spodbuja izmenjavo različnih idej, pogledov in razmišljanj.

Glede na dobljene rezultate analiziranih poročil študentov razrednega pouka o hospitirani učni uri pri likovni umetnosti v času praktičnega pedagoškega usposabljanja ocenjujemo, da kakovosti praktičnega usposabljanja študentov nikakor ne moremo enačiti s trajanjem le-tega. Eden od ključnih odprtih problemov praktičnega usposabljanja so zagotovo kompetence učiteljev, ki so mentorji študentom na praksi (prim. Javornik Krečič et al., 2007), ter odsotnost vsebinskega sodelovanja med fakultetami in učitelji praktiki, ki bi slednjim nudilo ustrezno podporo (prim. Roofe in Cook, 2017; Herzog 2016). Herzog (2016, str. 100) govori o neustreznih izvedbah hospitacijskih ur pri pouku likovne umetnosti na razredni stopnji in pravi, da “situacija še zdaleč ni zadovoljljiva, kaj šele, da bi lahko govorili o primerih dobre prakse”. Pri tem pa obstaja utemeljen

pomislek o izvedbah hospitacijskih ur in kakovosti pouka na drugih predmetnih področjih. Markuš in Hus (2018, str. 25) za predmetno področje spoznavanje okolja in družba ugotavljajta, da je treba učiteljem “ozavestiti potrebo po vseživljenjskem učenju” ter jim “nuditi možnost pridobitve kompetenc za sodobne strategije z dodatnim izobraževanjem”.

Ugotovimo lahko tudi, da obstaja resen pomislek glede stanja likovne umetnosti v nižjih razredih osnovne šole, ki bi ga bilo treba v bodoče bolj celovito raziskati, in da bi bilo treba vpeljati nekatere sistemske rešitve, kot npr. redno strokovno sodelovanje med razrednimi učitelji in likovnim pedagogom pri načrtovanju pouka, vključevanje likovnega pedagoga kot drugega učitelja pri urah likovne umetnosti v nižjih razredih. Slednji bi lahko obogatil pedagoško prakso v nižjih razredih osnovne šole s svojim strokovnim znanjem in hkrati razbremenil učitelja razrednega pouka. Štemberger, Petrušič in Petrić (2017, str. 130–131) pravijo: “Zaradi starostnih in razvojnih razlik med učenci ter velikega števila med seboj različnih predmetnih področij, ki jih učitelj poučuje, je delo razrednega učitelja zahtevno in odgovorno /.../, zaradi pogosto slabih pogojev dela in nenehnih sprememb na področju vzgoje in izobraževanja se pri razrednih učiteljih pogosto pojavljata stres in izgorelost.”

Vsekakor pa je potreben tudi razmislek o usposabljanju študentov razrednega pouka za poučevanje likovne umetnosti na fakultetah. Raziskava, ki je zajela 939 študentov razrednega pouka v petih različnih državah (Avstralija, Namibija, Južna Afrika, ZDA in Irska), je pokazala, da ima večina študentov ob vpisu na študij razrednega pouka zelo malo predznanja s področja glasbene in likovne umetnosti (Russell-Bowie, 2010). Zato bi jim moral študijski program omogočiti, da razvijejo ustrezne veščine in hkrati pridobijo ustrezna pedagoška in didaktična znanja o poučevanju glasbene in likovne umetnosti (prav tam). Za poučevanje likovne umetnosti namreč ni dovolj poznavanje učnih metod in oblik, poznavanje likovnega razvoja otrok, osnov likovne teorije ter poznavanje likovnih materialov in tehnik. Učitelj potrebuje ob vsem tem tudi lastno izkušnjo likovnoustvarjalnega procesa. To potrjujejo izsledki eksperimentalne raziskave inovativnega pristopa k izobraževanju vzgojiteljev, ki je šestdesetim vključenim vzgojiteljem v eksperimentalni skupini omogočil izkustveno učenje in razvijanje lastne likovne ustvarjalnosti v obliki delavnic (Novaković, 2017).

Vzgojitelji, ki so pridobivali znanja in razvijali lastno likovno ustvarjalnost skozi različne faze ustvarjalnega procesa, so po končanem izobraževanju spremenili način izvajanja likovnih dejavnosti v smislu poudarjanja procesa in ne končnega rezultata in bolj sistematičnega spremljanja in dokumentiranja poteka likovnoustvarjalnega procesa otrok. Preizkus likovnih sposobnosti vzgojiteljev v eksperimentalni skupini pa je pokazal boljše rezultate kot pri vzgojiteljih kontrolne skupine (prav tam). Posebej pomembno pa je, da učitelj redno sledi novim “dosežkom ved in upošteva novosti v vzgoji in izobraževanju, ki se nanašajo na njegovo delovanje, nova spoznanja kritično vrednoti in jih premišljeno vključuje v svoje pedagoško delo” (Strniša in Jurišević, 2018, str. 119).

Janja Batič, PhD

In-Class Observation of Art Lessons by Students of Elementary Education

The introduction to this paper outlines the significance and the course of practical training for Elementary Education students at the Faculty of Education of the University of Maribor. Furthermore, the paper introduces some of the research surveys which focused on students' response to practical training and which showed that students would like to undertake longer periods of practical training. A vital part of practical training is in-class observation, that is, sitting in on classes held by an experienced teacher. Based on years of analysing students' reports, it is the in-class observation with a mentor that has been raising concerns with regard to the quality of practical training as part of art education.

In order to analyse and evaluate the executed in-class observations in art education, observation checklists were prepared in 2018, which were used by final-year students of Elementary Education as part of their Practical Training VI (in April 2018) to observe and assess Art lessons. The present analysis included 63 duly completed observation checklists. The information collected on the Art lessons was processed using descriptive statistics. The answers to open-ended questions were divided into categories and the visual materials included were additionally analysed. The goal of analysing the observation checklists was to identify how each lesson had been executed, what conclusions the students had reached, and which elements of the lessons observed the students were most impressed by and would gladly implement in their own teaching practice. Using the observation checklists to make notes, the students followed all stages of the lesson, writing down their observations on the course of the lesson and their personal opinion on it.

The students' in-class observations involved lessons on different fields of the visual arts. While painting was the most frequent subject of the observed lessons, architectural design was not included in any of the lessons observed. The students noted that in over fifty percent of the cases the teaching strategy used for initial motivation was affective (57.1 %), which means that the teachers concerned started their lessons by discussing the motif. In one third of the cases, they used the cognitive teaching strategy, which means that they started their lesson by discussing the art problem. In four cases, a psychomotor teaching strategy was used (6.3 %), i.e. the teacher demonstrated the art technique. In two cases (3.2 %), the students did not identify a teaching strategy, as the pupils immediately engaged in the art-making process.

As regards the use of art terms, it has been discovered that they were in fact fully present in slightly over half (54 %) of the observed lessons (art terms vital to the art form and art tasks were introduced), and present to some extent in 28.6 % of the lessons observed (art terms classified within this group include basic terms of the field of visual art, which are not extensive enough considering the art task and the curriculum). In 17.5 % of the lessons observed, art terms were not present at all. Upon observing the demonstration of the art technique used, the students described the demonstration process.

Their output was classified into the following categories:

- ☐ *expressive possibilities of the art technique were introduced (34.9%);*
- ☐ *pupils only received instructions based on which they were expected to produce an artwork (15.9%);*
- ☐ *he demonstration was not performed at all (34.9%);*
- ☐ *the demonstration was performed but was inadequate, i.e. did not involve the fundamental expressive possibilities of the technique (14.3%).*

In over half of the lessons observed (55.6%), the students did not observe any reproductions of works of art or discussions including reproductions, which is a vital component of art education. In under half of the cases observed (44.4%), the students noticed that the teacher did show a work of art and engaged with the pupils in a discussion about it.

Another thing which the students noted in their observation checklists is the manner in which the teachers addressed the goal of the lesson. Most of them announced the goal (92.1%), while a minor share of them failed to do so (7.9%). The observation checklists further show that in nearly one half (48%) of the announcements, the teachers specified the art motif and the technique (but not the art problem). As regards evaluation criteria and their disclosure, the results were divided into three groups:

- ☐ *the criteria were delivered properly with regard to the given art task (20.6%);*
- ☐ *the criteria were not delivered properly, i.e. were either insufficient or unsuitable (63.5%);*
- ☐ *the criteria were not delivered at all (15.9%).*

The students further noted that some teachers individually advised and encouraged pupils while working on the assignment (82.5%). According to the students' observations, the teachers' aid and consultation focused mainly on the technique or the motif. Only a minor portion of the students (11.1%) listed approaches that are considered inappropriate interference of the teacher in the pupil's work (giving specific solutions with instructions or interfering physically in the work in progress). Only few students (6.3%) noted that the teacher did not get involved in the pupils' work in any way (e.g. during the execution of the art tasks, the teacher examined the pupils' notebooks). The information obtained from the students' observation checklists with regard to evaluation was also classified into three categories:

- ☐ *pupils' performance is evaluated based on predefined criteria (42.9%);*
- ☐ *the class discusses the final products without using any criteria (31.7%);*
- ☐ *no evaluation takes place (25.4%).*

The students were asked beforehand to include photographs of the finished products in their observation reports. The majority of the students (76.3%) did in fact take photos of the products, while 23.8% of the students did not take photos. Upon analysing the photos, they were classified into three groups, as follows:

- ☐ *adequate products (15.9%),*
- ☐ *inadequate products (30.2%), and*
- ☐ *partly adequate products (30.2%).*

The products which were classified as adequate are those in which I was able to identify the art problem and which exhibited proper use of the art technique, appropriateness of the motif, and originality. The works classified as inadequate are mainly pattern products, while those classified as partly adequate are the products in which the art problem is evident to some extent but the execution is inadequate (poor knowledge of the technique or use of a motif that encourages patterns and artistically unpretentious solutions).

I was particularly interested in how the students perceived their in-class observation in terms of the knowledge and experience they gained through it. In the observation checklist, they had to indicate the elements of the lesson they were most enthusiastic about (e.g. discussion about the motif; the reproductions, methods and forms used; interesting art techniques; etc.) and would be happy to apply to their own art teaching practice. I divided the students into two groups – those who expressed enthusiasm and those who expressed criticism. In their feedback, the students identified certain elements of the lesson as positive, but labelled some as inappropriate. In most cases (33.3%), the students were inspired by the teachers' pedagogical skills, such as the ability to resolve conflicts, maintain discipline, and motivate their class. Nearly half of the students (47.6%) criticised the lesson to some extent or described it as entirely inappropriate. The reports include some rather worrying responses of students who did not give any criticism (49.2%) but rather expressed considerable enthusiasm despite the fact that the execution of the lesson observed was inadequate.

The survey further showed that there is substantiated concern regarding the quality of Art lessons observed by the students of Elementary Education as part of their practical training in primary school, particularly because the lessons concerned should be regarded as good practice examples. The first major problem I identified is favouring drawing and painting over other art forms (not one of the analysed observation reports mentions architectural design). Another problem is the choice of art motifs, which should clearly be derived from the pupils' experience and enable them to deliver their own ideas, thoughts, and experiences through their artistic expression. A major shortcoming of the executed Art lessons is the omission of a demonstration of an art technique and of a final evaluation of the pupils' performance. The objective of the demonstration of an art technique is to allow each pupil to learn about the expressive possibilities of various materials and tools. Replacing the demonstration with exact instructions (nearly recipes) does not encourage creativity in pupils or drive them to solve problems or try out various art techniques on their own, but rather directs them towards uniform and pre-conceived solutions. Omitting evaluation or evaluating performance without clear and pre-defined criteria will deprive the pupils of a valuable experience, such as evaluating one's own work, discussing different art solutions, getting to know oneself and one's classmates, and creating a comfortable atmosphere that fosters an exchange of ideas, views and thoughts. Considering the results of the reports made by the students of Elementary Education on their in-class observation of an Art lesson, which was part of their practical training, I believe that the quality of practical training is in no way conditioned by the duration of practical training. It has further been established that there are reasonable concerns regarding the state of art education in the lower grades of primary school, which should be thoroughly surveyed in the future, introducing some system-based solutions, such as regular collaboration between

generalist teachers and Art teachers in lesson planning, and introducing Art teachers as second teachers in Art lessons in lower grades. Another thing that should definitely be considered is providing proper training for generalist teachers to make them competent for teaching Art. To teach Art, it is not enough to know the teaching methods and forms or to be familiar with children's artistic development, the basics of art theory, and art-making materials and techniques. What a teacher needs, in addition to all of that, is his or her own experience in art making.

LITERATURA

1. Batič, J. (2003). Prostorsko oblikovanje pri likovni vzgoji v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole: magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
2. Batič, J. (2010). Arhitekturno oblikovanje pri likovni vzgoji v osnovni šoli. Ljubljana: Genija.
3. Batič, J. (2013). Training of future classroom teachers in Slovenia for visual art teaching. *Studia scientifica facultatis paedagogicae*, XII, št. 2, str. 136–143.
4. Herzog, J. (2016). Hospitacijski mentor – nov subjekt v organizaciji pedagoške prakse. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 31, št. 3–4, str. 98–112.
5. Javornik Krečič, M., Ivanuš Grmek, M., Kolenc Kolnik, K., Konečnik Kotnik, E. (2007). Pomen mentorstva v času dodiplomskega izobraževanja in mentorjeve kompetence. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 22, št. 3–4, str. 3–12.
6. Markuš, N., Hus, V. (2018). Uveljavljanje raziskovalnega pouka pri predmetu spoznavanje okolja in predmetu družba. *Pedagoška obzorja*, 33, št. 1, str. 18–30.
7. Novaković, S. (2017). Vpliv inovativnega pristopa izobraževanja vzgojiteljic na njihovo likovno-pedagoško delo: doktorska disertacija. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
8. Roofe, C.G., Cook, L.D. (2017). Co-operating Teachers, School Placement and the Implications for Quality. *Australian Journal of Teacher Education*, 42, št. 6, str. 34–50. Pridobljeno dne 12.03.2019 s svetovnega spleta: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol42/iss6/3>.
9. Rus, D., Ivanuš Grmek, M. (2016). Predlogi študentov za izboljšanje praktičnega pedagoškega usposabljanja. V: Aškerc, K. (ur.) et al. Izboljšanje kakovosti poučevanja in učenja v visokošolskem izobraževanju: od teorije k praksi, od prakse k teoriji. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja, str. 109–118.
10. Russell-Bowie, D. (2010). Cross-national Comparisons of Background and Confidence in Visual Arts and Music Education of Pre-Service Primary Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 35, št. 4, str. 65–78. Pridobljeno dne 12.03.2019 s svetovnega spleta: <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1431&context=ajte>.
11. Strniša, T., Juriševič, M. (2018). Razvoj strokovne samopodobe specialnih in rehabilitacijskih pedagogov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33, št. 1, str. 116–130.
12. Štemberger, V., Petrušič, T., Petrič, V. (2017). Zdravstveni status razrednih učiteljev v Sloveniji. *Pedagoška obzorja*, 32, št. 2, str. 130–145.

Dr. Janja Batič (1977), docentka za didaktiko likovne vzgoje na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.

*Naslov: Sadjarska 12, 2204 Miklavž na Dravskem polju, Slovenija; Telefon: (+386) 02 229 36 00
E-mail: janja.batic@um.si*