

UNIVERZA V LJUBLJANI  
PEDAGOŠKA FAKULETA  
Poučevanje na razredni stopnji z angleščino

Sara Rupert

**PROBLEMSKI POUK PRI LIKOVNI UMETNOSTI V  
DRUGEM TRILETJU OSNOVNE ŠOLE**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2021



UNIVERZA V LJUBLJANI  
PEDAGOŠKA FAKULETA  
Poučevanje na razredni stopnji z angleščino

Sara Rupert

**PROBLEMSKI POUK PRI LIKOVNI UMETNOSTI V  
DRUGEM TRILETJU OSNOVNE ŠOLE**

Magistrsko delo

Mentorica:izr. prof. dr. Bea Tomšič Amon

Ljubljana, 2021



## **ZAHVALA**

*Zahvaljujem se mentorici izr. prof. dr. Bei Tomšič Amon za mentorstvo in spodbude pri pisanju magistrskega dela.*

*Zahvaljujem se tudi ravnateljici na izbrani šoli, ki je dovolila izvedbo raziskave. Hvala učiteljicam, ki so bile pripravljene sodelovati, in seveda učencem, ki so sodelovali v raziskavi.*

*Zahvala gre tudi sodelavkam in gospe ravnateljici za spodbude in motiviranje ob pisanju magistrskega dela.*

*Posebna zahvala gre tudi moji družini, ki mi je ob vsem stala ob strani.*



## IZVLEČEK

Glede na prebrano literaturo in dosedanje raziskave smo ugotovili, da med sodobne metode dela, med katere spada tudi problemski pouk, sodi primer poučevanja, kjer učenci pridobivajo znanje na način, kjer sami, pod mentorstvom učitelja, pridobivajo znanje in povezujejo šolske situacije z resničnim življenjem. Znanje, ki ga pridobijo, je trajnejše in uporabnejše, pri tem pa se razvijajo vsa področja (kognitivno, afektivno in psihomotorično). Učitelj problemski pouk organizira tako, da učenci sami, z lastnim odkrivanjem, postopoma pridobivajo znanje o likovnih pojmih, hkrati pa ustvarjalno in izvirno oblikujejo svoja likovna dela. Učitelj problemski pouk pri likovni umetnosti načrtuje z različnimi izhodišči za zasnovo likovnega problema. Izhodišča za zasnovo likovnega problema so lahko likovni pojmi ali likovni motiv ali likovna tehnika. Na podlagi tega smo se odločili, da v magistrskem delu raziščemo razlike med izvedbo učne ure, zasnovane na problemski in neproblemski način. V empiričnem delu magistrskega dela smo ugotavljali, ali so učenci pri problemskem pouku bolj motivirani in ali so pri ustvarjanju likovnih del bolj izvirni. Zanimalo nas je tudi, pri kateri učni uri so bili učenci bolj motivirani in izvirni glede na različna izhodišča za zasnovo likovno problemske naloge. Raziskava je sestavljena iz kvalitativnega pristopa. Uporabili smo deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja. V raziskavo smo vključili štiri oddelke četrtošolcev izbrane osnovne šole. Za zbiranje podatkov smo uporabili likovna dela učencev in opazovanje razredne dinamike. Z raziskovanjem izbrane teme smo želeli spodbuditi, da bi učitelji na razredni stopnji vključili problemski pouk v učne ure likovne umetnosti in s tem prispevali k napredovanju učencev v razvoju ročnih spretnosti, osebnostnih lastnosti in ustvarjalnosti ter kognitivnem razvoju.

**Ključne besede:** problemski pouk, načrtovanje problemskega pouka, likovni pojmi, likovni motiv, likovna tehnika, motivacija, izvirnost





## **ABSTRACT**

Based on the studied literature and research to date, we determined that modern work methods, such as problem solving method of teaching, also include a teaching method, where children, under the surveillance of a teacher, acquire knowledge on their own, connecting school situations with real life events. The acquired knowledge is more permanent and useful; what is more, all fields – cognitive, affective and psychomotor – develop as well. Teachers organise problem solving lessons in a way where pupils gradually acquire knowledge on terms related to art on their own, while at the same time they create their art projects in a creative and original manner. Teachers base the planning of problem solving art lessons on different starting points, trying to conceptualise an artistic problem, the starting points of which can be either terms related to art, an art motif or an art technique. Taking into account all information mentioned, we decided to study in our master's thesis the differences between lessons, based on a problem solving method of teaching and a non-problem solving method of teaching. In the empirical part of the master's thesis, we determined whether pupils are more motivated in problem solving lessons and whether they are more original in creating their art projects. We were also interested in identifying the lesson during which the children were most motivated and original, based on different starting points of conceptualizing an art problem solving task. The research adopted a qualitative approach and used a descriptive method of pedagogical research. It included four classes of four-graders of a selected primary school. In order to collect research data, we analysed pupils' art projects and observed the dynamic in class. By studying the selected topic, we wanted to encourage class teachers to include problem solving method of teaching in art lessons, thus contributing to pupils' development of craft skills, personal traits, creativity and cognitive development.

**Keywords:** problem solving method of teaching, planning of problem solving lessons, terms related to arts, art motif, art technique, motivation, originality



## KAZALO VSEBINE

<b>1</b>	<b>UVOD</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>TEORETIČNI DEL</b> .....	<b>2</b>
2.1	PROBLEMSKI POUK.....	2
2.1.1	Utemeljitev problemskega pouka .....	3
2.1.2	Učna vsebina pri problemskem pouku.....	4
2.1.3	Reševanje problemov kot učna metoda .....	5
2.1.4	Prednosti in omejitve problemskega pouka.....	7
2.1.5	Vrste in oblike problemov .....	8
2.1.6	Reševanje problemov .....	9
2.1.7	Primerjava problemskega pouka s tradicionalnim poukom.....	11
2.2	PROBLEMSKI POUK PRI LIKOVNI UMETNOSTI.....	13
2.2.1	Organizacija problemskega pouka pri likovni umetnosti.....	15
2.2.2	Cilji problemskega pouka pri likovni umetnosti.....	16
2.2.3	Priprava na problemski pouk pri likovni umetnosti .....	20
2.2.4	Različna izhodišča za zasnovo likovnega problema.....	22
2.2.4.1	Zasnova likovnega problema z izhodiščem v likovnih pojmih.....	22
2.2.4.2	Zasnova likovnega problema z izhodiščem v likovnem motivu .....	22
2.2.4.3	Zasnova likovnega problema z izhodiščem v likovni tehniki.....	23
2.2.5	Vrednotenje in ocenjevanje problemskega pouka pri likovni umetnosti .....	23
2.2.6	Didaktična načela problemskega pouka pri likovni umetnosti .....	25
2.2.7	Učne metode pri problemskem pouku pri likovni umetnosti .....	27
2.2.8	Učne oblike pri problemskem pouku pri likovni umetnosti .....	30
2.2.8.1	Neposredno poučevanje .....	31
2.2.8.2	Posredno poučevanje.....	31
2.2.9	Medpredmetno povezovanje pri likovni umetnosti .....	33
2.3	MOTIVACIJA PRI LIKOVNI UMETNOSTI .....	34
2.4	IZVIRNOST IN USTVARJALNOST PRI LIKOVNI UMETNOSTI.....	37
<b>3</b>	<b>EMPIRIČNI DEL</b> .....	<b>42</b>
3.1	OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA .....	42
3.2	CILJ RAZISKAVE .....	42
3.3	RAZISKOVALNA VPRAŠANJA .....	42
3.4	METODA IN RAZISKOVALNI PRISTOP.....	42
3.5	VZOREC.....	43
3.6	OPIS POSTOPKA ZBIRANJA PODATKOV .....	43
3.7	POSTOPKI OBDELAVE PODATKOV .....	43
3.8	OPIS UPORABLJENIH LIKOVNIH TEHNIK.....	43
3.8.1	Grafična likovna tehnika.....	44
3.8.1.1	Foliografija.....	44
3.8.2	Arhitekturno oblikovanje.....	45
3.8.2.1	Scenski prostor za igro .....	45
3.9	REZULTATI IN INTERPRETACIJA RAZISKAVE .....	45
3.9.1	Motivacija pri učnih urah .....	45

<b>3.9.2 Izvirnost .....</b>	<b>63</b>
3.10 POVZETEK UGOTOVITEV .....	82
<b>4 SKLEP.....</b>	<b>86</b>
<b>5 SEZNAM LITERATURE .....</b>	<b>88</b>
<b>6 PRILOGE .....</b>	<b>90</b>
6.1 PRILOGA 1: PRIPRAVA, KJER SO IZHODIŠČE ZA ZASNOVO LIKOVNEGA PROBLEMA LIKOVNI POJMI (GRAFIKA) .....	90
6.2 PRILOGA 2: PRIPRAVA, KJER JE IZHODIŠČE ZA ZASNOVO LIKOVNEGA PROBLEMA LIKOVNA TEHNIKA (GRAFIKA).....	93
6.3 PRILOGA 3: PRIPRAVA, KJER JE IZHODIŠČE ZA ZASNOVO LIKOVNEGA PROBLEMA LIKOVNI MOTIV (GRAFIKA).....	96
6.4 PRILOGA 4: PRIPRAVA ZASNOVANA ZA TRADICIONALNO UČNO URO (GRAFIKA) .....	99
6.5 PRILOGA 5: PRIPRAVA, KJER SO IZHODIŠČE ZA ZASNOVO LIKOVNEGA PROBLEMA LIKOVNI POJMI (PROSTORSKO OBLIKOVANJE) .....	102
6.6 PRILOGA 6: PRIPRAVA, KJER JE IZHODIŠČE ZA ZASNOVO LIKOVNEGA PROBLEMA LIKOVNI MOTIV (PROSTORSKO OBLIKOVANJE).....	107
6.7 PRILOGA 7: PRIPRAVA, KJER JE IZHODIŠČE ZA ZASNOVO LIKOVNEGA PROBLEMA LIKOVNA TEHNIKA (PROSTORSKO OBLIKOVANJE).....	111
6.8 PRILOGA 8: PRIPRAVA ZASNOVANA ZA TRADICIONALNO UČNO URO (PROSTORSKO OBLIKOVANJE) .....	116
6.9 PRILOGA 9: OPAZOVALNI LIST ZA VREDNOTENJE MOTIVACIJE .....	119

## KAZALO SLIK

Slika 1: Izdelek 1 z najvišjo oceno za izvirnost (izhodišče likovni pojmi, foliografija).....	64
Slika 2: Izdelek 2 z najvišjo oceno za izvirnost (izhodišče likovni pojmi, foliografija).....	65
Slika 3: Izdelek 4 z najnižjo oceno za izvirnost (izhodišče likovni pojmi, foliografija).....	65
Slika 4: Izdelek 15 z najnižjo oceno za izvirnost (izhodišče likovni pojmi, foliografija).....	65
Slika 5: Izdelek 19 z najnižjo oceno za izvirnost (izhodišče likovni pojmi, foliografija).....	65
Slika 6: Izdelek 13, ki je dobil oceno 5 za izvirnost vsaj od ene ocenjevalke .....	66
Slika 7: Izdelek 3 z najvišjo oceno za izvirnost (izhodišče likovna tehnika, foliografija).....	67
Slika 8: Izdelek 14 z najnižjo oceno za izvirnost (izhodišče likovna tehnika, foliografija) ....	67
Slika 9: Izdelek 16 z najnižjo oceno za izvirnost (izhodišče likovna tehnika, foliografija) ....	67
Slika 10: Izdelek 9, ki je vsaj od ene od ocenjevalke dobil oceno 5 za izvirnost .....	68
Slika 11: Izdelek 12, ki je vsaj od ene od ocenjevalk dobil oceno 5 za izvirnost .....	68
Slika 12: Izdelek 5, ki je dobil oceno 1 za izvirnost od ene od ocenjevalk, od ostalih dveh pa 3 in 4.....	68
Slika 13: Izdelek 2 z najvišjo oceno za izvirnost (izhodišče iz likovnega motiva, foliografija) .....	69
Slika 14: Izdelek 7 z najnižjo oceno za izvirnost (izhodišče iz likovnega motiva, foliografija) .....	69
Slika 15: Izdelek 11 z najvišjo oceno za izvirnost (neproblemska učna ura, foliografija) .....	71
Slika 16: Izdelek 12 z najvišjo oceno za izvirnost (neproblemska učna ura, foliografija) .....	71
Slika 17: Izdelek 14 z najnižjo oceno za izvirnost (neproblemska učna ura, foliografija) .....	71
Slika 18: Izdelek 7 z dvema ocenama 1 in eno oceno 4 za izvirnost .....	72
Slika 19: Izdelek 2 z najvišjo oceno za izvirnost z izhodiščem likovnega problema iz likovne tehnike .....	73
Slika 20: Izdelek 3 z najnižjo oceno za izvirnost z izhodiščem likovnega problema iz likovne tehnike .....	73
Slika 21: Izdelek 1 z najvišjo oceno za izvirnost z izhodiščem likovnega problema iz likovnega motiva, ki je dobil vsaj eno oceno 5 .....	74
Slika 22: Izdelek 2 z najvišjo oceno za izvirnost z izhodiščem likovnega problema iz likovnega motiva, ki je dobil vsaj eno oceno 5 .....	74
Slika 23: Izdelek 3 z najnižjim povprečjem ocen za izvirnost z izhodiščem likovnega problema iz likovnega motiva.....	75
Slika 24: Izdelek 5 z najnižjim povprečjem ocen za izvirnost z izhodiščem likovnega problema iz likovnega motiva.....	75
Slika 25: Izdelek 5 z najvišjim povprečjem ocen za izvirnost pri neproblemsko zasnovani učni uri .....	76
Slika 26: Izdelek 1 z najnižjim povprečjem ocen za izvirnost pri neproblemsko zasnovani učni uri .....	77
Slika 27: Izdelek 4, ki je dobil vsaj eno oceno 5 za izvirnost pri neproblemsko zasnovani učni uri .....	78
Slika 28: Izdelek 4 z najvišjim povprečjem ocen za izvirnost pri izhodišču likovnega problema iz likovnih pojmov .....	79



Slika 29: Izdelek 1 z najnižjim povprečjem ocen za izvirnost pri izhodišču likovnega problema iz likovnih pojmov .....	79
Slika 30: Izdelek 5 z najnižjim povprečjem ocen za izvirnost pri izhodišču likovnega problema iz likovnih pojmov .....	79
Slika 31: Izdelek 3, ki je dobil vsaj eno oceno 5 za izvirnost od ene od ocenjevalk .....	80

## KAZALO TABEL

Tabela 1: Primerjava obravnave učne enote pri problemskem in tradicionalnem pouku .....	11
Tabela 2: Primerjava tradicionalnega in kognitivno-konstruktivističnega modela učenja .....	12
Tabela 3: Motivacija pri učni uri grafike (izhodišče likovni pojmi) .....	46
Tabela 4: Motivacija pri učni uri grafike (izhodišče likovni motiv) .....	48
Tabela 5: Motivacija pri učni uri grafike (izhodišče likovna tehnika) .....	50
Tabela 6: Motivacija pri učni uri grafike (tradicionalna učna ura) .....	52
Tabela 7: Motivacija pri učni uri prostorskega oblikovanja (izhodišče likovni pojmi) .....	54
Tabela 8: Motivacija pri učni uri prostorskega oblikovanja (izhodišče likovni motiv) .....	56
Tabela 9: Motivacija pri učni uri prostorskega oblikovanja (izhodišče likovna tehnika) .....	57
Tabela 10: Motivacija pri učni uri prostorskega oblikovanja (tradicionalna učna ura) .....	59
Tabela 11: Deleži zelo motiviranih učencev pri različnih učnih urah grafike in prostorskega oblikovanja .....	60
Tabela 12: Vrednotenje izvirnosti likovnih izdelkov pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovnih pojmov (foliografija) .....	64
Tabela 13: Vrednotenje izvirnosti likovnih izdelkov pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovne tehnike (foliografija) .....	66
Tabela 14: Vrednotenje izvirnosti likovnih izdelkov pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovnega motiva (foliografija) .....	69
Tabela 15: Vrednotenje izvirnosti likovnih izdelkov pri neproblemsko zasnovani učni uri (foliografija) .....	70
Tabela 16: Vrednotenje izvirnosti likovnih izdelkov pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovne tehnike (scenski prostor) .....	72
Tabela 17: Vrednotenje izvirnosti likovnih izdelkov pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovnega motiva (scenski prostor) .....	74
Tabela 18: Vrednotenje izvirnosti likovnih izdelkov pri neproblemsko zasnovani učni uri (scenski prostor) .....	76
Tabela 19: Vrednotenje izvirnosti likovnih izdelkov pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovnih pojmov (scenski prostor) .....	78
Tabela 20: Skupno povprečje ocen izvirnosti pri različnih učnih urah po vrstnem redu od najvišjega do najnižjega povprečja (foliografija) .....	80
Tabela 21: Skupno povprečje ocen izvirnosti pri različnih učnih urah po vrstnem redu od najvišjega do najnižjega povprečja (scenski prostor) .....	81





# 1 UVOD

Problemski način razmišljanja je v današnjem času prisoten skoraj že v vsaki stroki in panogi v življenju. Sodoben človek naj bi bil razmišljujoči praktik, ki ne le sledi nekim navodilom, ampak zna tudi sam razmisliti, kaj bi lahko naredil, da bi pripomogel družbi tako, da uporabi vse svoje predznanje in še sam pride do svojih spoznanj. Zato je treba že od otroštva dalje razvijati to spretnost in uporabo znanja. Ravno z različnimi pristopi pri pouku lahko pripomoremo, da se bodo učenci razvili v samostojne in razmišljujoče odrasle. Eden od uporabnih pristopov pri pouku je tudi problemski pouk. Pri problemskem pouku učitelj nastavi okolje in naloge, ki jih potem učenec samostojno rešuje. Učitelj je v vlogi opazovalca, seveda pa mora biti sam dovolj strokovno podkovan, da lahko naloge pripravi na način, da bodo pri učencih spodbudile željo in motivacijo za rešitev zastavljenega problema. Učenci so v aktivni vlogi, saj z raziskovanjem in razmišljanjem rešujejo problemsko nalogo, ki jim jo je zastavil učitelj, s ciljem, da sami pridejo do znanja, in ne čakajo učitelja, da jim poda učno snov na tradicionalen način.

Tudi pri likovni umetnosti lahko razvijamo željo in motivacijo za rešitev problemov pri učencih že od prvega razreda naprej. Na začetku preko igralnih dejavnosti, pogovora, opazovanja in vključevanja vseh čutil, problemska situacija pa se lahko rešuje v besedni obliki. Takšen način učenja je za učence bolj oseben in jih motivira ter spodbuja radovednost. Igro učitelj načrtuje tako, da učenci spoznajo likovne pojme, upodabljajo neki motiv ali se likovno izražajo. Problemsko situacijo pri likovni umetnosti rešujemo večinoma v likovni obliki. Učitelj likovno dejavnost načrtuje glede na zmožnosti učencev, uporabi ustrezno likovno tehniko, motiv ter razmisli o metodah in oblikah dela, s katerimi naredi učno uro zanimivo.

Problemski pouk pri likovni umetnosti lahko oblikujemo tako, da izhaja iz različnih izhodišč za zasnovano likovno problemsko nalogo. Izhodišče za zasnovano likovno problemsko nalogo je lahko likovni motiv, likovni pojem ali likovna tehnika. Učitelj si glede na cilje, ki jih želi doseči pri učencih, zastavi problemske likovne naloge. Pri tem mora upoštevati didaktična načela, učne metode in oblike problemskega pouka. Problemski pouk zahteva čim več povezovanja znanja, kar pomeni, da je zelo uporabno tudi medpredmetno povezovanje. Za učitelja je zelo pomembno, da pri učencih spodbudi motivacijo, saj bodo le takrat učenci ustvarjali samoiniciativno in izvirno. Zagotovo so lahko izdelki učencev bolj izvirni, če navodila za likovno ustvarjanje niso ukalupljena in ne zahtevajo od njih šablonskega izdelka, na katerega velikokrat naletimo pri likovni umetnosti, sploh v nižjih razredih.

Učitelj mora učencem nuditi celosten likovni razvoj na vseh likovnih področjih. Emocionalni, psihomotorični in kognitivni razvoj mora razvijati pri izražanju na ploskvi in izražanju z volumnom. Učenci morajo z lastno dejavnostjo usvojiti znanje in zmožnosti ter ustvarjalno oblikovati likovna dela.

## 2 TEORETIČNI DEL

### 2.1 PROBLEMSKI POUK

Spoznavne, metodične in metodološke izkušnje lahko učenci najboljše aktivirajo tako, da učitelji težišče pouka prenesejo na učence, na njihove izkušnje in zavestno iskanje novih spoznanj. To lahko dosežemo prav s problemsko učno inovacijo v obliki problemsko orientiranega pouka oziroma reševanja problemov. Problemsko orientirani pouk je vsebinska in metodična podlaga za aktiviranje ustvarjalne in samostojne spoznavne dejavnosti učencev. Pri učenju se učenci aktivno spoprijemajo s problemskimi učnimi vsebinami, samostojno iščejo rešitve, seznanijo se z reševalnimi postopki in metodami. Za tako orientiran pouk se pri nas največkrat uporabljajo naslednji pojmi: problemski pouk, učenje z reševanjem problemov, učenje z odkrivanjem in raziskovalna metoda. Pojem problem je grškega izvora in pomeni nalogo, zagonetko, sporno vprašanje, nerešeno ali težko rešljivo vprašanje. Problemska učna inovacija predstavlja najvišjo obliko poučevanja in učenja. Zanj je značilno, da je njena podlaga katera koli problemska situacija, ki ni razvidna na prvi pogled ter ni razrešljiva le z obstoječim predznanjem in miselnimi stereotipi in pri kateri je težišče reševanja na samostojnem učnem delu učencev (Strmčnik, 1992).

Reševanje problemov je samostojno kombiniranje dveh ali več že naučenih zakonitosti v princip višjega reda. Odkrita rešitev problema se potem posploši na celo kategorijo podobnih problemov. Gre za najzahtevnejšo in hierarhično najvišjo obliko, pri kateri se učenje povezuje z mišljenjem (Marentič Požarnik, 1978).

Problem se pri posamezniku pojavi, ko se znajde v notranjem ali zunanjem stanju, ki mu ne ustreza, vendar ne razpolaga s sredstvi, da bi ga spremenil in dosegel želeni cilj. Problemski pouk je oblika učenja, kjer se posameznik s pomočjo vodenja in inštrukcije samostojno uči novih znanj, principov in posplošitev, proizvaja nove podatke na osnovi danih dejstev ter definira pravila in principe, najde nove primere ter razširi pravila in posplošitve na nove situacije, razvija pozitivna stališča do originalnega učenja in sodelovanja v ustvarjanju znanja (Jauševc, 1983).

Reševanje problemov je proces, v katerem posameznik išče pot do cilja. Zanimivo je, da otroci probleme zelo radi rešujejo, čeprav je na prvi pogled situacija za reševalca frustrirajoča. Zelo pomembno je, da na koncu tudi pridejo do rešitve problema (Thornton, 1995).

Problemsko situacijo lahko oblikujemo pod določenimi pogoji, v katerih se posameznik znajde in ga obdajajo. Posameznik se mora počutiti izzvanega, v njem se mora prebuditi občutek, da mu je problem v izziv in ga bo zaradi radovednosti želel razrešiti. Te oblike vedenja, ki se pojavijo pri posamezniku, ko je v konfliktu z dano situacijo, ga prisilijo, da se prilagodi novi situaciji in išče nove načine vedenja, s katerimi bo razrešil nastali konflikt. Z analizo različnih problemskih situacij lahko sklepamo, da so zelo raznolike in jih lahko razvrstimo v več skupin. Lahko rečemo, da obstajajo enostavne problemske situacije, kjer so za reševanje problema že določene točno potrebne informacije, obstajajo pa tudi bolj kompleksne, kjer moramo še priti

do ideje, kjer bi lahko iskali informacije za reševanje in kjer ni nujno, da imamo na razpolago podatke za razreševanje določenega problema oziroma situacije (Dostal, 2014).

### **2.1.1 Utemeljitev problemskega pouka**

Ljudje smo v življenju vsakodnevno soočeni s situacijami, ki so kontradiktorne in vsebujejo določene ovire, ki jih moramo premagati, da bi dosegli cilj. Za spopadanje in obvladovanje takšnih situacij moramo spodbuditi določene miselne procese za generiranje potrebnega znanja in premagovanje nastalih ovir. Takšne situacije so običajno problemske situacije, naloge, ki jim pritičejo, pa imenujemo problemske naloge (Dostal, 2014).

Teoretično je problem na področju izobraževanja razumljen kot praktična ali teoretična naloga, ki jo mora učenec samostojno reševati. Običajno je zasnovan sistematično in je namerno organizirana situacija, v kateri si učenec prizadeva rešiti ta problem ter s tem pridobi nova znanja in izkušnje. Problem je interaktivna povezava med subjektom in njegovo okolico. Pri subjektu pride do notranjega konflikta, ki ga reši z raziskovanjem povezav od začetnega do končnega stanja. Problem je lahko tudi motivacijska dejavnost, saj obstoj konflikta povzroči dinamiko neke aktivnosti. Med reševanjem problema subjekt preseže neposredno navedene informacije in trenutno situacijo ter išče nove pristope (Dostal, 2014).

Problemski pouk je najpomembnejši didaktični pogoj za notranjo preobrazbo šole, preobrazbo predvsem s ciljno vsebinske plati. Pri samostojnem reševanju problemov se razvijajo temeljne karakteristike ustvarjalnega mišljenja in ravnanja (divergentnost in kritičnost mišljenja, inovativnost, vedoželjnost, rizikobilnost, prenašanje znanja na nove situacije, kombiniranje prejšnjih in novih izkušenj, razvijanje alternativnih rešitvenih zamisli in postopkov) (Strmčnik, 1992).

Gnoseološka pogojenost problemskega pouka je v tem, da je stvarnost, s človekom na čelu, v sebi nasprotujoča, protislovna, dialektična, hierarhična in kot taka problemska. V svetu in v današnjem času nas obkroža vedno več problemov, vendar se poraja vprašanje, ali smo jih ljudje sposobni reševati. Problemskemu stilu življenja bodo kos le ljudje z visoko razvitimi intelektualnimi, ustvarjalnimi in vrednostnimi močmi. Pomembno je, da pri učencih dosežemo razvoj znanstvenega mišljenja in kritičnega odnosa do vsega, kar jih obdaja. V učencih se s to obliko pouka krepi miselna bistrina in konstruktivni dvom, hkrati pa tudi osebnostna modrost in fleksibilnost za lažje opuščanje pogledov in stališč, če jih spodrivajo prepričljivejši dokazi in vrednote. Obstaja več raziskav, ki dokazujejo visoko korelacijo med sposobnostmi učencev za šolsko reševanje problemov in njihovimi kasnejšimi uspehi v življenju, zlasti na strokovnem in znanstvenem področju (Strmčnik, 1992).

Obstaja visoka zveza med abstraktnim mišljenjem in obvladovanjem znanstvenih metod mišljenja na eni in reševanjem problemov na drugi strani (1970, v Strmčnik, 1992).

Psihološka pogojenost in utemeljenost problemskega pouka je v tem, da je v vsakem človeku veliko naravne ustvarjalnosti, ki teži k izživetju. Ključ otrokovega razvoja je optimalni napor, premagovanje primernih ovir in naprežanje, saj se s tem razvijajo njegove celokupne

psihofizične lastnosti in sposobnosti. Pogoji za problemski pouk je psihološka motivacijska moč. Učenec mora problemsko situacijo racionalno dojeti, doživeti in si jo zažele, da se lahko sproži njegovo mišljenje in ravnanje, ne le kot prisila, ampak kot prostovoljna in svobodna potreba. Učenec, ki ga vznemirja kakšen problem, želi odgovor zanj in v tem primeru mu učne vsebine ni treba vsiljevati. Pravi ključ do učenčevega učnega zanimanja in hotenja so učni problemi, ampak le v primeru, ko se učenci z njimi razumsko in čustveno identificirajo. Identificirajo pa se le v primeru, ko je neka situacija res problemska, ko je težavnostno prilagojena njihovim učnim zmožnostim in je zanje smiselna (Strmčnik, 1992).

Problemska situacija oziroma problem nastane, ko ima človek določen cilj, vendar ne ve, kako ga doseči. Lahko je konflikt med dvema nasprotujočima težnjama, ki ju subjekt vidi kot razliko med trenutnim stanjem in ciljem. Subjekt mora doseči cilj, vendar ne ve, kako naj ga doseže. Reševanje problema je sestavljeno iz odstranitve konflikta in ugotovitve želenega predmeta (Dostal, 2014).

Vsak problem je vezan na problemsko situacijo, vendar ni nujno, da posameznik vsako problemsko situacijo prepozna kot problem, ker je to odvisno od posameznikove percepcije. Posameznik mora najprej razviti zavedanje za prepoznavanje problemskih situacij, da lahko zazna, da je v neki problemski situaciji. Posameznik, ki se zaveda problemske situacije, lahko določi težavnost situacije in vir konflikta, ki je povzročil problemsko situacijo, ter se je sposoben spoprijeti z reševanjem problema. Nasprotno pa posameznik, ki nima razvitega zavedanja za problemske situacije, ne more odkriti, kaj je vir konflikta in katere ovire mora odstraniti. Veliko dejavnikov lahko vpliva na to, da posameznik ne more razrešiti problemske situacije, na primer pomanjkanje znanja ali neprimerne besedne izjave, ki napeljujejo na napačno pot reševanja problema. Lahko so tudi dejavniki, ki so čisto izven problemske situacije, na primer hrup, neprimerna razsvetljava ali okvara vida (Dostal, 2014).

### **2.1.2 Učna vsebina pri problemskem pouku**

Trije temeljni didaktični nameni oziroma faze obravnave snovi v problemski vlogi so organiziranje praktičnega učnega delovanja, razvijanje učnih operacij in oblikovanje pojmov (Strmčnik, 1992).

Praktično učno delovanje pomeni spoznavanje kakega predmeta, pojava ali procesa prek praktičnih postopkov. Poteka s skrbno mikroanalizo nekega objekta, ki naj bi ga učenci spoznali s praktičnim delom. Izdelava sheme oziroma modela ravnanja je najvrednejša sestavina učenja z delom, saj postavlja učence pred mnoge problemske in ustvarjalne učne situacije. Za aktivno učenje pa je treba izdelano shemo tudi praktično uresničiti. Če učenci nekaj tudi praktično opravijo, bo zanje učenje bolj motivacijsko in uspešnejše. Za poglobljeno razumevanje in za praktično reproduciranje nečesa si morajo učenci ne le znati predstavljati ustrezne postopke, ampak tudi predstavljati, kako ti postopki potekajo v praksi (Strmčnik, 1992).

Oblikovanje operacij je tesno povezano s praktičnim učnim delovanjem. Praktično učno delovanje je le začetek nekega učenja, ki mu morajo slediti ustrezne operacije, kot je na primer refleksija, ko učenci razlagajo svoje predloge rešitev, formulirajo zamisli, utemljujejo namen

nekega dejanja itn. Operacija je neko abstraktno delovanje, ki funkcionira iznad konkretne danosti in je čisto na miselni ravni. Gre za matematično mišljenje, ki ni aktualno le pri pouku matematike, ampak je učenec s pomočjo teh shem in modelov delovanja sposoben abstraktno dojeti oziroma reflektirati. Odkrivanje lastnosti, ki so značilne za neki problem, iskanje potrebnih operacij in povezav ter opazovanje učinkov izvedenih operacij so stvari, ki pri učencih oblikujejo zmožnost problemskega mišljenja (Strmčnik, 1992).

Osrednja naloga pouka je oblikovanje pojmov. S pomočjo pojmov delamo in se sporazumevamo, urejamo in razumemo, kar nas obdaja. Pojmi so enote, sestavine, s katerimi mislimo. Pojmov ne smemo reducirati le na njihovo vsebino, ampak moramo upoštevati tudi njihovo instrumentalno funkcijo. Oblikovanje pojmov poteka z abstrahiranjem, ki je bolj zaprt postopek oblikovanja pojmov, in s povezovalnim sistemom oblikovanja pojmov, ki je bolj odprt postopek, pri katerem učenci pridejo do pojmov po samostojni primerjalni poti dveh ali več sorodnih predmetov, pojavov ali procesov. Oblikovanje pojmov po tej poti zahteva veliko raziskovanja. Temeljno vodilo za izbiro, razvrščanje in didaktično komponiranje učnih vsebin je, da, kjer koli je le mogoče, in največkrat te možnosti obstajajo, jih je treba čim bolj problemsko zasnovati (Strmčnik, 1992).

Statično, trivialno, nizajočo in informativno šibko učno snov je treba preoblikovati tako, da stopijo v ospredje njene dinamične, konfliktno, protislovne, hierarhične in problemske sestavine. Če učna vsebina teh možnosti ne dopušča, je vprašljiva njena didaktična vrednost. S problematiziranjem dvigamo enostavnejše in zahtevnejše učne vsebine na višjo učno raven in ravno s tem zagotavljamo večjo učno motiviranost, vestnost, odgovornost in natančnost učencev (Strmčnik, 1992).

### **2.1.3 Reševanje problemov kot učna metoda**

Problemsko učno inovacijo lahko razumemo kot didaktično načelo ali kot učno metodo. Če jo razumemo kot didaktično načelo, so problemske karakteristike pouka manj izrazite, manj sistematične in so bolj posredno pomešane z neproblemskimi učnimi situacijami, ki so pretežno v rokah učitelja. Če pa jo razumemo kot učno metodo, je veliko večja samostojnost učencev, vključeni so zahtevnejši problemsko reševalni procesi. Pri tej učni metodi pride problemskost bolj do izraza, s tem pa tudi njene prednosti, kot so višji miselni procesi, razvitejše raziskovalne sposobnosti, izkušnje in ustvarjalnost, večji in globlji izobraževalni učinki ter izrazitejša vzgojne kvalitete, zlasti intelektualne. Metoda reševanja problemov je sestavljena iz načrtovanja in izvajanja učne dejavnosti, razvijanja miselnih operacij in oblikovanja novih pojmov predvsem s samostojnim odkrivanjem učencev. Da lahko umestimo reševanje problemov kot učno metodo, je pomembno, da najdemo učni vir, ki ga lahko predstavljajo stvarne ali pa umišljene problemske situacije. Problemski pouk se v današnji učni praksi navezuje predvsem na problemska vprašanja pri pouku, redkeje pa je prisotno reševanje problemov oziroma problemskih nalog (Strmčnik, 1992).

Problemske naloge in problemska vprašanja se med seboj razlikujejo. V problemskem vprašanju se nahaja neko nasprotje, neki zakritejši odnos med vedenjem in nevedenjem,

medtem ko je problem pri problemskih nalogah kompleksnejši, večplasten, poln neznank in spremenljivk, odnosi in nasprotja so pestri ter hierarhično strukturirani, med danim in iskanim, znanim in neznanim, empiričnim in racionalnim pa je več težje zaznavnih in prepoznavnih vrzeli. Problemske naloge pa se vedno začnejo z iskanjem in postavljanjem problemskih vprašanj, zato je težko omejiti problemske učne inovacije le na metodo reševanja problemov. Lahko bi pomislili, da bo za učence po razreševanju problemov vedno manj problemskega in toliko več neproblemskega in rutinskega, vendar ni tako, saj se stvarnost nenehno razvija in problematizira, spoznanja so le relativna, zato je taka tudi učna vsebina (Strmčnik, 1992).

Reševanje problemov temelji na dveh predpostavkah, na logiki raziskovanja in na posebnostih ustvarjalnega mišljenja. Učenci so v vlogi raziskovalcev, ko razrešujejo neznane problemske situacije. Če reševanje sloni na metodični raznovrstnosti, kombiniranju različnih rešitvenih principov, njihovem usklajevanju in na zapletenejših rešitvenih pristopih, če zahteva premišljeno načrtovanje hipotez, etap in postopkov ter statistično preverjanje rezultatov, je zelo podobno raziskovanju in raziskovalni metodologiji. Zagovorniki vpeljave problema v pouk svarijo, da bo šola zaostala za znanstvenim in splošnim napredkom, če učnega procesa ne bo tretirala kot posebne didaktične zvrsti znanstvenega spoznavanja, katerega glavni namen je usposabljanje učencev za iskanje in odkrivanje novega, ter poudarjala ustvarjalnih procesov učenja. Učenci, ki na ta način bogatijo svoje znanje, izkušnje in sposobnosti, imajo boljše pogoje in možnosti za razvoj intelektualnih moči in raziskovanja ter raznovrstnih osebnostnih kvalitet (Strmčnik, 1992).

Ko učenci odkrivajo problemska nasprotja, niso soočeni le z enostavnimi in lahko zaznavnimi sestavinami nasprotij, ampak z njihovimi globinskimi odnosi, ki so dojemljivi le z intuitivnim, abstraktno logičnim in deduktivnim mišljenjem. Odkrivanje nasprotja je možno le z miselnimi procesi, ki potekajo na induktivni in deduktivni ravni. V šoli se spoznavna nasprotja običajno zabrišejo in obidejo ali pa se obravnavajo na rutinski način. Prešibko se analizirajo razlike med znanim in novim, da učenci v novem ne bi videli le mehničnega združevanja s starim, ampak kot logično preseženo nasprotje na višji spoznavni ravni. Reševanje problemov je način mišljenja, za katerega je značilno odkrivanje, in ne le obnavljanje zvez in odnosov. Pri problemskem mišljenju in presojanju mora učenec marsikaj vedeti, razumeti in znati (Strmčnik, 1992).

Pri reševanju problemov nikoli ne gre le za navadno reprodukcijo, ampak za naporno ustvarjalno preoblikovanje in aplikacijo predznanja in izkušenj na nove ali vsaj spremenjene problemske situacije. Obstajajo različni reševalni modeli. Najpogostejši trije so model poskusov in zmot, hipni »uvid« ali »aha« doživljaj in strategija postopne analize problemske situacije. Pri modelu poskusov in zmot je značilno nenehno poskušanje in učenje na napakah, vse dokler cilj ni dosežen. Ta model pride prav pri začetni, predvsem frontalni stopnji reševanja problemov, ko gre za zelo svobodno in nenadzirano zbiranje idej (nevihta možganov). Mišljenje pride najbolj do izraza pri reševanju problemov na podlagi hipnega »uvidenja« ali »aha« doživljaja. Namesto postopnega poskušanja se rešitev problema povezuje z nenadnim odkritjem odnosov med vzroki in posledicami, sredstvi in ciljem, posameznim in splošnim, delom in celoto. Poteka tako, da ima reševalec najprej v glavi določeno celostno zamisel, vse ostale

reševalne spremenljivke se mu kasneje porajajo, dokler se mu ne posveti rešitev ali sprejemljiva smer reševanja. Takšno reševanje je običajno zelo zahtevno in časovno nepredvidljivo, zato se mu zmanjša didaktična vrednost. V šoli bi ga morali spodbujati zlasti pri tistih učencih, ki kažejo zanj zelo zahtevne dispozicije. Za te namene je primerna tudi tehnika nevihte možganov in sinektika (združevanje različnih misli in zamisli). Za šolsko reševanje problemov je najbolj primerna strategija postopne analize problemske situacije. Sodi med analitične tehnike ustvarjalnega mišljenja. V ospredju sta analiza in sinteza ter konvergentno mišljenje, v sklepni fazi tudi divergentno mišljenje (Strmčnik, 1992).

#### **2.1.4 Prednosti in omejitve problemskega pouka**

Izjemna vrednost problemskega pouka je v tem, da učence zavestno in notranje motivirano učno aktivira. Poudarek je na procesualni aktivnosti, in ne toliko na rezultatih. Ne gre toliko za pridobivanje novega znanja, ampak za višje izobrazbene kvalitete in sposobnosti, kako z že prej usvojenimi informacijami, sposobnostmi in izkušnjami operirati v spremenjenih ali novih razmerah. Učna aktivnost pri problemskem pouku ni motena, pač pa je podprta s potrebo po delovanju. Učenci imajo potrebo po spreminjanju in uspevanju, po samostojni ustvarjalnosti, po premagovanju težav in obvladovanju problemov. Naslednja prednost je vzajemnost odnosov ter povezovanje med učnimi problemi in praktičnimi izkušnjami učencev. Veliko bolje spoznamo učence, njihovo predznanje in lahko izbiramo njim primerne probleme iz njihovega življenja (Strmčnik, 1992).

Problemski pouk sili učitelja in učence v učinkovitejše učne oblike in metode, kar vodi v pristnejše demokratične in humane učne odnose. Prednost problemskega pouka je tudi to, da ni mogoč brez močne individualizacije, ki jo je treba razumeti večplastno. Pogojuje jo različnost poti, po katerih učenci probleme zaznavajo, izbirajo in rešujejo. Pri klasičnem pouku je dinamičnosti bolj malo, zato pa je je toliko več pri problemskem, kar je še ena prednost tega učnega pristopa. Razkriva vso pestrost odnosov pri reševanju nekega problemskega nasprotja in izredno raznolikost reševalnih poti. Izjemna prednost je tudi v tem, da učence čustveno in doživljajsko angažira. Ustvarjalno razmišljanje in iskanje je povezano s človekovo vedoželjnostjo, zanimanjem in z doživljanjem samega sebe, neuspeha ipd. Problemski pouk terja od učiteljev in učencev poglobljanje v vsebinske in metodične razsežnosti problemske situacije in dobro analitično poznavanje. Problemske učne vsebine je treba razstaviti na vrsto podproblemov, tudi tukaj so aktualni kratki učni koraki, nenehne povratne informacije in podkrepitve (Strmčnik, 1992).

Slabosti oziroma omejitve problemskega pouka pa so predvsem v tem, da ni primerna za vse učne vsebine, na primer za vsebine, katerih namen je enostavno reproduciranje, neposredna zapomnitev, razvijanje določene spretnosti in avtomatiziranje nekega ravnanja. Ne moremo ga uporabiti tudi, kadar gre za prisvajanje informacij iz ustrezne literature, dokumentov in drugih informacijskih virov. Omejitev je tudi v šibki izhodiščni ravni učencev, to so na primer učna nesamostojnost, neustvarjalnost, pomanjkljivo predznanje, rešitvene izkušnje itn. Zlasti pri mlajših učencih so te zavore pogostejše (Strmčnik, 1992).

### 2.1.5 Vrste in oblike problemov

Probleme razvrstimo po več kriterijih, ki se med seboj prepletajo. Vrste problemov zato niso ekskluzivne. Glede na ontološki ali temeljni izvor delimo probleme na objektivne in subjektivne. Objektivni so tisti, ki se nahajajo v neposredni naravni ali družbeni stvarnosti, neodvisno od človekovega hotenja. Značilno je objektivno nasprotje oziroma težko dojemljivo dejstvo, na primer neuničljivost materije. Subjektivne probleme lahko povzročijo določene vrzeli, subjektivna nasprotja, domišljija, nepotrebne komplikacije in neustrezno akceptiranje problema. Vrzeli so lahko v znanju, načrtovanju in ravnanju učencev, ko od neke točke ne znajo naprej. Subjektivni problemi so lahko interpolacijski in oblikovni. Pri interpolacijskih so danosti določno definirane in jih je treba pretransformirati, pri oblikovnih pa so izhodiščne danosti sorazmerno neizrazite in jih je treba povsem na novo povezati (Strmčnik, 1992).

Glede na sestavljenost in težavnost so lahko problemi enostavni in sestavljeni. Problem je lahko po obsegu skromen, a po kvaliteti zelo zahteven, in obratno, problem lahko vsebuje več po obsegu, vendar malo zahtevnih vsebin. Največkrat pa je ravno od obsega in kompleksnosti problema odvisna tudi njegova težavnost. Večje število problemskih segmentov poraja več medsebojnih povezav, s tem pa tudi več zahtevnejših neznank (Strmčnik, 1992).

Glede na spoznavno izhodišče delimo probleme na teoretične in praktične. Za teoretične je značilno, da učenci razrešujejo problemske neznanke le po racionalnih miselnih poteh. To velja predvsem za družboslovno in humanistično učno področje. Za praktično reševanje problemov pa je značilno reševanje problema v obliki eksperimenta ali dela v šolski delavnici ali na šolskem vrtu. Tukaj predznanje učencev ni tako pomembno, kot so pomembne metodično operativne spretnosti in dobre opazovalne sposobnosti, saj učenci samostojno izbirajo sredstva in metode reševanja (Strmčnik, 1992).

Glede na življenjskost ločimo zaprte, formalne in odprte, realne probleme. Za zaprte je značilno, da so rešitve nepoznane le učencem in so razmeroma enostavne ter imajo eno rešitev. Podatki so običajno že v samih problemskih nalogah, v učenčevem predznanju ali v lažje dostopnih virih informacij. Da bi učence obvarovali pred mehničnim reševanjem, moramo naloge bolj problematizirati. Realni ali odprti problemi so veliko bolj kompleksni. Zanje je značilna večja sestavljenost problemskih nasprotij, težji in raznovrstnejši rešitveni pogoji, temeljitejše in pestrejše predznanje, več rešitvenih možnosti ... Podatke in reševalne informacije se išče v zahtevnejših virih in v stvarnosti sami ter jih je treba iskati in tudi eksperimentalno preverjati, kar zahteva temeljitejše predznanje in izkušnje. Za reševanje teh problemov je potrebnega več časa, zato se jih izvaja bolj v okviru dodatnega, fakultativnega in projektnega učnega dela ter pri najrazličnejših interesnih dejavnostih. Dobro bi bilo, da bi tudi šola našla čas za uvajanje takšnih problemov, saj se bodo učenci v življenju srečevali prav s takšnimi (Strmčnik, 1992).

Glede na vsebino in namen ločimo več problemskih oblik oziroma tipov, ki jih povzemamo po Lernerju. Poznamo probleme, katerih bistvo je, da učenci spoznavajo nove informacije, dejstva in pojave. Ti so v šoli najpogostejši in za take problemske naloge je rešitev dostopna iz lahko



dostopnega vira. Naslednji so problemi, katerih težišče je na razvijanju logičnega in didaktičnega mišljenja. Zanje je značilna pestrost funkcij, odnosov, povezav in nasprotij. Problemi, ki nakazujejo razvojne tendence nekega predmeta pojava ali procesa, so problemi z izrazito razvojno vsebino. Posebna vrednost teh problemov je v tem, da učenci spoznajo in doživijo raziskovalne napore, vztrajnost, samozaupanje in vero v napredek, prav tako pa občasna razočaranja. Dobijo vpogled v zgodovinski razvoj znanosti, njeno zapletenost in protislovnost ter zglede in modele, kako se spoprijemati s problemi. Ločimo tudi probleme, katerih vsebina je v prostorskem, časovnem in logičnem razvrščanju določenih predmetov, pojavov in procesov. Ti problemi zahtevajo zmožnost sistematičnega mišljenja, prostorskega in časovnega umeščanja, ločevanje bistvenega od nebistvenega, prepoznavanje tipičnega. Vendar je potrebno, da se pri teh problemih uporabi kvalitativne, kvantitativne in metodološke poudarke. Gre za metodološko premišljenost, kdaj je posamičnemu pojavu možno pripisati, da je tipičen, in kdaj ne (1975, v Strmčnik, 1992).

Glede na različnost metodoloških reševalnih pristopov Lerner deli reševalne metode na primerjalno historično metodo, metodo analogije, statistično metodo, iskanje problemskih vzrokov in namenov, reševanje problemov na podlagi povratnega sklepanja, rekonstrukcijo celote na podlagi delov, probleme z deduktivnim metodološkim izhodiščem, lingvistično metodo in hipotezne probleme. Take problemske naloge zahtevajo od učencev predznanje in relativno učno samostojnost, analitično medsebojno primerjanje več hipotez, ugotavljanje skupnega in različnega, bistvenega in vzporednega ter zmožnost uporabe vseh pridobljenih in starih spoznanj za dokazovanje svojih rešitev (1975, v Strmčnik, 1992).

Glede na namen reševanja se delijo na pojasnjevalne, predvidevalne in invencijske. S pojasnjevalnimi problemi se človek v življenju največkrat srečuje. Cilj teh je razumevanje nekega specifičnega dogodka, pojava ali predmeta, kjer se odkriva vzroke in medsebojne povezanosti problemskih sestavin. Predvidevalni problemi so naravnani na razumevanje bodočih dogodkov, o katerih nimamo neposrednih izkušenj. Reševalne odločitve so odvisne od ustvarjalne duševne naravnosti, od splošne razgledanosti in od posrednih izkušenj, brez tega gre zgolj za slepo ugibanje. Invencijski problemi so povezani s slutnimi izhodi k zaželeni rešitvi. Dajejo veliko manj opor in sugestij za rešitev nekega problema ter so odvisni od duševne in iracionalne moči subjekta, kar je značilno predvsem za znanstvenike, izumitelje in umetnike (Strmčnik, 1992).

Glede na reševalno samostojnost ločimo reševanje problemov po vzorcu oziroma modelu, rekonstruirano samostojno problemsko učenje, variirano samostojno problemsko učenje in samostojno ustvarjalno reševanje problemov (Strmčnik, 1992).

### **2.1.6 Reševanje problemov**

Deweyjeva artikulacija reševanja problemov predvideva naslednje stopnje: zaznavanje problema, definiranje problema, postavljanje hipotez, preverjanje hipotez in potrjevanje ali zavračanje hipotez. Običajno so modeli zgrajeni pretežno na psihološki podlagi, manj pozornosti pa namenjajo didaktičnim in metodičnim vidikom te učne metode. Nobenega

artikulacijskega modela v praksi ni mogoče dosledno upoštevati, saj so odvisni od mnogih okoliščin in od težišča neke reševalne situacije (Strmčnik, 1992).

Strmčnik je razdelil reševanja problemov na pet stopenj (Strmčnik, 1992):

1. Evidentiranje problemske situacije: Brez stvarne in umišljene problemske situacije ne more biti problemsko orientiranega pouka in metode reševanja problemov. Učitelji v šoli učence učimo prepoznavati problemske situacije in jim jih predstavimo sami, moramo pa dopustiti, da tudi učenci sami postavljajo probleme in jih ne evidentira samo učitelj. Da pa bi učenci probleme lahko zaznavali sami, jih moramo najprej za to usposobiti in navdušiti.
2. Opredelitev in formuliranje problema je poglobitev učencev v problem. Učenci se v tej fazi znajdejo v položaju, ko nasprotja občutijo kot psihični izziv, kot notranjo napetost, ki teži k izživetju. Pri mlajših učencih lahko uporabimo izraze, kot so temeljito razmisliti, nekaj ugotoviti, najti, odkriti ipd. Tukaj učenci še ne vidijo nadaljnjih reševalnih poti. Učenec začuti rešljivost problemske situacije in zaupanje vase, kako reševati naprej. Problem mora biti zelo dobro formuliran. Iz formulacije morajo biti razvidni osrednje nasprotje problema, problemske spremenljivke in struktura problema, ki nakazujejo smer, metode in postopke reševanja. Einstein je rekel, da je formuliranje problema pogosto bolj bistveno kot njegova rešitev.
3. Načrtovanje reševanja problema pomeni, da je treba izdelati podroben načrt oziroma program za reševanje problema. V reševalnem načrtu je treba problem bolj ali manj podrobno vsebinsko razčleniti ter predvidevati metodične pristope in organizacijsko tehnične pogoje reševanja. Osredotočiti se je treba predvsem na reševalne hipoteze, pravila in metodične postopke.
4. Uresničevanje in preverjanje problemskega načrta: Pri uresničevanju načrta ne gre zgolj za mehanično izvajanje, ampak prihaja vmes skoraj zagotovo tudi do dopolnitev in korekcij. Reševanje ni linijsko, ampak sukcesivno, korak za korakom. Lahko se izkaže, da je izbrana strategija tudi neustrezna, zato moramo problem, hipotezo in postopke reformulirati. Reševanje mora vse do zanesljive potrditve spremljati nenehni konstruktivni dvom.
5. Formulacija in posplošitev rezultatov rešitve problema je sklepna faza reševanja problemov. Vodilno vlogo ima običajno učitelj. Namenjena je dopolnitvam, pojasnitvam in izmenjavi izkušenj ter rezultatov. Rezultate se jasno formulira in se jim zagotovi posplošen pomen. Zabeleži se tudi dileme in odprta vprašanja, dvome in pomembnejše probleme, ki so se pojavljali med reševanjem. Rešitev problema v učencih deluje podkrepitveno, v njih poraja zadovoljstvo, tako so pripravljeni za reševanje novih problemov. Pri njih se postopoma oblikuje raziskovalni stil ustvarjalnega mišljenja in ravnanja.

Shema reševanja problemov po Tomičevi (Tomić, 1997):

1. Postavljanje problema: Učitelj predstavi nalogo v problemski obliki (ustvari problemsko situacijo). Izzovemo spoznavno vedoželjnost in motivacijo za reševanje problema.
2. Najdba principov rešitve: Učitelj spodbudi učence k najdbi hipotez in domnev, da bi se našla možna rešitev problema.
3. Razčlenitev problema: Členitev občega na ožje probleme, saj za vsak delni problem obstajajo možne rešitve.
4. Proces reševanja problema: V tej fazi se zbira podatke, izvaja opazovanje, branje literature in verifikacija hipotez.
5. Ugotovitve, najdbe in zaključki: Dojetje bistva problema in skladiščenje v širši sistem in shemo znanja.
6. Preverjanje ugotovitev v novih situacijah: Uporaba sklepov v novih problemskih razmerah in preverjanje v praksi. Ustvarjanje novih relacij z uporabo in s prepoznavanjem dojetega.

Reševanje problemov je zelo povezano s kritičnim mišljenjem in razmišljanjem. Kritično razmišljanje je sposobnost ocene resničnega pomena argumentov in spretnost ugotavljanja, ali so ti argumenti verodostojni in prepričljivi. Ko izrazimo neki sklep z besedami, naredimo to z izjavami in dokazi, ki ta sklep dokazujejo. Izjava je skupek nekih besed, s katerimi lahko trditev označimo za resnično ali neresnično. Argument je niz trditev, ki nam pove, ali ena ali več teh izjav podpira drugo, in nas prepriča, ali je resnična ali ne. Tako naj bi argumenti podpirali eno izmed izjav. Kritično razmišljujoči posameznik zna prepoznati in ustvarjati trdne argumente za podkrepitev določenih izjav. Preden sprejmemo argument, se moramo vprašati: Ali so izjave del nekega splošnega znanja? V kakšnem kontekstu je postavljen argument? Kdo je postavil argument? Ali so ti, ki so postavili argumente, strokovnjaki na svojem področju? Ali imajo kakšen poseben interes ob dobljenem rezultatu? Ali so argumenti podprti z verodostojnimi in doslednimi raziskavami? Vprašati se je treba tudi, ali so argumenti relevantni. Veliko argumentov lahko vsebuje izjave, ki za končen sklep niso pomembne, vendar se nam lahko na hitro zdi, da ga podpirajo. Pomembno je, da se vprašamo, ali argumenti ustrezno podpirajo sklepe in zaključke ter ali so dovolj prepričljivi, vendar še vedno lahko sklepamo, da je argumentacija neustrezna. Neustreznost je ključna šibka točka mnogih argumentov (Koomey, 2008).

### 2.1.7 Primerjava problemskega pouka s tradicionalnim poukom

Tabela 1: Primerjava obravnave učne enote pri problemskem in tradicionalnem pouku (Tomić, 1997)

Problemski pouk	Tradicionalni pouk
Problem – problemska situacija, učitelj predstavi problem. Iskanje hipotez.	Uvodni razgovor (uvajanje) in predstavitev cilja.

Razčlenitev problema.	
Reševanje problema kot preverjanje hipotez.	Obdelovanje nove učne snovi.
Rešitev splošnega problema. Opažanja se zapisuje na tablo in v zvezke.	Učitelj pojasnjuje. Zaključek učenci zapišejo v zvezke.
Uporaba znanja v novih situacijah.	Ponavljjanje, postavljanje vprašanj in reprodukcija definicij.
Domača naloga: Izmisli si nove primere/probleme.	Domača naloga: Ponovi, kar smo se učili.

Valenčič Zuljanova (2001) je naredila primerjavo tradicionalnega in kognitivno-konstruktivističnega modela učenja in pouka glede na:

Tabela 2: Primerjava tradicionalnega in kognitivno-konstruktivističnega modela učenja

	<b>Tradicionalni model</b>	<b>Kognitivno-konstruktivistični model</b>
<b>1. Pojmovanje posameznika</b>	zunanja kontrola vedenja	samouravnavanje, notranja kontrola vedenja
<b>2. Pojmovanje učenja</b>	behaviorizem	kognitivizem, konstruktivizem, humanizem
<b>3. Pojmovanje znanja</b>	statično	dinamično
<b>4. Vloga učitelja – epistemološki vidik</b>	poudarek na učiteljevi avtoriteti, prenašanje znanja	partnerski odnosi, spodbujanje učenja
<b>metodični vidik</b>	metoda razlage, demonstracije, katehetski razgovor	razgovor, diskusija, eksperiment, izkustveno učenje, projektno delo, problemski pouk
<b>organizacijski vidik</b>	frontalna in individualna oblika dela	skupinsko učenje, sodelovalno učenje, individualizacija
<b>5. Ocenjevanje</b>	v dosežek usmerjeno ocenjevanje, standardizirani testi, norme, poudarek na pomnjenju	v proces usmerjeno ocenjevanje, samoocenjevanje, razvoj metakognitivnih spretnosti

<b>6. Vloga učenca</b>	relativno pasivni sprejemnik	aktivno sodelovanje, prevzemanje odgovornosti za proces učenja
<b>7. Opredelitev učnega načrta</b>	statičnost, hierarhično oblikovanje vsebin	dinamičnost, integracija in povezovanje vsebin
<b>8. Usmerjenost učnega procesa</b>	učitelj in učna vsebina v središču, učitelj natančno strukturira pouk, pomembno je znanje dejstev, razumevanje definicij in pojmov	učenec v središču, usmerja potek pouka, izkustvenost, socialne in komunikacijske spretnosti
<b>9. Motivacija</b>	zunanja motivacija	notranja motivacija
<b>10. Paradigma raziskovanja</b>	empirično-analitično raziskovanje	akcijsko raziskovanje

Za problemski pouk je značilen procesni pristop, ki poudarja procesno naravo znanja ter razume poučevanje in učenje kot proces. Tradicionalni pristop pa temelji na predpostavki, da je znanje skupek odkritih resnic, ki so enoznačno opredeljene. Učitelj znanje prenaša na pasivne učence. Pred učence so končna dejstva postavljena z izdelanimi razlagami in interpretacijami. Znanje, ki ga učenci pridobijo, ni vpeto v njihov individualni kontekst, zato je usvojeno površno in se hitro pozabi. Problemski pouk pa je naravnano konstruktivistični naravi znanja in učenja. Bistvena je pot spoznavanja, in ne zgolj rezultati. Učenje pri problemskem pouku torej ni le prenašanje večnih resnic na pasivne učence, ampak je aktivni proces povezovanja, analiziranja, organiziranja in reinterpretiranja. Učitelj z ustrezno zastavljenimi metodami spodbuja učence k zaznavanju problemov, iskanju poti za njihovo razreševanje, analiziranju in povezovanju ter jih poskuša navajati na kritično presojo. Učitelj postane učenčev partner v spoznavnem procesu. V praksi se oba pristopa prepletata. Težko je pričakovati, da bi problemski pouk začeli uveljavljati zgolj s sklicevanjem na njegove prednosti, saj ne zahteva le spreminjanja metod dela, pač pa spremembo celotne naravnosti do učenja in poučevanja (Rutar Ilc, 2000).

## **2.2 PROBLEMSKI POUK PRI LIKOVNI UMETNOSTI**

Poučevanje in učenje pri likovni umetnosti je doživelo veliko sprememb. Opazno je, da so se začeli učitelji počasi odmikati od tradicionalnega načina poučevanja k bolj sodobnim oblikam pouka. Tradicionalni načini temeljijo predvsem na mehanski in reproduktivni ravni ter na likovni nadarjenosti učenca. Učenci zgolj spoznajo likovne materiale in orodja za likovno izražanje ter delovne poteke za ravnanje z njimi. Sicer so lahko učenci tudi s takšnim načinom dela zadovoljni, a ostajajo v pasivni vlogi kot sprejemniki informacij, učitelju pa je omogočeno enostavnejše delo, saj učence lažje motivira za likovno dejavnost ter lažje vzdržuje disciplino in usmerja učence (Tacol, 2004, str. 399).

Sodobni pouk likovne umetnosti mora razvijati individualne zmožnosti vsakega učenca, bogatiti znanje o likovnih pojmih, razvijati ročne spretnosti ter jih likovno in estetsko kultivirati. Temeljiti mora na čim bolj samostojnem likovnem izražanju, ki povezuje učenčev emocionalni, socialni in estetski razvoj. Prepletati se mora teoretični in praktični del, saj to učencem omogoča razvoj na spoznavnem, čustvenem, socialnem in psihomotoričnem področju. Priprava učencev na likovno ustvarjanje mora biti doživljajska, saj bo le tako njihovo likovno izražanje spontano, neposredno, samosvoje, živahno in veselo. Ni nujno, da kognitivno razmišljanje pri pouku likovne umetnosti otopi ustvarjalnost pri učencih, ravno nasprotno, če učitelj učencem postopoma in na nazoren način omogoči, da iz resničnega sveta sprejemajo številne vtise, podobe in likovne materiale, v katerih se odslikujejo zakonitosti likovnih pojmov, je lahko njihova ustvarjalnost spodbujena. Ob spoznavanju likovnih pojmov mora učitelj pri učencih spodbuditi željo po likovnem izražanju, radovednost in navdušenje. Problemska zasnova pouka je najuspešnejši metodični pogoj za aktiviranje emocionalnih, psihomotoričnih in spoznavnih funkcij pri učencih. Učitelj ima pri organizaciji pouka likovne umetnosti pomembno znanstveno, psihološko in didaktično vlogo. Oblikuje naloge, primerne starosti otrok, načrtuje motiviranje učencev, skrbi za individualizacijo ter uporablja ustrezne likovne metode in oblike dela, učna sredstva in pripomočke, ki jih ustrezno vključuje v pouk. Z izkustvenim učenjem lahko učitelj doseže, da vsak učenec izpopolnjuje znanje o likovnih pojmih in razvija spretnosti, saj morajo povezovati nove informacije z že usvojenim. Pride do transferja in preoblikovanja izkušenj. Izkustveno učenje lahko vključuje v pouk pri vseh starostnih stopnjah učencev, vendar mora pri mlajših učencih paziti, da vzpostavi res sproščene odnose in jih motivira za aktivno sodelovanje. Poskrbeti mora za primerno urejeno učilnico ter pripraviti materiale in nazorna učna sredstva (Tacol, 2003, str. 9).

Že zelo zgodaj je treba učence navajati, da v kar največji meri izkoristijo svoje zaznavne zmožnosti, in sicer tako, da vidijo, slišijo, se dotikajo in vonjajo, s tem pa spoznavajo in doumevajo. Učitelj jih postopno navaja, da izkoristijo vse gibne, vidne in tipne izkušnje ter jih med seboj povežejo. Učenec si mora pridobivati nove izkušnje z različnimi izraznimi sredstvi, kar mu bo omogočalo, da bo bolj samoiniciativen in samostojen pri razbiranju pridobljenih podatkov, lažje jih bo razčlenjeval, predeloval in opisoval. S tem si izostruje tudi lastni kritični čut (Tacol, 2004, str. 397).

Učenci morajo biti seznanjeni s kriteriji, ki osmislijo reševanje likovne naloge. Najuspešnejše učenje je avtentično učenje, kadar se naloge navezujejo na življenjske situacije in pojave iz okolja. Neposredno doživljanje spodbuja pri učencih inovativnost, razvija se jim kritično in likovno mišljenje. Učiteljeva vloga pri reševanju likovnih problemov je zgolj usmerjevalna. Spodbuja učence, da povezujejo pojme in že usvojene spretnosti z drugimi predmetnimi področji, tako pride do transferja. Posvetiti se mora tako bolj nadarjenim kot manj uspešnim učencem. Ob likovno zavednem učitelju lahko napredujejo vsi učenci. Informacija, ki jo da učitelj učencem po izvedbi naloge, mora temeljiti na njihovi prizadevnosti, na uspešni rešitvi likovnega problema, na izvedbi likovne tehnike in na izvorni rešitvi likovnega motiva. Učenčev trud mora učitelj pohvaliti in pri učencu odpravljati občutke neuspešnosti pri likovnem izražanju (Tacol, 2003, str. 17).

Znanje, ki ga učenci pridobijo z lastnim sodelovanjem in z miselnimi postopki v procesu učenja, je proces, ki je že zasnovan v likovni nalogi. Vsaka likovna naloga izhaja iz vsebine učnega načrta za posamezne razrede. Kadar je izhodišče za delo likovno teoretični problem, pomeni, da se delo izvaja problemsko. Pouk temelji na problemski situaciji in je fleksibilen, ustvarjalen in dinamičen. Sestavljen je iz spoznavanja teoretičnega problema in njegove praktične rešitve. Likovni problem lahko učenci poiščejo in oblikujejo tudi sami. Tak pouk temelji na induktivnem raziskovalnem načinu poučevanja. Če se poslužimo problemskega pouka, morajo biti vse artikulacijske stopnje učne ure zasnovane in izpeljane problemsko. Skozi celoten učni proces se mora čutiti čim večjo dvosmerno komunikacijo med učiteljem in učencem, čim večjo motivacijo učencev in prepletanje postopnega odkrivanja teoretičnih likovnih problemov (Tacol, 1999, str. 64).

Učenci od šestega do desetega leta so sicer zmožni usvajati likovne in druge pojme ter reševati likovne probleme, vendar prilagojene njihovi starosti. Učenci po desetem letu starosti pa so že zmožni izpeljave zahtevnejših postopkov, premislekov, idej in sklepov, vendar pa vsega znanja niso zmožni doseči s popolnoma lastnim odkrivanjem, zato je v problemsko zasnovanem učnem procesu zelo pomembno tudi poučevanje. Učitelj obrazloži likovni pojem, ki je zasnovan na vprašanjih učencev ter temelji na opažanjih in povezovanju z zgledi iz narave. Temu sledi razmišljanje o likovnih problemih in možnostih lastnih rešitev. Uravnoteženo se morajo razvijati spoznavanje, emocije in psihomotorika. Učitelj mora poskrbeti za sproščen odnos z učenci, da lahko samostojno izražajo svoje mnenje. Učitelj spodbudi učence tudi s tem, da premišljeno daje navodila in posreduje svoje mnenje o rešitvah likovnega problema v vseh stopnjah vzgojno-izobraževalnega procesa (Tacol, 1999, str. 65).

### **2.2.1 Organizacija problemskega pouka pri likovni umetnosti**

Konstruktivistično zasnovan pouk učitelj organizira na vseh starostnih stopnjah. Učenci naj bi samostojno vplivali na potek celotne dejavnosti, od spoznavanja do reševanja likovnih problemov, zato je še posebej potrebna posebna pazljivost pri mlajših učencih. Pri njih je samostojnost še majhna, ima pa učitelj možnost, da zasnuje učno uro z igralno dejavnostjo. Teoretična dejavnost se mora prepletati z igro, rešuje pa se s samostojnim in spontanim likovnim izražanjem. Z igro učitelj bolj motivira učence, razgiba njihovo čustveno energijo in njihovo radovednost (Tacol, 2004).

Uspešno izvajanje učnega procesa omogočajo subjektivni in objektivni dejavniki učenja pri problemskem pouku.

Subjektivni dejavniki: učiteljevo zavedanje in razumevanje, na kakšen način se učenci učijo likovnega jezika; učiteljev stil poučevanja; upoštevanje učnih stilov učencev; izbira oblike in metode poučevanja; učiteljevo poznavanje umskih in likovnih zmožnosti posameznega učenca; spol in osebnost učenca; starostna stopnja učencev; zainteresiranost za likovno izražanje; likovna nadarjenost in zmožnost motivacije.

Objektivni dejavniki: načrtovani učiteljevi cilji in cilji učencev, cilji programa (likovne naloge) in končni cilji kot rezultat interakcije med dejavniki učnega procesa likovne umetnosti. Pogoji

za uresničitev teh ciljev so naslednji: velikost in svetlost učilnice in kabineta ali omare za shranjevanje sredstev, materiala, orodij in izdelkov učencev; ustrezno majhno število učencev v razredu; jasna vloga učenca, učitelja in likovnega programa; ustrezne osebne lastnosti in strokovna usposobljenost učitelja; ugodne materialne razmere; jasno opredeljen koncept likovne umetnosti; možnost uporabe dodatnih učnih sredstev (Tacol, 2003, str. 22–25).

### **Etape vzgojno izobraževalnega procesa:**

Etapa odkrivanja problemov: Tukaj so dejavni vsi, učitelj in učenci. Gre za iskanje pojavov, ki vsebujejo likovni problem.

Etapa zbiranja idej o rešitvah: Tudi tukaj je učitelj še dejaven z učenci in vodi spontan pogovor s kar največ idejami, predlogi in motivi. Vzpostavi sproščeno ozračje, izvablja navdih in sprošča domiselnost učencev. Tukaj postanejo učenci dejavnejši, učitelj jih prepušča njihovi svobodni fantaziji. Učitelj spodbuja učence, da najdejo nove vire informacij in nove poti do rešitve.

Etapa ustvarjanja: Tukaj se kaže ustvarjalna uporaba pridobljenih spoznanj in doživetij. Stopnja ustvarjalnosti učencev ni odvisna samo od njihove nadarjenosti, temveč tudi od organizacije vzgojno-izobraževalnega procesa. Učitelj tukaj ne daje več navodil učencem, ampak jih prepusti k ustvarjanju idej.

Etapa likovnega izražanja: Tukaj se ideje praktično uresničijo. Učitelj individualno usmerja učence v pravilno izvajanje postopkov dela posameznih likovnih tehnik in reševanje likovnega problema. Učencem pri njihovih zamislih dopušča popolno samostojnost.

Etapa vrednotenja: Učitelj učence usmerja k dejavnemu sodelovanju in jih spodbuja h kritičnemu analiziranju doseženih rezultatov s pomočjo kriterijev vrednotenja. To je tudi etapa iskanja boljših rešitev in izvedb (Tacol, 1999, str. 66).

### **2.2.2 Cilji problemskega pouka pri likovni umetnosti**

Pri pouku likovne umetnosti bi moral vsak učenec postopno in starostni stopnji primerno pridobivati zmožnost odkrivanja posebnosti likovnega sporočila, njegove strukture in tudi posredovanja. Delo pri likovni umetnosti mora biti povezano z razvojem zmožnosti sporočanja in razumevanja znakov in podob. Če sporočilo, ki ga želi dati učitelj, zaživi v zavesti učencev in ga učenci tudi razumejo, ga bodo znali tudi uporabiti (Tacol, 2004, str. 397). Da bi učitelj pri učencih to dosegel, mora dobro načrtovati učne ure likovne umetnosti, kar naredi s pripravo in zapisom ciljev.

Učitelj si mora za uspešno izvedbo učnega procesa zastaviti jasno oblikovane cilje. Cilji se morajo uspešno dopolnjevati in učinkovati drug na drugega, saj le tako dajejo temelj za oblikovanje likovnih nalog in temelj za oblikovanje meril za vrednotenje dosežkov posameznega učenca. Učenci so izhodišče za načrtovanje ciljev učnega procesa likovne umetnosti, saj učitelj načrtuje likovno dejavnost prav zanje. Učitelj mora dobro poznati temeljna



področja osebnosti učenca – afektivno, psihomotorično in kognitivno. Obstajajo podkategorije po posameznih področjih (Tacol, 2003, str. 42).

Afektivni razvoj: dovzetnost in odzivnost ter ponotranjenje vrednot, razvrščanje vrednot, doživljajska odprtost.

Psihomotorični razvoj: posnemanje in ročna spretnost ter natančnost, analiza in sinteza ter usvajanje.

Kognitivni razvoj: znanje, razumevanje, analiza, sinteza in vrednotenje (Tacol, 2003, str. 43).

Učitelj razrednega pouka poleg likovne umetnosti poučuje tudi ostale predmete, zato se mora še toliko bolj zavedati povezav med ostalimi predmetnimi področji. Prispevati mora k celovitemu razvoju osebnosti učencev. Učni cilji morajo biti zasnovani tako, da učitelju omogočajo uspešno izvedbo učnega procesa po učnih etapah. Povezani morajo biti s celotno učno situacijo, lahko jih merimo, ocenjujemo in vrednotimo. Dajejo temelj za oblikovanje likovnih nalog in izbiro učnih sredstev ter so temelj za oblikovanje kriterijev, s katerimi učitelj ovrednoti dosežek učenca. Če so cilji zapisani pomanjkljivo, uspešnosti učencev ne moremo določiti (Tacol, 2003, str. 43).

Vzgojni ali afektivni cilji usmerjajo učitelja k učenčevemu doseganju pričakovanih sprememb v okviru vzgojnega procesa. Učencem poglobljajo socialna čustva, razvijajo estetsko-ustvarjalni čut, moralnost in vrednote, uravnavajo čustvovanje, odkrivajo nove etične vrednote in vzbujajo različne interese. Pri likovni umetnosti so pomembni estetski, socialni in emocionalni cilji. **Estetski cilji** spodbujajo dožemanje lepote predmetov v okolju in naravi ter umetniških delih. Naravnani so tako, da čut za lepo razvijajo na individualen, osebni, intimen in subjektiven način. Če so cilji doseženi, se to kaže v izvornosti, spontanosti in razgibani domišljiji. **Socialni cilji** spodbujajo razvijanje odnosa do učencev, soljudi in okolja. Doseženi socialni cilji se kažejo kot sprejemanje navodil, razumevanje z vrstniki, samostojno likovno izražanje, samozavestno izvajanje. **Emocionalni cilji** razvijajo pozitivna čustva, čustveno razgibanost, doživljanje, veselje in sproščenost. Doseganje ciljev se kaže kot natančnost, vztrajnost, strpnost, samostojnost, iskrenost, kritičnost in odgovornost (Tacol, 2003, str. 45–47).

Izobraževalni (kognitivni in psihomotorični) cilji se nanašajo na zbiranje znanja o likovnih pojmih, razvoj likovnih zmožnosti in občutljivost učencev. Učitelj predvidi znanje in spretnosti učencev, ki jih morajo usvojiti pri praktičnem in teoretičnem delu. Učenci naj bi obvladali likovne pojme, pravila in postopke v obliki besednih in likovnih simbolov. Pridobili naj bi tudi zmožnost vrednotenja nastalih del. Doseganje ciljev se kaže kot natančno zaznavanje, vizualni spomin, kreativno mišljenje, motorična spretnost in občutljivost (Tacol, 2003, str. 47).

Procesni cilji opredeljujejo cilje učencev in učitelja. Učenci morajo z lastno aktivnostjo prihajati do novih spoznanj, razvijati ročne spretnosti ter nove navade in vrednote. Pomemben je proces lastnega odkrivanja, dopolnjevanja znanja in transfer učencev, tako pri praktičnem kot teoretičnem delu (Tacol, 2003, str. 48).

Končni cilji oziroma produktni cilji opredeljujejo rezultate procesnih ciljev. Združeni so cilji učiteljevega poučevanja in učenčevega učenja na teoretičnem in praktično-ustvarjalnem področju, ki se kažejo kot učenčev napredek. Končni cilji so pokazatelji zahtev učnega procesa likovne umetnosti (Tacol, 2003, str. 49).

Razvojni cilji oziroma funkcionalni cilji opredeljujejo razvoj učenčevih psihofizičnih funkcij – percepcije, likovnega mišljenja in likovnega spomina, pozornosti, interesa, volje, domišljije ter telesne in razumske zmožnosti pri izražanju. Želimo si doseči razvoj pozitivnih vrednot in stališč ter navad (Tacol, 2003, str. 49).

Splošni oziroma dolgoročni cilji opredeljujejo celovite ugotovitve o napredku učenca na umskem, motoričnem in emocionalnem področju. Trajajo lahko tedne, mesece ali leta in obsegajo aktivno vseživljenjsko učenje (Tacol, 2003, str. 50).

Operativni oziroma specifični cilji pa opredeljujejo, s kakšno prizadevnostjo so učenci izvedli likovne naloge. Konkretno dejavnost, ki jo izvajajo učenci pri učni uri, načrtuje učitelj kot cilj. Učenci točno vedo, kaj učitelj od njih pričakuje. Uporabljen mora biti akcijski glagol, ki ga učitelj uporabi v opisu cilja. Operativni cilji morajo biti opazni in merljivi, hkrati so kriterij, ki omogoča uvideti, ali je učenec nalogo opravil ali ne. S pomočjo teh kriterijev učitelj ugotavlja dosežek in napredek učencev. Operativni cilji morajo biti oblikovani enopomensko in konkretno. Metodo, ki se ukvarja z oblikovanjem ciljev imenujemo operacionalizacija. Problemske zasnove likovnih nalog lahko oblikujemo s pomočjo operacionaliziranja učnih ciljev. Če ima učitelj dosledno načrtovane učne cilje, lahko predvidi rezultate svojega dela in dela učencev. Sproti ugotavlja vzroke uspešnosti pri posameznih učencih in opredeljuje svojo lastno uspešnost pri poučevanju (Tacol, 2003, str. 50–52).

Učitelj lahko načrtuje dinamičen učni proces tako, da načrtuje le cilje. Potek pouka pa v različnih učnih korakih usmerjajo predvsem učenci, ko spoznavajo likovne pojme, izbirajo in doživljajo likovni motiv ter ga upodabljajo izvirno in samostojno ter sproščeno ravnajo z likovnimi materiali in orodji. Učni proces je uspešen ob ustrezni rešitvi likovne naloge, kar pomeni, da so doseženi tudi elementarni učni cilji (Tacol, 2004, str. 408).

Tacolova je oblikovala podstopnje posameznih področij za vzgojno-izobraževalni proces likovne vzgoje in jih razporedila takole (Tacol, 1999, str. 99):

1. taksonomija za kognitivni razvoj: znanje, razumevanje in uporabljivost, analiza in sinteza ter vrednotenje;
2. taksonomija za psihomotorični razvoj: posnemanje, ročna spretnost in natančnost, analiza in sinteza, usvajanje;
3. taksonomija za afektivni razvoj: dovzetnost, odzivnost in ponotranjenje vrednot, razvrščanje vrednot, doživetnost.

Klasifikacija izobraževalnih ciljev za pouk likovne vzgoje po Tacolovi (1999, str. 101–111):

– **Spoznavno (kognitivno področje):**

1. Znanje nastaja na podlagi pomnjenja učencev. Pomeni prepoznavanje likovnih in drugih pojmov in zmožnost njihovega obnavljanja po spominu. Znanje pomeni najnižjo podstopnjo učnih ciljev učencev. Učitelj mora biti pozoren, da ne preobremeni učencev s teoretičnimi likovnimi pojmi.
2. Razumevanje in uporabljivost: Za to podstopnjo ciljev je potrebna že višja stopnja razumevanja, pomeni v obliki razlage, pogovora in demonstracije na besedni način ali v obliki praktičnega ustvarjalnega izražanja izraziti posredovano sporočilo, kar predpostavlja zmožnost uporabe.
3. Analiza in sinteza ali razčlenjanje in vcelotenje pomeni zmožnost razčlenjevanja usvojenih likovnih pojmov na sestavne dele, na drugi strani pa zmožnost vcelotenja posameznih spoznanj v novo celoto. Uporablja se kombiniranje poznanih likovnih pojmov in drugih pojmov ter njihova uporaba pri izvirnem in originalnem reševanju nove naloge. Nastale rešitve kažejo na svobodo izbire idej, raznih poti in načinov rešitev likovnih problemov, posredovanj lastnih mnenj in doživetij. Gre za izdelavo izvirnega likovnega sporočila, obogatena s stališči in vrednotami učencev, seveda v skladu s kriteriji, ki jih je določil učitelj.
4. Vrednotenje obsega sistematično zbiranje pomembnih podatkov in predstavlja zmožnosti učencev v presojanju vrednosti likovnih izdelkov, rešitev v zvezi z materiali, vsebino, postopki in procesi. Pomeni najvišji cilj za kognitivno področje ter predstavlja kritično analizo opravljenega dela in napredka učencev. Vrednotenje nudi povezave z vzgojnimi skupinami ciljev.

– **Psihomotorično področje:**

1. Posnemanje se začne z mislijo, nadaljuje z željo po samostojnem izvajanju, na koncu pa pride do motorične rešitve.
2. Ročna spretnost in natančnost: Še vedno so potrebni zgledi, vendar učenci že iščejo lastne rešitve. Uspešnost je odvisna od prepričanosti o pravilnosti izvedbe likovne tehnike in obvladovanja njenih postopkov.
3. Analiza in sinteza: Motorične reakcije so avtomatične oziroma so že del navad. V ustrezno izvedenih postopkih se zrcali rešitev likovno teoretičnega problema.
4. Usvajanje: Izražanje je samostojno, postopki izvajanja so brez negotovosti, delo poteka brez napak in je avtomatizirano. Delo je vse bolj osebno obarvano in rezultati so ustvarjalni.

– **Afektivno področje:**

1. Dovzetnost: Učenci so pripravljene sprejemati pojave. Pozornost je nenamerna, učenci še niso zainteresirani, pozornost pa se počasi povečuje in spreminja v zavestno.

2. Odzivnost in ponotranjenje vrednot: Pokaže se, kakšna je želja po dejavnosti. Zunanja učiteljeva pobuda je pomembna za notranje pobude pri učencih. Zadovoljstvo se kaže kot veselje, navdušenje, ugodje, užitek, negativne emocije pa kot jeza, odpor do dela in nagajanje sošolcem.
3. Razvrščanje vrednot se kaže v tem, kako učenci svoje pozitivno ali negativno mnenje organizirajo v samostojno mnenje. Učenci zaupajo v lastno delo ter objektivno in kritično vrednotijo likovna dela sošolcev.
4. Doživetnost se kaže kot celovito ponotranjenje pridobljenega in usvojenega, kaže se tudi, koliko so učenci ustvarjalni, kakšno je njihovo lastno likovno mišljenje.

Pri pouku likovnega izražanja učitelj pri učencih razvija spoznavne lastnosti in zmožnosti, čustvene težnje, motivacijske in estetske usmerjenosti, stališča in vrednote. Te spremembe pa lahko učitelj pričakuje le pri učencih, ki so deležni problemskega pouka. Načrtovani cilji so sredstvo za doseganje rezultatov. Spremembe, ki jih lahko učitelj doseže z realizacijo načrtovanih ciljev v procesu problemskega pouka, se nanašajo na razvoj navad, pozornost, koncentracijo, samopodobo, socialne odnose in vedenje, oblikovanje stališč, usvajanje in spoštovanje moralnih vrednot, čustvovanje, pomnjenje, vizualno in likovno mišljenje, estetsko vrednotenje, poglobljeno in razširjeno znanje ter izvajanje postopkov dela ob realizaciji različnih likovnih tehnik (Tacol, 1999, str. 100).

Načrtovani vzgojno-izobraževalni cilji, razdeljeni po kategorijah, spodbudijo učence v prizadevnost, tako da se usmerjajo k rezultatom, k doživljanju in iskanju bolj premišljenih ravnanj, k estetskemu izražanju in vrednotenju teh rezultatov. Kategorije ciljev so razvrščene v dve veliki skupini, vzgojno in izobraževalno, kar je tudi dokaz, da je predmet tako vzgojni kot izobraževalni. Učitelj se mora osredotočiti na učni proces v celoti, ne pa le na likovno izražanje ali na izdelek. Učenci morajo v učni uri dojeti likovni problem, ga znati verbalno izraziti in to spoznanje tudi uporabiti pri praktičnem izražanju. Vzgojno-izobraževalni razvoj poteka v interakciji učitelja in učencev. Lahko ga razčlenimo na učno-miselni, ustvarjalni in vzgojni razvoj. Odvisen je od tega, kaj učitelj obravnava in kako učenci rešujejo ta problem pri likovnem izražanju. Pomembno je tudi, kako učitelj posreduje likovne pojme in načine reševanja (Tacol, 1999, str. 101).

### **2.2.3 Priprava na problemski pouk pri likovni umetnosti**

Učitelj mora učno uro zasnovati tako, da se učenci z likovnim problemom najprej seznanijo, ga doživijo, spoznajo in razumejo, šele nato ga lahko besedno ali likovno rešijo. Učenci morajo znanje o likovnih pojmih pridobiti s transformacijo izkušenj, neločljivo morata biti povezana čustveni in spoznavni sistem. Osnova za razumevanje likovnega problema in uspešno likovno rešitev je uporaba primernih učnih sredstev in metod ter oblik dela, ki jih mora poznati učitelj (Tacol, 2004, str. 405).

#### Letna priprava

Učitelj mora za organizacijo ustvarjalnega pouka dobro poznati cilje in vsebine učnega načrta, dobro mora poznati likovni jezik, da lahko izdelava vzorno letno pripravo, ki mu je v pomoč tudi

pri pisanju priprav za posamezno učno uro. V letni pripravi učitelj predvidi, koliko problemskih likovnih nalog bo med šolskim letom uresničil, načrtuje raznolike likovne tehnike, učna sredstva in pripomočke ter metode in oblike dela. Učitelj si mora narediti tudi časovni raspored likovnih nalog po posameznih področjih. Letna priprava obsega naslednje elemente: šolo; razred; šolsko leto; predvideno število učnih ur za posamezno problemsko nalogo; likovno področje; likovno nalogo, ki se pokriva z učno enoto; likovno tehniko in primerne likovne materiale; orodja; metode in oblike dela; učna sredstva in učne pripomočke; medpredmetno povezovanje ter cilje na kognitivnem, psihomotoričnem in afektivnem področju (Tacol, 2003, str. 26–28).

### Učiteljeva priprava

Učitelj oblikuje učni proces v eni časovni enoti, kar imenujemo artikulacija pouka. V okviru artikulacije pouka določi, kdaj bo učencem posredoval likovno nalogo z likovnim problemom, kako bo v okviru tega pojasnil likovne pojme, ravnanje z materiali in orodji ter kako bo predstavil likovni motiv. Vsaka priprava je izvirno avtorsko delo, ki mora biti čim bolj konkretno napisano ter ustrezno starostni stopnji učencev, njihovim likovnim zmožnostim in posebnostim. Obseg problemske naloge učitelj določi že v letnem delovnem načrtu, v učno pripravo pa napiše predvideno število ur, potrebnih za izvedbo. Učno pripravo učitelj napiše v dveh delih.

**Prvi del** je glava priprave in vsebuje podatke o likovnem področju, problemski likovni nalogi, številu učnih ur, likovni tehniki (likovnih materialih, orodju in podlagah; formatu, kakovosti, barvi, likovnem motivu, učnih sredstvih in pripomočkih, oblikah in metodah dela) in učnih ciljih (splošni in operativni).

**Drugi del** priprave vsebuje potek učne ure od uvodnega prek osrednjega do sklepnega dela. Zasnova učne ure problemskega pouka likovne umetnosti se razlikuje glede na zasnovo likovnega problema. Likovni problem lahko učitelj zasnuje z izhodiščem iz likovnih pojmov, izhodišče je lahko likovni motiv ali pa likovne tehnike. Pri izbiri mora učitelj upoštevati starostno stopnjo učencev, učni načrt in letno pripravo, posebnosti učencev ... Učenci se morajo v učnem procesu ob spoznavanju in reševanju likovnega problema emocionalno, socialno in likovno razvijati, spoznati nove likovne pojme in razviti ročne spretnosti ob ravnanju z izbranimi likovnimi materiali in orodji. Potekati mora transfer, učenci morajo torej povezovati likovne pojme, področja in pojme z drugimi predmetnimi področji. Učitelj mora izrabiti tudi izkušnje učencev iz njihovega življenja in vpeljati praktične izkušnje (Tacol, 2003, str. 30).

Ko učitelj načrtuje učni proces, mora biti pozoren na njegovo logično zgradbo ter na povezanost učnih korakov in njihovo trajanje.

**Uvodni del** vedno obsega motivacijo učencev in pripravo na osrednji del učne ure. Čas uvodne motivacije mora biti čim krajši, da je motivacija učinkovita. Ustrezna stopnja čustvene in intelektualne napetosti uspešno vodi do končnega cilja. V **osrednjem delu** učne ure je zelo pomembna razumljiva predstavitev likovne naloge. Pri izvedbi likovne naloge se združujejo teoretično znanje in praktično delo. Zasnovano mora biti na izkušnjah učencev ter spoznanjih

in doživljanjih predmetov in pojavov v okolju in naravi. Obseg in globina vsebine morata biti ustrezna starostni stopnji otrok. Likovni motiv mora biti za učence zanimiv in privlačen. V okviru načrtovanih učnih korakov mora učitelj zapisati tudi ustrezne metode in oblike dela ter nazorna učna sredstva. Učitelj mora predvideti čas trajanja teoretičnega dela, likovnega izražanja in čas vrednotenja likovnih del. Po vsaki izvedbi učne ure učitelj svojo učno pripravo dopolnjuje s kritičnimi pripombami o uspešnosti uresničitve posameznih učnih korakov. Tako lahko v naslednjem šolskem letu še uspešneje izvaja učne ure. Učitelj mora upoštevati načelo postopnosti in kontinuiranosti za uspešno razumevanje likovnih pojmov. Uspešna izvedba likovnih nalog je odvisna tudi od dobre materialne priprave učitelja, to so učna sredstva in pripomočki, ki jih bo uporabil. **Sklepni del** učne ure je namenjen vrednotenju izdelkov in zapisu dosežkov učencev. Učitelj si merila, ki izhajajo iz ciljev naloge, zastavi vnaprej. Predvidi razstavo vseh likovnih izdelkov (dokončanih in nedokončanih) na tabli ali steni, tako lahko čim bolj objektivno ovrednoti izdelke učencev. Z razstavo vseh izdelkov se bo lahko ovrednotila celotna likovna dejavnost vsakega učenca v načrtovanem času. Vsi učenci lahko sodelujejo pri oblikovanju meril za vrednotenje in opredeljevanju uspešnosti rešitve naloge. Ob vrednotenju spoznavajo svoje dosežke, razumevanje pojmov in spretnostne kvalitete ter tako kritično ovrednotijo svojo prizadevnost v učnem procesu. Pri načrtovanju meril učitelj upošteva starostno stopnjo učencev (stopnjo miselnih in motoričnih funkcij in posebnosti likovnega razvoja). Učitelj si zapisuje opažanja o dosežkih posameznega učenca na spoznavnem, afektivnem in psihomotoričnem področju. Pri vrednotenju likovnih izdelkov sodelujejo tudi učenci (Tacol, 2003, str. 39–41).

## **2.2.4 Različna izhodišča za zasnovo likovnega problema**

### **2.2.4.1 Zasnova likovnega problema z izhodiščem v likovnih pojmih**

Uvodni del je sestavljen iz uvodne motivacije, kjer zbudimo pozornost za usvajanje likovnih pojmov. Učitelj učence usmerja v opazovanje predmetov in pojavov v naravi in okolju. V osrednjem delu posredujemo vsebine o likovnih pojmih s pomočjo učnih sredstev in učence usmerjamo v povezovanje novih informacij o likovnih pojmih z že usvojenimi, hkrati pa vzbujamo željo po novem opažanju in po samostojnem reševanju likovnega problema. Učencem omogočimo doživljanje izraznega sredstva predvsem s čutili – vidom in tipom. Nato posredujemo likovno nalogo, ki je rešitev teoretičnega likovnega problema, posredujemo postopke izvedbe likovne tehnike in jih usmerimo v doživljanje likovnega motiva. Sledi reševanje likovnega problema z likovnim izražanjem. V sklepnem delu razstavimo izdelke, oblikujemo merila za vrednotenje, vrednotimo in zapišemo dosežke učencev. Likovna tehnika in motiv sta v tem primeru podrejena teoretičnemu likovnemu problemu (spoznanim likovnim pojmom). Prevladuje spoznavni vidik. Motorična dejavnost in doživljanje sta v vlogi spoznavanja (Tacol, 2004, str. 406).

### **2.2.4.2 Zasnova likovnega problema z izhodiščem v likovnem motivu**

V uvodnem delu imamo uvodno motivacijo, ki je namenjena zburjanju pozornosti za likovni motiv. Učitelj uporabi ustrezne metode in oblike dela, da učenci motiv čim močneje doživijo,

lahko tudi z igralno dejavnostjo. V osrednjem delu usmerjamo učence v doživljanje likovnega motiva. Posredujemo likovne naloge, postopke izvedbe likovne tehnike ter obudimo spomin na likovni motiv in upodabljanje motiva. Sledi reševanje likovnega problema z likovnim izražanjem. V sklepnem delu sledi razstava izdelkov in oblikovanje meril za vrednotenje. Obnovimo že znane pojme in spoznavamo nove likovne pojme. Novousvojene likovne pojme učenci povežejo s primeri v okolju in naravi po izvedbi likovne naloge. V tem primeru so izdelki učencev izhodišče za spoznavanje likovnih pojmov. Vrednotimo in zapišemo dosežke. Likovna tehnika in likovni pojmi so podrejeni likovnemu problemu – motivu. Prevladuje doživljajski vidik. Motorična dejavnost in spoznavanje likovnih pojmov sta v vlogi izražanja doživetelega (Tacol, 2004, str. 407).

#### 2.2.4.3 Zasnova likovnega problema z izhodiščem v likovni tehniki

Uvodna motivacija je namenjena zbujanju pozornosti za likovne materiale in orodja. Učenci morajo materiale doživeti in razvijati spretnosti ob ravnanju z njimi. V osrednjem delu se usmerja pozornost v spoznavanje in doživljanje novih likovnih materialov. Nato sledi posredovanje likovne naloge, torej posredovanje likovnega problema in postopkov za izvedbo likovne tehnike. Učenci izberejo ustrezen likovni motiv, tako da s posebno motivacijo, lahko tudi igralno dejavnostjo, doživljajo motiv. Sledi reševanje likovnega problema z likovnim izražanjem. V sklepnem delu razstavimo izdelke in oblikujemo merila za vrednotenje. Obnovimo že znane pojme in spoznavamo nove likovne pojme. Sledi vrednotenje in zapis dosežkov. Z novimi likovnimi pojmi se učenci seznanijo pri vrednotenju nastalih likovnih izdelkov v sproščenem dialogu. Likovni motiv in likovni pojmi so podrejeni likovnemu problemu – tehniki. Prevladuje spretnostni vidik. Doživljanje in spoznavanje sta v vlogi motorične dejavnosti (Tacol, 2004, str. 408).

#### 2.2.5 Vrednotenje in ocenjevanje problemskega pouka pri likovni umetnosti

Učitelj mora vsak učenčev likovni izdelek, ki je nastal pri pouku, ovrednotiti, torej opredeliti dosežene cilje in zapisati oceno. V likovnih izdelkih učencev se kaže njihova individualna likovna zmožnost, individualni stil izražanja in delavnost posameznega učenca. Dosežek učencev lahko učitelj zabeleži v obliki ocene, ki je v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju opisna, v drugem opisna in številčna ter v tretjem samo številčna. Zapis dosežkov učitelj opravi objektivno in sproti, ocena pa predstavlja spodbudo za oblikovanje njihovih osebnostnih lastnosti ter za razvoj spoznavnih in psihomotoričnih funkcij. Doseženi cilji so temelj za oblikovanje ocene. Ko učenci dokončajo likovne izdelke, skupaj z učiteljem analizirajo likovna dela drug drugega. Strnejo spoznanja, kako so v procesu lastnega odkrivanja spoznali nove likovne pojme in posebnosti likovne tehnike in motiva. Gre za celostni pregled rezultatov dela vsakega učenca. Merila za vrednotenje oblikuje učitelj skupaj z učenci. Temeljijo na splošnih ciljnih likovne vzgoje in izhajajo iz operativnih ciljev. Pri oblikovanju meril mora biti učitelj pozoren, kako je zasnoval likovni problem; ali je izhodišče likovni pojem, likovni motiv ali likovna tehnika. Kadar je izhodišče za zasnovo likovni pojem, prevladajo merila o rešitvi likovno teoretičnega problema, poleg tega pa soodločajo tudi izvirnost likovnega motiva in dosežki pri izvajanju likovne tehnike. Kadar je izhodišče za zasnovo likovna tehnika,

prevladujejo merila o izvedbi likovne tehnike, soodločujoča pa sta tudi razumevanje novih likovnih pojmov in izvirnost upodobitve motiva. Če je likovni motiv izhodišče za zasnovo, prevladujejo merila o izvornosti likovnega motiva, poleg tega pa se ovrednoti tudi izvedbo likovne tehnike in razumevanje likovnih pojmov. Poleg vseh naštetih so pomembni tudi ustvarjalnost, emocionalnost, občutljivost zaznavanja in domišljijско bogastvo. Merila, ki jih sestavimo, morajo biti učencem razumljiva in z njimi morajo biti seznanjeni vsi učenci. Pomembno je, da izvedo, kako prizadevni so bili v svoji celotni likovni dejavnosti, s čimer spodbudimo tudi njihovo samozavest, odgovornost ter pravilen odnos do njihovega dela in dela vrstnikov. Vrednotenje izdelkov običajno poteka tako, da razstavimo izdelke vseh otrok frontalno pred tablo in s pogovorom, ki je usmerjen v analiziranje, sintetiziranje, presojanje in preverjanje uresničenih ciljev, vodimo in usmerjamo učence. Učenci morajo pri vrednotenju likovnih izdelkov izvedeti, zakaj in kako so cilje dosegli ali zakaj in kako jih niso dosegli. Učitelj ovrednoti dosežke učencev na spoznavnem, emocionalnem, moralnem, likovnem, motivacijskem in psihomotoričnem področju. Učitelj mora smiselno pripraviti merila in objektivno vrednotiti učenčev izdelek (Tacol, 2003, str. 61–64).

Na podlagi oblikovanih meril lahko učitelj natančno ovrednoti le sestavine učenčevega dosežka na spoznavnem (kognitivnem) področju. Te se nanašajo na usvojitev elementarnih likovnih in drugih pojmov, pravil in principov, ki temeljijo na besednih in likovnih simbolih, ter obvladovanje in pomnitev postopkov izvedbe likovne tehnike. Na psihomotoričnem področju učitelj z oblikovanjem meril ugotavlja razvoj ročnih spretnosti pri likovnem izražanju, razvoj spretnosti pri izvajanju delovnih postopkov z različnimi likovnimi materiali in orodji, zmožnost posnemanja posredovanih postopkov ter doslednost pri izvajanju likovne tehnike od enostavnega k sestavljenemu. Na vzgojnem (afektivnem) področju učitelj z merili opredeljuje predvsem prizadevnost, samozaupanje, samostojnost, samodisciplino, občutljivost in izvirnost, zmožnost estetskega izražanja in tudi dovzetnost učencev za privzganje doživljajskih naravnosti: samozavest, čustveno razgibanost, doživetnost. Učitelj mora upoštevati, da cilj vrednotenja ni ocena likovnega izdelka, ampak ocena učenčevega delovanja in prizadevnosti, ki temelji na napredku v celotnem učnem procesu. Dosežke učenčevega dela in napredek mora učitelj zapisovati po vsaki končani učni nalogi, kar imenujemo formativno zapisovanje učenčevih dosežkov. Ob koncu šolskega leta učitelj oblikuje končni zapis s pomočjo sprotnih zapisov. Končni zapis naj bo vedno konkreten, pregleden in razumljiv ter naj bo učencu v spodbudo (Tacol, 2003, str. 65–70).

Likovne zmožnosti je treba razvijati, ne zadostujejo le prirojene. S pravilnim poučevanjem in učenjem jih pomagamo razvijati na vseh stopnjah osnovne šole. Delo pri likovni umetnosti usmerimo k ciljem in k njihovem uresničevanju. Vsestranski likovni razvoj moramo iskati v sistemskem načrtovanju ciljev problemsko zasnovane likovne naloge (Tacol, 1999, str. 143).

Berce Golobova pravi, da lahko vsak likovni izdelek ovrednotimo po štirih merilih: po ustvarjalnosti, likovnem jeziku, likovnem doživljanju in likovnem znanju. V okviru ustvarjalnosti pa lahko učitelj vrednoti izdelke po občutljivosti za likovne probleme, fleksibilnosti, originalnosti, fluentnosti in zmožnosti elaboriranja (Berce Golob, 1993).



## **2.2.6 Didaktična načela problemskega pouka pri likovni umetnosti**

Likovna didaktična načela usmerjajo učitelja pri delovanju v učnem procesu ter usmerjajo proces poučevanja in učenja. Likovna načela so temelj za posredovanje likovnih pojmov in temelj za izbiro likovnih materialov, orodij in likovnih motivov. Prav tako so tudi temelj izbire likovnih problemov. Primarni cilj je likovni razvoj učencev in z razumevanjem načel je ta cilj lahko dosežen (Tacol, 2003, str. 79).

### **Načelo postopnosti in kontinuiranosti**

Učitelj mora upoštevati, da se učenci likovno razvijajo postopoma. Spoznanja učencev mora dopolnjevati smiselno in v zaporedju. Zahtevnost likovnih pojmov, motivov in tehnik povečuje postopno. Pri teoretičnem in pri praktičnem delu izhaja iz tega, kar je učencem bližje in lažje, bolj konkretno in bolj znano. Učencem daje avtentične naloge in izhaja iz njihovih izkušenj, šele nato prehaja k težjim nalogam, neznanim in bolj zapletenim (Tacol, 2003, str. 80).

### **Načelo ustreznosti likovnih problemov psihofizičnemu razvoju učencev**

Likovne dejavnosti mora učitelj prilagajati fizičnim, umskim in emocionalnim zmožnostim učencev. Izbira likovnih pojmov, tehnik in motivov ne sme biti prezahtevna, saj bi to učencem vzelo voljo in prizadevnost. Izbira tudi ne sme biti prelahka, saj bi lahko pri učencih prišlo do precenjevanja lastnih likovnih zmožnosti. Učitelj se prilagaja učencem, hkrati pa mora doseči napredovanje na vseh področjih njihovih osebnosti. Likovni motivi, tehnike in pojmi morajo biti primerni starostni stopnji učencev, učitelj mora upoštevati tudi različne zmožnosti učencev iste starosti. Če učitelj upošteva to načelo, so učenci bolj sproščeni ter se uspešneje in izvirneje likovno izražajo (Tacol, 2003, str. 80–82).

### **Načelo kakovosti likovnih materialov, orodij in učnih sredstev**

Za uspešno izvedbo likovne naloge mora učitelj predvideti ustrezne in raznolike ter kakovostne likovne materiale in orodja, s katerimi imajo učenci možnost izvirne izvedbe likovne naloge. Najbolje bi bilo, da bi učitelj za vse učence priskrbel enake materiale in orodja, saj je le tako lahko zagotovljena enaka kakovost, ki jim omogoča enaka izhodišča za ustvarjanje, učitelju pa enaka izhodišča za vrednotenje dosežkov učencev. Tudi učna sredstva morajo biti kakovostna in prilagojena starostni stopnji učencev. Morajo biti razumljiva, pregledna in dovolj velika, da jih vidijo vsi učenci v razredu, ter v učencih vzbuditi zanimanje (Tacol, 2003, str. 82–83).

### **Načelo likovne dejavnosti in samopoznavanja**

Učitelj mora učence načrtno voditi pri učnih korakih, pri čemer mora upoštevati individualni način njihovega izražanja. Učitelj mora poskrbeti, da so učenci likovno dejavni od začetka do konca učnega procesa. Načelu samodejavnosti zadosti, kadar izvaja individualiziran način dela. Upoštevati mora individualni način izražanja vsakega učenca. Vsem učencem predstavi isti likovni problem, pojasni jim cilje, učenci pa lahko na samosvoj način rešujejo likovni problem, pri čemer se zrealijo učenčeva osebna doživljanja, sodbe in spoznanja. Pri vrednotenju mora

učitelj upoštevati tudi individualne posebnosti v likovnem izražanju. Ločimo različne likovne tipe glede na individualne značilnosti izraza v povezavi z značajskimi lastnostmi in nagnjenji k likovnim izraznim sredstvom: vizualni, imaginativni, intelektualni, tip vizualnega spomina, motorično-tehnični tip, nespretni, koloristični, grafični, analitični, sintetični, prostorski, dekorativni, konstrukcijski in impulzivni tip. Učitelj upošteva to načelo, ko upošteva tip vsakega učenca ter temu prilagaja likovno dejavnost in lasten vzgojni vpliv (Tacol, 2003, str. 83–84).

### **Načelo likovnosti**

Da učitelj uspešno uresničuje vzgojno-izobraževalne naloge pri likovni umetnosti, mora nujno povezovati likovne pojme posameznih likovnih področij s pojmi iz vsebin drugih predmetnih področij. Skrbeti pa mora, da likovne vsebine še vseeno ostajajo logične in čiste. Pri uporabi medpredmetnih povezav mora učitelj voditi učence skozi tak učni proces, v katerem se uresničujejo likovni cilji, ne pa cilji drugih predmetnih področij. Načelo likovnosti je likovna dejavnost, ki temelji na sproščenosti, domišljiji, imaginaciji, izvirnosti in na spontanem likovnem izražanju (Tacol, 2003, str. 84–86).

### **Načelo nazornosti**

Učitelj mora učence usposobiti, da bodo odkrivali bistvene likovne posebnosti predmetov, likovne zakonitosti na uporabnih predmetih, likovnih umetninah in likovnih delih vrstnikov. Prav tako jih usposablja za opazovanje in izvajanje postopkov za izvedbo likovne tehnike. Tudi učna sredstva, ki jih uporablja učitelj, morajo biti nazorno demonstrirana, predstavljati morajo posebnosti likovnega problema (Tacol, 2003, str. 86–87).

### **Načelo zgleda**

Učitelj pri učni uri uporablja različna in nazorna učna sredstva, ki so povezana z okoljem, ki učencu najboljše pojasnjuje likovne zakonitosti obravnavanega likovnoteoretičnega problema. Dobro je, da učitelj omogoči neposredni stik s predmeti, z umetninami in s prostorom, saj bo s tem omogočil, da bodo hitreje in lažje doumeli likovno problematiko (Tacol, 2003, str. 87).

### **Načelo celovitosti**

Učitelj uresničuje problemske likovne naloge z različnih likovnih področij, ta področja so risanje, slikanje, kiparstvo, prostorsko oblikovanje in grafika. Učenci se likovno izražajo z različnimi materiali in orodji ter pridobivajo izkušnje oblikovanja z različnimi izraznimi sredstvi na ploskvi in v prostoru ter ob tem razvijajo tudi doživljajske naravnosti. Vsi učenci morajo biti vključeni z enako pozornostjo in vsi morajo prejeti spodbude, da se izražajo na samosvoj način (Tacol, 2003, str. 87–88).

## **Načelo udružbljenja (socializacije)**

Učna ura je lahko organizirana na različne načine, z različnimi oblikami dela. Učenec je likovno dejaven skupaj z vrstniki in učiteljem v razredu. Delo v različnih etapah učne ure lahko poteka individualno, v parih ali skupinsko. Učitelj mora biti pri tem pozoren na dejavnost vseh učencev in s pozitivnim pedagoškim ravnanjem odpravlja slabe odnose med učenci. Spodbujati mora strpen in prijateljski odnos v razredu nasploh. Skrbi za razvoj moralnih vrednot, kulturno vedenje in dostojno komuniciranje. Učence navaja na strpnost, kritičnost in objektivnost. Različne metode in oblike dela pripomorejo k večji socializaciji učencev (Tacol, 2003, str. 88).

## **Načelo sodobnosti (aktualnosti)**

Načelo sodobnosti uresničuje učitelj z uporabo sodobnih učnih metod in oblik dela, ki usmerjajo učence v učenje za vse življenje. Učitelj mora skrbeti za povezavo likovnovzgojnega dela v šoli z okoljem in življenjem v njem. Uporablja naj nove likovne materiale in orodja, uporabi sodobna učna sredstva in pripomočke ter opremi učilnico z ekološko neoporečnimi izdelki (Tacol, 2003, str. 89).

### **2.2.7 Učne metode pri problemskem pouku pri likovni umetnosti**

Pri problemskem pouku, ko dobiva učitelj vlogo aktivnega usmerjevalca miselnega procesa, učenci pa vlogo sooblikovalcev učnega procesa, se je spremenilo tudi razumevanje izbire učnih metod in oblik, ki so pomembnejše za to obliko pouka. Od didaktične situacije pri pouku je odvisno, katero metodo ali obliko bo uporabil učitelj in bo bolj prišla do izraza (Berce Golob, 1993).

Učne metode v učnem procesu so sredstvo za doseganje ciljev na afektivnem, psihomotoričnem in kognitivnem področju. Izbira metode mora biti prilagojena učnim ciljem, likovnim nalogam in konkretnim učencem. Če je izbrana pravilna metoda, lahko govorimo o uspešni komunikaciji učitelja z učenci pri usvajanju znanja na teoretičnem in praktičnem področju. Metoda je pot, način, pristop, način delovanja in postopek za uresničitev cilja. Za mlajše učence učitelj izbira specializirane metode poučevanja. Izbrana učna metoda mora učence usmerjati v motivacijo in nove izkušnje. Na izbiro učnih metod vplivajo tudi: etape učnega procesa, tip učne ure, likovno področje, razvojna stopnja učencev, predznanje in izkušnje učencev, prevladujoči tip učencev, zainteresiranost učencev, način upodabljanja likovnega motiva, razpoložljivi čas in število učencev v razredu (Tacol, 2003, str. 90-92).

Metode so:

- **BESEDNA (VERBALNA METODA):** Pri besedni metodi gre za prenos informacij v govorni komunikaciji med vsemi udeleženci v učnem procesu. Poznamo dve vrsti verbalnih metod: dialogno metodo (metodo pogovora) in monologno metodo (metodo razlage). Metoda razlage poteka v obliki besednega izražanja. Učitelj je vir informacije, učenec pa prejemnik. Ni takojšnje povratne informacije. Uporabimo jo, kadar želimo učencem podati nepoznane likovne pojme, razložiti način uporabe likovnih materialov

in posebnosti likovnega motiva. Učitelj uporablja pripovedovanje, pojasnjevanje, dokazovanje in opisovanje. Metodo razlage učitelj največkrat kombinira z metodo pogovora in demonstracijsko metodo. Za uporabo te metode mora biti učitelj strokovno in didaktično usposobljen. Metoda pogovora je način dela pri pouku v obliki dialoga med učiteljem in učenci ter med učenci samimi. Temeljni sestavini te metode sta vprašanje in odgovor. Da učenci sodelujejo, mora učitelj ustvariti ugodno ozračje in učence spodbuditi k razmišljanju. Vprašanja mora učitelj prilagajati starostni stopnji učencev, morajo biti razumljiva in logična. Zahtevnost vprašanj se mora stopnjevati od spoznavanja in razumevanja do vrednotenja ob koncu učne ure. Metoda pogovora mora vse učence voditi k ustvarjalni rešitvi likovnega problema. Mora jim dati dovolj časa in svobode pri odgovarjanju. Učitelj mora pokazati, da je pozoren na odgovore učencev, lahko tudi neverbalno s prikimavanjem, mimiko na obrazu, gesto in pogledom. Odgovarja tudi na vprašanja učencev. Metoda pogovora se dopolnjuje z metodo razlage in demonstracijsko metodo. Učitelj lahko v okviru pogovorne metode organizira tudi razpravo ali diskusijo predvsem pri vrednotenju likovnih izdelkov učencev (Tacol, 2003, str. 92–97).

- **DOKUMENTACIJSKA METODA** je metoda, pri kateri gre za iskanje znanja s pomočjo informacij, ki so shranjene v različnih medijih in so lahko slušne, tipne, vizualne in avdiovizualne (slikovne, pisne, fotografske, filmske, magnetofonske, elektronske informacije). Poznamo dve vrsti dokumentacijskih metod: besedilno metodo in metodo dela s slikovnim materialom. Obe metodi lahko učitelj uporabi hkrati. Lahko ju dopolni z metodo razlage, pogovora in opazovanja. Metodi lahko pripravi in izvaja učitelj ali pa tudi učenec. Če je delo z besedili in slikovnim materialom problemsko zasnovano, obe obliki miselno zelo zaposlita učence (Tacol, 2003, str. 97, 98).
- **PONAZORITVENA METODA:** Demonstracijska ali ponazoritvena metoda se nanaša na dejavnosti, ki so usmerjene v predstavitev in kazanje učnih sredstev, predmetov, procesov, pojavov in vsega, kar je lahko predmet doživljanja. Izhodišče pri ponazoritveni metodi je dejavno opazovanje. Namen učiteljevega demonstriranja je, da se učenci čustveno in intelektualno razgibajo, kar omogoča doživetje, ki vodi k razumevanju. Ta metoda ima izrazit vizualni in tipni značaj. Ponazoritev lahko poteka v razredu, na prostem, v galerijah in muzejih, kar predstavlja avtentično učenje. Učitelj uporabi razpoložljiva učna sredstva: skice, fotografije, originalne likovne stvaritve, diapozitive, likovne izdelke učencev, grafične folije, videoposnetke, filme, plakate in makete. Demonstracija je primerna, če spodbudi likovno izrazne zmožnosti in učence navaja k izvorni likovni dejavnosti. Lahko se prepleta z metodo pogovora in razlage (Tacol, 2003, str. 98–100).
- **METODA PRAKTIČNEGA DELA:** Metoda praktičnega dela omogoča miselno in ustvarjalno izvedbo likovnih dejavnosti učencev. Naučijo se ravnati s trdimi, mehкими in tekočimi materiali ter zaporednosti operacij v tehničnih postopkih. Učitelj učencem najprej predstavi izvedbo likovne tehnike tako, da ponazori in razloži posebnosti ravnanja z likovnimi materiali, nato pa učenci še sami preskušajo postopke. Lahko tudi vodi učence od postopka do postopka ali pa predstavi le material in najpomembnejše postopke, nato pa prepusti učencem, da sami izvedejo likovno tehniko. Metodo

praktičnega dela učitelj dopolnjuje s ponazoritveno, besedilno in dokumentacijsko metodo. Pod to metodo spadajo tudi grafične risbe, ki predstavljajo učinkovito vizualno sredstvo za prikazovanje likovnih zakonitosti. Risbo izdelata učitelj za nazornejšo predstavitev likovno teoretskih pojmov, ne pa kot metodo, s katero bi učence učili risati. Metoda praktičnega dela je temelj izkušenjskega učenja (Tacol, 2003, str. 101, 102).

- **POSEBNE (SPECIFIČNE) LIKOVNE METODE:** Likovne metode temeljijo na likovnih posebnostih problemskega pouka likovne umetnosti. Z njihovo pomočjo učitelj razvija likovno senzibilnost učencev, jih usmerja k izvorni rešitvi problemske naloge in spodbuja k samostojnemu načinu likovnega izražanja ter razvija njihove individualne likovne zmožnosti. Splošne učne metode in specifične likovne metode se med seboj dopolnjujejo. Le s prepletanjem obojih lahko učitelj v učnem procesu spodbuja učence h kompleksnosti likovnega izražanja, k razumevanju likovnega jezika, k spontanemu načinu likovnega izražanja, k ustvarjalnosti, k individualnemu načinu izražanja in k pridobivanju izkušenj glede ravnanja z likovnimi materiali in orodji (Tacol, 2003, str. 102, 103).

### Metoda širjenja in udejanjanja likovnih senzibilnosti

Za izvajanje te metode mora biti učitelj zelo dobro strokovno in didaktično usposobljen. Poznati mora zakonitosti likovnega jezika, likovnih materialov, orodij, postopke izvajanja likovnih tehnik, posebnosti vrednotenja učenčevih dosežkov. Poznati mora tudi likovne zmožnosti učencev ter njihovo emocionalno in socialno razvitost. Pri mlajših učencih mora biti še posebej spreten pri motiviranju, ki jih ne sme odvracati od likovnega izražanja. V razredu mora skrbeti za toplo in spodbudno vzdušje. Pri motivaciji mlajših učencev lahko učitelj uporabi igralne dejavnosti, pripovedovanje zgodb, branje pesmi, improviziranje iger. Čutenje in likovno mišljenje se na ta način vzajemno bogatita. Gre za sestavljanje likovnih pojmov in vključevanje simbolnih struktur. Nastajajo nepričakovane povezave med pojmi, materiali in simboli (podobami), te podobe pa so rezultat občutenja popolnosti in dovršenosti procesa lastne likovne dejavnosti. Pri motivaciji starejših učencev uporablja učitelj likovne in druge izkušnje učencev – avtentičen način. Metodo širjenja in udejanjanja likovnih senzibilnosti učitelj v posameznih učnih korakih povezuje s standardnimi metodami. S to metodo se združujejo likovna izkušnja, razum in likovna domišljija, to pa vodi k občutljivemu načinu likovnega izražanja z različnimi izraznimi sredstvi (Tacol, 2003, 103–105).

### Metoda estetske komunikacije

Pogoj za izvedbo te metode je učiteljevo poznavanje emocionalnosti učencev in značilnosti njihovega likovnega razvoja. Učence mora spodbujati k ustvarjanju takih izdelkov, kjer učenci na podlagi lastnih zamisli in prepričanj samostojno upodobijo likovne probleme brez neposrednega vpliva učitelja ali koga drugega. V razredu mora učitelj vzpostaviti sproščeno vzdušje in učence prepričati o ustreznosti njihovega načina izražanja in usmeriti njihovo pozornost v reševanje problema, in ne upodabljanje podob. Učenci se tako lahko izražajo, ne da bi bili obremenjeni s svojo nadarjenostjo oziroma nenadarjenostjo za likovno ustvarjanje (Tacol, 2003, str. 105, 106).

### Metoda transponiranja in alternative

Pri tej metodi se mora učitelj zavedati elementarne naloge – razvijanja ustvarjalnosti. Učitelj učence spodbudi, da motiv izrazito doživijo in ga doumejo, kar jih odvrne od upodabljanja podob po ustaljenih vzorcih. Kar se da, mora spodbuditi domišljijo in likovni spomin, da bodo nastale nove izvirne ideje in rešitve. Metoda je uspešno izvedena, če učenci uživajo pri svobodnem raziskovanju likovnega motiva, če se navdušujejo nad lastnim odkritjem postopkov pri likovni tehniki ter če so navdušeni nad izvirnim iskanjem in izkazovanjem znanja likovnih pojmov (Tacol, 2003, str. 106, 107).

### Metoda kompleksnosti in prepletanja

Metoda kompleksnosti in prepletanja omogoča učencem povezovanje med teoretičnim likovnim problemom, doživljanjem motiva ter poznavanjem posebnosti likovnih materialov in orodij, kar jih vodi v samosvoj način izražanja in izvirno likovno izražanje. Učitelj mora motivirati učence za likovno izražanje, vedno pa mora dosegati povezavo med likovnim motivom, pojmi in likovno tehniko ter značilnostmi izražanja učencev. Za uresničitev te metode je treba vzpostaviti ustvarjalno in sproščeno ozračje, le tako lahko učenci vse komponente na samosvoj način povezujejo in se spontano izvirno izražajo (Tacol, 2003, str. 107).

### Metoda uzavedanja lastne senzibilnosti

Temelji na izrazitem spodbujanju individualnega izražanja in individualnega stila vsakega posameznega učenca, zato mora učitelj dobro spoznati učenčevo kognitivno, psihomotorično in afektivno raven. Učitelj učencem predstavi umetniška dela, ki so lahko učencem v pomoč pri seznanjanju z različnimi stili. Učenci lahko pri likovnem izražanju krepijo občutljivost za likovne elemente, oblikovalna načela, likovne materiale in postajajo samozavestnejši, kar vodi v izvirne rešitve motivov (Tacol, 2003, str. 108).

### Metoda samostojnega dojetanja in usvajanja likovne tehnike skozi lastno izkušnjo

To metodo lahko učitelj uspešno izvaja, če pozna likovno načelo postopnosti in kontinuiranosti. Premišljeno mora izbrati likovne materiale in orodja ter jih prilagajati starostni stopnji učencev – od preprostih k bolj zahtevnim. Ko učenci že dobro poznajo postopke za izvajanje likovnih tehnik, jih učitelj spodbuja k samostojni izvedbi, kjer lahko uporabijo svoje izkušnje, samostojno raziskujejo, preskušajo likovne materiale in postopke ter izumljajo nove postopke. Na koncu mora učitelj analizirati rešitve, tako ustvarjalne kot neustvarjalne, tako da učencem ostanejo pozitivne izkušnje (Tacol, 2003, str. 108, 109).

## **2.2.8 Učne oblike pri problemskem pouku pri likovni umetnosti**

Učne oblike so poleg ustreznih metod dela zelo pomembne zaradi interakcije med učiteljem in učenci. Učne oblike so povezane s cilji, likovnimi nalogami, likovnimi področji, učnimi metodami in učnimi sredstvi. Učiteljeva pomoč učencem je lahko neposredna ali posredna (Tacol, 2003, str. 113).

### 2.2.8.1 Neposredno poučevanje

#### **FRONTALNA UČNA OBLIKA**

Pri tej učni obliki učitelj komunicira z vsemi učenci. Učitelj je lahko v vlogi enosmernega posredovalca in učencem razlaga, demonstrira in jih seznanja z likovno tehniko, pojmi in likovnim motivom. Učenci so pasivni, poslušajo in se likovno izražajo, saj pri tej obliki ni povratnih informacij učencev. Lahko pa učitelj frontalno poučuje na drugačen način, bolj sproščeno in usmerjeno v razmišljanje učencev. Uporabi lahko različne metode, tako da so učenci bolj vključeni v razlago in podajajo svoje sodbe, ideje in mnenja. Aktivni naj bi bili vsi učenci v razredu, učitelj pa se sprti prilagaja njihovim ugotovitvam in predlogom. Na frontalni način lahko razloži tehnike dela in ne vključuje le razlage, ampak tudi demonstriranje in pogovor. Frontalno predstavitev likovne tehnike lahko spremljajo vsi učenci, upoštevati pa mora načelo nazornosti. Frontalno lahko predstavi tudi likovni motiv, s tem da je bolje, da dejavno vlogo v pogovoru prevzamejo učenci. Učitelj jih z vprašanji le usmerja in spodbudi individualno izražanje rešitve motiva. Učence odvrča od šablonskega upodabljanja motivov. Učenci so lahko aktivni tudi pri vrednotenju likovnih del. Če učitelj pretirano uporablja frontalno obliko dela, lahko preveč posega v individualno dejavnost učencev. Med frontalno razlago ves čas opazujemo učence, njihove neverbalne znake in reagiramo nanje. V strpni interakciji z učenci lahko privzgamemo občutek odgovornosti in postopno osamosvajanje učencev. Smiselno je, da učitelj v frontalno obliko dela vpleta verbalne in demonstracijske metode dela (Tacol, 2003, str. 113–116).

### 2.2.8.2 Posredno poučevanje

#### **INDIVIDUALNO DELO**

Pri individualnem delu je učitelj le v vlogi svetovalca in nudi individualno pomoč učencem. Učitelj mora motivirati učence, da pride do izraza njihova samoorganiziranost pri usvajanju likovnih pojmov in izražanju. O individualnem delu govorimo pri teoretični in praktični dejavnosti posameznega učenca. Pri individualnem delu so dosežki učenca odvisni od zmožnosti slušnega, vidnega in gibalnega dožemanja ter nadarjenosti in lastne dejavnosti. Individualno delo učitelj dopolnjuje s frontalno obliko in z različnimi metodami dela (Tacol, 2003, str. 116, 117).

#### **SKUPINSKO DELO**

Skupinsko delo lahko učitelj organizira v učilnici ali zunaj nje, tako da oblikuje manjše skupine učencev. Lahko oblikuje skupine glede na to, ali bodo učenci reševali isto problemsko nalogo ali pa bo razdelil problemsko nalogo na delne naloge. V skupine se lahko učenci razdelijo sami ali pa jih oblikuje učitelj glede na interese učencev, njihovo zanimanje za likovno področje, likovne pojme, likovno tehniko in motiv ter glede na zmožnost likovnega izražanja, prav tako pa tudi glede na spol. Če želi, da je delo čim bolj učinkovito, mora delo posebej načrtovati, dobro je, da pripravi konkretne naloge za posameznega učenca, ki dela v skupini. Učitelj lahko vključuje tudi frontalno in individualno obliko ter ostale raznolike metode dela. Pri pripravi na

skupinsko delo mora biti učitelj pozoren na pripravo okolja, razporeditev v učilnici in na učence, ki se težje vključujejo v skupino. Učitelj mora pozorno spremljati delo posamezne skupine. Največja kvaliteta je, če doseže, da vlada v skupini razumevanje ter dejavno in ustvarjalno reševanje naloge (Tacol, 2003, str. 118, 119).

V ospredju pri skupinskem delu je vzgojni učinek. Želimo krepiti sodelovanje in povezanost razreda. Učenci lahko oblikujejo več posameznih del na manjšem formatu, ki tvorijo skupinski izdelek, ali pa sočasno oblikujejo likovno delo večjega formata. Skupine so običajno oblikovane glede na interes in sposobnosti učencev. Najbolj smiselno bi bilo skupine oblikovati tako, da nekaj skupin samostojno ustvarja, eno pa učitelj poučuje. Možna je tudi uporaba sodelovalnega učenja, na primer vsaka skupina se nauči nekega rokovanja z določenim materialom, nato se učenci združijo v dvojice, v katerih drug drugega naučijo rokovanja z materialom. Učitelj lahko učence razdeli tudi v skupine in jim frontalno razloži navodila, nato pa posamezno skupino omeji na določeno tehniko ali problem. Na ta način lahko učenci spoznajo raznolikost in variacije likovnega dela (Barnes, 1987).

## DELO V DVOJICAH

Ta oblika je pri likovni umetnosti bolj uporabna, saj je dejavnost posameznega učenca zelo jasna. Delo v paru lahko vključi v učno etapo spoznavanja pojmov, kjer učenci v paru analizirajo učna sredstva in iščejo posebnost obravnavanega likovnega pojma, likovne tehnike in motiva. To obliko lahko vključi tudi v etapo likovnega izražanja, kjer učencema ponudi večji format in pusti, da si delo organizirata tako, da se dopolnjujeta in hkrati upodabljata likovni motiv, si razdelita naloge in jih rešujeta ter na koncu združita. Tudi v delo v dvojicah lahko učitelj vključuje frontalno obliko, lahko tudi skupinsko in jo dopolnjuje z različnimi metodami dela. Učenci se s to učno obliko usposablajo za samostojno in kolektivno delo (Tacol, 2003, str. 119, 120).

Problemski pouk je primeren tako za individualno in skupinsko delo kot za frontalni pristop, saj morajo učenci sprva obravnavati probleme skupaj z učiteljem in drugimi učenci, in šele nato jih lahko rešujejo sami. Učenci potrebujejo kontinuirano in neposredno pomoč (Brcko, 1999).

Pojavi se vprašanje primerne sorazmerja med individualno in socialno obliko učenja ter vprašanje, ali je bolje, da problem rešuje posameznik ali skupina. Reševanje problemov lahko poteka individualno ali v manjših skupinah, ne pa frontalno, saj se učenci preveč razlikujejo v sposobnostih in tempu reševanja. Če imamo reševanje problemov v skupini, je prednost v sodelovalnem učenju, saj se učijo drug od drugega. Lahko se poslužimo tudi kombinirane oblike, ko vsak problem najprej rešuje sam, nato pa se ga rešuje v skupini. Tako bo res vsak posameznik prispeval svoj delež in svoje razmišljanje. Zaželen je tudi interdisciplinarni pristop k problemu, ki se je uveljavil pri projektnem delu (Marentič Požarnik, 1978).

Velik pomen pri reševanju problemov ima tudi delo v dvojicah. Učenca zaradi različnega predznanja in izkušenj razumeta problem po svoje. To jima omogoča, da se uči drug od drugega, spremenita svoje poglede na problem in razvijata nove strategije. Dvojica ima več možnosti za odkritje uspešne strategije kot posameznik. Ni pa nujno, da je ta oblika pouka



najbolj učinkovita. Lahko se zgodi, da učenca ne moreta sprejeti skupnih odločitev in ne bosta iz sodelovanja nič pridobila. Pogosto se zgodi tudi, tako kot pri skupinskem delu, da samo eden izmed učencev uveljavi svojo voljo in reši problem sam, drugi pa ostane pasivni opazovalec. Če je dominantni učenec pri reševanju problema uspešen in zna razložiti postopek reševanja problema, bo tudi pasivni učenec pridobil nove izkušnje, vendar to ne velja za reševanje zahtevnejših problemov (Thornton, 1995).

### 2.2.9 Medpredmetno povezovanje pri likovni umetnosti

Učitelj mora usmerjati učence v uporabo že usvojenega znanja likovnih pojmov in ročnih spretnosti. Učence usmerja v oblikovanje pojmovnih mrež, da povezujejo med znanim in neznanim. Le tako lahko učenci znanje poglobljajo in razširjajo. Pri medpredmetnem povezovanju se učitelj trudi, da učenci povezujejo likovne pojme s pojmi drugih predmetov in obratno – transferno in izkustveno učenje. Tako pride do uresničevanja vsebinskih in procesnih ciljev. Z medpredmetnim povezovanjem želimo doseči poglobljeno razumevanje likovnih pojmov, spoznavanje pri izpopolnjevanju likovnih tehnik in drugih spretnosti v procesu učenja. Učitelj se pri načrtovanju učnega procesa likovne vzgoje odloča med dvema načinoma povezovanja likovnih pojmov s pojmi z drugih področij (Tacol, 2003, str. 53).

1. **Povezovanje temelji le na besedni interpretaciji ali na prikazu s pomočjo različnih učil:** Učitelj učencem obudi spomin na ustrezne pojme, povezane z življenjskimi položaji, okoljem, naravo in značilnimi posebnostmi drugih predmetnih področij (slovenski jezik, glasbena umetnost, spoznavanje okolja, matematika, športna vzgoja) in jih uporabi kot izhodišče za spoznavanje likovnega pojma. Že znani pojem z drugega predmetnega področja pripomore h globljemu razumevanju likovnega pojma (Tacol, 2003, str. 54).
2. **Povezovanje temelji na besedni in likovni interpretaciji:** Tudi v tem primeru učitelj izhaja iz pojmov, povezanih z življenjskim položajem, okoljem, naravo in posebnostmi drugih predmetnih področij, ter jih uporabi kot izhodišče za spoznavanje likovnega pojma. Vendar ne ostaja samo na besedni ravni, ampak se učenci izražajo tudi likovno, ko razumejo in doživijo pojem. Učitelj s primerno motivacijo spodbudi likovno interpretacijo in načrtuje nalogo z likovnim teoretičnim problemom. Učitelj lahko zasnuje nalogo različno, glede na to, kako zasnuje likovni problem. Izhodišče za zasnovo likovnega problema je lahko likovni motiv, likovna tehnika in likovni pojem. Pravilni postopki medpredmetnega povezovanja so takrat, kadar so likovni cilji (kognitivni, emocionalni in afektivni) doseženi v celoti. Če učitelj iz drugih predmetnih področij prevzame le likovni motiv, s tem izpušča cilje v okviru likovne naloge in uresničuje le cilje drugih predmetnih področij. Če učitelj izhaja iz povezav v likovnem motivu, mora biti motiv zasnovan celostno likovno, tako da učenci ob izvedbi razvijajo zmožnost doživljanja, se emocionalno in socialno krepijo, usvojijo nove likovne pojme in razvijajo ročne spretnosti. Ko učitelj pojme drugih predmetnih področij poveže s spoznavanjem posebnosti likovnih materialov in pripomočkov oziroma likovne tehnike, izpostavi uresničitev likovnih ciljev, s čimer je narejena dobra medpredmetna povezava z izhodiščem v likovni tehniki. Učitelj pa lahko pojme drugih predmetnih področij

poveže s spoznavanjem likovnih pojmov ter s tem krepí spoznavanje in doživljanje učencev. Pomembno je, da ostanejo pri medpredmetnem povezovanju vsebine likovne umetnosti logične in jasne. O medpredmetnem povezovanju ne moremo govoriti, kadar učitelj pri obravnavi nove učne snovi v okviru predmeta vključi le likovno izražanje, vendar ne uresničuje likovnih ciljev (Tacol, 2003, str. 55–60).

### 2.3 MOTIVACIJA PRI LIKOVNI UMETNOSTI

Pri reševanju problemov je zelo pomembna motivacija. Učenci ne smejo biti prepuščeni sami sebi. Učitelj mora ves čas usklajevati zahtevnosti problemske vsebine in njene logike na eni ter reševalne zmožnosti in interese učencev na drugi strani. Individualizirano mora pomagati učencem, da bodo spoznali zahteve in naravo nekega problema. Uporabljati moramo raznovrstna sredstva, ki morajo temeljiti na željah, zanimanjih in potrebah učencev. Uspešna so tudi začudenja in presenečenja. Učence zanimajo problemi, ki nasprotujejo njihovim izkušnjam in pričakovanjem. Sredstev motiviranja je lahko več ali manj, pomembno je, da v učencih spodbudijo občutek konfliktnosti, ki teži k sprostívi in želji po rešitvi problema (Strmčnik, 1992).

Pogoj za uspešno likovno delo v razredu so motivirani učenci. Motivirani učenci pri usvajanju likovnih pojmov izkoriščajo vse svoje likovne zmožnosti in z veseljem rešujejo likovne naloge ter uživajo v raziskovanju novega. Nemotivirani učenci pa naloge izvajajo z nezadovoljstvom in brez interesa ter običajno motijo delo v razredu. Za uspešnost motivacije pa skrbi učitelj, ki izbira najboljše vzgojno sredstvo pri različnih oblikah in metodah dela. Učitelj mora podpirati samozavest učencev in njihov uspeh s tem, da jim dovoljuje, da ostajajo originalni in posebni, ter da pri starejših učencih ohranja že razviti stil izražanja. Spodbujati mora nadarjene učence, ki so za ustvarjalno delo manj zainteresirani in ki pri delu uporabljajo le del svojih zmožnosti ali celo delajo le pod pritiskom. Na negativno vedenje mora učitelj reagirati spodbudno, in ne v obliki pritiska, saj lahko le tako spodbudi učenčevo uveljavljanje. Zelo pomembno je demokratično ozračje v razredu, ki ga učitelj doseže z različnimi metodami in oblikami dela. Učitelj mora upoštevati vse možne vplive na slehernega učenca, vplive družine ter širšega družbenega in kulturnega okolja (Tacol, 1999, str. 42).

Motivacij je več vrst. Lahko govorimo o integrativni in instrumentalni motivaciji. Integrativna motivacija izvira iz želje učenca, da bi znal upodabljati kot priznani umetniki. Takšni učenci so izrazito usmerjeni k pridobivanju znanja na teoretičnem in praktičnem področju. Kažejo izrazito pozitiven odnos do likovne ustvarjalnosti nasploh. Instrumentalna motivacija pa se nanaša na učenčevo željo, da bi dosegel višjo oceno, se vpisal na likovno usmerjeno srednjo šolo. To motivacijo spremljajo negativni dejavniki, kot je na primer strah pred neuspehom. Večkrat lahko opazimo, da sta obe vrsti motivacij združeni (Čok idr., 1999).

Obstajata še dve vrsti motivacije: pozitivna in negativna po načinu doživljanja ter notranja in zunanja po izvoru. Motivacijske spodbude so vir motivacije. Notranja motivacija izvira iz učenca samega, če učenca nekaj zanima, bo med procesom učenja bolj aktiven. Zunanja motivacija pa predstavlja, kadar se učenec uči in je dejaven zaradi določene posledice. Zunanje

motivacijske spodbude prihajajo iz okolja (starši, učitelji ali vrstniki). Zunanja motivacija običajno ni trajna, saj lahko preneha, če vir zunanje podkrepitve izgine (Blažič, 1995).

Motivacija je lahko notranja in zunanja ter je pri likovni umetnosti zelo pomembna. Močna motivacija lahko nadomesti primanjkljaj likovnih zmožnosti pri manj nadarjenih učencih, na primer pri nalogah, ki zahtevajo večjo vztrajnost in niso prezahtevne (Tacol, 1999, str. 41).

Temeljni dejavnik notranje motivacije za doseganje samostojnega raziskovanja o rešitvi likovnega problema je učiteljev način spodbude doživljanja, torej to, ali zna v posameznem učencu vzbuditi radovednost. Motivacija je močno povezana s tem, ali zna učitelj prilagoditi zahtevnost zasnovanega problema učencem. Mlajšim učencem mora učitelj še posebej prilagajati zahtevnost in obsežnost likovnih problemov, ob tem pa tudi povezovati likovne in druge pojme (Tacol, 2004, str. 405).

Notranje motiviran učenec se rad vključuje v delo na teoretičnem področju in pri likovnem izražanju, ravno tu lahko iščemo tudi njegovo ustvarjalnost. Učiteljeva izbira najrazličnejših motivov, ki so za učence privlačni in zanimivi, je pomemben element za čim večjo motivacijo. Prav tako k motivaciji prispeva tudi izbira različnih materialov in orodij ter tehnik dela, ki zbuja radovednost in zanimanje. Zastavljene naloge ne smejo biti ne pretežke, ne prelahke in morajo biti prilagojene starostni stopnji učencev. Morajo biti take, da jih bodo učenci glede na svoje zmožnosti, izkušnje in zanimanje lahko rešili samostojno ali z učiteljevo pomočjo (Tacol, 1999, str. 43).

Karlavaris (v Tacol 2002) pravi, da gre pri notranji motivaciji za povezavo likovnega znanja, izkušenj in tehnične spretnosti na eni strani ter doživljanja na drugi strani. Učitelj mora spretno določiti, kdaj in koliko informacij bo posredoval učencem in kdaj bo organiziral likovno izražanje. Interes za likovno izražanje lahko vzbudijo tudi likovni materiali, saj so lahko učenci bolj uspešni pri izražanju s tistimi materiali, pri katerih bodo ob rokovanju z njimi uživali. Tudi motivi so tisti, ki vzbujajo interes za likovno izražanje. Motivi že obstajajo v učencih, treba jih je samo spodbuditi in jih usmeriti v nova doživetja. Učitelj mora učence spodbujati k individualnemu načinu izražanja motivov, ki je iskreno, samostojno in izvirno. Motivacija najbolj spodbudi izpostavitve likovnega problema, ki ga učenci želijo rešiti. Oblike motiviranja učencev so odvisne od vzgojenosti skupine učencev, njihove razvojne stopnje, individualnega načina izražanja in pridobljenih izkušenj za rokovanje z likovnimi materiali. Trajanje motivacije je pri mlajših učencih odvisno od senzomotoričnih izkušenj in doživetij, pri nekoliko starejših pa od usmerjanja pozornosti in doživetij v aktivnosti (Tacol, 2002, str. 23).

Motiviranje učencev je v tesni zvezi z obravnavanimi teoretičnimi problemi, z likovnim motivom in izvajanjem likovne tehnike, torej z likovno nalogo, ki jo izvajajo učenci. Učitelj mora učencem omogočiti, da z veseljem sodelujejo pri podajanju likovnoteoretičnega problema in pri likovnem izražanju. Likovna zmožnost ne sme biti edina, ki motivira. Učitelj mora doseči, da učenci zaupajo vase in v svoje sposobnosti. Učenci prihajajo do novih in ustvarjalnih rezultatov, če kar najbolje uporabljajo likovne zmožnosti. Nekateri učenci to počnejo sami od sebe, kar pomeni, da imajo visoko motivacijo za likovno izražanje, nekateri pa likovno izražanje

odklanjajo ali delajo bolj površno, kljub zmožnostim. Pri takšnih učencih tudi dobre likovne zmožnosti ne pridejo do izraza in učenci ne morejo napredovati (Tacol, 1999, str. 41).

Motivacija pri urah likovne umetnosti je povezana predvsem s pobudo, ki učence neposredno navdihne za delo. To je posredovani motiv. O motivu se je treba pogovoriti, tik preden učenci začnejo z likovno dejavnostjo. Motiv mora biti privlačen, zanimiv, zbuditi mora živo, čustveno razumevanje likovne naloge. Za navdušenje učencev je odgovoren učitelj, saj mora vzpostaviti sproščeno vzdušje v razredu in motiv jasno predstaviti. Izbrati mora tudi likovno tehniko, ki bo navdušila učence (Gerlovič, 1976).

Motivacijski stili učencev so različni, to so (Spaulding, 1992):

- agresiven (zunanje motiviran, manipulacija, izsiljevanje),
- upornik (ne priznava avtoritete, podporo išče pri vrstnikih),
- pasiven (počuti se nekompetentnega in se aktivnosti izogne),
- posnemalec (potrebuje zunanjo potrditev, posnema učitelja ali vrstnike),
- konformist (se prilagaja, redko uporabi svojo idejo, ponotranji zahteve okolice),
- iniciator (norme ponotranji, sprejme avtoriteto, delovno motiviran, dober vodja),
- neodvisnež (rad se sam zaposli in dela, ima občutek kompetentnosti),
- tisti, ki pasivno uboga.

Učitelj mora biti pozoren na (Butina, 2000):

- stopnjo likovnega razvoja posameznega učenca;
- predznanje in likovne izkušnje učencev;
- individualni način likovnega izražanja učencev;
- raven dojetanja učencev (starostno stopnjo). Razlaga mora biti nujno povezana z zaznavo v naravi in okolju ali z nazornimi učnimi sredstvi. Pomembna je tudi zmožnost učenčevih asociacij, ki je temelj inovativnosti. To zmožnost si učenci lahko pridobijo s poučevanjem ob učnih sredstvih z usmerjenimi vprašanji, pogovorih o lastnem delu in likovnih delih umetnikov, primerjanju likovnih materialov in ob lastnem procesu likovnega izražanja;
- zmožnost besednega opisovanja likovnih pojmov (komunikacijo);
- zmožnost koncentracije, ki jo učitelj dosega z raznovrstnimi dejavnostmi in z lastnim navdušenjem. Pouk likovne umetnosti mora biti razgiban, zanimiv, da bo zbujal radovednost in zanimanje;
- zmožnost vključevanja različnih vrst čutov. Likovne dejavnosti učitelj organizira tako, da imajo učenci možnost s pomočjo različnih čutov stopiti v stik z zunanjimi dražljaji – mehničnimi (sluh, tip) in kinestetičnimi (čut za ravnotežje, čut za lastno telo), kemičnimi (vonj, okus) in elektromagnetnimi (toplota, vid).

## 2.4 IZVIRNOST IN USTVARJALNOST PRI LIKOVNI UMETNOSTI

O ustvarjalni misli in originalni ideji govorimo, kadar je ta enkratna, neponovljiva, neobičajna in izjemna. Učitelj mora v učnem procesu poskrbeti, da postane ustvarjalnost proces, v katerem spodbuja navdušenje učencev, in to mu lahko uspe le, če je tudi on ustvarjalen tvorec učno-vzgojnega procesa. Spodbujati mora ustvarjalnost kot dejavnost, lastnost in način mišljenja. Do neke mere je ustvarjalnost v vsakem učencu, le da se drugače odraža (Tacol, 1999, str. 37).

Pouk likovne umetnosti mora biti ustvarjalen, tak je lahko le, če so dani fiziološki, psihološki in socialni pogoji.

Fiziološki – učenci morajo imeti možnost akcije, dejavnosti, ustvarjanja in dinamičnosti.

Psihološki – učenci se morajo počutiti kot popolne osebnosti, ki lahko ustvarjajo nove vsebine, načrtujejo in raziskujejo ter imajo veliko možnosti za spontanost, fantazijo in intuicijo.

Socialni, moralni in estetski – učenci morajo imeti možnosti, da se razvijejo zdravi socialni odnosi, možnosti samospoštovanja in možnosti estetskega izražanja (Tacol, 1999, str. 58).

Izvirnost je glavni kriterij ustvarjalnosti. Ustvarjalnost pri likovni umetnosti je posameznikova naravnost k izvirnemu in neobičajnemu reševanju likovnih problemov. Seveda lahko do tega pride takrat, ko likovni problem dopušča različne rešitve. Izvirnost pomeni, da je to nekaj novega, svojskega, samoniklega, enkratnega, neponovljivega in redkega. Pomeni odstopanja od utrjenih šablon, navad in stereotipov, kaže se v ustvarjalnem opazovanju okolja in tudi v socialnem vedenju oziroma načinu življenja. Na likovno rešitev problema vplivajo domišljija, ideja, gesta, material, individualne misli, čustva, doživljanja, razpoloženja, ki jih učenci izražajo z uporabo različnih likovnih sredstev, orodij in materialov (Tacol, 1999, str. 37).

Likovne rešitve nastajajo z novim opazovanjem, videnjem, kombiniranjem informacij v nove zveze, odkrivanjem nove vsebine, menjavanjem mišljenja, reševanjem problema na nov način. Likovna ustvarjalnost je odvisna od dedne zasnove in od vzgoje spontanega mišljenja. Vse to pa je možno spodbuditi le v sproščenem ozračju v procesu učenja in vadenja ustvarjalnega mišljenja. Spoznavanje likovnih pojmov in izvajanje različnih tehnik mora biti podkrepjeno z doživljanjem in spoznavanjem sveta in predmetov v naravi, ne pa le golo izvajanje in zaposlovanje učencev. Če je demokratično ozračje v razredu in učitelj spodbuja sproščene odnose, lahko spodbuja tudi motive ustvarjalnega mišljenja, kot so radovednost, potreba po uspešnem raziskovanju in ravnanju, potreba po dosežkih, potreba po reševanju ustvarjalnih likovnih nalog, potreba po zadovoljstvu in samopotrjevanju, želja po različnosti in kompleksnosti (Tacol, 1999, str. 38).

Ustvarjalen učenec je v bistvu raziskovalec. Zbira nova spoznanja, izraža različne izkušnje in osvobaja lastne emocije. Ustvarjalnost učencev iščemo tudi v ustrezni motivaciji. Motivacija je lahko zunanja, ki je lahko verbalna (razlaga likovnih pojmov in pogovor o spoznanem), lahko je pohvala, nagrada, graja, individualna in skupinska kazen. Motivacija pa je lahko tudi vizualna (izdelki učencev, umetnikov, fotografije iz narave) in aditivna (glasba, šum). Lahko pa je tudi

notranja, v učencu samem, katere cilj je potreba po likovnem izražanju, torej v likovni dejavnosti sami, kaže pa se v razvoju ustvarjalnih zmožnosti in v usvojitvi likovnih pojmov. Če je motivacija ustrezna, je izražanje učencev bolj ustvarjalno. Ustvarjalnost ni enovita lastnost in zmožnost slehernega učenca. Fiziološko osnovo najdemo v različno delujoči možganski hemisferi. V levi hemisferi potekajo razumski, besedni in analitični procesi, v desni pa prostorski, vizualni, čustveni, intuitivni in sintezirajoči procesi. To je osnova za ustvarjalne dejavnosti, vendar v medsebojni interakciji z levo, »razumsko« hemisfero (Tacol, 1999, str. 38).

Pretekle izkušnje določajo globino in širino mišljenja. V medsebojnem delovanju si predvidljivost in nepredvidljivost podajata roko. V tem sodelovanju moramo iskati smeri človeškega mišljenja, ko gre za ustvarjalnost. Gre za sodelovanje t. i. hevristične in epistemične strukture mišljenja. Hevristična ali iskalna struktura mišljenja sega iz znanega v neznano, še nedoseženo, utira nova pota in nove vsebine znanja. Epistemična struktura mišljenja pa omogoča znanje. Medsebojna povezanost obeh struktur mišljenja predstavlja proces »centracije fizičnih in duhovnih energij«, kjer ne gre za ločevanje, temveč za združevanje različnega, za sodelovanje miselnih procesov. Šele s sodelovanjem obeh pridemo do kompleksnega mišljenja. Lateralno in vertikalno mišljenje se morata dopolnjevati, da pridemo do enotnega procesa, ki vodi do rešitve problema. Tako vertikalno kot lateralno mišljenje vsebuje epistemično in hkrati hevristično strukturo. V tem medsebojnem delovanju moramo iskati ustvarjalnost. Guilford razločuje med konvergentnim in divergentnim mišljenjem. Konvergentno mišljenje je podlaga inteligentnosti. Velike ustvarjalne dosežke pa omogoča druga miselna zmožnost, ki je zmožnost divergentnega mišljenja (izvirne in nove rešitve). Ustvarjalnost učenca je odvisna od različnih zmožnosti ustvarjalnega mišljenja, vendar stopnja učenčevih ustvarjalnih zmožnosti ni odvisna samo od likovne nadarjenosti oziroma inteligentnosti (Tacol, 1999, str. 39).

V ustvarjalnem procesu je pomembna tudi spontanost. Spontano izražanje izhaja iz učenčeve naravne nagnjenosti, individualnih lastnosti in temperamenta ter iz metod oblikovanja (vizualna resničnost, emocionalno vzburljenje, podzavest, socialna resničnost). Naključne zunanje spodbude učinkujejo na podzavest in se kasneje spontano preoblikujejo v nove zamisli in probleme (Tacol, 1999, str. 37).

Da bi bilo poučevanje in učenje pri urah likovne umetnosti ustvarjalno in popolno, je treba učenje ročnih spretnosti podkrepiti z doživljanjem in spoznavanjem likovnih pojmov. Sodobni pouk zahteva bolj prožen in dinamičen način dela z učenci, saj predstavlja specifičen proces poučevanja in učenja, v katerem se uresničujejo vsestranski likovni cilji in se dosega celosten likovni razvoj vsakega učenca (Tacol, 2004, str. 399).

Med učitelji je prisoten strah, da lahko zavestno racionaliziranje pri likovni umetnosti otopi ustvarjalnost tako mlajših kot starejših učencev. Vendar je strah odveč, če učitelj postopoma, nazorno in s primernimi metodami dela omogoči, da iz realnega sveta prejemajo številne vtise, podobe in materiale, v katerih se odslikujejo zakonitosti likovnih pojmov. Z učiteljevo pomočjo resnični svet dojemajo s čutenjem, doživljanjem in preskušanjem ter v svoje likovno izražanje

vnašajo domišljijo, dopolnjujejo stvarnost in jo s svojimi mislimi plemenitijo (Tacol, 2004, str. 400).

Razvoj otrokove ustvarjalnosti je zelo hiter do šestega leta, nato se razvoj inventivne ustvarjalnosti do devetega leta upočasni. Po devetem letu je razvoj do trinajstega leta spet zelo intenziven. Po trinajstem letu ustvarjalnost spet upade, ponovno pa zraste po petnajstem letu, vendar je še vedno vse močno odvisno od okolja (Tacol, 1999, str. 40).

**Dejavniki ustvarjalnosti na likovnem področju so** (Berce Golob in Karlavaris, 1991):

- fleksibilnost – iznajdljivost v mišljenju in vzpostavljanje novih kombinacij itd., iskanje novih poti pri reševanju likovnih problemov;
- fluentnost – nove in bogate ideje ter zmožnost organiziranja ideje za rešitev likovno teoretičnega problema z izraznimi sredstvi in s postopki dela v določeni likovni tehniki;
- originalnost – izvorna, svojstvena, enkratna in neobičajna ter redka rešitev in odkrivanje novega, neponovljivega;
- redefinicija – nove rešitve, ki so nastale na temelju delovnih postopkov in likovno izraznih sredstev, ki jih učenci že obvladajo;
- elaboracija – razgradnja idej ter izbor najboljše ideje in načina izvedbe ter zmožnost izpeljave raziskovalnega procesa od ideje do rezultata;
- občutljivost za probleme – največja zmožnost ustvarjalnega mišljenja in zmožnost ločevanja bistvenega od nebistvenega.

Da lahko dosežemo ustvarjalnost in izvirnost v izdelkih učencev, pa mora biti ustvarjalen tudi učitelj.

Ustvarjalen učitelj bi se moral zavedati pomembnosti organizacije pouka, ki temelji na poučevanju in učenju z odkrivanjem, z doživljanjem in izkušnjami ter povezovanju vsega znanja z znanjem o likovnih pojmih. Razviti mora konstruktivističen model pouka, v katerem učenci prevzamejo glavno vlogo, sodelujejo v pogovoru, razpravah in razvijajo likovne zmožnosti. V organiziranju učnega procesa je torej ustvarjalen, ko se zaveda lastnih nalog, ko razume načela izvajanja učnega procesa in pri učencih zmore doseči, da se izražajo ustvarjalno. Učitelj mora poznati cilje likovnih zakonitosti, obvladati mora likovni jezik, organizirati sproščene sodelovalne odnose med njim in učenci ter med učenci samimi. Imeti mora občutek za ustrezno razmerje med likovnoteoretičnim delom in likovnim izražanjem otrok, prilagajati zahtevnost starostni stopnji otrok, motivirati učence za ustvarjalno in spontano likovno izražanje, spodbujati iniciativnost učencev in različnost mnenj in idej, dopuščati mora samostojno in individualno izražanje likovnih motivov ter izbrati ustrezne splošne in likovne metode ter nazorna učna sredstva in pripomočke (Tacol, 2004, str. 401).

Pouk mora prilagajati posebnostim učencev v skupini, povezovati spoznanja likovnih pojmov in ostale posebnosti ravnanja z materiali in orodji z že usvojenimi znanji – transferno učenje. Učence mora usmerjati v kritično vrednotenje svojih likovnih del in del vrstnikov ter odraslih ustvarjalcev v samoocenjevanje, hkrati pa mora zapisovati dosežke učencev ob vsaki končani

nalogi, zapisati objektivna in dosledna opažanja o dosežkih. Pri učencu mora spodbuditi samoocenjevanje in pri njem razvijati pozitivno samopodobo (Tacol, 2004).

Učitelj ima torej z načrtovanjem in izvedbo pouka veliko dela, pokazati mora veliko svojega didaktičnega kot tudi vesplošnega znanja, ki ga mora vključevati v načrtovanje in izvedbo učnih ur likovne umetnosti. Prav tako mora biti izviran in ustvarjalen pri oblikovanju likovnih problemov, saj bo le tako motiviral učence.

Za ustvarjalno mišljenje je potrebna tudi neka stopnja inteligentnosti, saj ima učenec z večjimi zmožnostmi opažanja večjo možnost odkrivanja velikega števila podatkov. Inteligentnost torej prispeva k razvoju likovnih zmožnosti – to omogočajo natančno zaznavanje, vizualni spomin in motorična spretnost (Tacol, 1999, str. 41).

Za ustvarjalno realiziranje likovne naloge lahko učitelj vključi spoznavanje likovnega problema na več načinov. Najprej lahko začne z razlago likovnega problema, na podlagi katerega izbere primeren motiv in likovno tehniko. Tukaj je dominanten spoznavni vidik, motorična dejavnost in doživljanje sta v funkciji spoznavanja. Druga možnost je, da učitelj najprej poda načrtno izbran motiv in na njegovi podlagi v obliki pogovora predstavi likovni problem, zato da lahko potem v sodelovanju z učenci izbere primerno tehniko. V tem primeru je dominanten doživljajski vidik, spoznavanje in psihomotorika pa sta v funkciji poglobljanja in izražanja doživetega. Tretja možnost pa je, da si za spoznavanje zanimive likovne tehnike lahko najprej izbere primeren motiv in nato vključi tudi ustrezen likovni problem. V tem primeru je v ospredju motorična spretnost in učenje poteka v smeri ročnih dejavnosti. Spoznavanje in doživljanje teoretičnega problema pa lahko to učenje naredita uspešnejše. Vsi trije načini vključevanja problema v razlago za realizacijo likovne naloge prispevajo k uspešnosti problemskega pouka (Tacol, 1999, str. 67).

V likovnih delih mlajših učencev, od šest do osem let, običajno prevladujejo stereotipne oblike podob. Po njih lahko zelo hitro ugotovimo razvojno stopnjo likovnega izražanja učenca s plati vizualno-plastičnega doživetja. Domišljija je navzoča v okrnjeni obliki. Videz podob je odvisen od motoričnih, vizualnih in spominskih zmožnosti, vendar lahko opazimo, da so nekateri učenci zmožni upodabljati drugače ter ustvariti globino in izrazni pridih. Zelo pomembno vlogo pri tem ima navdih. Navdih je lahko izrazito počasen, težaven ali pa izrazito hiter. Za navdih pri mlajših učencih je potreben proces samostojnega in vodenega opazovanja, razmišljanja in raziskovanja. Podobe nastanejo z elementi domišljije, elementi posebnih občutkov, čustev, intuicije, znanja, osebnega prepričanja in razumevanja materialov ter tehničnih postopkov. Proces ustvarjalne ideje je lahko vizualno ali tipno izkustvo učenca in se lahko začne pri učencu ali pa ga spodbudi učitelj s pogovorom o izbranem motivu (Tacol, 2002, str. 30).

Razlikujemo vsaj tri vrste domišljije. Navadna je domišljija, ki jo ima v večji ali manjši meri vsak človek, ustvarjalna domišljija je domišljija, kjer je možno oblikovati nove like in dajati pobudo novim zamislim. Lahko je v smeri logične in metodične misli v znanosti ali umetnosti. Obstaja pa tudi histerična domišljija (Trstenjak, 1971).



Najbolj učinkovito sredstvo za razvoj domišljije pri likovnem izražanju mlajših učencev so neovirane asociacije. Včasih so asociacije izredno močne in se kažejo v obliki sanjarjenja. Zmožnost za prepoznavanje in povezovanje pomenov še posebej pri mlajših učencih ni še dovolj razvita. Ta zmožnost sicer narašča s pridobivanjem izkušenj pri procesu likovne umetnosti, krepí pa se tudi domišljijško izražanje, ki pa začne upadati okrog dvanajstega leta (Tacol, 2002, str. 33).

Ustvarjalnost pri likovnem izražanju je odvisna od ustvarjalnih faktorjev. Delimo jih na kvalitativne in kvantitativne. Kvalitativni so občutljivo zaznavanje, likovno ustvarjalno mišljenje, emocije in motorična občutljivost. Kvantitativni pa natančno zaznavanje, vizualni spomin, domišljija in motorična spretnost. Ustvarjalno idejo spodbudi šele njihova medsebojna povezanost. Likovna ustvarjalnost učenca se kaže v likovnem izdelku, v učenčevem individualnem izrazu. Učitelj mora pozornost usmeriti v obvladovanje likovnih pojmov in postopkov izvedbe likovne tehnike ter jasno predstavitev in doživljanje motivov. Največji pokazatelj ustvarjalnosti učencev je uživanje v likovni dejavnosti in samopotrđitev učencev. Ustvarjalnost učencev je večja, če dobijo več informacij, ki jih lahko kritično presoјajo (Tacol, 2002, str. 32).

Ustvarjalnost je povezana tudi z notranjo motivacijo in s potrebami učencev. Ko se v učencih pojavi ustvarjalna ideja, se poveča tudi interes za komunikacijo. Preveč spodbujanja tekmovalnosti med učenci omejuje svobodo in ustvarjalnost (Karlavaris, v Tacol, 2002, str. 34).

Karlavaris deli ustvarjalnost na pet razvojnih nivojev: ekspresivnega, produktivnega, inventivnega, originalnega in avtentičnega. Loči pa tudi višje nivoje ustvarjalnosti: inovativnega in energotivnega. Pri mlajših učencih lahko govorimo o ekspresivni in produktivni ustvarjalnosti, kjer ne gre za odkrivanje novih idej, ampak za ustvarjalno aktivnost. Ustvarjalnost se prične razvijati okrog tretjega leta starosti in se stopnjuje do šestega leta. Tukaj govorimo o ekspresivni ustvarjalnosti. Med šestim in devetim letom je bolj ustaljena, po tem letu pa začne upadati in ponovno naraste okrog dvanajstega leta in spet močno pada po trinajstem letu (Tacol, 2002, str. 34).

Pod ustvarjalnost se uvršča samostojnost likovnega izražanja brez posnemanja raznih predlog – ilustracij, fotografij itd. Tudi risanje motiva na tablo in risanje poenostavljenih znakov nista primerna, saj to še posebej mlajše učence odvrća od neposrednega opazovanja narave. Učitelj med likovnim izražanjem samo odpravlja napake, ki bi učence lahko vodile k neuspehu, ne sme pa posegati v neposredno likovno izražanje (Gerlovič, 1976).

### **3 EMPIRIČNI DEL**

#### **3.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA**

Namen magistrskega dela je analizirati razliko med problemskim in neproblemskim načinom poučevanja likovne umetnosti. Raziskali smo, kakšne so razlike v motiviranosti učencev pri problemskem in neproblemskem načinu poučevanja ter kakšne so razlike v izvornosti izdelkov učencev. Raziskovali smo tudi, katero izhodišče za zasnovo likovnega problema učence bolj motivira in jih spodbudi k izvornemu ustvarjanju likovnih izdelkov. Za raziskovanje omenjenega področja smo se odločili, ker je problemski pouk način poučevanja, kjer pri učencih dosežemo, da sami, pod učiteljevim vodenjem, črpajo znanje o likovnih pojmih, pridobivajo ročne spretnosti in oblikujejo svojo osebnost s tem, ko rešujejo likovne probleme in so postavljeni v avtentične situacije. Menimo, da je izbrana tema do sedaj že raziskana, vendar ne v smislu primerjave med problemskim in tradicionalnim načinom poučevanja ter primerjave med različnimi izhodišči za zasnovo likovnega problema.

#### **3.2 CILJ RAZISKAVE**

Glavni cilj raziskave je ugotoviti razliko med problemskim in klasičnim pristopom pouka likovne umetnosti. Zanima nas tudi razlika med različnimi izhodišči pri zasnovi likovnega problema pri enaki temi učne ure v drugem triletju osnovne šole, natančneje v četrtih razredih. Motiviranost učencev je odvisna od učiteljevih sposobnosti načrtovanja učne ure. Cilj raziskave je raziskati, pri katerem načinu glede na različna izhodišča za zasnovo likovnega problema so učenci bolj motivirani za likovno ustvarjanje in pri katerem načinu glede na različna izhodišča za zasnovo likovnega problema so učenci bolj izvorni pri likovnem ustvarjanju.

#### **3.3 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA**

R1: Pri katerem načinu izvedbe pouka so učenci bolj motivirani: problemsko ali neproblemsko naravnem pouku?

R2: Pri katerem izhodišču za zasnovo likovnega problema so učenci bolj motivirani: kjer je izhodišče likovna tehnika, likovni motiv ali likovni pojmi?

R3: Pri katerem načinu izvedbe pouka so učenci bolj izvorni pri likovnem ustvarjanju: problemsko ali neproblemsko naravnem pouku?

R4: Pri katerem izhodišču za zasnovo likovnega problema so učenci bolj izvorni pri likovnem ustvarjanju: kjer je izhodišče likovna tehnika, likovni motiv ali likovni pojmi?

#### **3.4 METODA IN RAZISKOVALNI PRISTOP**

Raziskava je potekala na izbrani šoli z izvedbo učnih ur likovne umetnosti v četrtih razredih. V vsakem razredu so bile izvedene štiri učne ure likovne umetnosti. Izbrali smo dve likovni področji, in sicer grafiko in oblikovanje prostora. Izvedli smo naslednji dejavnosti: pri področju

grafike smo izvedli odtis s tehniko foliografije, pri oblikovanju prostora pa scenski prostor za gledališko predstavo.

V vsakem razredu pa je za zasnovo likovnega problema drugačno izhodišče. V prvi skupini četrtega razreda so izhodišče za zasnovo likovnega problema likovni pojmi, v drugi skupini likovni motiv in v tretji skupini likovna tehnika. V četrti skupini smo izvedli pouk likovne umetnosti na neproblemski način za primerjavo med obema načinoma poučevanja. Motivacijo smo preverili z opazovanjem dinamike v razredu in skupno razredno analizo na koncu vsake učne ure. Izvirnost izdelkov smo vrednotili z analizo likovnih del učencev.

### **3.5 VZOREC**

Vzorec je neslučajnostni, priložnostni. V raziskavi so sodelovali štirje oddelki četrtil razredov na izbrani osnovni šoli. Sodelovalo je 89 otrok, od tega 45 deklic in 44 dečkov. Razdeljeni so bili v štiri skupine. Raziskava se je izvajala v šolskem letu 2019/2020.

### **3.6 OPIS POSTOPKA ZBIRANJA PODATKOV**

Podatke raziskave smo zbrali z analizo izdelkov učencev in opazovanjem razredne dinamike. Predhodno smo pridobili soglasje ravnatelja za sodelovanje šole v raziskavi in soglasje staršev, da učenci lahko sodelujejo v raziskavi. Vse dele raziskave smo izvajali v matičnih učilnicah učencev z vnaprej pripravljeno pripravo na učno uro z različnimi izhodišči za zasnovo likovnega problema in učno uro, zasnovano na neproblemski način. Pred likovnim ustvarjanjem smo opazovali učence in njihovo motiviranost za likovno ustvarjanje. Med izvedbo učne ure smo opazovali razredno dinamiko. Po likovnem ustvarjanju smo vrednotili izvirnost likovnih del učencev.

### **3.7 POSTOPKI OBDELAVE PODATKOV**

Za obdelavo podatkov smo uporabili deskriptivno metodo. Rezultate smo interpretirali, odgovorili na raziskovalna vprašanja in jih povezali z literaturo. Podatke, pridobljene z analizo likovnih del učencev in opazovanjem razredne dinamike, smo obdelali s kvalitativno analizo. Iz pridobljenih podatkov smo določili, kateri način poučevanja učence spodbudi k bolj izvirnemu ustvarjanju in kateri način jih bolj motivira. Ustvarjalnost likovnih izdelkov je vrednotila tričlanska komisija neodvisnih strokovnjakov. Pridobljeni odgovori so nam pomagali poglobljeno odgovoriti na raziskovalna vprašanja.

### **3.8 OPIS UPORABLJENIH LIKOVNIH TEHNIK**

V magistrskem delu smo v praktičnem delu izpeljali dve likovni tehniki, zato bomo na kratko opisali obe.

### 3.8.1 Grafična likovna tehnika

Grafika obsega tehnično in likovno področje odtiskovanja. Površino matrice primerno obdelamo ter z nanosom barve in postopkom tiskanja dosežemo več enakih odtisov. Lahko uporabljamo različne materiale in površine obdelamo z različnimi postopki. Tudi barve lahko nanašamo in odtisnemo na različne materiale. Število kvalitetnih odtisov je pri umetniški grafiki omejeno in je odvisno od vrste tiska. Umetnik sam ročno izdelava odtise, ki so grafični listi, ter jih lastnoročno podpiše in opremi s potrebnimi podatki (Jesih, 2000).

Ločimo različne vrste tiska. Pri visokem tisku barvo nanesemo na matrico, ki ima ravni dvignjeni in nižji poglobljeni del. Barva se oprime le ravnega, dvignjenega dela, nižjih, ugreznjenih delov matrice pa ne. Barva se odtisne z dvignjenih ravnih delov površine. Med visoki tisk spadajo linorez, lesorez, tisk s pečatniki, šablonski tisk, kolažni tisk, kolagrafija, tisk z naravnimi materiali, visoka jedkanica, visoki bakrorez, gravura v PVC-plošče in rez v mavčno ploščo (Jesih, 2000).

Pri globokem tisku barvo z vtiranjem nanašamo v vdolbine na matrici. Barvo površinsko očistimo in ploščo odtisnemo na navlažen papir. Papir se oblikuje po površini matrice, zarez in vdolbine so vidno reliefno izbočene. Med globoki tisk spadajo bakrorez, suha igla, gravura v plastično maso, akvatinta, jedkanica, reservege ali izkrušenka, vernis-mou ali mehka preobleka in mezzotinta (Jesih, 2000).

Pri ploskem tisku izkoriščamo nezdružljivost vode in maščobe. Površina matrice je ravna oziroma ploska in barvo nanašamo na navlaženo površino. Na mastnih delih površine se barva oprime, vlažni deli površine pa barve ne sprejmejo. Med ploski tisk spadata monotipija in kamnotisk ali litografija (Jesih, 2000).

Poznamo še sitotisk, pri katerem izkoriščamo propustne in nepropustne dele sita. Na tiskanec vtiramo barvo skozi mrežo, ki je napeta na okvir. Na nekaterih delih je mrežica zaprta s šablono, na drugih delih pa je odprta (Jesih, 2000).

#### 3.8.1.1 Foliografija

Grafično tehniko foliografije je razvila Marija Cenc. Izvedla je problemsko zasnovano učno uro, kjer je za izhodišče za zasnovo likovnega problema izbrala likovno tehniko. Imela je razred učencev, ki so bili izrazito spretni v rokovanju in eksperimentiranju z materiali in orodji ter so s tem lahko v večji meri aktivirali svoje fizične spretnosti. Izhajala je iz znanega k neznanemu.

Tehnika foliografije je tehnika, kjer učenci matrico izdelajo s pomočjo majhnega koščka prosojne folije in vodotopnih flomastrov. Učenci so morali narisati sebe. Dokončane izdelke so nato položili na grafoskop. Nastala je skupinska kompozicija, ki so jo lahko ves čas spreminjali. Nato je učence napeljala k vprašanju, kako bi lahko naredili skupinsko fotografijo s temi izdelki. Učenci so dajali različne predloge, ona pa jim je predstavila postopek, ki ga je želela pokazati. Risbo so prevaljali z belo tiskarsko barvo, nanjo položili list in jo s pomočjo žlice odtisnili. Vsak je naredil nekaj svojih odtisov. Postopek je učence zelo motiviral za nadaljnje

eksperimentiranje. Osnovno likovno nalogo so nadgradili tako, da so preizkušali še različne barvne variante. Pri vrednotenju so ugotovili, da se je njihova risba po posebnem postopku spremenila v grafiko, da je bila risba odtisnjena s ploskve in jo bodo razvrstili v tehniko ploskega tiska. Vsaka risba je zaradi tehnike postala matrica, dobili so torej odtise, ki jih je bilo treba opremiti. Tako so se seznanili z značilnostmi umetniške grafike (Cenc, 2007).

### **3.8.2 Arhitekturno oblikovanje**

Arhitektura je zvrst umetnosti, ki se ukvarja z oblikovanjem prostora. Arhitekturno oblikovanje pri likovni umetnosti lahko načrtujemo na različne načine. Lahko kot tehniko oblikovanja na ploskvi (risbe in slike) ali kot tehniko oblikovanja v prostoru (izdelava 3D-modelov). V tehniki oblikovanja prostora predstavimo objekt v ustreznem merilu in v treh dimenzijah z uporabo različnih materialov, orodij in postopkov dela. Pomembno je, da učencem ponudimo materiale, s katerimi zmorejo oblikovati (Tomšič Amon, 2010).

Prostor, ki je značilen za arhitekturo, je prostor, v katerem se gibljemo ali sprehodimo ter je oblikovan in opremljen za določeno funkcijo. Lahko oblikujemo zunanji ali notranji prostor. Zunanji prostor je v večini sestavljen v blokih različnih oblik in velikosti, kot so kocke, kvadri, valji in piramide (Tomšič Amon, 2010).

Glede na cilje, določene v učnem načrtu, lahko arhitekturno oblikovanje v šoli izvajamo na različne načine. Učenci lahko sestavljajo prostorske tvorbe iz odpadne embalaže. Iz večje embalaže lahko ustvarjajo na šolskem hodniku ali v učilnici s šolskim pohištvo. Delo v večjih dimenzijah je ustrežnejše, saj se lahko po postavitvi gibljejo in s tem pridobivajo občutek za prostor. Lahko tudi prepletajo učilnice ali dele šolskega dvorišča z volno ali vrvjo, saj tudi s tem prostor oblikujemo in ga spreminjamo. Lahko izdelajo tudi sceno za lutkovno ali gledališko predstavo v notranjosti pravokotne kartonske škatle (Duh in Zupančič, 2003).

#### **3.8.2.1 Scenski prostor za igro**

Scena je likovna oprema prizorišča v gledališču ali filmu (Scena, b. d.).

Scenaristi pripravijo sceno za različne predstave, prav tako lahko tudi učenci pri likovni umetnosti pripravijo sceno za pravljico. Običajno najprej izdelajo načrt in se nato lotijo izdelave. Uporabljajo lahko odpadni material, blago, vrvi ipd. Sceno pripravijo v kartonasti škatli. Razmisliti morajo o rekvizitih in ozadju, ki ga bodo potrebovali za upodobitev kraja dogajanja za določeno pravljico. Na koncu lahko izdelajo še lutke in uprizorijo predstavo.

## **3.9 REZULTATI IN INTERPRETACIJA RAZISKAVE**

### **3.9.1 Motivacija pri učnih urah**

Sledijo opisi opazovanja dinamike v razredu in skupna razredna analiza ter komentarji učencev ob koncu vsake učne ure, ki smo jo izvedli v razredu. Učence smo opazovali pred likovnim ustvarjanjem in med izvedbo ustvarjanja. Opazovanje motiviranosti učencev je pomagala

ovrednotiti tudi učiteljica mentorica, ki je bila takrat pri pouku likovne umetnosti. Ob koncu likovnega ustvarjanja smo učence vprašali o uspešnosti rešene likovne naloge.

### Motivacija pri učni uri:

Likovno področje: **GRAFIKA – foliografija**

Izhodišče likovnega problema: **likovni pojmi**

Število vseh učencev v razredu: **19**

Tabela 3: Motivacija pri učni uri grafike (izhodišče likovni pojmi)

#### Motivacija pred likovnim ustvarjanjem

Število učencev, ki so bili:	
<b>zelo motivirani</b>	18
<b>delno motivirani</b>	0
<b>nemotivirani</b>	1

#### Motivacija med izvedbo likovne naloge

Število učencev, ki so bili:	
<b>zelo motivirani</b>	14
<b>delno motivirani</b>	2
<b>nemotivirani</b>	3

#### Rešitev likovne naloge

Število učencev, ki so rekli, da:	
<b>so uspešno rešili likovno nalogo</b>	7
<b>delno uspešno rešili likovno nalogo</b>	10
<b>neuspešno rešili likovno nalogo</b>	2

Pri učni uri, kjer so bili izhodišče problema likovni pojmi, so bili učenci pred likovnim ustvarjanjem zelo motivirani. Samo en učenec je kazal nemotiviranost. Učiteljica je povedala, da je ta učenec pri vsaki uri likovne umetnosti nemotiviran in da ga spodbudi le zunanja motivacija, ko ve, da bodo delali za oceno. Med izvedbo je bil ta učenec še vedno nemotiviran. Njegov komentar glede učne ure: *»Učna ura mi ni bila zanimiva, ker sem se zmotil in mi ni šla izvedba. Dolgčas mi je bilo, ker nisem znal narediti odtis na list.«* Kljub spodbudam in pomoči pri učencu ni bilo videti napredka v motivaciji.

Tri učenke so bile na začetku motivirane, pa jim je motivacija padla med izvedbo likovne naloge. Njihov komentar glede učne ure: *»Najprej sem se likovne naloge ustrašila, ker še nisem poznala postopka dela. Likovna naloga se mi je zdela prezahtevna.«* Dve učenki od teh treh sta

se sami ocenili, da sta neuspešno rešili likovno nalogo. Veliko učencev (kar deset) se je opredelilo, da so delno uspešno rešili likovno nalogo, kar je presenetljivo, saj so po našem mnenju naloge rešili uspešno.

Opazili smo, da jim je motivacija narasla in da so postali bolj pozorni, ko smo začeli z razlago likovne tehnike. Komaj so čakali, da nehamo spoznavati likovne pojme in začnemo z ustvarjanjem in preizkušanjem likovne tehnike, saj je bilo to za njih nekaj novega.

Ocenili bi, da so bili učenci pri učni uri, kjer so bili izhodišče problema likovni pojmi, zelo motivirani. Odstotek zelo motiviranih pred likovnim ustvarjanjem je bil 95 %, med izvedbo likovne naloge pa 74 %. Zelo slabi pa so rezultati o njihovem mnenju glede uspešnosti likovne naloge, samo 37 % učencev je reklo, da so uspešno rešili likovno nalogo.

Ostali komentarji učencev ob koncu učne ure:

- *»Učna ura mi je bila zanimiva, ker: smo obravnavali novo snov; smo delali dobre stvari; spoznali novo tehniko; je bila učna ura zabavna.«*
- *»Likovna naloga se mi je zdela prezahtevna.«* (štirje učenci)
- *»Likovna naloga je bila enostavna.«* (štirje učenci)
- *»Najbolj mi je bilo všeč: ko smo naredili odtis; ko mi je uspelo; ko sem uporabila žlico pri odtiskovanju; nova tehnika; to, da smo risali sami sebe; ko je učiteljica pokazala, kaj bomo naredili; ko smo packali z barvo; ko smo se pogovarjali o tehniki; moja slika in odtis; to, da mi je izdelek uspel; to, da sem se veliko naučil in da mi je uspelo.«*
- *»Ni mi bilo všeč: ko mi odtis ni uspel; nanašanje barve; risanje na folijo; da mi ni uspelo, kot sem si zamislil; ko sem naredil narobe, da mi odtis ni uspel.«*
- Predlog učenca: *»Lahko bi z voščenko barvali drug papir in bi nanj položili list in bi nanj nekaj narisali.«* Učencu sem razložila, da je to monotipija. Učiteljica mi je povedala, da so to že delali. Učenec je sam prepoznal podobnost v likovni tehniki, saj oboje spada h grafiki.
- Vsi učenci razen enega so povedali, da jim je likovna umetnost kot učni predmet všeč: *»Zato, ker vedno nekaj ustvarjamo; ker mi je zanimivo; ker izdelujemo različne stvari; ker je zabavna; ker se naučimo izdelovati veliko novega; ker je dobra in zanimiva.«*
- Učenec, ki je rekel, da mu likovna umetnost ni všeč, je rekel, da zato, ker je dolgočasno.

## Motivacija pri učni uri:

Likovno področje: **GRAFIKA – foliografija**

Izhodišče likovnega problema: **likovni motiv**

Število vseh učencev v razredu: **17**

Tabela 4: Motivacija pri učni uri grafike (izhodišče likovni motiv)

### Motivacija pred likovnim ustvarjanjem

Število učencev, ki so bili:	
<b>zelo motivirani</b>	15
<b>delno motivirani</b>	0
<b>nemotivirani</b>	2

### Motivacija med izvedbo likovne naloge

Število učencev, ki so bili:	
<b>zelo motivirani</b>	13
<b>delno motivirani</b>	2
<b>nemotivirani</b>	2

### Rešitev likovne naloge

Število učencev, ki so rekli, da:	
<b>so uspešno rešili likovno nalogo</b>	12
<b>delno uspešno rešili likovno nalogo</b>	3
<b>neuspešno rešili likovno nalogo</b>	2

Pri učni uri, kjer je bil motiv izhodišče likovnega problema, so bili učenci pred likovnim ustvarjanjem in po njem zelo motivirani. Pred likovnim ustvarjanjem sta bila nemotivirana samo dva učenca, ki sta ostala nemotivirana tudi med izvedbo likovne naloge in sta bila tudi nezadovoljna z rešitvijo likovne naloge.

Komentar teh dveh učencev: *»Učna ura mi ni bila zanimiva, ker mi trikrat ni uspelo in sem bil razočaran. Likovna umetnost mi ni všeč, ker vedno slabo delam.«*

Ocenili bi, da so bili učenci zelo motivirani pri učni uri, kjer je bil motiv izhodišče likovnega problema. Odstotek zelo motiviranih pred likovnim ustvarjanjem je bil 88 %, med izvedbo likovne naloge pa 76 %. 71 % učencev se je opredelilo, da so uspešno rešili likovno nalogo.

Ostali komentarji učencev ob koncu učne ure:



- *»Učna ura mi je bila zanimiva: ker smo risali na folijo; ker smo preizkusili nekaj novega; ker smo risali sebe in odtiskovali na list; ker smo delali nekaj, kar še nikoli nismo delali; ker je bilo zabavno odtiskovati; ker smo se pred ustvarjanjem igrali igre; ker ni bilo pouka.«*
- *»Najprej nisem razumel navodil in nisem vedel, kaj narediti.«*
- *»Ustrašila sem se, ker sem mislila, da ne bom znala narediti.«* (8 učencev se je strinjalo z njo)
- Sedmim učencem se je naloga zdela enostavna.
- *»Najbolj všeč mi je bilo odtiskovanje; igra na začetku; ko smo risali sebe; ko sem odkrila folijo in videla svoj izdelek; ko smo delali matrice in razstavili izdelke; ko smo odtiskovali na bel list papirja; ko smo delali foliografijo«* (učenka si je zelo dobro zapomnila novi pojem »foliografija«); *ko sva s sošolcem prala žlice in gobice; ko smo risali s flomastrom na folijo; ko smo dali matrico na papir in smo morali z žlico drgniti; odtis mi je bil najbolj všeč.«*
- *»Ni mi bilo všeč to, kako sem narisala avtoportret; spremenil bi to, da bi bolj naredil izdelek.«*
- 19 učencev je povedalo, da jim je likovna umetnost kot predmet všeč, ena učenka pa je rekla, da ji ni.
- Učenka, ki je rekla, da ji likovna umetnost ni všeč, je povedala, da zato, ker ji ne gre.
- Ostali, ki so rekli, da jim je likovna umetnost všeč, so to komentirali tako: *»Ker se tam lahko prepustimo in ustvarjamo; ker je zabavna; ker je vedno nekaj posebnega; ker mi gre super pri likovni umetnosti; ker delamo različne izdelke; ker rada ustvarjam in tudi doma rada ustvarjam; ker je to predmet brez domače naloge; ker delam različne stvari; ker rišemo in izdelujemo izdelke; ker ustvarjamo in se s tem naučimo nekaj novega; ker ustvarjamo po svoje; ker lahko ustvarjam in se zabavam.«*

## Motivacija pri učni uri:

Likovno področje: **GRAFIKA – foliografija**

Izhodišče likovnega problema: **likovna tehnika**

Število vseh učencev v razredu: **16**

Tabela 5: Motivacija pri učni uri grafike (izhodišče likovna tehnika)

### Motivacija pred likovnim ustvarjanjem

Število učencev, ki so bili:	
<b>zelo motivirani</b>	12
<b>delno motivirani</b>	1
<b>nemotivirani</b>	3

### Motivacija med izvedbo likovne naloge

Število učencev, ki so bili:	
<b>zelo motivirani</b>	11
<b>delno motivirani</b>	0
<b>nemotivirani</b>	5

### Rešitev likovne naloge

Število učencev, ki so rekli, da:	
<b>so uspešno rešili likovno nalogo</b>	9
<b>delno uspešno rešili likovno nalogo</b>	4
<b>neuspešno rešili likovno nalogo</b>	3

Pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovne tehnike so bili učenci pred likovnim ustvarjanjem zelo motivirani. Med izvedbo likovne naloge je postalo nemotiviranih kar pet učencev od šestnajstih. Razlog vidimo v tem, da je bil v razredu učenec, ki je bil zelo problematičen. Učiteljica je povedala, da so se učenci med glavnim odmorom sprli, zato je bilo vzdušje v razredu zelo napeto. Problematicni učenec je bil tudi eden izmed treh nemotiviranih v razredu. Med izvedbo likovne naloge so poleg omenjenega učenca za delo postali nemotivirani še štirje učenci. Tukaj vidim velik upad motivacije zaradi osredotočenosti na likovno tehniko, ki jim je predstavljala kar velik izziv in strah, saj je bilo to za njih nekaj novega. Komentarji nekaterih nemotiviranih učencev: »Učna ura mi ni bila zanimiva, ker je bilo preveč običajno. Na živce mi je šlo, ker sem petkrat poskusil in mi ni šlo.«, »Bela barva za grafiko mi ni bila všeč; barve mi niso bile všeč; ni mi bilo všeč, ker si mogel odtisniti svojo sliko.«

Ocenili bi, da so bili učenci pri učni uri, kjer je bila likovna tehnika izhodišče likovnega problema, zelo motivirani. Odstotek zelo motiviranih pred likovnim ustvarjanjem je bil 75 %,

med izvedbo likovne naloge pa 69 %. 56 % učencev se je opredelilo, da so uspešno rešili likovno nalogo. Razlog za tako slabo samooceno učencev vidim v tem, da so bili zelo osredotočeni na pravilno izvedbo likovne tehnike in so imeli občutek, da jim ni uspelo, čeprav so dobro opravili likovno nalogo.

Ostali komentarji učencev ob koncu učne ure:

- *»Učna ura mi je bila zanimiva: ker smo se veliko naučili; ker smo počeli nekaj novega; ker mi je bila vseč tema; zabavno mi je bilo, ko smo barvali; ker ni bilo težko; ker tega še nismo delali; vseč mi je bil moj izdelek; ker smo se zabavali; ker smo imeli zanimivo temo in prijazno učiteljico.«*
- Dva učenca sta povedala, da najprej nista razumela navodil in da sta potrebovala dodatno razlago. Šest učencev pa je reklo, da so razumeli navodila, vendar so se najprej ustrašili, ker postopka še niso poznali.
- Trije učenci so rekli, da je bila naloga prezahtevna, devet pa jih je reklo, da se jim je zdela naloga enostavna.
- *»Najbolj vseč mi je bilo: da mi je izdelek uspel; ko sem morala narisati sebe; tema, ki smo jo obravnavali; odtisi in matrica; ko smo delali odtise; da smo naslikali sebe do prsi; ko smo z belo tempero odtisnili list; vse mi je bilo vseč; ko je bilo konec učne ure.«*
- *»Ni mi bilo vseč: da sem sebe narisala majhno na sliki; da sem odtis malo spackala.«*
- *»Likovna umetnost kot učni predmet mi je vseč: ker je zabavna in zanimiva; ker se naučimo nekaj novega; ker delamo in ustvarjamo izdelke in se veliko naučimo; ker vedno nekaj novega ustvarjamo; ker je to moj najljubši predmet; ker rada ustvarjam; včasih mi je vseč, včasih pa ne.«*
- Pet učencev je reklo, da jim likovna umetnost ni vseč, to so njihovi komentarji: *»Nisem natančen; ker nisem umetnik.«*

## Motivacija pri učni uri:

Likovno področje: **GRAFIKA– foliografija**

Izhodišče likovnega problema: / **neproblemsko zastavljena učna ura**

Število vseh učencev v razredu: **16**

Tabela 6: Motivacija pri učni uri grafike (tradicionalna učna ura)

### Motivacija pred likovnim ustvarjanjem

Število učencev, ki so bili:	
<b>zelo motivirani</b>	13
<b>delno motivirani</b>	3
<b>nemotivirani</b>	0

### Motivacija med izvedbo likovne naloge

Število učencev, ki so bili:	
<b>zelo motivirani</b>	8
<b>delno motivirani</b>	7
<b>nemotivirani</b>	1

### Rešitev likovne naloge

Število učencev, ki so rekli, da:	
<b>so uspešno rešili likovno nalogo</b>	8
<b>delno uspešno rešili likovno nalogo</b>	8
<b>neuspešno rešili likovno nalogo</b>	0

Pri neproblemsko zastavljeni učni uri so bili na začetku ure vsi učenci zelo motivirani, je pa skoraj polovici učencev motivacija med izvedbo likovne naloge padla. Še vedno so bili na koncu učne ure zelo zadovoljni in je polovica učencev rekla, da so uspešno rešili likovno nalogo, polovica pa, da so delno uspešno rešili likovno nalogo. Po pogovoru z učiteljico mentorico glede razloga, zakaj jim je tako vidno upadla motivacija, je povedala, da so zelo tekmovalen razred, ki je željan uspeha, kadar jim nekaj ne uspe (nekaterim odtis v prvo ni uspel) zelo hitro obupajo in se pritožujejo. Na koncu so se potrudili in vsi naredili izdelek. Je bilo pa osem učencev delno zadovoljnih s svojo rešitvijo likovne naloge, kar bi lahko pripisali prestrogi samooceni učencev, saj so izdelke dokončali uspešno. Ena izmed učenek, ki ji je padla motivacija, je povedala, da ji učna ura ni bila zanimiva, »ker ji ni nič ratovalo.« Še ostali komentarji učencev, ki jim je padla motivacija: »Nič mi ni bilo všeč, ker nisem naredila lepe slike. Spremenila bi, da bi naredila lepšo. Ni mi bil všeč moj izdelek, zdi se mi, da mi ni tako dobro uspelo. Motilo me je, ker se je list papirja prijel na folijo. Ni mi bilo všeč, ko smo mogli pospravljati, vse drugo mi je bilo všeč.«

Ocenili bi, da so bili učenci pri učni uri, ki je bila neproblemsko zastavljena, zelo motivirani. Odstotek zelo motiviranih pred likovnim ustvarjanjem je bil 81 %, med izvedbo likovne naloge pa 50 %. 50 % učencev se je opredelilo, da so uspešno rešili likovno nalogo. Razlog za tako slabo samooceno učencev vidimo v tem, da so bili zelo osredotočeni na pravilno izvedbo likovne tehnike in so imeli občutek, da jim ni uspelo, čeprav so dobro opravili likovno nalogo. Postavili so si tudi zelo visoka pričakovanja in bili zelo tekmovalni med seboj.

Ostali komentarji učencev ob koncu učne ure:

- *»Učna ura mi je bila zanimiva, ker: rada ustvarjam; ker rada delam nove izdelke; ker sem se naučila nekaj novega in spoznala novo učiteljico; ker smo izdelali matrico; ker tega še nikoli nisem počela in je bil pravi izziv; ker je bilo zabavno; ker smo počeli nekaj novega z drugo učiteljico; ker je bila zanimiva stvar.«*
- *»Najbolj všeč mi je bilo: ko sem risal na folijo sebe; ko sem odtisnil vzorec iz folije; ko sem odtisnila na list; ko smo delali matrico; ko smo risali na folijo naše obraze; ko smo odtiskovali barvo; ko smo risali avtoportret; to, da smo se igrali igro; risanje samega sebe, packanje z belo barvo; foliografija, ko smo risali na folijo naše obraze.«*
- *»Želim si, da nas bi učiteljica Sara imela vsako uro likovne umetnosti.«*
- *»Ni mi bilo všeč, da smo dali belo barvo, raje bi videl, da bi dali modro.«*
- Vsem učencem je likovna umetnost všeč, razen enemu učencu.
- *»Likovna umetnost mi je všeč, ker: vedno nekaj novega slikamo, rišemo, odtiskujemo ali izdelujemo in se vedno nekaj novega naučimo; ker se zabavam in rad izdelujem; ker je zelo lahka; ker je zabavna; ker se veliko stvari naučiš in lahko to delaš tudi doma, če si si kaj zapomnil; ker delamo različne stvari; ker ustvarjamo; ker se kaj naučim in potem doma preizkušam; všeč mi je, ko barvamo s temperami ali vodenimi.«*
- Enemu učencu likovna umetnost kot predmet ni všeč. Rekel je, da mu ni všeč zato, ker v njej ni uspešen.

## Motivacija pri učni uri:

Likovno področje: **Prostorsko oblikovanje – scenski prostor**

Izhodišče likovnega problema: **likovni pojmi**

Število vseh učencev v razredu: **19**

Tabela 7: Motivacija pri učni uri prostorskega oblikovanja (izhodišče likovni pojmi)

### Motivacija pred likovnim ustvarjanjem

Število učencev, ki so bili:	
<b>zelo motivirani</b>	18
<b>delno motivirani</b>	0
<b>nemotivirani</b>	1

### Motivacija med izvedbo likovne naloge

Število učencev, ki so bili:	
<b>zelo motivirani</b>	13
<b>delno motivirani</b>	5
<b>nemotivirani</b>	1

### Rešitev likovne naloge

Število učencev, ki so rekli, da:	
<b>so uspešno rešili likovno nalogo</b>	19
<b>delno uspešno rešili likovno nalogo</b>	0
<b>neuspešno rešili likovno nalogo</b>	0

Pri učni uri, kjer so bili izhodišče za zasnovo likovnega problema likovni pojmi, so bili učenci pred likovnim ustvarjanjem zelo motivirani. Vsi razen enega učenca so bili zelo motivirani. Ta edini učenec, ki je bil nemotiviran, najprej sploh ni želel delati, šele ko je učiteljica rekla, da je to za oceno in da bomo na koncu vrednotili likovna dela, je začel delati. Še vedno ni veliko naredil in se je njegova skupina pritožila, da ni enakovredno sodeloval pri skupinskem delu. Med izvedbo likovne naloge je eni skupini učencev, kjer je bilo pet učencev, motivacija upadla. Razlog za upad motivacije vidimo v tem, da so se preveč primerjali z drugimi. Dolgo časa niso našli nobene ideje in se niso mogli sporazumeti, kdo bo kaj delal. S spodbudami in pomočjo so se spet zbrali in našli motivacijo za nadaljnje delo. Na koncu so bili vsi učenci mnenja, da so uspešno rešili likovno nalogo.

Ocenili bi, da so bili učenci pri učni uri, ki je imela za izhodišče likovne pojme, zelo motivirani. Odstotek zelo motiviranih pred likovnim ustvarjanjem je bil 95 %, med izvedbo likovne naloge pa 68 %. Vsi učenci so rekli, da so uspešno rešili likovno nalogo. Všeč jim je bilo skupinsko

delo, saj so tako lahko več naredili in imeli več zamisli, kot če bi delali sami. Všeč jim je bilo tudi to, da so lahko prinesli tudi svoje materiale in uporabili vso svojo domišljijo.

Ostali komentarji učencev ob koncu učne ure:

- *»Učna ura je bila zanimiva.«*
- *»Nismo vedeli za zavese, kako bi napeljali palico. Lutke, kako bi lepili ozadje, zavesa.«*
- *»Na začetku smo se ustrašili.«*
- *»V skupini smo se težko zmenili med sabo.«*
- *»Stiropor je težko lepiti.«*
- *»Najbolj všeč so mi bile: ladje; zakomplicirano ozadje; ko smo končali; figurice; zavese; ko smo lepili planete; začetek, ko smo delali načrt; slikanje ozadja; ko smo lepili hiške.«*
- *»Zanimalo me je, kakšno oceno bi dobili.«*
- *»Ni mi bilo všeč: zavese – ko smo napeljali vrvico; cel izdelek mi ni bil všeč.«*

## Motivacija pri učni uri:

Likovno področje: **Prostorsko oblikovanje – scenski prostor**

Izhodišče likovnega problema: **likovni motiv**

Število vseh učencev v razredu: **20**

Tabela 8: Motivacija pri učni uri prostorskega oblikovanja (izhodišče likovni motiv)

### Motivacija pred likovnim ustvarjanjem

Število učencev, ki so bili:	
<b>zelo motivirani</b>	15
<b>delno motivirani</b>	2
<b>nemotivirani</b>	3

### Motivacija med izvedbo likovne naloge

Število učencev, ki so bili:	
<b>zelo motivirani</b>	20
<b>delno motivirani</b>	0
<b>nemotivirani</b>	0

### Rešitev likovne naloge

Število učencev, ki so rekli, da:	
<b>so uspešno rešili likovno nalogo</b>	20
<b>delno uspešno rešili likovno nalogo</b>	0
<b>neuspešno rešili likovno nalogo</b>	0

Pri učni uri, kjer je bil izhodišče za zasnovo likovnega problema likovni motiv, so bili učenci pred likovnim ustvarjanjem zelo motivirani. Tudi tisti, ki na začetku niso bili tako motivirani, so se kasneje vživeli, ko so delali v skupini, tako da so bili med izvedbo likovne naloge motivirani vsi učenci. Na koncu so bili vsi učenci mnenja, da so uspešno rešili likovno nalogo. Eden izmed učencev ni prinesel nobenega materiala, na začetku je bil med nemotiviranimi učenci, vendar je bil v skupini, kjer so bili ostali zelo motivirani in so ga potegnili v delo. Tudi on je bil na koncu navdušen.

Ocenili bi, da so bili učenci pri učni uri, ki je imela za izhodišče likovni motiv, zelo motivirani. Odstotek zelo motiviranih pred likovnim ustvarjanjem je bil 75 %, med izvedbo likovne naloge pa 100 %. Vsi učenci so rekli, da so uspešno rešili likovno nalogo.



Komentarji učencev ob koncu učne ure:

- »Všeč mi je bilo: da smo lahko prinesli svoj material; da smo lahko delali skupaj s svojimi prijatelji; da smo lahko naredili sceno za katero koli zgodbo.«
- »Nismo vedeli za zavese, kako bi napeljali zavese na palico.«
- »Težko je bilo uskladiti ideje. Vsak je želel nekaj svojega.«

### Motivacija pri učni uri:

Likovno področje: **Prostorsko oblikovanje – scenski prostor**

Izhodišče likovnega problema: **likovna tehnika**

Število vseh učencev v razredu: **16**

Tabela 9: Motivacija pri učni uri prostorskega oblikovanja (izhodišče likovna tehnika)

#### Motivacija pred likovnim ustvarjanjem

Število učencev, ki so bili:	
<b>zelo motivirani</b>	4
<b>delno motivirani</b>	8
<b>nemotivirani</b>	4

#### Motivacija med izvedbo likovne naloge

Število učencev, ki so bili:	
<b>zelo motivirani</b>	12
<b>delno motivirani</b>	0
<b>nemotivirani</b>	4

#### Rešitev likovne naloge

Število učencev, ki so rekli, da:	
<b>so uspešno rešili likovno nalogo</b>	12
<b>delno uspešno rešili likovno nalogo</b>	0
<b>neuspešno rešili likovno nalogo</b>	4

Pri učni uri, kjer je bila izhodišče za zasnovo likovnega problema likovna tehnika, so bili učenci izredno nemotivirani za ustvarjanje. V tej skupini so prinesli zelo malo materiala za delo in so bili tudi vidno najmanj motivirani. Ko so izvedeli, da bodo lahko upodobili katero koli zgodbo, so postali bolj motivirani. Med izvedbo likovne naloge so postali vsaj nekateri učenci bolj motivirani za delo. Štiri dekleta so bila ves čas nemotivirana. Obremenjena so bila s tem, da bodo naredila lepo in natančno maketo, vendar jim na koncu ni uspelo narediti vsega, kar so si zamislila. Zmedlo jih je to, da bi morale uporabiti čim več različnih načinov spajanja elementov.

Povedale so, da jim likovna naloga ni bila všeč, sploh ker smo na začetku toliko govorili, na kakšen način morajo izdelovati. Bolj motivirani so bili fantje. Tudi tisti, ki pred izvedbo niso bili, so med izvedbo likovne naloge postali motivirani. Povedali so, da jim je bilo všeč, da so lahko izdelovali sceno za vesoljski film. Tudi pri predstavitvi so se zelo vživeli. Prikazali so tudi načine premikanja scene, ki so jo postavili.

Ocenili bi, da so bili učenci pri učni uri, ki je imela za izhodišče likovni motiv, vsaj na začetku učne ure nemotivirani. Odstotek zelo motiviranih pred likovnim ustvarjanjem je bil 25 %, med izvedbo likovne naloge pa 75 %. 75 % učencev se je tudi opredelilo, da so uspešno rešili likovno nalogo.

Komentarji učencev ob koncu učne ure:

- *»Všeč mi je bilo, da smo lahko naredili vesoljsko sceno.«*
- *»Žal mi je, da nisem prinesla več svojega materiala, saj imam doma polno stvari, ki bi jih lahko uporabila.«*
- *»Najprej se mi je zdelo zelo zakomplicirano, ko je učiteljica razlagala o tehnikah, ki jih moramo uporabiti. Potem je že šlo.«*
- *»Ni mi bilo všeč, saj nismo mogle dokončati svojega izdelka.«*

## Motivacija pri učni uri:

Likovno področje: **Prostorsko oblikovanje – scenski prostor**

Izhodišče likovnega problema: / **neproblemsko zastavljena učna ura**

Število vseh učencev v razredu: **18**

Tabela 10: Motivacija pri učni uri prostorskega oblikovanja (neproblemska učna ura)

### Motivacija pred likovnim ustvarjanjem

Število učencev, ki so bili:	
<b>zelo motivirani</b>	18
<b>delno motivirani</b>	0
<b>nemotivirani</b>	0

### Motivacija med izvedbo likovne naloge

Število učencev, ki so bili:	
<b>zelo motivirani</b>	7
<b>delno motivirani</b>	9
<b>nemotivirani</b>	2

### Rešitev likovne naloge

Število učencev, ki so rekli, da:	
<b>so uspešno rešili likovno nalogo</b>	18
<b>delno uspešno rešili likovno nalogo</b>	0
<b>neuspešno rešili likovno nalogo</b>	0

Pri učni uri, ki je bila zasnovna na neproblemski način, so bili učenci izredno motivirani za ustvarjanje. V tej skupini so prinesli največ materiala izmed vseh skupin, vendar je motiviranost skoraj polovici učencev padla. Niso se dobro znašli, imeli so ogromno idej, vendar jih niso znali uresničiti. Med izvedbo likovne naloge so postali vsaj nekateri učenci manj motivirani za delo, predvsem dve skupini učencev. Zelo dolgo časa so porabili za načrtovanje scene in zelo klepetali, tako da je to lahko eden izmed razlogov, zakaj jim ni šlo tako hitro kot ostalim. Ko so videli, koliko so že naredili ostali, jim je motivacija vidno upadla. V eni skupini so se ves čas prepirali. Na koncu je izdeloval vsak nekaj po svoje in so na koncu le združili izdelke. Tudi pri predstavitvi so povedali le to, kar je naredil vsak sam. Vidni upad motivacije pri nekaterih učencih je možen tudi zato, ker smo učno uro izvedli v juniju, skoraj zadnjo ure likovne umetnosti, ko imajo učenci že tako nizko koncentracijo, kar vpliva tudi na motivacijo.

Ocenili bi, da so bili učenci pri učni uri, ki je bila zastavljena neproblemsko, vsaj na začetku učne ure motivirani. Odstotek zelo motiviranih pred likovnim ustvarjanjem je bil 100 %, med

izvedbo likovne naloge pa 39 %. Vsi učenci so se na koncu opredelili, da so uspešno rešili likovno nalogo, kar me je kar malo presenetilo, saj ena skupini niti ni dokončala svojega likovnega dela.

Komentarji učencev ob koncu učne ure:

- »Všeč mi je bilo, ker smo lahko prinesli veliko materiala.«
- »Doma smo pobrali kakšne odpadke, tukaj pa smo jih uporabili.«
- »Všeč mi je bilo, da smo delali v skupinah.«
- »Ni mi bilo všeč, ker naši skupini ni uspelo, kot smo si zamislili.«
- »Ni mi bilo všeč, ker so bili nekateri zelo glasni in jih je učiteljica ves čas opozarjala.«
- »Res je bilo težko prilepiti vse skupaj, da je držalo.«
- »Nismo vedeli, kako bi pripeli zavese.«
- »Ni mi bilo všeč, ker sem delala v skupini z učenci, s katerimi se ne družim.«

Tabela 11: Deleži zelo motiviranih učencev pri različnih učnih urah grafike in prostorskega oblikovanja

Grafika, foliografija	Delež zelo motiviranih učencev pri različnih učnih urah (%)		
	Pred likovno nalogo	Med likovno nalogo	Po koncu učne ure zadovoljstvo z izdelkom
<b>Izhodišče likovni pojmi</b>	95	74	37
<b>Izhodišče likovni motiv</b>	90	80	75
<b>Izhodišče likovna tehnika</b>	75	69	56
<b>Neproblemsko zasnovana</b>	81	50	50
<b>Prostorsko oblikovanje, scena za pravljico</b>			
<b>Izhodišče likovni pojmi</b>	95	68	100
<b>Izhodišče likovni motiv</b>	75	100	100
<b>Izhodišče likovna tehnika</b>	25	75	75
<b>Neproblemsko zasnovana</b>	100	39	100

Največji delež motiviranih učencev pred likovno nalogo je bil pri neproblemsko zasnovani učni uri pri oblikovanju scene za pravljico, kjer so bili vsi učenci zelo motivirani. Sledita učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovnih pojmov pri foliografiji in pri sceni za pravljico, kjer je bilo 95 % zelo motiviranih učencev. 90 % zelo motiviranih učencev je bilo pri učni uri, kjer je bil izhodišče likovnega problema likovni motiv, pri foliografiji. Najmanj motivirani pred likovnim ustvarjanjem so bili pri učni uri, kjer so izdelovali sceno za pravljico pri izhodišču likovnega problema iz likovne tehnike. Samo 25 % učencev je bilo zelo motiviranih.

Največji delež motiviranih učencev med likovno nalogo je bil pri učni uri oblikovanja scene za pravljico pri izhodišču likovnega problema iz likovnega motiva, kjer so bili zelo motivirani vsi učenci. Sledila je učna ura z izhodiščem problema iz likovnega motiva pri tehniki foliografije (80 %). Lahko bi sklepali, da izhodišče iz likovnega motiva zelo dobro vpliva na vzdrževanje motivacije pri likovnem ustvarjanju.

Pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovne tehnike pri sceni za pravljico je bil delež zelo motiviranih učencev med likovnim ustvarjanjem 75 %. Sledila je učna ura z izhodiščem likovnega problema iz likovnih pojmov, foliografija, s samo 1 % manj. Neproblemsko zasnovani učni uri pa sta imeli med likovnim ustvarjanjem učencev najmanjši delež zelo motiviranih učencev, in sicer pri foliografiji 50 % in pri sceni za pravljico 39 %. Najmanj motivirani učenci so bili med likovnim ustvarjanjem scene za pravljico pri neproblemsko zasnovani učni uri.

Po koncu učne ure smo motiviranost enačili z zadovoljstvom učenca z njegovim izdelkom.

Največji deleži motiviranih učencev so bili pri učnih urah oblikovanja scene za pravljico pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovnih pojmov, pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovnega motiva in pri neproblemsko zasnovani učni uri, kjer so bili vsi učenci zelo motivirani. Sledita učni uri s 75 % zelo motiviranih učencev, in sicer učna ura z izhodiščem likovnega problema iz likovnega motiva pri foliografiji in učna ura z izhodiščem likovnega problema iz likovne tehnike pri oblikovanju scene za pravljico. Najmanjši delež zelo motiviranih učencev je bil po koncu izdelovanja pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovnih pojmov pri foliografiji, kjer je bil delež zelo motiviranih učencev 37 %. Neproblemsko zasnovana učna ura pri tehniki foliografije je imela ravno tako nizek delež zelo motiviranih učencev, in sicer 50 %.

### **R1: Pri katerem načinu izvedbe pouka so učenci bolj motivirani: problemsko ali neproblemsko naravnanim pouku?**

Pri analizi motivacije v razredu smo ugotovili, da so bili učenci pri vseh učnih urah likovne umetnosti motivirani pred likovnim ustvarjanjem, med njim in po njem.

Visok delež motiviranih učencev pri učnih urah pripisujemo dejstvu, da imajo likovno umetnost kot učni predmet radi, da so se do zdaj že izkazali in radi ustvarjajo, kar lahko zasledimo tudi v njihovih komentarjih na vprašanje: »Ali ti je bila učna ura všeč?« Večinoma so bili motivirani pred in med izvedbo učne ure. Tudi učiteljica mentorica je poudarila, da so učenci pri predmetih, kot so likovna umetnost, šport in glasbena umetnost, v večini bolj motivirani kot pri ostalih predmetih.

Pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovne tehnike pri oblikovanju scene so bili učenci pred likovnim ustvarjanjem najmanj motivirani, samo 25 % učencev je bilo zelo motiviranih. Med likovnim ustvarjanjem in po njem se je delež motiviranih sicer dvignil na 75 %.

Pri učni uri foliografije z izhodiščem likovnega problema iz likovnih pojmov je bilo presenetljivo, da je bil zelo majhen delež učencev, ki so rekli, da so uspešno rešili likovno nalogo, in sicer 37 %, čeprav so bili pred in med izvedbo zelo motivirani. Tudi pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovne tehnike pri foliografiji se je le 56 % učencev opredelilo, da so uspešno rešili likovno nalogo, čeprav so bili pred in med izvedbo motivirani.

Pri učni uri foliografije, ki je bila zasnovana na neproblemski način, pa je med izvedbo naloge ostala zelo motivirana le polovica učencev, le polovica učencev pa se je tudi opredelila, da so uspešno rešili likovno nalogo.

Pri učni uri, ki je bila zasnovana na neproblemski način, pri izdelovanju scene za pravljico so bili učenci pred ustvarjanjem in po njem zelo motivirani, je pa vidno upadel delež motiviranih učencev med likovnim ustvarjanjem, le 39 % učencev je bilo zelo motiviranih.

Opazimo lahko, da je pri nekaterih učnih urah delež zelo motiviranih učencev upadel, kar lahko pripišemo slabši koncentraciji in strahu pred neuspehom likovne naloge. Tisti, ki so postali nemotivirani, so povedali, da imajo občutek, da jim ne gre, ali pa že na splošno niso preveč navdušeni nad likovno umetnostjo. Večinoma so nemotiviranost pokazali s tem, da so potrebovali več spodbud, da niso takoj začeli z ustvarjanjem, da so bili hitro zadovoljni s svojim izdelkom in niso želeli nadaljevati. Pri določenih učnih urah pa je delež učencev, ki so bili zelo motivirani, narasel. Pri nekaterih oddelkih, kjer se je pokazala nemotiviranost, je možen dejavnik tudi dinamika v razredu. Kjer so bili moteči učenci z vedenjskimi težavami, je bilo tudi več nemotiviranih učencev. V razredu, kjer smo izvajali učne ure z zasnovano likovnega problema v likovni tehniki, je eden izmed učencev ves čas motil pouk in rušil učni proces. V veliko pomoč je bila učiteljica mentorica.

Po rezultatih sodeč so bili najbolj motivirani pred likovnim ustvarjanjem učenci pri učni uri, ki je bila zasnovana na neproblemski način pri izdelavi scenskega prostora, kjer je bilo motiviranih 100 % učencev. Sledijo učne ure, ki so bile zasnovane z izhodiščem likovnega problema iz likovnih pojmov s 95 % motiviranih učencev. Pri izhodišču za zasnovano likovnega problema iz likovnega motiva pri tehniki foliografije so bili učenci zelo motivirani, saj je bil delež motiviranih 90 %. Najmanj motivirani pred likovnim ustvarjanjem so bili učenci, kjer smo izvedli učno uro z izhodiščem problema iz likovne tehnike pri izdelavi scenskega prostora.

Med izvedbo likovne naloge so bili najbolj motivirani učenci, kjer smo izvedli učno uro z izhodiščem likovnega problema iz likovnega motiva pri oblikovanju scene za pravljico (100 % zelo motiviranih učencev). Predvidevamo, da jih je najbolj navdušil likovni motiv, ker so lahko izdelovali sceno za svojo pravljico. Ker je bil izhodišče za zasnovano likovni motiv in ker jim je bilo to najbolj zanimivo, predvidevamo, da je bila zato največja motivacija med izvedbo likovne naloge ravno pri tej učni uri. Tudi pri tehniki foliografije so bili učenci najbolj motivirani med izvedbo likovne naloge ravno pri učni uri, ki je imela izhodišče za zasnovano likovnega problema likovni motiv (80 % zelo motiviranih učencev). Najmanj motivirani med izvedbo so bili učenci pri neproblemsko zastavljeni učni uri, kjer so izdelovali scenski prostor, saj je delež zelo

motiviranih samo 39 %. Ravno tako je nizek odstotek motiviranih med likovnim ustvarjanjem (50 %) pri neproblemsko zasnovani učni uri pri tehniki foliografije.

Učenci so se na koncu učne ure opredelili glede uspešnosti rešitve likovne naloge. Pri učnih urah prostorskega oblikovanja, kjer so bili izhodišče likovni motiv in likovni pojmi, ter pri neproblemsko zasnovani učni uri so bili vsi učenci mnenja, da so uspešno rešili likovno nalogo. Najmanj zadovoljni z rešitvijo likovne naloge so bili učenci v razredu, kjer smo kot izhodišče za zasnovano likovnega problema obravnavali likovne pojme. Nizek delež samoocene uspešnosti se je pokazal tudi pri neproblemsko zasnovani učni uri foliografije, saj se je samo 50 % učencev opredelilo, da so uspešno rešili likovno nalogo.

Glede na rezultate raziskave ne moremo potrditi, da učna ura, ki je zasnovana na problemski ali neproblemski način, vpliva na motivacijo učencev pri likovnem ustvarjanju. Na motivacijo učencev vpliva več dejavnikov. Iz raziskave sodeč predvsem razredna dinamika, čas izvajanja učnih ur likovne umetnosti, zanimiv likovni motiv ali likovna tehnika ipd.

Viden upad deleža zelo motiviranih učencev pri neproblemsko zasnovani učni uri je bil predvsem med izvedbo likovnega ustvarjanja. Med izvedbo, torej med likovnim ustvarjanjem, je bil delež zelo motiviranih učencev pri problemsko usmerjenih učnih urah 68 % ali več, pri neproblemsko zasnovani učni uri pa je bil delež zelo motiviranih učencev med likovnim ustvarjanjem 50 % pri tehniki foliografije in 39 % pri oblikovanju scene za pravljico.

## **R2: Pri katerem izhodišču za zasnovano likovnega problema so učenci bolj motivirani: kjer je izhodišče likovna tehnika, likovni motiv ali likovni pojmi?**

Glede na rezultate raziskave so učenci najbolj motivirani pri učni uri, kjer je bil izhodišče za zasnovano likovnega problema likovni motiv. Sledijo učne ura z izhodiščem za zasnovano likovnega problema iz likovnih pojmov in učna ura za zasnovano likovnega problema iz likovne tehnike.

### **3.9.2 Izvirnost**

Izvirnost so vrednotile učiteljice likovne umetnosti, ki so pri vsakem likovnem delu podale oceno izvirnosti od ena do pet. Kriteriji vrednotenja so bili:

- **1. stopnja:** likovni motiv upodobi na ponavljajoče se načine, na šablonski način upodobi likovni motiv;
- **2. stopnja:** ne izkaže izvirnosti in domiselnosti, nedomisleno reši likovni motiv, ne izkaže domišljije;
- **3. stopnja:** izkaže malo domiselnosti in izvirnosti, ne izkaže originalnosti, izkaže zelo malo domišljije;
- **4. stopnja:** izkaže manj domiselnosti in izvirnosti, izkaže manj originalnosti, izkaže manj domišljije ;
- **5. stopnja:** izkaže domiselnost, neobičajne ideje, izkaže originalnost, lastno mišljenje, izkaže bogato domišljijo.

Tabela 12: Vrednotenje izvirnosti likovnih izdelkov pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovnih pojmov (foliografija)

	Izdelek 1	Izdelek 2	Izdelek 3	Izdelek 4	Izdelek 5	Izdelek 6	Izdelek 7	Izdelek 8	Izdelek 9	Izdelek 10	Izdelek 11	Izdelek 12	Izdelek 13	Izdelek 14	Izdelek 15	Izdelek 16	Izdelek 17	Izdelek 18	Izdelek 19
Ocenjevalka 1	5	5	3	1	3	4	2	4	3	3	4	3	1	2	2	4	2	4	1
Ocenjevalka 2	4	3	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2	1	3	1	2	1
Ocenjevalka 3	3	4	2	2	3	3	2	3	2	4	3	2	5	3	2	3	4	3	3
Povprečje ocen	4,0	4,0	2,3	1,7	3,0	3,3	2,0	3,0	2,3	3,3	3,3	2,3	2,7	2,3	1,7	3,3	2,3	3,0	1,7
<b>Skupno povprečje ocen</b>	<b>2,7</b>																		

Slika 1: Izdelek 1 z najvišjo oceno za izvirnost (izhodišče likovni pojmi, foliografija)





Slika 2: Izdelek 2 z najvišjo oceno za izvirnost (izhodišče likovni pojmi, foliografija)



Slika 3: Izdelek 4 z najnižjo oceno za izvirnost (izhodišče likovni pojmi, foliografija)



Slika 4: Izdelek 15 z najnižjo oceno za izvirnost (izhodišče likovni pojmi, foliografija)



Slika 5: Izdelek 19 z najnižjo oceno za izvirnost (izhodišče likovni pojmi, foliografija)



Pri učni uri foliografije z izhodiščem likovnega problema iz likovnih pojmov noben izdelek ni dosegel povprečne ocene 5,0 za izvirnost. Izdelek 1 in izdelek 2 z najvišjo oceno za izvirnost sta od ocenjevalk dobila ocene 3, 4 in 5. Trije izdelki z najnižjo oceno za izvirnost so dosegli povprečje ocen 1,7. Slika 5 je matrica izdelka, saj se odtis ni videl dovolj dobro, da bi bil primeren za ocenjevanje izvirnosti.

Povprečna ocena vrednotenja izvirnosti likovnih del pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovnih pojmov je 2,7, kar pomeni, da so učenci večinoma izkazali malo domiselnosti in izvirnosti, niso izkazali originalnosti in so izkazali zelo malo domišljije.

Slika 6: Izdelek 13, ki je dobil oceno 5 za izvirnost vsaj od ene ocenjevalke



Zanimivo je videti različno oceno za vrednotenje izvirnosti za isti izdelek. Izdelek 13 je dobil od ene od ocenjevalk oceno 5, od ostalih dveh pa 1 in 2. Tukaj lahko vidimo, kako je vrednotenje izvirnosti kompleksno ter kako vsak posameznik različno vidi in ovrednoti izvirnost, kljub enakim opisnim kriterijem za vrednotenje izvirnosti, kar je seveda normalno in se zavedamo, kakšne so pomanjkljivosti pri vseh vrstah vrednotenja in ocenjevanja.

Tabela 13: Vrednotenje izvirnosti likovnih izdelkov pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovne tehnike (foliografija)

	Izdelek 1	Izdelek 2	Izdelek 3	Izdelek 4	Izdelek 5	Izdelek 6	Izdelek 7	Izdelek 8	Izdelek 9	Izdelek 10	Izdelek 11	Izdelek 12	Izdelek 13	Izdelek 14	Izdelek 15	Izdelek 16
Ocenjevalka 1	3	3	5	4	3	2	4	3	2	2	3	5	3	1	2	1
Ocenjevalka 2	2	2	3	2	1	1	3	1	5	1	1	2	3	1	1	1
Ocenjevalka 3	2	4	5	4	4	3	4	2	4	3	3	4	4	3	4	3
Povprečje ocen	2,3	3,0	4,3	3,3	2,7	2,0	3,7	2,0	3,7	2,0	2,3	3,7	3,3	1,7	2,3	1,7
<b>Skupno povprečje ocen</b>	<b>2,8</b>															

Slika 7: Izdelek 3 z najvišjo oceno za izvirnost (izhodišče likovna tehnika, foliografija)



Slika 8: Izdelek 14 z najnižjo oceno za izvirnost (izhodišče likovna tehnika, foliografija)



Slika 9: Izdelek 16 z najnižjo oceno za izvirnost (izhodišče likovna tehnika, foliografija)



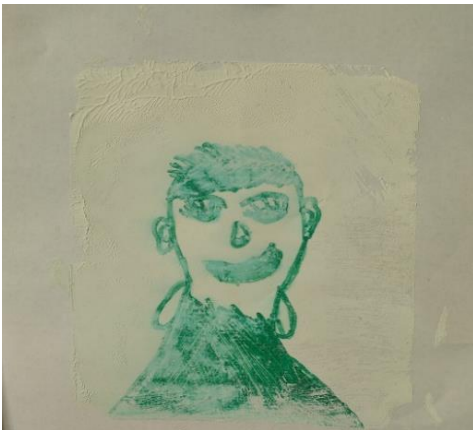
Pri učni uri foliografije z izhodiščem likovnega problema iz likovne tehnike noben izdelek ni dosegel povprečne ocene 5,0 za izvirnost. Izdelek z najvišjo oceno za izvirnost je od ocenjevalk dobil ocene 5, 3 in 5, torej povprečje ocen 4,3. Dva izdelka z najnižjo oceno za izvirnost sta dosegla povprečje ocen 1,7. Pri obeh izdelkih se sicer slabše vidi odtis, vendar je še vedno dovolj viden, da je bilo možno ocenjevati. Matrico sta oba učenca žal že uničila, preden bi jo lahko fotografirali. Prikaz uničene matrice je na sliki 8.

Povprečna ocena vrednotenja izvirnosti likovnih del pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovne tehnike je 2,8, kar pomeni, da so učenci večinoma izkazali malo domiselnosti in izvirnosti, niso izkazali originalnosti in so izkazali zelo malo domišljije.

Slika 10: Izdelek 9, ki je vsaj od ene od ocenjevalke dobil oceno 5 za izvirnost



Slika 11: Izdelek 12, ki je vsaj od ene od ocenjevalk dobil oceno 5 za izvirnost



Oba, izdelek 9 in izdelek 12, sta vsaj od ene ocenjevalke dobila oceno 5 za izvirnost. Od ostalih dveh ocenjevalk sta za izvirnost oba dobila oceni 4 in 2, v povprečju torej 3,7, kar pomeni, da sta izkazala manj domiselnosti in izvirnosti, manj originalnosti in manj domišljije kot najbolje ocenjeni izdelek.

Slika 12: Izdelek 5, ki je za izvirnost od ene od ocenjevalk dobil oceno 1, od ostalih dveh pa 3 in 4



Izdelek 5 s povprečno oceno 2,7 je od ene od ocenjevalk dobil oceno 1, od ostalih dveh pa 3 in 4, torej njegova ocena variira od 1 do 4, torej od popolnega nedoseganja izvirnosti (šablonskega načina izdelave, ponavljajočih se načinov) do izkazane domišljije, domiselnosti in originalnosti, sicer v manjši meri kot najbolje ocenjeni izdelek. Pri izdelku 5 je prikazana še matrica izdelka, saj je odtis slabše viden.

Tabela 14: Vrednotenje izvirnosti likovnih izdelkov pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovnega motiva (foliografija)

	Izdelek 1	Izdelek 2	Izdelek 3	Izdelek 4	Izdelek 5	Izdelek 6	Izdelek 7	Izdelek 8	Izdelek 9	Izdelek 10	Izdelek 11	Izdelek 12	Izdelek 13	Izdelek 14	Izdelek 15	Izdelek 16	Izdelek 17
Ocenjevalka 1	5	4	2	4	4	2	2	3	2	1	2	3	4	4	3	3	3
Ocenjevalka 2	3	3	2	3	3	2	1	2	2	1	3	2	2	3	2	2	2
Ocenjevalka 3	3	5	5	4	3	4	2	3	3	4	5	3	3	4	3	3	3
Povprečje ocen	3,7	4,0	3,0	3,7	3,3	2,7	1,7	2,7	2,3	2,0	3,3	2,7	3,0	3,7	2,7	2,7	2,7
<b>Skupno povprečje ocen</b>	<b>2,9</b>																

Slika 13: Izdelek 2 z najvišjo oceno za izvirnost (izhodišče iz likovnega motiva, foliografija)



Slika 14: Izdelek 7 z najnižjo oceno za izvirnost (izhodišče iz likovnega motiva, foliografija)



Tudi pri učni uri, zasnovani z izhodiščem likovnega problema iz likovnega motiva, ni bilo nobenega izdelka, ocenjenega s povprečjem ocen 5,0 za izvirnost. Izdelek 2 je za izvirnost dosegel najvišje povprečje ocen, in sicer 4,0. Ovrednoten je bil z ocenami 3, 4 in 5. Izdelek 7 je dosegel najnižjo oceno za izvirnost, skupno povprečje ocen je bilo 1,7, ovrednoten je bil z ocenami 2, 1 in 2. Pri izdelku 7 prikazujemo matrico izdelka, saj se odtis na fotografiji ni dobro videl.

Povprečna ocena vrednotenja izvirnosti likovnih del pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovnega motiva je 2,9, kar pomeni, da so učenci večinoma izkazali malo domiselnosti in izvirnosti, niso izkazali originalnosti in so izkazali zelo malo domišljije. Je pa 2,9 najvišje povprečje ocen, ki so bile dodeljene izdelkom pri vrednotenju izvirnosti likovnih izdelkov foliografije. Lahko bi torej sklepali, da učna ura, kjer izhodišče likovnega problema izhaja iz likovnega motiva, najbolj pripomore k izvirnosti učencev, vendar so razlike v povprečju ocen med različnimi izhodišči tako majhne, da ne moremo sklepati zgolj na podlagi tega.

Glede na povprečje ocen izvirnosti se pri vseh treh učnih urah z različnimi izhodišči izvirnost likovnih izdelkov učencev vrednoti s povprečjem ocen od 2,7 do 2,9. Pri učni uri, ki je bila zasnovana na neproblemski način, pa je povprečna ocena izvirnosti 2,4, kar je najmanj glede na ostale tri. Opis in tabela vrednotenja pri neproblemsko zasnovani učni uri je predstavljena na naslednji strani.

Tabela 15: Vrednotenje izvirnosti likovnih izdelkov pri neproblemsko zasnovani učni uri (foliografija)

	Izdelek 1	Izdelek 2	Izdelek 3	Izdelek 4	Izdelek 5	Izdelek 6	Izdelek 7	Izdelek 8	Izdelek 9	Izdelek 10	Izdelek 11	Izdelek 12	Izdelek 13	Izdelek 14	Izdelek 15	Izdelek 16
Ocenjevalka 1	1	2	2	2	3	3	1	3	4	3	4	3	2	1	1	2
Ocenjevalka 2	3	4	1	1	2	3	1	2	2	4	2	4	3	1	3	2
Ocenjevalka 3	2	2	2	2	2	3	4	3	3	2	4	3	3	2	2	3
Povprečje ocen	2,0	2,7	1,7	1,7	2,3	3,0	2,0	2,7	3,0	3,0	3,3	3,3	2,7	1,3	2,0	2,3
<b>Skupno povprečje ocen</b>	<b>2,4</b>															

Slika 15: Izdelek 11 z najvišjo oceno za izvirnost (neproblemska učna ura, foliografija)



Slika 16: Izdelek 12 z najvišjo oceno za izvirnost (neproblemska učna ura, foliografija)



Slika 17: Izdelek 14 z najnižjo oceno za izvirnost (neproblemska učna ura, foliografija)



Pri učni uri foliografije, ki je bila zasnovana na neproblemski način, ni bilo nobenega izdelka, ki bi bil ocenjen s povprečno oceno 5,0. Zanimivo je tudi, da nobena ocenjevalka niti enega izdelka ni ovrednotila z oceno 5, torej noben izdelek za izvirnost ni dobil vsaj ene ocene 5. Naj poudarimo, da ocenjevalke niso vedele, katere izdelke ocenjujejo, torej niso vedele, da so bili to izdelki učencev, kjer je bila učna ura zasnovana neproblemsko. Izdelka 11 in 12 sta dosegla povprečje ocen 3,3, kar je manj kot povprečje najvišjih ocen pri ostalih treh učnih urah. Pri ostalih treh učnih urah je bilo povprečje ocen najvišje ocenjenega izdelka vsaj 4,0 ali več. Izdelek 11 je bil ovrednoten z ocenami 4, 2 in 4, izdelek 12 pa z ocenami 3, 4 in 3. Izdelek 14 je dosegel najnižje povprečje ocen za izvirnost, in sicer 1,3. To je tudi najnižje povprečje glede na najslabše ocenjene izdelke pri prejšnjih treh učnih urah, saj so imeli najnižje ocenjeni izdelki



pri ostalih treh učnih urah povprečno oceno 1,7. Pri izdelku 14 je prikazana tudi matrica izdelka, saj odtis ni dobro viden.

Povprečna ocena vrednotenja izvirnosti likovnih del pri neproblemsko zasnovani učni uri je 2,4, kar pomeni, da so učenci likovni motiv upodobili na ponavljajoče se načine in na šablonski način. Ni bilo prepoznati izvirnosti, domiselnosti ali originalnosti. Je pa 2,4 najnižje povprečje ocen, ki so bile dodeljene izdelkom pri vrednotenju izvirnosti likovnih izdelkov pri foliografiji. Lahko bi torej sklepali, da učna ura, ki je zasnovana na neproblemski način, najmanj pripomore k izvirnosti pri ustvarjanju učencev. Razlike v povprečju ocen so tako majhne, da ne moremo v celoti potrditi tega in sklepati zgolj na podlagi teh rezultatov. Razlika med najvišjim in najnižjim povprečjem ocen je 0,5.

Slika 18: Izdelek 7 z dvema ocenama 1 in eno oceno 4 za izvirnost



Izdelek 7 je bil ocenjen z dvema ocenama 1, ena od ocenjevalk pa ga je za izvirnost ocenila z oceno 4. Zanimiv je razpon med ocenami, od najslabše ocene, ki predstavlja šablonski izdelek in ponavljajoči se motiv, do ocene, pri kateri, kjer je učenec sicer naredil domiselno, izvirno in originalno delo, vendar manj kot najvišje ocenjen izdelek. Izdelek 7 je predstavljen s fotografijo matrice, saj se na fotografiji ni dobro videlo odtisa izdelka.

Tabela 16: Vrednotenje izvirnosti likovnih izdelkov pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovne tehnike (scenski prostor)

	<b>Izdelek 1</b>	<b>Izdelek 2</b>	<b>Izdelek 3</b>	<b>Izdelek 4</b>
<b>Ocenjevalka 1</b>	5	5	4	5
<b>Ocenjevalka 2</b>	3	5	2	3
<b>Ocenjevalka 3</b>	5	5	3	5
<b>Povprečje ocen</b>	<b>4,3</b>	<b>5,0</b>	<b>3,0</b>	<b>4,3</b>
<b>Skupno povprečje ocen izdelkov</b>	<b>4,2</b>			



Slika 19: Izdelek 2 z najvišjo oceno za izvirnost z izhodiščem likovnega problema iz likovne tehnike



Slika 20: Izdelek 3 z najnižjo oceno za izvirnost z izhodiščem likovnega problema iz likovne tehnike



Pri učni uri z izhodiščem za zasnovano likovnega problema iz likovne tehnike pri oblikovanju scenskega prostora je bil izdelek 2 ocenjen s povprečno oceno 5,0, kar pomeni, da je bil najbolje ocenjen. Vse tri ocenjevalke so ga za izvirnost ocenile z najvišjo oceno, kar pomeni, da so učenci izkazali domiselnost, neobičajne ideje, originalnost in lastno mišljenje ter bogato domišljijo. Izdelek 3 je bil najslabše ocenjen izdelek s povprečno oceno 3,0, kar pomeni, da so učenci izkazali malo domiselnosti in izvirnosti, niso izkazali originalnosti in so izkazali zelo malo domišljije. Ocenjevalke so najslabše ocenjenemu izdelku dodelile ocene 4, 2 in 3. Tudi tukaj lahko vidimo različno vrednotenje istega izdelka.

Povprečna ocena izvirnosti izdelkov pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovne tehnike je bila 4,2, kar pomeni, da so učenci sicer izkazali domišljijo, izvirnost in domiselnost ter originalnost, vendar v manjši meri in ne v celoti.

Tabela 17: Vrednotenje izvirnosti likovnih izdelkov pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovnega motiva (scenski prostor)

	<b>Izdelek 1</b>	<b>Izdelek 2</b>	<b>Izdelek 3</b>	<b>Izdelek 4</b>	<b>Izdelek 5</b>
<b>Ocenjevalka 1</b>	3	3	4	3	2
<b>Ocenjevalka 2</b>	3	3	2	4	3
<b>Ocenjevalka 3</b>	5	5	4	4	5
<b>Povprečje ocen</b>	<b>3,7</b>	<b>3,7</b>	<b>3,3</b>	<b>3,7</b>	<b>3,3</b>
<b>Skupno povprečje ocen izdelkov</b>	<b>3,5</b>				

Slika 21: Izdelek 1 z najvišjo oceno za izvirnost z izhodiščem likovnega problema iz likovnega motiva, ki je dobil vsaj eno oceno 5



Slika 22: Izdelek 2 z najvišjo oceno za izvirnost z izhodiščem likovnega problema iz likovnega motiva, ki je dobil vsaj eno oceno 5



Slika 23: Izdelek 3 z najnižjim povprečjem ocen za izvirnost z izhodiščem likovnega problema iz likovnega motiva



Pri učni uri z izhodiščem za zasnovo likovnega problema iz likovnega motiva pri oblikovanju scenskega prostora so bili trije izdelki ocenjeni z enako povprečno oceno, in sicer 3,7, kar predstavlja tudi najvišjo povprečno oceno za izvirnost. Prikazani sta fotografiji dveh izdelkov, ki sta dobila vsaj eno oceno 5, in sicer izdelek 1 in izdelek 2. Zanimivo je, da sta oba izdelka od ene od ocenjevalk dobila oceno 5, od drugih dveh pa oceno 3. Torej od malo izkazane izvirnosti do v celoti izkazane izvirnosti in domiselnosti, originalnosti ipd.

Najnižje povprečje ocene sta dobila izdelek 3 in izdelek 5 s povprečjem 3,3, kar pomeni, da so učenci izkazali malo domiselnosti in izvirnosti, niso izkazali originalnosti in so izkazali zelo malo domišljije. Izdelek 5 je od ene od ocenjevalk dobil oceno 5, zato je tudi posebej predstavljen spodaj. Izdelek 3 je dobil ocene 4, 2 in 4. Izdelek 5 pa 2, 3 in 5.

Povprečna ocena izvirnosti izdelkov pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovnih pojmov je bila 3,5, kar pomeni, da so učenci sicer izkazali domišljijo, izvirnost in domiselnost ter originalnost, vendar v manjši meri oziroma manj.

Slika 24: Izdelek 5 z najnižjim povprečjem ocen za izvirnost z izhodiščem likovnega problema iz likovnega motiva



Izdelek 5 je imel, tako kot izdelek 3, najnižje povprečje ocen za izvirnost, to je 3,3, kar pomeni, da so učenci izkazali malo domiselnosti in izvirnosti, niso izkazali originalnosti in so izkazali zelo malo domišljije. Je pa zanimiv razpon ocen, ki jih je dobil izdelek, in sicer 2, 3 in 5. Torej od neizkazane izvirnosti in domiselnosti ter neizkazane domišljije do izkazane domiselnosti, neobičajnih idej, originalnosti in prepoznanega lastnega mišljenja ter izkazane bogate domišljije.

Tabela 18: Vrednotenje izvirnosti likovnih izdelkov pri neproblemsko zasnovani učni uri (scenski prostor)

	Izdelek 1	Izdelek 2	Izdelek 3	Izdelek 4	Izdelek 5
<b>Ocenjevalka 1</b>	2	3	4	4	5
<b>Ocenjevalka 2</b>	2	2	2	3	2
<b>Ocenjevalka 3</b>	3	4	4	5	4
<b>Povprečje ocen</b>	<b>2,3</b>	<b>3,0</b>	<b>3,3</b>	<b>3,3</b>	<b>3,7</b>
<b>Skupno povprečje ocen izdelkov</b>	<b>3,1</b>				

Slika 25: Izdelek 5 z najvišjim povprečjem ocen za izvirnost pri neproblemsko zasnovani učni uri





Slika 26: Izdelek 1 z najnižjim povprečjem ocen za izvirnost pri neproblemsko zasnovani učni uri



Pri učni uri, ki je bila zasnovana neproblemsko pri oblikovanju scenskega prostora, je bil izdelek 5 za izvirnost ocenjen z najvišjim povprečjem ocen, in sicer 3,7. Izdelek je dobil ocene 5, 2 in 4. Pojavljajo se različni razponi ocen, od neizkazane izvirnosti in domiselnosti do izkazane izvirnosti in domiselnosti, originalnosti ipd.

Najnižje povprečje ocene za izvirnost je dobil izdelek 1, in sicer 2,3. Ocene, ki so mu jih ocenjevalke dodelile, so bile 2, 2 in 3, torej v izdelku ni izkazane izvirnosti, likovni motiv je rešen nedomiselnost.

Izdelek 4 je dobil od ene ocenjevalke oceno 5, od ostalih dveh pa 3 in 4, zato je tudi spodaj posebej predstavljen.

Povprečna ocena za izvirnost izdelkov pri neproblemsko zasnovani učni uri je 3,1, kar pomeni, da je izkazano malo izvirnosti in domiselnosti, originalnost ni izkazana, izkazane je zelo malo domišljije. Sicer pa je to tudi najnižje povprečje ocen za izvirnost glede na ostale tri učne ure z različnimi izhodišči za zasnovo likovnega problema. Razlika 0,4 med neproblemsko zasnovano učno uro in učno uro z izhodiščem likovnega problema iz likovnega motiva je premajhna, da bi lahko govorili o tem, da učna ura, izvedena na neproblemski način, manj pripomore k izvirnosti likovnih del učencev kot učne ure, zasnovane na problemski način, je pa očitno vsaj nekaj razlike.

Slika 27: Izdelek 4, ki je dobil vsaj eno oceno 5 za izvirnost pri neproblemsko zasnovani učni uri



Izdelek 4 je od ene od ocenjevalk za izvirnost dobil oceno 5, od ostalih dveh pa 3 in 4. Torej od neizkazane izvirnosti do popolnoma izkazane izvirnosti in domiselnosti pri likovnemu delu. Povprečje ocen za izvirnost, ki jih je dosegel, pa je 3,3.

Tabela 19: Vrednotenje izvirnosti likovnih izdelkov pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovnih pojmov (scenski prostor)

	Izdelek 1	Izdelek 2	Izdelek 3	Izdelek 4	Izdelek 5
<b>Ocenjevalka 1</b>	4	4	5	5	3
<b>Ocenjevalka 2</b>	3	4	4	5	3
<b>Ocenjevalka 3</b>	3	3	4	5	4
<b>Povprečje ocen</b>	<b>3,3</b>	<b>3,7</b>	<b>4,3</b>	<b>5,0</b>	<b>3,3</b>
<b>Skupno povprečje ocen izdelkov</b>	<b>3,9</b>				

Slika 28: Izdelek 4 z najvišjim povprečjem ocen za izvirnost pri izhodišču likovnega problema iz likovnih pojmov



Slika 29: Izdelek 1 z najnižjim povprečjem ocen za izvirnost pri izhodišču likovnega problema iz likovnih pojmov



Slika 30: Izdelek 5 z najnižjim povprečjem ocen za izvirnost pri izhodišču likovnega problema iz likovnih pojmov



Pri učni uri z izhodiščem za zasnovo likovnega problema iz likovnih pojmov pri oblikovanju scenskega prostora je izdelek 4 dosegel najvišjo povprečno oceno za izvirnost, in sicer 5,0.

Učenci so pri likovnem ustvarjanju pokazali veliko izvirnosti, domiselnosti, originalnosti in lastnih idej. Povprečno oceno 5,0 je dobil tudi eden izmed izdelkov pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovne tehnike.

Izdelek 1 in izdelek 5 pa sta dosegla najnižje povprečje ocen izvirnosti, in sicer 3,3. Oba sta dobila enako vrednost ocen, in sicer 3, 4 in 3, torej učenci pri tem izdelku niso izkazali originalnosti in so izkazali zelo malo domišljije.

Izdelek 3 je od ene od ocenjevalk za izvirnost dobil oceno 5, zato je predstavljen spodaj. Drugi dve ocenjevalki sta mu podelili oceno 4.

Povprečna ocena izvirnosti izdelkov pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovnih pojmov je bila 3,9, kar pomeni, da so učenci izkazali domišljijo, izvirnost in domiselnost, vendar v manjši meri oziroma manj kot najboljše izdelki.

Slika 31: Izdelek 3, ki je dobil vsaj eno oceno 5 za izvirnost



Izdelek 3 je dobil vsaj eno oceno 5 za izvirnost. V povprečju je dosegel oceno 4,3, drugi dve ocenjevalki sta mu dali oceno 4. Izdelek je torej narejen domiselno in izvirno, vendar je izvirnost prepoznana v manjši meri kot pri najbolje ocenjenem izdelku.

Tabela 20: Skupno povprečje ocen izvirnosti pri različnih učnih urah po vrstnem redu od najvišjega do najnižjega povprečja (foliografija)

<b>IZVIRNOST</b>	
<b>Foliografija</b>	
<b>Učne ure</b>	<b>Skupno povprečje</b>
1. Izhodišče likovnega problema iz likovnega motiva	2,9
2. Izhodišče likovnega problema iz likovne tehnike	2,8
3. Izhodišče likovnega problema iz likovnih pojmov	2,7
4. Neproblemsko zasnovana učna ura	2,4



V tabeli je predstavljeno povprečje ocen pri določeni učni uri po vrstnem redu od najvišjega do najnižjega. Najvišje skupno povprečje ocen za izvirnost je bilo pri učni uri, kjer je bilo izhodišče likovnega problema iz likovnega motiva, to je 2,9. Sledila je učna ura z izhodiščem likovnega problema iz likovne tehnike s povprečno oceno 2,8. Učna ura z izhodiščem likovnega problema iz likovnih pojmov je dosegla povprečje ocen 2,7. Najnižje se je uvrstila učna ura, zasnovana na neproblemski način, torej tradicionalno zasnovana učna ura, s povprečno oceno 2,4.

Glede na rezultate raziskave bi lahko rekli, da učna ura, ki je zasnovana na problemski način, vpliva na izvirnost učencev pri likovnem ustvarjanju, saj je razlika med najvišjim povprečjem pri problemsko zasnovani učni uri in med povprečjem pri neproblemsko zasnovani učni uri 0,5. Med različnimi izhodišči za zasnovano likovnega problema so minimalne razlike, in sicer 0,1 med vsakim izhodiščem. Učna ura z izhodiščem likovnega problema iz likovnega motiva po rezultatih sodeč najbolj vpliva na izvirnost pri likovnem ustvarjanju učencev, sledita učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovne tehnike in z izhodiščem likovnega problema iz likovnih pojmov.

Tabela 21: Skupno povprečje ocen izvirnosti pri različnih učnih urah po vrstnem redu od najvišjega do najnižjega povprečja (scenski prostor)

<b>IZVIRNOST</b>	
<b>Scenski prostor</b>	
<b>Učne ure</b>	<b>Skupno povprečje</b>
1. Izhodišče likovnega problema iz likovne tehnike	4,2
2. Izhodišče likovnega problema iz likovnih pojmov	3,9
3. Izhodišče likovnega problema iz likovnega motiva	3,5
4. Neproblemsko zasnovana učna ura	3,1

V tabeli je predstavljeno povprečje ocen pri določeni učni uri po vrstnem redu od najvišjega do najnižjega. Najvišje skupno povprečje ocen za izvirnost je bilo pri učni uri, kjer je bilo izhodišče za zasnovano likovnega problema iz likovne tehnike, to je 4,2. Sledila je učna ura, kjer je bilo izhodišče likovnega problema iz likovnih pojmov, s povprečjem ocen 3,9. Učna ura z izhodiščem problema iz likovnega motiva je dosegla povprečje 3,5. Najnižje se je uvrstila učna ura, ki je bila zasnovana na neproblemski način, s povprečjem ocen 3,1.

Glede na rezultate raziskave bi lahko rekli, da učna ura, ki je zasnovana na problemski način, vpliva na izvirnost učencev pri likovnem ustvarjanju, saj je razlika med najvišjim povprečjem pri problemsko zasnovani učni uri in med povprečjem pri neproblemsko zasnovani učni uri 1,1. Med različnimi izhodišči za zasnovano likovnega problema so ravno tako razlike, sicer v manjši meri. Učna ura z izhodiščem likovnega problema iz likovne tehnike, po rezultatih sodeč, najbolj vpliva na izvirnost pri likovnem ustvarjanju učencev, sledita učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovnih pojmov in z izhodiščem likovnega problema iz likovnega motiva.

### **R3: Pri katerem načinu izvedbe pouka so učenci bolj izvirni pri likovnem ustvarjanju: problemsko ali neproblemsko naravnem pouku?**

Na splošno so bile najslabše ocene izvirnosti pri likovnih delih foliografije, kjer so morali učenci narisati avtoportret. Najslabše povprečje ocen je bilo sicer ravno pri neproblemsko naravnem pouku pri foliografiji (2,4), vendar je pri povprečju ocen tako majhna razlika med skupno povprečno oceno pri posameznem razredu, kjer so bila različna izhodišča za obravnavo likovnega problema, da ne moremo govoriti o veliki razliki med problemsko in neproblemsko naravnem pouku. Pri učnih urah, kjer so učenci izdelovali scene za pravljico, je bilo najslabše povprečje ocen ravno tako pri neproblemsko zasnovani učni uri (3,1). Tukaj je bila razlika med najboljšim in najslabšim povprečjem ocen malo večja kot pri tehniki foliografije, in sicer za 1,1. Lahko bi potrdili, da so problemsko zasnovane učne ure vplivale na izvirnost učencev, vsaj glede na povprečje ocen, ki so jih dobili.

Učenci niso bili izvirni pri likovnem ustvarjanju pri risanju avtoportreta, saj so dobili zelo slabe ocene izvirnosti. Lahko bi rekli, da je likovno ustvarjanje v šoli preveč šablonsko usmerjeno, učenci raje naredijo tako kot sošolec, kot da bi se prepustili svoji domišljiji in svojim predstavam. Morda tudi ne dobijo dovolj spodbud in imajo občutek, da nimajo dovolj časa za realizacijo likovne naloge. Pri risanju avtoportreta pri likovni nalogi, ki so jo imeli učenci, so bili tudi omejeni na manjši format risanja, kot so običajno navajeni, risali pa so samo s flomastri, česar morda niso navajeni, zato so imeli občutek, da ne morejo popolnoma izraziti svoje domiselnosti in izvirnosti.

### **R4: Pri katerem izhodišču za zasnovo likovnega problema so učenci bolj izvirni: kjer je izhodišče likovna tehnika, likovni motiv ali likovni pojmi?**

Glede na rezultate je izvirnost likovnih del učencev različna glede na tehniko, ki jo uporabljajo, in motiv, ki ga upodabljajo.

Pri tehniki grafike (foliografiji) so bili izdelki učencev, kjer je bil pri učni uri izhodišče za zasnovo likovnega problema likovni motiv, najvišje ocenjeni. Torej bi lahko sklepali, da izhodišče za zasnovo likovnega problema iz likovnega motiva najbolj vpliva na izvirnost učencev.

Pri tehniki prostorskega oblikovanja (scena za igro) pa so bili najvišje ocenjeni izdelki pri učni uri, kjer je bila izhodišče za zasnovo likovnega problema likovna tehnika. Torej bi lahko sklepali, da izhodišče za zasnovo likovnega problema iz likovne tehnike najbolj vpliva na izvirnost učencev.

## **3.10 POVZETEK UGOTOVITEV**

Z analizo rezultatov empiričnega dela smo ugotovili, da so učenci pri vseh učnih urah motivirani pred likovnim ustvarjanjem, med njim in po njem. Delež motiviranih glede na oddelek in učno uro je različen.

Najbolj motivirani učenci pred likovnim ustvarjanjem so bili pri učni uri, zasnovani na neproblemski način, pri oblikovanju scene za pravljico. Najmanj motivirani pa so bili pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovne tehnike pri oblikovanju scene za pravljico.

Najbolj motivirani učenci med likovnim ustvarjanjem so bili pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovnega motiva pri oblikovanju scene za pravljico. Najmanj motivirani pa so bili pri učni uri, ki je bila zasnovana na neproblemski način, in sicer pri oblikovanju scene za pravljico.

Najbolj motivirani učenci po likovnem ustvarjanju so bili pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovnega motiva, pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovnih pojmov in pri neproblemsko zasnovani učni uri. Najmanj motivirani so bili učenci pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovnih pojmov pri foliografiji.

Viden upad deleža zelo motiviranih učencev pri neproblemsko zasnovani učni uri je bil predvsem med izvedbo likovnega ustvarjanja.

Najbolj motivirani učenci so bili pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovnega motiva, sledi učna ura z izhodiščem likovnega problema iz likovnih pojmov in zadnja učna ura z izhodiščem likovnega problema iz likovne tehnike.

Na splošno so bili učenci najmanj izvirni pri likovnem ustvarjanju, kjer so morali narisati avtoportret.

Pri foliografiji so bili učenci najmanj izvirni pri neproblemsko zasnovani učni uri, vendar ne moremo govoriti o velikih razlikah med neproblemsko in problemsko zasnovanimi učnimi urami.

Pri oblikovanju scene za pravljico so bili učenci najmanj izvirni pri neproblemsko zasnovani učni uri. Tukaj bi lahko potrdili, da so problemsko zasnovane učne ure vplivale na večjo izvirnost učencev, saj so dosegali višje povprečje ocen za izvirnost kot pri neproblemsko zasnovani učni uri.

Pri foliografiji so bili učenci najbolj izvirni pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovnega motiva. Torej bi lahko sklepali, da izhodišče za zasnovo likovnega problema iz likovnega motiva najbolj vpliva na izvirnost učencev.

Pri oblikovanju scene za pravljico so bili učenci najbolj izvirni pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovne tehnike, torej bi lahko sklepali, da izhodišče za zasnovo likovnega problema iz likovne tehnike najbolj vpliva na izvirnost učencev.

V literaturi lahko najdemo še nekaj raziskav, ki potrjujejo, da problemsko usmerjene učne ure bolj pozitivno vplivajo na različne dejavnike pri učencih pri likovnem izražanju.

Tacolova v izsledkih raziskave o dinamičnih učnih procesih iz leta 1999/2000 potrjuje, da učenci, ki so bili deležni dinamičnega načina poučevanja, s svojo aktivno vlogo in z različno zasnovo likovnega problema, v primerjavi z učenci, ki niso bili deležni takšnega načina poučevanja, uspešneje usvajajo znanje, ki se kaže v prepoznavanju, razumevanju, presojanju in pomnjenju likovnih pojmov. Učenci so zmožni samostojne uporabe pojmov pri likovnem izražanju, ob tem pa razvijajo tudi višje kognitivne funkcije, kot so razčlenjevanje, vcelotenje in kritično vrednotenje. Vse to vpliva tudi na uspešen emocionalni, socialni in estetski razvoj, pa tudi na razvoj ročnih spretnosti (Tacol, 2004, str. 409).

Večletni rezultati izvedbe problemskega pouka pri likovni umetnosti na posameznih šolah kažejo zelo pozitivne rezultate. Berce Golobova se je ukvarjala z uspešnostjo problemskega pouka pri likovni umetnosti pri nas, v Jugoslaviji pa Karlavaris. Mnoge povezave lahko izvedemo tudi v raziskavah tujih raziskovalcev Barnesea, Torrancea, Brunerja in Lancelstra, ki še posebej poudarjajo, da se s problemskim poukom povečuje zanimanje za okolje in naravo ter za njuno oblikovanje (Tacol, 1999, str. 66).

Tacolova v doktorski disertaciji potrdi, da rezultati njenega eksperimenta kažejo na upravičeno priporočanje problemskega pouka pri poučevanju in učenju likovne umetnosti že v zgodnjem izobraževalnem obdobju. Izsledki raziskave so vodilo učiteljem za izvajanje problemskega pouka. V raziskavi je sicer obravnavala le dve oblikovalni področji (risanje in kiparstvo), vendar so lahko navedeni rezultati učiteljem vodilo za apliciranje na vsa druga oblikovalna področja. Meni pa, da bo treba učitelje dodatno izobraževati za izvajanje problemskega pouka pri likovni umetnosti (Tacol, 2002).

V sodobnem učnem procesu likovne vzgoje je treba organizirati dinamičen pouk z raznovrstno zasnovo likovne naloge in avtonomno vlogo učenca. Učitelji učencev ne smejo le voditi k rešitvi likovne naloge in realizaciji likovnega motiva in tehnike, v okviru katerih se razvijajo le ročne spretnosti in emocije. Nujno je usvajanje likovnih pojmov, ki temelji na učenčevih izkušnjah, samostojnem raziskovanju, dialogu in razpravah. Učenci ob takem načinu poučevanja razvijajo raznovrstne likovne zmožnosti in spretnosti ter se osebno razvijajo. Za uspešen, dinamičen in ustvarjalno organiziran pouk likovne umetnosti je temelj likovno izobražen in ustvarjalen učitelj. Poznati mora cilje sodobne likovne umetnosti in oblikovati likovne naloge, pri katerih bodo imeli aktivno vlogo učenci, ki bodo lahko sodelovali v dialogih in razpravah ter bodo zmožni odprte in sproščene komunikacije, postopnega konstruiranja likovnih pojmov na podlagi izkušenj in besednega opisovanja, ustvarjanja povezav za samostojno snovanje likovnih motivov ter izvirno upodabljanje in spretno uporabo likovnih materialov in pripomočkov (Tacol, 2004, str. 409, 410).

Ugotovili smo, da na učenčevo ustvarjalnost pri likovnem izražanju vpliva veliko dejavnikov, ki so povezani s problemskim načrtovanjem učne ure, in da problemsko oblikovana učna ura vpliva na izvirnost učencev.

Učenčeva ustvarjalnost v učnem procesu je odvisna od (Tacol, 2002, str. 31):

- odprtosti za nove rešitve – nenavadni motivi in likovne naloge dajejo izvirne rešitve;
- svobode misli in dejanja, sproščenosti in neustrašnosti;
- radovednosti (prirojene ali spodbujene). Učitelj radovednost spodbuja z izreko pohvale in spodbude ali pa s tem, da opozarja na tiste predmete in pojave, za katere se učenec zanima, pomembno pa je tudi, da zbuja željo po odmikanju od utrjenih navad, stereotipov in šablon;
- interesa za likovno izražanje – z interesom je povezana tudi motivacija;
- zmožnosti opažanja in likovnega spomina;
- zmožnosti občutljivega motoričnega izražanja;
- domišljije, raziskovalne spretnosti, ki se je učenec spominja iz prejšnjih izkušenj in je rezultat občutenega in razumskega sklepanja.

Pouk, ki temelji na problemski zasnovi, učitelja odvrača od realizacije le likovnega motiva in tehnike in pasivnega perceptivnega sprejemanja informacij ter od njegove pozicije edinega vira za pridobivanje informacij o likovnih pojmih in edinega usmerjevalca vzgojno-izobraževalnega dela. Pri učencih pouk, ki temelji na problemski zasnovi, omogoča krepitev percepcije, razvijanje estetskega doživljanja in širjenje vedenja o likovnih problemih in njihovih vrednostih (Cenc, 2010).

## 4 SKLEP

V magistrskem delu so bile raziskane razlike med problemskim in neproblemskim načinom poučevanja likovne umetnosti. Raziskali smo razlike v motiviranosti in izvirnosti učencev pri likovnem ustvarjanju pri učnih urah, ki so bile načrtovane na problemski in neproblemski način. Raziskali smo tudi, katero izhodišče za zasnovo likovnega problema učence bolj motivira in jih spodbudi k izvirnemu ustvarjanju likovnih izdelkov.

V raziskavo smo vključili učence štirih oddelkov četrtilih razredov na izbrani osnovni šoli. Podatke smo zbrali s pomočjo analize izdelkov učencev in z opazovanjem razredne dinamike. Pred likovnim ustvarjanjem, med njim in po njem smo opazovali učence in beležili njihovo motiviranost. Po likovnem ustvarjanju smo vrednotili izvirnost likovnih del učencev.

Ugotovili smo, da so učenci pri vseh učnih urah motivirani pred likovnim ustvarjanjem, med njim in po njem. V nobenem oddelku se ni zgodilo, da bi bili vsi učenci nemotivirani, je bil pa delež motiviranih pri različnih učnih urah različen.

Pred likovnim ustvarjanjem so bili najmanj motivirani pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovne tehnike pri prostorskem oblikovanju, najbolj motivirani pa so bili pri neproblemsko zasnovani učni uri, se je pa med likovnim ustvarjanjem zgodil preobrat in je najbolj padla motiviranost ravno pri neproblemsko zasnovani učni uri.

Med likovnim ustvarjanjem so bili najmanj motivirani pri učni uri, zasnovani na neproblemski način, pri prostorskem oblikovanju. Najbolj motivirani so bili pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovnega motiva pri prostorskem oblikovanju.

Po likovnem ustvarjanju so bili učenci najbolj motivirani pri učnih urah z izhodiščem likovnega problema iz likovnega motiva, pri učni uri z izhodiščem likovnega problema iz likovnih pojmov in pri neproblemsko zasnovani učni uri.

Glede na rezultate ne moremo reči, da je bila razlika v motivaciji učencev pri problemsko in neproblemsko zasnovani učni uri vidna v tej meri, da bi lahko potrdili naša pričakovanja, da problemsko načrtovana učna ura vpliva na motivacijo učencev, je bil pa najbolj viden upad deleža zelo motiviranih učencev pri neproblemsko zasnovani učni uri predvsem med izvedbo likovne naloge pri obeh likovnih nalogah, grafiki in prostorskem oblikovanju. Lahko bi rekli, da problemsko zasnovana učna ura vpliva na motivacijo med izvedbo likovne naloge.

Če primerjamo učne ure z različnimi izhodišči za zasnovo likovnega problema, ugotovimo, da so bili učenci najbolj motivirani pri učni uri, kjer je bil izhodišče za zasnovo likovnega problema likovni motiv. Sledila je učna ura z izhodiščem likovnega problema iz likovnih pojmov. Zadnja je bila učna ura z zasnovo likovnega problema iz likovne tehnike.

Ugotovili smo, da so bili učenci najmanj izvirni pri neproblemsko zasnovani učni uri pri obeh likovnih nalogah, grafiki in prostorskem oblikovanju. Pri učni uri grafike razlike med problemsko in neproblemsko zasnovanimi učnimi urami niso bile tako velike kot pri učnih urah

prostorskega oblikovanja. Najbolj izvirni so bili torej pri problemsko zasnovanih učnih urah, saj so njihovi izdelki dosegli višje ocene izvirnosti kot pri neproblemsko zasnovanih učnih urah.

Če primerjamo učne ure z različnimi izhodišči za zasnovano likovnega problema, ugotovimo, da so bili učenci najbolj izvirni pri učnih urah z izhodiščem likovnega problema iz likovnega motiva in iz likovne tehnike. Lahko potrdimo, da pri učni uri grafike na izvirnost izdelkov učencev najbolj vpliva izhodišče likovnega problema iz likovnega motiva, pri učni uri prostorskega oblikovanja pa izhodišče likovnega problema iz likovne tehnike.

Za raziskovanje tega področja smo se odločili zato, ker s problemskim načinom poučevanja pri učencih dosežemo, da sami črpajo znanje o likovnih pojmi, pridobivajo ročne spretnosti in oblikujejo svojo osebnost, ko rešujejo likovne probleme. Izbrana tema je bila do sedaj že raziskana, vendar menimo, da je naša raziskava pripomogla k vpogledu primerjave med problemsko in neproblemsko načrtovanimi učnimi urami pri tehnikah grafike in prostorskega oblikovanja. Dobili smo tudi primerjavo med različnimi izhodišči za zasnovano likovnega problema in njihovim vplivom na izvirnost in motiviranost učencev pri likovnem ustvarjanju pri tehnikah grafike in prostorskega oblikovanja.

## 5 SEZNAM LITERATURE

- Barnes, R. (1987). *Teaching art to young children 4–9*. London: Unwin Hyman Ltd.
- Berce Golob, H. (1993). Likovna vzgoja. Načini dela pri likovni vzgoji. Priročnik za učitelje na predmetni stopnji osnovne šole. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Blažič, M. (1995). Izbrana poglavja iz didaktike. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Brcko, M. (1999). Problemski pouk in pouk književnosti. *Slovenščina v šoli*. 4 (2): 27–30.
- Butina, M. (2000). Mala likovna teorija. Ljubljana: Debora.
- Cenc, M. (2007). *Likovna tehnika kot izhodišče za zasnovo likovnega problema*. *Likovna vzgoja: revija za vse stopnje izobraževanja*, letn. 8, št. 37–38, str. 17–20.
- Cenc, M. (2010). *Materialni in moralni aspekt, vodilo pri reševanju likovnih problemov*. *Likovna vzgoja: revija za vse stopnje izobraževanja*, letn. 11, št. 51–52, str. 50–62.
- Čok, L. idr. (1999). Učenje in poučevanje tujega jezika. Koper: Univerza v Ljubljani Pedagoška fakulteta, Znanstveno raziskovalno središče Republike Slovenije.
- Dostal, J. (2015). Theory of problem solving. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Volumen 174, 2798-2805. Pridobljeno s <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815010290>
- Duh, M., Zupančič, T. (2003). Likovna vzgoja v prvi triadi devetletne osnovne šole. Ljubljana: Založba Rokus.
- Gerlovič, A. (1968). *Likovna vzgoja otrok*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Gerlovič, A., Gregorač, I. (1976). Likovni pouk otrok. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Jaušovec, N. (1983). Problemski pouk in razvijanje ustvarjalnosti. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Jesih, B. (2000). Grafika: visoki tisk, ploski tisk. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Karlavaris, B. in Berce-Golob, H. (1991). *Likovna vzgoja, priročnik za učitelje razrednega pouka*. Ljubljana: DZS.
- Koomey, J. G. (2008). *Turning numbers into knowledge – mastering the art of problem solving*. Burlingame: Analytics press.
- Marentič Požarnik, B. (1978). Prispevek k visokošolski didaktiki. Ljubljana: Državna založba Slovenije.



- Rutar Ilc, Z. (2000). Procesni pristop pri poučevanju in preverjanju znanja. V: Modeli poučevanja in učenja. Zbornik prispevkov 2000. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 20-25.
- Scena. (b.d.). V SSKJ. Pridobljeno s <http://fran.si/130/sskj-slovar-slovenskega-knjiznega-jezika/3594630/scena?page=14&Query=podro%C4%8Dje&View=1&All=podro%C4%8Dje&FilteredDictionaryIds=130> (7. 5. 2020)
- Spaulding, C.L. (1992). *Motivation in the classroom*. New York: McGraw-Hill.
- Strmčnik, F. (1992). *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Ljubljana: Didakta.
- Tacol, T. (2002). *Problemski pouk likovne vzgoje na razredni stopnji osnovne šole risarsko in kiparsko oblikovanje* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Tacol, T. (1999). *Didaktični pristop k načrtovanju likovnih nalog, izbrana poglavja iz likovne didaktike*. Ljubljana: Debora.
- Tacol, T. (2003). *Likovno izražanje. Didaktična izhodišča za problemski pouk likovne vzgoje v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: Debora.
- Tacol, T. (2004). Učitelj – snovalec ustvarjalnega učnega procesa likovne vzgoje. V Požarnik B. M. (ur.) *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 397–411). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Thornton, S. (1995). *Children solving problems*. Cambridge; London: Harvard University Press.
- Tomić, A. (1997). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
- Tomšič Amon, B., Tacar, B. (2010). *Likovne kuharije: uporabne likovne tehnike*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Trstenjak, A. (1971). *Oris sodobne psihologije*. 2, *Uporabna psihologija*. Maribor: Obzorja.
- Učni načrt za likovno umetnost: Pridobljeno s: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_likovna\\_vzgoja.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_likovna_vzgoja.pdf) (2. 7. 2019)
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*. 52 (2): 122–141.

## 6 PRILOGE

### 6.1 PRILOGA 1: PRIPRAVA, KJER SO IZHODIŠČE ZA ZASNOVO LIKOVNEGA PROBLEMA LIKOVNI POJMI (GRAFIKA)

Učna priprava za likovno umetnost v 4. razredu osnovne šole

Datum: 15. 5. 2019                      Šolsko leto: 2018/19

Šola:

Število učnih ur: 2 šolski uri

Likovno področje: OBLIKOVANJE NA PLOSKVI, GRAFIKA

Likovni problem: umetniška in industrijska grafika

Likovna naloga: izvedba grafike v ploskem tisku

Grafična tehnika: foliografija

Likovni motiv: avtoportret

Likovni materiali: folija za grafoskop, vodotopni flomastri, bela grafična barva

Likovna orodja in podlage: A5 beli listi, žlice, gobice

Učne metode: razlaga, demonstracija, pogovor, metoda praktičnega dela

Učni cilji:

Splošni: Učenci:

- razvijajo ustvarjalne likovnoizrazne zmožnosti in negujejo individualni likovni izraz;
- razvijajo sposobnost opazovanja, likovno mišljenje in likovni spomin;
- ob uporabi različnih orodij in materialov razvijajo motorično spretnost in občutljivost;
- razvijajo sposobnost za oblikovanje kriterijev vrednotenja lastnih izdelkov in izdelkov vrstnikov.

Operativni: Učenci:

- obnovijo pojme avtoportret, grafika, matrica, odtis ali grafični listi;

- se naučijo označiti grafični list;
- spoznajo in izvedejo likovno tehniko foliografijo;
- izdelajo grafični list in naredijo dva odtisa.

## POTEK UČNE URE:

### **1. UVODNI DEL**

Uvodna motivacija je namenjena zbujanju pozornosti za usvajanje likovnih pojmov.

Likovni pojmi: AVTOPORTRET, GRAFIKA, MATRICA, ODTIS ALI GRAFIČNI LIST.

Učencem pokažem grafični list. Pokažem ga vsakemu učencu in ga pritrdim na tablo, da si ga lahko vsi ogledajo. Vprašam jih, ali vedo, kako rečemo temu izdelku in na kakšen način je izdelan. Če ne ugotovijo, jim pokažem še matrico za izdelavo grafike. Spet jih vprašam, če vedo, kaj je to in na kakšen način je bila izdelana. Z učenci ugotovimo, da bo današnje likovno področje grafika, razložimo kaj pomeni. Nato skupaj razložimo še besedi matrica, odtis in grafični list. Nato na grafoskop položim folijo z mojim avtoportretom. Povem jim, da sem narisala sebe in če morda vedo, kako se to umetniško delo imenuje. Napeljemo na besedo avtoportret in razložimo kaj to pomeni.

### **2. OSREDNJI DEL**

#### Posredovanje vsebine o likovnih pojmih

Učencem povem, da bomo danes risali avtoportrete, ki jih bomo nato odtisnili. Naši učni sredstvi sta folija in vodotopni flomastri, s katerimi bomo izdelali matrico. Nato bomo poskušali skupaj ugotoviti, na kakšen način bi lahko iz naše matrice izdelali odtis.

#### Posredovanje likovne naloge

Poskusimo rešiti naš teoretični likovni problem. Povem jim, da bodo najprej izdelali matrice, torej na folijo z vodotopnim flomastrom narišejo sebe. Risali bomo doprsni avtoportret. Ko učenci končajo, jih pozovem, da svoje risbe položijo na grafoskop, tako da počasi nastaja skupinska risba celotnega razreda, katere kompozicijo lahko nenehno spreminjajo.

Nato vsak vzame svojo risbo. Vprašam jih, ali bi želeli imeti skupinsko risbo in kako bi jo naredili. Poslušam njihove predloge. Nato jim povem, da poznam postopek, po katerem bodo to lahko naredili. Enega izmed učencev povabim, da prevajlja risbo z belo tiskarsko barvo, nanjo položi list in jo s pomočjo žlice odtisne. Nato tudi ostali učenci naredijo enako s svojimi risbami oziroma matricami. Pokažem jim, kaj se zgodi, če bodo na matrici pustili preveč barve (pomeni, da se odtis ne bo dobro videl). Spodbudim jih k temu, da nanesejo tanko plast barve. Učenci lahko naredijo več odtisov in samoiniciativno ugotavljajo, kako razrešiti likovni problem. Svoj

grafični list pravilno označijo (na tabli pokažem primer). Na tablo prinesejo izdelek s katerim so najbolj zadovoljni.

### **3. SKLEPNI DEL**

- Razstava izdelkov

Posamezne grafike obesimo na tablo.

- Oblikovanje meril za vrednotenje

Skupaj oblikujemo merila za vrednotenje.

- Ali sem pravilno označil svoj grafični list?
- Ali se odtis dobro vidi (sem upošteval navodila glede nanosa barve)?
- Ali poznam postopek in značilnosti umetniške grafike, še posebej postopka, ki smo ga spoznali mi – foliografija?
- Vrednotenje in zapis dosežkov

Z učenci se pogovorimo ob njihovih izdelkih.

## **6.2 PRILOGA 2: PRIPRAVA, KJER JE IZHODIŠČE ZA ZASNOVO LIKOVNEGA PROBLEMA LIKOVNA TEHNIKA (GRAFIKA)**

**Učna priprava za likovno umetnost v 4. razredu osnovne šole**

**Datum:** 16. 5. 2019

**Šolsko leto:** 2018/19

**Šola:**

**Število učnih ur:** 2 šolski uri

**Likovno področje:** OBLIKOVANJE NA PLOSKVI, **GRAFIKA**

**Likovni problem:** umetniška in industrijska grafika

**Likovna naloga:** izvedba grafike v ploskem tisku

**Grafična tehnika:** foliografija

**Likovni motiv:** avtoportret

**Likovni materiali:** folija za grafoskop, vodotopni flomastri, bela tiskarska barva

**Likovna orodja in podlage:** A5 beli listi, žlice, gobice

**Učne metode:** razlaga, demonstracija, pogovor, metoda praktičnega dela, dokumentacijska metoda

**Učni cilji:**

Splošni: Učenci:

- razvijajo ustvarjalne likovnoizrazne zmožnosti in negujejo individualni likovni izraz;
- razvijajo sposobnost opazovanja, likovno mišljenje in likovni spomin;
- ob uporabi različnih orodij in materialov razvijajo motorično spretnost in občutljivost;
- razvijajo sposobnost za oblikovanje kriterijev vrednotenja lastnih izdelkov in izdelkov vrstnikov.

Operativni: Učenci:

- obnovijo pojme avtoportret, grafika, matrica, odtis ali grafični listi;
- se naučijo označiti grafični list;

- spoznajo in izvedejo likovno tehniko foliografijo;
- izdelajo grafični list in naredijo odtis.

## POTEK UČNE URE:

### **1. UVODNI DEL**

Uvodna motivacija je namenjena zbujanju pozornosti za likovno tehniko.

Ogledamo si nekaj tiskarskih pripomočkov (tiskarski valjček, barva, tiskarski stroj - fotografija). Učenci ugotavljajo za katero likovno tehniko gre in kaj s temi pripomočki počnemo. Učencem pokažem tudi primer matrice in grafičnega lista. Skupaj razložimo besede (matrica, grafični list).

### **2. OSREDNJI DEL**

Usmerjanje v spoznavanje in doživljanje novih likovnih materialov

Učencem razdelim folijo, ki bo predstavljala našo matrico. Povedo, kako se jim zdi ta material za ustvarjanje in ali so že kdaj risali na folijo.

Posredovanje likovne naloge

· Razlaga likovne tehnike: Kako naredimo matrico in kako naredimo odtis oziroma grafični list? Najprej si bomo pripravili matrico, ki jo bomo naredili tako, da bomo na folijo z vodotopnim flomastrom narisali naš motiv. Nato bomo vzeli gobico in premazali našo matrico z belo tiskarsko barvo. Potem položimo na matrico list in s pomočjo žlice začnemo odtiskovati, tako da pritiskamo na podlago in s krožnimi gibi krožimo po podlagi. Dobimo naš prvi odtis oziroma grafični list.

· Pogovor o motivu: ogledamo si nekaj fotografij avtoportretov umetnikov. Primerjamo in jih opišemo. Povem, da bomo izdelovali doprsni avtoportret. Ko učenci končajo z izdelovanjem matrice, jih pozovem, da svoje risbe položijo na grafoskop, tako da počasi nastaja skupinska slika celotnega razreda, katere kompozicijo lahko nenehno spreminjajo.

Reševanje likovnega problema z likovnim izražanjem

Nato vsak vzame svojo matrico. Vprašam jih, ali bi želeli imeti skupinsko sliko in kako bi jo naredili. Poslušam njihove predloge. Pokažem jim, kaj se zgodi, če bodo na matrici pustili preveč barve (pomeni, da se odtis ne bo dobro videl). Spodbudim jih k temu, da nanesejo tanko plast barve. Učenci lahko naredijo več odtisov in samoiniciativno ugotavljajo, kako razrešiti likovni problem. Svoj grafični list pravilno označijo (na tabli pokažem primer). Na tablo prinesejo izdelek s katerim so najbolj zadovoljni.

### **3. SKLEPNI DEL**

- Razstava izdelkov

Posamezne grafike obesimo na tablo.

- Oblikovanje meril za vrednotenje

Skupaj oblikujemo merila za vrednotenje.

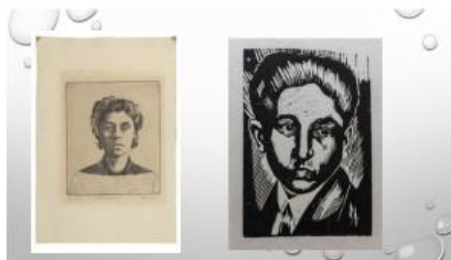
- Ali sem pravilno označil svoj grafični list?
- Ali se odtis dobro vidi (sem upošteval navodila glede nanosa barve)?
- Ali poznam postopek in značilnosti umetniške grafike, še posebej postopka, ki smo ga spoznali mi – foliografija?
- Obnovitev že znanih pojmov in spoznavanje novih likovnih pojmov

(grafika, matrica, grafični list, avtoportret)

- Vrednotenje in zapis dosežkov

Z učenci se pogovorimo ob njihovih izdelkih.

**Izvečki predstavitve pri učni uri:**



### **6.3 PRILOGA 3: PRIPRAVA, KJER JE IZHODIŠČE ZA ZASNOVO LIKOVNEGA PROBLEMA LIKOVNI MOTIV (GRAFIKA)**

**Učna priprava za likovno umetnost v 4. razredu osnovne šole**

**Datum:** 21. 5. 2019

**Šolsko leto:** 2018/19

**Šola:**

**Število učnih ur:** 2 šolski uri

**Likovno področje:** OBLIKOVANJE NA PLOSKVI, **GRAFIKA**

**Likovni problem:** umetniška in industrijska grafika

**Likovna naloga:** izvedba grafike v ploskem tisku

**Grafična tehnika:** foliografija

**Likovni motiv:** avtoportret

**Likovni materiali:** folija za grafoskop, vodotopni flomastri, bela tiskarska barva

**Likovna orodja in podlage:** A5 beli listi, žlice, gobice

**Učne metode:** razlaga, demonstracija, pogovor, metoda praktičnega dela

**Učni cilji:**

Splošni: Učenci:

- razvijajo ustvarjalne likovnoizrazne zmožnosti in negujejo individualni likovni izraz;
- razvijajo sposobnost opazovanja, likovno mišljenje in likovni spomin;
- ob uporabi različnih orodij in materialov razvijajo motorično spretnost in občutljivost;
- razvijajo sposobnost za oblikovanje kriterijev vrednotenja lastnih izdelkov in izdelkov vrstnikov.

Operativni: Učenci:

- obnovijo pojme avtoportret, grafika, matrica, odtis ali grafični listi;
- se naučijo označiti grafični list;
- spoznajo in izvedejo likovno tehniko foliografijo;



- izdelajo grafični list in naredijo odtis.

## POTEK UČNE URE:

### **1. UVODNI DEL**

Uvodna motivacija je namenjena zbujanju pozornosti za likovni motiv.

Igra »Koga imam v mislih?«. Izberem si enega izmed učencev in ga opišem (oblika obraza, barva oči, lasje, obrvi, usta, nos, vrat, ramena). Če učenec misli, da je ravno on opisani učenec, vstane. Povem ime tistega, ki sem ga imela v mislih (imam napisanega na listu). Za opisovanje je na vrsti tisti učenec, ki je pravilno uganil.

### **2. OSREDNJI DEL**

Usmerjanje v doživljanje likovnega motiva

Povem jim, da bodo prav oni sami, današnji likovni motiv. Vprašam jih, če vedo kako se imenuje likovno delo, kjer rišemo sami sebe (avtoportret). Pokažem jim tudi nekaj znanih avtoportretov likovnih umetnikov.

Posredovanje likovne naloge

Posredovanje postopkov za izvedbo likovne tehnike: Kako naredimo matrico in kako naredimo odtis oziroma grafični list? Najprej si bomo pripravili matrico, ki jo bomo naredili tako, da bomo na folijo z vodotopnim flomastrom narisali naš motiv. Nato bomo vzeli gobico in premazali našo matrico z belo tiskarsko barvo. Potem položimo na matrico list in s pomočjo žlice začnemo odtiskovati, tako da pritiskamo na podlago in s krožnimi gibi krožimo po podlagi. Dobimo naš prvi odtis oziroma grafični list.

Obuditev spomina na likovni motiv: ogledamo si nekaj fotografij avtoportretov umetnikov. Primerjamo in jih opišemo. Povem, da bomo izdelovali doprsni avtoportret. Ko učenci končajo z izdelovanjem matrice, jih pozovem, da svoje risbe položijo na grafoskop, tako da počasi nastaja skupinska slika celotnega razreda, katere kompozicijo lahko nenehno spreminjajo.

Reševanje likovnega problema z likovnim izražanjem

Nato vsak vzame svojo matrico. Vprašam jih, ali bi želeli imeti skupinsko sliko in kako bi jo naredili. Poslušam njihove predloge. Pokažem jim, kaj se zgodi, če bodo na matrici pustili preveč barve (pomeni, da se odtis ne bo dobro videl). Spodbudim jih k temu, da nanesejo tanko plast barve. Učenci lahko naredijo več odtisov in samoiniciativno ugotavljajo, kako razrešiti likovni problem. Svoj grafični list pravilno označijo (na tabli pokažem primer). Na tablo prinesejo izdelek s katerim so najbolj zadovoljni.

### 3. SKLEPNI DEL

- Razstava izdelkov

Posamezne grafike obesimo na tablo.

- Oblikovanje meril za vrednotenje

Skupaj oblikujemo merila za vrednotenje.

- Ali sem pravilno označil svoj grafični list?
- Ali se odtis dobro vidi (sem upošteval navodila glede nanosa barve)?
- Ali poznam postopek in značilnosti umetniške grafike, še posebej postopka, ki smo ga spoznali mi – foliografija?
- Obnovitev že znanih pojmov in spoznavanje novih likovnih pojmov

(grafika, matrica, grafični list, avtoportret)

- Vrednotenje in zapis dosežkov

Z učenci se pogovorimo ob njihovih izdelkih.

**Izveščki predstavitve pri učni uri:**



## **6.4 PRILOGA 4: PRIPRAVA ZASNOVANA ZA TRADICIONALNO UČNO URO (GRAFIKA)**

**Učna priprava za likovno umetnost v 4. razredu osnovne šole**

**Datum:** 27. 5. 2019

**Šolsko leto:** 2018/19

**Šola:**

**Število učnih ur:** 2 šolski uri

**Likovno področje:** OBLIKOVANJE NA PLOSKVI, **GRAFIKA**

**Likovni problem:** umetniška in industrijska grafika

**Likovna naloga:** izvedba grafike v ploskem tisku

**Grafična tehnika:** foliografija

**Likovni motiv:** avtoportret

**Likovni materiali:** folija za grafoskop, vodotopni flomastri, bela tiskarska barva

**Likovna orodja in podlage:** A5 beli listi, žlice, gobice

**Učne metode:** razlaga, demonstracija, pogovor, metoda praktičnega dela

**Učni cilji:**

Splošni: Učenci:

- razvijajo ustvarjalne likovnoizrazne zmožnosti in negujejo individualni likovni izraz;
- razvijajo sposobnost opazovanja, likovno mišljenje in likovni spomin;
- ob uporabi različnih orodij in materialov razvijajo motorično spretnost in občutljivost;
- razvijajo sposobnost za oblikovanje kriterijev vrednotenja lastnih izdelkov in izdelkov vrstnikov.

Operativni: Učenci:

- obnovijo pojme avtoportret, grafika, matrica, odtis ali grafični listi;
- se naučijo označiti grafični list;
- spoznajo in izvedejo likovno tehniko foliografijo;

- izdelajo grafični list in naredijo odtis.

## POTEK UČNE URE:

### **1. UVODNI DEL**

Učencem povem, da bodo prav oni sami, današnji likovni motiv. Vprašam jih, če vedo kako se imenuje likovno delo, kjer rišemo sami sebe (avtoportret). Pokažem jim tudi nekaj znanih avtoportretov likovnih umetnikov. Ogledamo si nekaj fotografij avtoportretov umetnikov. Primerjamo in jih opišemo. Povem, da bomo izdelovali doprsni avtoportret

### **2. OSREDNJI DEL**

Posredovanje postopkov za izvedbo likovne tehnike: Kako naredimo matrico in kako naredimo odtis oziroma grafični list? Najprej si bomo pripravili matrico, ki jo bomo naredili tako, da bomo na folijo z vodotopnim flomastrom narisali naš motiv. Nato bomo vzeli gobico in premazali našo matrico z belo tiskarsko barvo. Potem položimo na matrico list in s pomočjo žlice začnemo odtiskovati, tako da pritiskamo na podlago in s krožnimi gibi krožimo po podlagi. Dobimo naš prvi odtis oziroma grafični list.

Pokažem jim, kaj se zgodi, če bodo na matrici pustili preveč barve (pomeni, da se odtis ne bo dobro videl). Spodbudim jih k temu, da nanesejo tanko plast barve. Učenci lahko naredijo več odtisov. Svoj grafični list pravilno označijo (na tabli pokažem primer). Na tablo prinesejo izdelek s katerim so najbolj zadovoljni.

### **3. SKLEPNI DEL**

- Razstava izdelkov

Posamezne grafike obesimo na tablo.

Merila za vrednotenje so že zapisana na tabli.

Ali sem pravilno označil svoj grafični list?

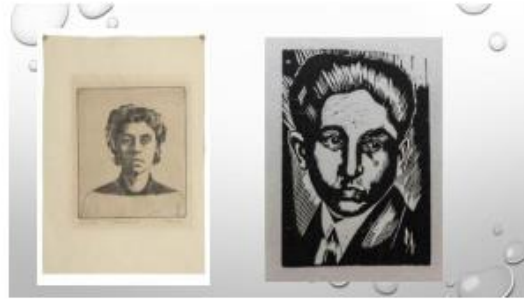
Ali se odtis dobro vidi (sem upošteval navodila glede nanosa barve)?

Ali poznam postopek in značilnosti umetniške grafike, še posebej postopka, ki smo ga spoznali mi – foliografija?

#### Vrednotenje in zapis dosežkov

Učencem povemo, ali so dosegli zastavljene cilje in zadostili merilom, ki so zapisana na tabli.

**Izvečki predstavitve pri učni uri:**



## **6.5 PRILOGA 5: PRIPRAVA, KJER SO IZHODIŠČE ZA ZASNOVO LIKOVNEGA PROBLEMA LIKOVNI POJMI (PROSTORSKO OBLIKOVANJE)**

**Učna priprava za likovno umetnost v 4. razredu osnovne šole**

**Datum:** 22. 5. 2019

**Šolsko leto:** 2018/19

**Šola:**

**Število učnih ur:** 2 šolski uri

**Likovno področje:** PROSTORSKO OBLIKOVANJE

**Likovni problem:** Scenski prostor

**Likovna tehnika:** rezanje, prepletanje, vezanje in lepljenje različnih materialov

**Likovna naloga:** oblikovanje scenskega prostora

**Likovni motiv:** gledališče – scena po literarnem delu

**Likovni materiali:** kartoni, lepenke, valovite lepenke, blago, zobotrebeci, palčke za ražnjiče, vata, vatirane palčke, ovojni papir, barvni kolaž papir, volna, tulci iz kartona, velike škatle in male škatlice,

**Likovna orodja in podlage:** časopisni papir, škarje, lepilo, lepilni trak, univerzalno lepilo, lepilo v stiku, spenjač, luknjač

**Učne metode:** razlaga, demonstracija, pogovor, metoda praktičnih del, metoda prikazovanja, metoda praktičnega likovnega izražanja

**Učne oblike:** frontalna, delo v skupinah

**Medpredmetne povezave:** slovenščina

**Učni cilji:**

Splošni: Učenci:

- razvijajo ustvarjalne likovnoizrazne zmožnosti in negujejo individualni likovni izraz;
- razvijajo sposobnost opazovanja, likovno mišljenje in likovni spomin;
- ob uporabi različnih orodij in materialov razvijajo motorično spretnost in občutljivost;

- razvijajo sposobnost za oblikovanje kriterijev vrednotenja lastnih izdelkov in izdelkov vrstnikov.

#### Operativni: Učenci:

- spoznajo pojme gledališče, gledališki oder (gibljev/ negibljev), scena, scenograf, maketa, prostorsko oblikovanje;
- oblikujejo sceno v scenskem prostoru s pomočjo likovnega materiala (kartonske embalaže, blago, papir in drugi materiali);
- izvirno konstruirajo opremo;
- smiselno uredijo sceno.

#### POTEK UČNE URE:

### **1. UVODNI DEL**

Uvodna motivacija je namenjena zburanju pozornosti za usvajanje likovnih pojmov.

Likovni pojmi: GLEDALIŠČE, SCENA, SCENOGRAF, PROSTORSKO OBLIKOVANJE, MAKETA.

S pomočjo fotografij z učenci spoznamo pojme (PPT). Pokažem fotografije različnih arhitekturnih del in maket – načrtov za določene objekte in zgradbe. Skupaj ugotovimo, da je naš prvi pojem prostorsko oblikovanje (naša likovna tehnika). Nato jim pokažem nekaj fotografij gledališča. Še natančneje si ogledamo oder. Vprašam, če morda kdo ve, kako rečemo prikazu, ki je na odru, kjer igralci igrajo. Skupaj ugotovimo, da je to odrska scena. Učencem povem, da je scenograf tisti, ki načrtuje sceno na odru. Besede tudi izpišem na tablo.

### **2. OSREDNJI DEL**

#### Posredovanje vsebine o likovnih pojmih

Učencem povem, da bomo tudi mi danes izdelovali scenski prostor in bomo naredili maketo scenskega prostora. Prelevili se bomo v prave scenografe in načrtovali sceno za določeno predstavo. Naštejem in pokažem jim materiale, ki so jim na voljo. Tudi oni prinesejo na mizo svoje materiale.

#### Posredovanje likovne naloge

Poskusimo rešiti naš teoretični likovni problem. Najprej se razvrstimo v skupine (skupine so oblikovali sami). V skupini je največ 5 učencev, lahko jih je tudi manj. Najprej si vsaka skupina izbere pravljico oziroma zgodbo, katere sceno bo pripravljala. Nato dobijo list papirja, na

katerega narišejo in napišejo načrt scenskega prostora. Glede na materiale, ki jih imajo na voljo, si zamislijo, katere bi lahko uporabili. Vse svoje zamisli zapišejo.

Učencem predstavim tudi nekaj postopkov, ki jim bodo prišli prav pri izdelovanju scenskega prostora.

#### Kako lahko združimo papir med seboj?

Lepilo naneseemo na ploskev, ki jo želimo pritrčiti in jo postavimo na zeleno mesto. Nato pritismo in držimo toliko časa, da se zlepi. S spenjačem papir združimo tako, da s prsti primemo papir, ki ga želimo spojiti ter postavimo spenjač tako, da papir stoji vmes, nato spenjač stisnemo. Z lepilnim trakom pa papir spojimo tako, da najprej primemo obe ploskvi, ki ju želimo spojiti, nato odtrgamo kos lepilnega traku in ga položimo na stik obeh ploskev. Nato lepilni trak dobro pritismo.

#### Kako združimo papir in karton?

Papir in karton lahko združimo na enak način kot papir. Če je karton dovolj tanek, lahko papir in karton spajamo tudi s spenjačem. Ravno tako lahko spajamo papir in karton z lepilnim trakom.

#### Kako združimo karton med seboj?

Karton med seboj lahko spajamo s tekočim lepilom. Preostali postopek je podoben kot pri združitvi papirja in kartona. Karton lahko združimo tudi s spenjačem in lepilnim trakom.

#### Ali lahko še kako drugače združimo materiale med seboj?

Materiale lahko vstavimo enega v drugega tako, da v enem izrežemo luknjo s škarjami. To lahko potem tudi zalepimo.

#### Kako lahko naredimo luknjo v karton?

Luknjo v karton naredimo lahko s škarjami ali s kakšnim drugim ostrim predmetom. Lahko je to svinčnik, izvijač, žebelj. Pri tem moramo paziti, da se ne poškodujemo.

Učencem tik pred izvedbo obudimo likovni motiv – naj imajo pri izdelavi v mislih zgodbo oziroma pravljico, ki so jo izbrali.

#### Reševanje likovnega problema z likovnim izražanjem.

### **3. SKLEPNI DEL**

#### **- Razstava izdelkov**

Na mize razstavimo skupinske scenske prostore. Ogledamo si jih.



- Oblikovanje meril za vrednotenje

Skupaj oblikujemo merila za vrednotenje.

- Stabilnost in trdnost izdelka.
- Izvirnost in smiselnost.
- Tehnična rešitev (izbira materialov in uporaba enega do dveh postopkov spajanja materialov).

Vrednotenje in zapis dosežkov

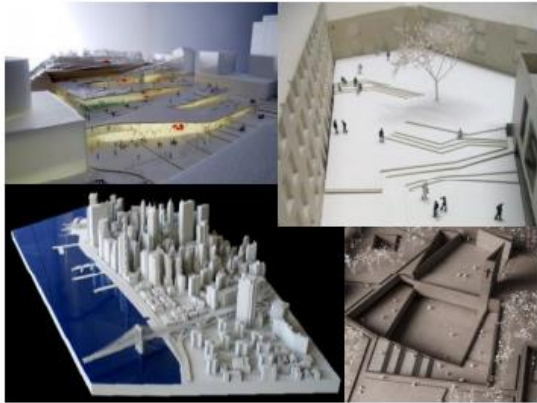
Z učenci se pogovorimo ob njihovih izdelkih.

**Izvečki predstavitve pri učni uri:**



V katero likovno področje spadajo te fotografije?





## SCENOGRAF SCENA



## Delo v skupinah

- Potrebujemo: Lepilo, škarje, škatlice, blago
  - Izdelali bomo maketo →
- SCENE ZA PREDSTAVO**
- Predstavo/zgodbo določite sami → skupinsko delo po (3-4 učenci v skupini)

## **6.6 PRILOGA 6: PRIPRAVA, KJER JE IZHODIŠČE ZA ZASNOVO LIKOVNEGA PROBLEMA LIKOVNI MOTIV (PROSTORSKO OBLIKOVANJE)**

**Učna priprava za likovno umetnost v 4. razredu osnovne šole**

**Datum:** 4. 6. 2019

**Šolsko leto:** 2018/19

**Šola:**

**Število učnih ur:** 2 šolski uri

**Likovno področje:** PROSTORSKO OBLIKOVANJE

**Likovni problem:** Scenski prostor

**Likovna tehnika:** rezanje, prepletanje, vezanje in lepljenje različnih materialov

**Likovna naloga:** oblikovanje scenskega prostora

**Likovni motiv:** gledališče – scena po literarnem delu

**Likovni materiali:** kartoni, lepenke, valovite lepenke, blago, zobotrebeci, palčke za ražnjiče, vata, vatirane palčke, ovojni papir, barvni kolaž papir, volna, tulci iz kartona, velike škatle in male škatlice,

**Likovna orodja in podlage:** časopisni papir, škarje, lepilo, lepilni trak, univerzalno lepilo, lepilo v stiku, spenjač, luknjač

**Učne metode:** razlaga, demonstracija, pogovor, metoda praktičnih del, metoda prikazovanja, metoda praktičnega likovnega izražanja

**Učne oblike:** frontalna, delo v skupinah

**Medpredmetne povezave:** slovenščina

**Učni cilji:**

Splošni: Učenci:

- razvijajo ustvarjalne likovnoizrazne zmožnosti in negujejo individualni likovni izraz;
- razvijajo sposobnost opazovanja, likovno mišljenje in likovni spomin;
- ob uporabi različnih orodij in materialov razvijajo motorično spretnost in občutljivost;

- razvijajo sposobnost za oblikovanje kriterijev vrednotenja lastnih izdelkov in izdelkov vrstnikov.

#### Operativni: Učenci:

- spoznajo pojme gledališče, gledališki oder (gibljev/ negibljev), scena, scenograf, maketa, prostorsko oblikovanje;
- oblikujejo sceno v scenskem prostoru s pomočjo likovnega materiala (kartonske embalaže, blago, papir in drugi materiali);
- izvirno konstruirajo opremo;
- smiselno uredijo sceno.

#### POTEK UČNE URE:

##### **1. UVODNI DEL**

Uvodna motivacija je namenjena zburjanju pozornosti za likovni motiv.

Izberem dva učenca, ki bosta imela posebno nalogo. Odpeljem ju iz učilnice in jima povem, da bosta morala zaigrati kratek odsek iz gledališke igrice o dveh strahcih. Dam jima nekaj minut, da se pripravita. Medtem povem ostalim učencem, da bodo morali ugotoviti, kaj bo naša današnja naloga pri likovni umetnosti oziroma kaj bo naša tema. Ko učenca odigrata, dam ostalim priložnost da povedo predloge. Učenca, ki sta igrala igrico sprejemata pravilne predloge in skupaj ugotovimo, da bomo danes izdelovali scenski prostor za izbrano zgodbo.

##### **2. OSREDNJI DEL**

Usmerjanje v doživljanje likovnega motiva

Pokažem jim kratek odsek gledališke predstave Rdeča Kapica, na naslednji povezavi <https://www.youtube.com/watch?v=iwJXKKkp6Ds>.

Nekaj minut gledamo, nato ustavim posnetek in jih povem, naj bodo pozorni predvsem na sceno, ki je postavljena, saj bodo tudi oni danes scenografi in bodo, sicer v pomanjšani verziji, postavljali sceno za izbrano pravljico.

Posredovanje likovne naloge

Posredovanje postopkov za izvedbo likovne tehnik:

Poskusimo rešiti naš teoretični likovni problem. Najprej se razvrstimo v skupine (skupine so oblikovali sami). V skupini je največ 5 učencev, lahko jih je tudi manj. Najprej si vsaka skupina izbere pravljico oziroma zgodbo, katere sceno bo pripravljala. Nato dobijo list papirja, na

katerega narišejo in napišejo načrt scenskega prostora. Glede na materiale, ki jih imajo na voljo, si zamislijo, katere bi lahko uporabili. Vse svoje zamisli zapišejo.

Učencem predstavim tudi nekaj postopkov, ki jim bodo prišli prav pri izdelovanju scenskega prostora.

#### Kako lahko združimo papir med seboj?

Lepilo naneseemo na ploskev, ki jo želimo pritrditi in jo postavimo na zeleno mesto. Nato pritismo in držimo toliko časa, da se zlepi. S spenjačem papir združimo tako, da s prsti primemo papir, ki ga želimo spojiti ter postavimo spenjač tako, da papir stoji vmes, nato spenjač stisnemo. Z lepilnim trakom pa papir spojimo tako, da najprej primemo obe ploskvi, ki ju želimo spojiti, nato odtrgamo kos lepilnega traku in ga položimo na stik obeh ploskev. Nato lepilni trak dobro pritismo.

#### Kako združimo papir in karton?

Papir in karton lahko združimo na enak način kot papir. Če je karton dovolj tanek, lahko papir in karton spajamo tudi s spenjačem. Ravno tako lahko spajamo papir in karton z lepilnim trakom.

#### Kako združimo karton med seboj?

Karton med seboj lahko spajamo s tekočim lepilom. Preostali postopek je podoben kot pri združitvi papirja in kartona. Karton lahko združimo tudi s spenjačem in lepilnim trakom.

#### Ali lahko še kako drugače združimo materiale med seboj?

Materiale lahko vstavimo enega v drugega tako, da v enem izrežemo luknjo s škarjami. To lahko potem tudi zalepimo.

#### Kako lahko naredimo luknjo v karton?

Luknjo v karton naredimo lahko s škarjami ali s kakšnim drugim ostrim predmetom. Lahko je to svinčnik, izvijač, žebelj. Pri tem moramo paziti, da se ne poškodujemo.

Učencem tik pred izvedbo obudimo likovni motiv – naj imajo pri izdelavi v mislih zgodbo oziroma pravljico, ki so jo izbrali.

#### Obuditev spomina na likovni motiv

Vsaka skupina predstavi za katero zgodbo bo izdelala maketo scenskega prostora.

#### Reševanje likovnega problema z likovnim izražanjem.

### **3. SKLEPNI DEL**

### Razstava izdelkov

Na mize razstavimo skupinske scenske prostore. Ogledamo si jih.

### Oblikovanje meril za vrednotenje

Skupaj oblikujemo merila za vrednotenje.

- Stabilnost in trdnost izdelka.
- Izvirnost in smiselnost.
- Tehnična rešitev (izbira materialov in uporaba enega do dveh postopkov spajanja materialov).

### Obnovitev že znanih pojmov in spoznavanje novih pojmov:

Likovni pojmi: GLEDALIŠČE, SCENA, SCENOGRAF, PROSTORSKO OBLIKOVANJE, MAKETA.

### Vrednotenje in zapis dosežkov

Z učenci se pogovorimo ob njihovih izdelkih.

## **6.7 PRILOGA 7: PRIPRAVA, KJER JE IZHODIŠČE ZA ZASNOVO LIKOVNEGA PROBLEMA LIKOVNA TEHNIKA (PROSTORSKO OBLIKOVANJE)**

**Učna priprava za likovno umetnost v 4. razredu osnovne šole**

**Datum:** 23. 5. 2019

**Šolsko leto:** 2018/19

**Šola:**

**Število učnih ur:** 2 šolski uri

**Likovno področje:** PROSTORSKO OBLIKOVANJE

**Likovni problem:** Scenski prostor

**Likovna tehnika:** rezanje, prepletanje, vezanje in lepljenje različnih materialov

**Likovna naloga:** oblikovanje scenskega prostora

**Likovni motiv:** gledališče – scena po literarnem delu

**Likovni materiali:** kartoni, lepenke, valovite lepenke, blago, zobotrebeci, palčke za ražnjiče, vata, vatirane palčke, ovojni papir, barvni kolaž papir, volna, tulci iz kartona, velike škatle in male škatlice,

**Likovna orodja in podlage:** časopisni papir, škarje, lepilni trak, univerzalno lepilo, lepilo v stiku, spenjač, luknjač

**Učne metode:** razlaga, demonstracija, pogovor, metoda praktičnih del, metoda prikazovanja, metoda praktičnega likovnega izražanja

**Učne oblike:** frontalna, delo v skupinah

**Medpredmetne povezave:** slovenščina

**Učni cilji:**

Splošni: Učenci:

- razvijajo ustvarjalne likovnoizrazne zmožnosti in negujejo individualni likovni izraz;
- razvijajo sposobnost opazovanja, likovno mišljenje in likovni spomin;
- ob uporabi različnih orodij in materialov razvijajo motorično spretnost in občutljivost;
- razvijajo sposobnost za oblikovanje kriterijev vrednotenja lastnih izdelkov in izdelkov vrstnikov.

### Operativni: Učenci:

- spoznajo pojme gledališče, gledališki oder (gibljev/ negibljev), scena, scenograf, maketa, prostorsko oblikovanje;
- oblikujejo sceno v scenskem prostoru s pomočjo likovnega materiala (kartonske embalaže, blago, papir in drugi materiali);
- izvirno konstruirajo opremo;
- smiselno uredijo sceno.

### POTEK UČNE URE:

#### **1. UVODNI DEL**

Uvodna motivacija je namenjena zburjanju pozornosti za likovne materiale in orodja.

Učencem pokažem materiale s katerimi bomo danes izdelovali (kartoni, lepenke, valovite lepenke, blago, zobotrepci, palčke za ražnjiče, vata, vatirane palčke, ovojni papir, barvni kolaž papir, volna, tulci iz kartona, velike škatle in male škatlice). Vprašam jih, če so kdaj že uporabljali predstavljene materiale in kakšne izdelke so izdelovali. Pripravimo si lepilo in škarje, pokažem jim tudi ostala orodja in pripomočke, ki sem jih prinesla v uporabo. Učenci na mizo postavijo tudi materiale, ki so jih prinesli od doma.

#### **2. OSREDNJI DEL**

##### Spoznavanje in doživljanje novih likovnih materialov

Pogledamo, ali jim je morda kakšen material neznan in ali ga niso še nikoli uporabljali. Povem jim, da se bomo v nadaljevanju pogovorili o tehnikah, ki jih lahko uporabijo pri izdelavi današnje naloge.

##### Posredovanje likovne naloge in postopkov za izvedbo likovne tehnike

Poskusimo rešiti naš teoretični likovni problem. Najprej se razvrstimo v skupine (skupine so oblikovali sami). V skupini je največ 5 učencev, lahko jih je tudi manj. Najprej si vsaka skupina izbere pravljico oziroma zgodbo, katere sceno bo pripravljala. Nato dobijo list papirja, na katerega narišejo in napišejo načrt scenskega prostora. Glede na materiale, ki jih imajo na voljo, si zamislijo, katere bi lahko uporabili. Vse svoje zamisli zapišejo.

Učencem predstavim tudi nekaj postopkov, ki jim bodo prišli prav pri izdelovanju scenskega prostora.

##### Kako lahko združimo papir med seboj?



Lepilo naneseemo na ploskev, ki jo želimo pritrčiti in jo postavimo na želeno mesto. Nato pritisnemo in držimo toliko časa, da se zlepi. S spenjačem papir združimo tako, da s prsti primemo papir, ki ga želimo spojiti ter postavimo spenjač tako, da papir stoji vmes, nato spenjač stisnemo. Z lepilnim trakom pa papir spojimo tako, da najprej primemo obe ploskvi, ki ju želimo spojiti, nato odtrgamo kos lepilnega traku in ga položimo na stik obeh ploskev. Nato lepilni trak dobro pritisnemo.

#### Kako združimo papir in karton?

Papir in karton lahko združimo na enak način kot papir. Če je karton dovolj tanek, lahko papir in karton spajamo tudi s spenjačem. Ravno tako lahko spajamo papir in karton z lepilnim trakom.

#### Kako združimo karton med seboj?

Karton med seboj lahko spajamo s tekočim lepilom. Preostali postopek je podoben kot pri združitvi papirja in kartona. Karton lahko združimo tudi s spenjačem in lepilnim trakom.

#### Ali lahko še kako drugače združimo materiale med seboj?

Materiale lahko vstavimo enega v drugega tako, da v enem izrežemo luknjo s škarjami. To lahko potem tudi zalepimo.

#### Kako lahko naredimo luknjo v karton?

Luknjo v karton naredimo lahko s škarjami ali s kakšnim drugim ostrim predmetom. Lahko je to svinčnik, izvijač, žebelj. Pri tem moramo paziti, da se ne poškodujemo.

Učencem tik pred izvedbo obudimo likovni motiv – naj imajo pri izdelavi v mislih zgodbo oziroma pravljico, ki so jo izbrali.

#### Reševanje likovnega problema z likovnim izražanjem.

### **3. SKLEPNI DEL**

#### Razstava izdelkov

Na mize razstavimo skupinske scenske prostore. Ogledamo si jih.

#### Oblikovanje meril za vrednotenje

Skupaj oblikujemo merila za vrednotenje.

- Stabilnost in trdnost izdelka.
- Izvirnost in smiselnost.

- Tehnična rešitev (izbira materialov in uporaba enega do dveh postopkov spajanja materialov).

### Obnovitev že znanih pojmov in spoznavanje novih likovnih pojmov

Likovni pojmi: GLEDALIŠČE, SCENA, SCENOGRAF, PROSTORSKO OBLIKOVANJE, MAKETA

S pomočjo fotografij z učenci spoznamo pojme (PPT). Pokažem fotografije različnih arhitekturnih del in maket – načrtov za določene objekte in zgradbe. Skupaj ugotovimo, da je naš prvi pojem prostorsko oblikovanje (naša likovna tehnika). Nato jim pokažem nekaj fotografij gledališča. Še natančneje si ogledamo oder. Vprašam, če morda kdo ve, kako rečemo prikazu, ki je na odru, kjer igralci igrajo. Skupaj ugotovimo, da je to odrska scena. Učencem povem, da je scenograf tisti, ki načrtuje sceno na odru. Besede tudi izpišem na tablo.

### Vrednotenje in zapis dosežkov

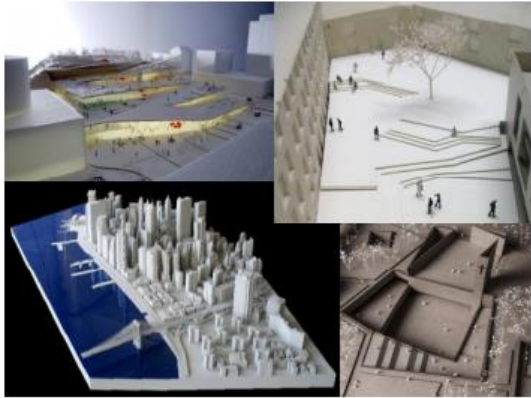
Z učenci se pogovorimo ob njihovih izdelkih.

### **Izvillečki predstavitve pri učni uri:**



V katero likovno področje spadajo te fotografije?





## SCENOGRAF SCENA



## Delo v skupinah

- Potrebujemo: Lepilo, škarje, škatlice, blago
  - Izdelali bomo maketo →
- SCENE ZA PREDSTAVO**
- Predstavo/zgodbo določite sami → skupinsko delo po (3-4 učenci v skupini)

## **6.8 PRILOGA 8: PRIPRAVA ZASNOVANA ZA TRADICIONALNO UČNO URO (PROSTORSKO OBLIKOVANJE)**

**Učna priprava za likovno umetnost v 4. razredu osnovne šole**

**Datum:** 10. 6. 2019

**Šolsko leto:** 2018/19

**Šola:**

**Število učnih ur:** 2 šolski uri

**Likovno področje:** PROSTORSKO OBLIKOVANJE

**Likovni problem:** Scenski prostor

**Likovna tehnika:** rezanje, prepletanje, vezanje in lepljenje različnih materialov

**Likovna naloga:** oblikovanje scenskega prostora

**Likovni motiv:** gledališče – scena po literarnem delu

**Likovni materiali:** kartoni, lepenke, valovite lepenke, blago, zobotrebc, palčke za ražnjiče, vata, vatirane palčke, ovojni papir, barvni kolaž papir, volna, tulci iz kartona, velike škatle in male škatlice,

**Likovna orodja in podlage:** časopisni papir, škarje, lepilni trak, univerzalno lepilo, lepilo v stiku, spenjač, luknjač

**Učne metode:** razlaga, demonstracija, pogovor, metoda praktičnih del, metoda prikazovanja, metoda praktičnega likovnega izražanja

**Učne oblike:** frontalna, delo v skupinah

**Medpredmetne povezave:** slovenščina

**Učni cilji:**

Splošni: Učenci:

- razvijajo ustvarjalne likovnoizrazne zmožnosti in negujejo individualni likovni izraz;
- razvijajo sposobnost opazovanja, likovno mišljenje in likovni spomin;
- ob uporabi različnih orodij in materialov razvijajo motorično spretnost in občutljivost;
- razvijajo sposobnost za oblikovanje kriterijev vrednotenja lastnih izdelkov in izdelkov vrstnikov.

### Operativni: Učenci:

- spoznajo pojme gledališče, gledališki oder (gibljev/ negibljev), scena, scenograf, maketa, prostorsko oblikovanje;
- oblikujejo sceno v scenskem prostoru s pomočjo likovnega materiala (kartonske embalaže, blago, papir in drugi materiali);
- izvirno konstruirajo opremo;
- smiselno uredijo sceno.

### POTEK UČNE URE:

#### **1. UVODNI DEL**

Učencem povem, da bodo naredili maketo scenskega prostora. Po skupinah bodo načrtovali sceno za določeno predstavo.

#### **2. OSREDNJI DEL**

Naštejem in pokažem jim materiale, ki so jim na voljo. Tudi oni prinesejo na mizo svoje materiale.

Najprej se razvrstimo v skupine (skupine so oblikovali sami). V skupini je največ 5 učencev, lahko jih je tudi manj. Najprej si vsaka skupina izbere pravljico oziroma zgodbo, katere sceno bo pripravljala. Nato dobijo list papirja, na katerega narišejo in napišejo načrt scenskega prostora. Glede na materiale, ki jih imajo na voljo, si zamislijo, katere bi lahko uporabili. Vse svoje zamisli zapišejo.

Učencem predstavim tudi nekaj postopkov, ki jim bodo prišli prav pri izdelovanju scenskega prostora.

#### Kako lahko združimo papir med seboj?

Lepilo nanesemo na ploskev, ki jo želimo pritrditi in jo postavimo na zeleno mesto. Nato pritisnemo in držimo toliko časa, da se zlepi. S spenjačem papir združimo tako, da s prsti primemo papir, ki ga želimo spojiti ter postavimo spenjač tako, da papir stoji vmes, nato spenjač stisnemo. Z lepilnim trakom pa papir spojimo tako, da najprej primemo obe ploskvi, ki ju želimo spojiti, nato odtrgamo kos lepilnega traku in ga položimo na stik obeh ploskev. Nato lepilni trak dobro pritisnemo.

#### Kako združimo papir in karton?

Papir in karton lahko združimo na enak način kot papir. Če je karton dovolj tanek, lahko papir in karton spajamo tudi s spenjačem. Ravno tako lahko spajamo papir in karton z lepilnim trakom.

#### Kako združimo karton med seboj?

Karton med seboj lahko spajamo s tekočim lepilom. Preostali postopek je podoben kot pri združitvi papirja in kartona. Karton lahko združimo tudi s spenjačem in lepilnim trakom.

#### Ali lahko še kako drugače združimo materiale med seboj?

Materiale lahko vstavimo enega v drugega tako, da v enem izrežemo luknjo s škarjami. To lahko potem tudi zalepimo.

#### Kako lahko naredimo luknjo v karton?

Luknjo v karton naredimo lahko s škarjami ali s kakšnim drugim ostrim predmetom. Lahko je to svinčnik, izvijač, žebelj. Pri tem moramo paziti, da se ne poškodujemo.

Reševanje likovnega problema z likovnim izražanjem.

### **3. SKLEPNI DEL**

#### Razstava izdelkov

Na mize razstavimo skupinske scenske prostore. Ogledamo si jih.

Merila za vrednotenje so že zapisana na tabli:

- Stabilnost in trdnost izdelka.
- Izvirnost in smiselnost.
- Tehnična rešitev (izbira materialov in uporaba enega do dveh postopkov spajanja materialov).

#### Vrednotenje in zapis dosežkov

Učencem povemo, ali so dosegli cilje in če so zadostili merilom zapisanim na tabli.

## 6.9 PRILOGA 9: OPAZOVALNI LIST ZA VREDNOTENJE MOTIVACIJE

### OPAZOVALNI LIST ZA VREDNOTENJE MOTIVACIJE V RAZREDU

Likovno področje: \_\_\_\_\_

Izhodišče likovnega problema: \_\_\_\_\_

Učitelj, ki opazuje: \_\_\_\_\_

Število učencev v razredu: \_\_\_\_\_

#### MOTIVACIJA PRED LIKOVNIM USTVARJANJEM

Število učencev, ki so bili:

- zelo motivirani: \_\_\_\_\_
- delno motivirani: \_\_\_\_\_
- nemotivirani: \_\_\_\_\_

#### MOTIVACIJA MED IZVEDBO LIKOVNE NALOGE

Število učencev, ki so bili:

- zelo motivirani: \_\_\_\_\_
- delno motivirani: \_\_\_\_\_
- nemotivirani: \_\_\_\_\_

#### REŠITEV LIKOVNE NALOGE

Število učencev, ki so rekli, da:

- so uspešno rešili likovno nalogo: \_\_\_\_\_
- so delno uspešno rešili likovno nalogo: \_\_\_\_\_
- neuspešno rešili likovno nalogo: \_\_\_\_\_

#### Komentarji učencev ob koncu učne ure:

---

---

---

---

---

---

---

---