

Prispevki sodelavcev v okviru projekta

Špela Verovšek

IZBOR, PRISOTNOST IN STOPNJA KOMPLEKSNOСТИ OBRAVNAVE VSEBIN O GRAJENEM OKOLJU V IZOBRAŽEVALNIH PROGRAMIH SLOVENSКИH OSNOVNIH ŠOL IN GIMNAZIJ

V skladu z izhodišči o trajnostnem grajenem okolju in povezanih trajnostnih vsebinah, ki smo jih vključili v anketne vprašalnike, smo taiste vsebine iskali tudi v aktualnih učnih načrtih [Učni načrti gimnazijskih predmetov, Učni načrti predmetov v osnovni šoli; citirano 2009] vseh rednih in izrednih predmetov v osnovnih šolah in gimnazijah. Pri tem smo bili pozorni na vse vsebine, ki se v večji ali manjši meri navezujejo na problematiko trajnosti v grajenem okolju.

Posvetili smo se sledečim vprašanjem: Ali učni načrti omenjajo "ekološke", "trajnostne", "okoljske" ali drugače opredeljene vidike ranljivosti prostora? Ali v učnih vsebinah prevladujejo naravno-prostorske ali kulturno-prostorske prvine, povezane s trajnostjo okolja. Ali se vsebine neposredno ali posredno nanašajo na arhitekturo (v prostorskem smislu) in arhitekto/urbaniste kot strokovnjake? Ali narava učnih vsebin doprinese k boljši predstavljenosti in konkretizaciji kompleksnih problemov grajenega okolja in na kakšen način se spodbuja grafično izražanje oziroma grafično "pismenost/usposobljenost" učencev in dijakov. Poseben poudarek pri obravnavi učnih načrtov je posvečen racionalni rabi prostora kot elementu, ki je ključen za razvoj trajnosti v grajenem okolju.

Ob analizi učnih načrtov ugotavljamo redko uporabo pojma trajnost, trajnostni razvoj, bolj pogosto pa odnos do okolja, odgovorno ravnanje z okoljem itd., kar smatramo za pozitivno glede na ohlapnost in izmakljivost pojma trajnosti (še posebno za osnovnošolce). V osnovnošolskih učnih načrtih se tudi ne uporabljajo pojmi: regionalno, prostorsko in urbanistično načrtovanje; prav tako tudi ne pojma: raba zemljišča oziroma racionalna raba zemljišča. Ugotovili smo, da splošni cilji pri posameznih predmetih omogočajo vključitev vsebine racionalne rabe zemljišča v vsebino posameznega predmeta, vendar ni natančneje določeno, na kakšen način in s kakšnimi vsebinami. V osnovni šoli je nagovarjanje in izpostavljanje okoljskih problemov bolj neposredno kot v srednji šoli, vendar se pri tem pojavi klasičen problem konkretizacije kompleksnih problematik v učencem razumljivo obliko, kar nazadnje rezultira v zelo omejenem naboru posredovanih vsebin (npr. ločevanje odpadkov, ogled smetišča, čiščenje okolice šole). Priporočila za izvajanje tovrstnih predmetnih vsebin so skopa, v gimnazijskih programih pa pogosto niti niso zapisana ali se pojavijo kot poljubne alternative v nekaj alinejah.

Pri vsebinah (predvsem osnovnošolskih) v veliki meri prednjači in izstopa naravno-prostorski vidik ranljivosti okolja nasproti kulturno-prostorski ranljivosti. V splošnem ugotavljamo zadostno obdelane, večkrat ponovljene in z višjimi letniki/razredi nadgrajene "klasične" okoljevarstvene vsebine (smetišča - ločevanje odpadkov, smotrna raba energije, vedenje o obnovljivih/neobnovljivih virih energije, viri onesnaževanja

žive in nežive narave itd.). Prostor kot entiteta družbeno-kulturne ranljivosti je najpogosteje obdelan v okviru kulturne dediščine, ki se nanaša na zgodovinske običaje, tradicionalno gradnjo, obrti in način življenja, in sicer z namenom privzganja pozitivnega odnosa do tradicionalnih oblik prostorskega razvoja. V učnih načrtih je očitno primanjkljaj bolj inovativnega pristopa k dani tematiki, saj se za izvedbo na vseh razrednih stopnjah predlaga organizirana ekskurzija ter osredotočenje na "formalno priznana" kulturno-zgodovinsko dediščino v domačem kraju ali ogled kulturnega spomenika, parka itd. Pri tem ni nadaljnjih napotil za povezovanje in osmišljanje teh vsebin s pomočjo navezovanja na današnji prostor in čas.

Razvijanje sposobnosti grafičnega izražanja in veščin branja abstraktnih prostorskih podatkov (topografske karte, razumevanje različnih meril, simbolov, tlorisi, tematske karte itd.) je sodeč po učnih načrtih prisotno, vendar razmeroma skopo in omejeno na osnovnošolsko izobraževanje.

V celokupnem pregledu ugotavljamo zadovoljivo širino "prostorskih vsebin", ki naj bi jo učenci/dijaki osvojili in uvodoma prenesli v okvir domačega/lokalnega okolja, čeprav poudarjamo, da aspekt trajnosti v grajenem okolju ni primerno izpostavljen oziroma so vsebine pogosto posredovane nepovezano in ne osmišljajo skupnega cilja vzdržnega ravnanja s prostorom. Vsebine so sicer posredno povezane z arhitekturno-urbanističnimi vidiki, vendar ni vidnejše povezave z arhitekturo, arhitekti in njihovim strokovnim delom v ožjem pomenu besede. Ugotavljamo tudi večkratno ponavljanje posameznih vsebin (v okviru različnih predmetov in razredov) brez večjih razlik v pristopu, načinu posredovanja ali drugačnem gledišču. Ponekod so v učnih načrtih opredeljene možne medpredmetne povezave danih vsebin, vendar brez konkretnjših napotil za izvedbo. Tovrstno podvajanje vsebin je deloma tudi razlog za preobsežno zastavljene vsebine posameznih predmetov, glede na razpoložljivi časovni okvir. Problem se kaže tudi v togih in nezadostnih priporočilih za izvajanje in posredovanje posameznih vsebin učencem/dijakom ter skopa specialno-didaktična priporočila za delo v razredu.

Matevž Juvančič:

STOPNJA HORIZONTALNE IN VERTIKALNE POVEZANOSTI VSEBIN UČNIH NAČRTOV Z VIDIKA KULTURNE TRAJNOSTI RAZVOJA

Ocena horizontalne in vertikalne povezanosti vsebin izhaja iz navedb v učnih načrtih in iz predpostavke, da se le-ti tudi izvajajo, kot so zapisani. Zastavlja se vprašanje, ali so tako, kot so zapisani, dejansko tudi izvedljivi. Vsebinsko in tematsko obširne predmete (npr. naravoslovje in tehnika, družba, biologija itd.) je namreč skorajda nemogoče horizontalno med seboj povezati, četudi je predvidena povezava navedena, ker je razpoložljivi časovni okvir že za obvezne vsebine zelo omejen. Pri zasledovanju povezav z vidika kulturne trajnosti znotraj stopenj in med stopnjami lahko ugotovimo, da se vsebine z naraščanjem stopnje izobraževanja diferencirajo in prehajajo ob bolj univerzalnih, medsebojno povezanih, istočasno obravnavanih tematik znotraj enega predmeta k porazdeljenosti in specializiranim vsebinam, ki se delijo po različnih predmetih.

Kljub temu, da je delitev nujna in logična, se povezave med njimi sčasoma izgublajo (primeri: razcep predmeta spoznavanje okolje iz prvega triletja OŠ v predmeta naravoslovje in tehnika ter družba, v zadnjem triletju pa v predmete geografija, zgodovina, državljanska in domovinska vzgoja ter etika, fizika, kemija...). Prisotnost in zastopanost, predvsem pa učinek integralnih tematik kot je kulturna trajnost razvoja s tem slabi. Posledica tega je, da se kljub razvoju opažanja v nižjih stopnjah, iskanja vzrokov v srednjih in kasneje iskanja rešitev v višjih, ne izkoristi priložnosti večje zrelosti mišljenja in stališč učencev/dijakov za obravnavo kompleksnih tem kot so kulturna trajnost razvoja.

Probleme povezovanja najdemo tudi v samih zapisih pri posameznih predmetih:

- državljanska vzgoja in etika navaja npr. preobremenjevanje ekosistema, ne pa tudi predmeta tehnika in tehnologija, za iskanje in zmanjševanje virov preobremenjevanja; med medpredmetnimi povezavami ni naveden niti en predmet iz likovnega področja
- umetnostna zgodovina pri medpredmetnih povezavah navaja strokovne/znanstvene discipline, ne pa osnovnošolskih predmetov; pri filozofiji za otroke pa je povezava navedena z napačnim naslovom predmeta
- nekateri predmeti navajajo konkretne medpredmetne povezave v tabeli skupaj s cilji predmeta, drugi pa v posebnem poglavju v zaključku učnega načrta – primerljivost učnih načrtov je tudi zaradi tega deloma otežena

Vertikalno so marsikateri obvezni predmeti osnovne šole, ki še zelo skromno obravnavajo vprašanja kulturne dimenzije trajnosti razvoja, nadgrajeni z zelo obetavnimi izbirnimi vsebinami. Njihova izbirna narava pa močno slabi potencialne učinke odlične zastavljenih vsebin.

Skromna je, z obravnavanih vidikov, tudi vertikalna povezanost osnovnega izobraževanja po stopnjah ter osnovnošolskega in gimnazijskega izobraževanja. Specializacija različnih stopenj izobraževanja pomeni namreč grožnjo kompleksnim horizontalno bolj bogato povezanim predmetom, ki bi ustrezali naravi obravnave kompleksnih, integralnih vprašanj, ki pritičejo obravnavanim vsebinam.

Obličnost, zasnova, struktura in razdelanost učnih načrtov med osnovnošolskim in gimnazijskim izobraževanjem se precej razlikujeta. Obširnejše razlage ponekod zamenjajo bolj skope alineje, ki se dotikajo posameznih poglavij in tematik, nakazovanje povezav z drugimi predmeti ali poglavji pa se v večji meri opusti. Če so torej v osnovnošolskih učnih načrtih povezave vsaj zapisane pri posameznih tematskih sklopih (operativne), jih v gimnazijskih najdemo le še med splošnimi cilji predmeta (načelne). Zato lahko predvsem na prelomu stopenj izobraževanj govorimo tudi o največji izgubi horizontalne povezanosti z vidika kulturne trajnosti razvoja, zaradi vse večje diferenciranosti in specializiranosti obravnavanih tem pa tudi vertikalne povezanosti.

Rešitve za večjo horizontalno povezanost se kažejo v (neformalnem) medsebojnem dogovarjanju pedagogov znotraj ene stopnje – 'medpredmetni dialog' za usklajeno podajanje integralnih vsebin, katerih del so tudi teme kulturne trajnosti

razvoja. Iz učnih načrtov lahko razberemo, da so izbirni predmeti namenjeni predvsem poglobitvi predmetnih znanj, spregledan pa je njihov medpredmetni horizontalno povezovalni potencial.

Pri vertikalnih povezavah znotraj osnovnih in znotraj srednjih šol gre za podobne rešitve. Institucionalni okvirji med osnovnošolskim in srednješolskim izobraževanjem so težje premostljivi – prvi korak bi lahko predstavljal poenotenje obličnosti in strukturiranosti učnih načrtov z nakazanimi povezavami, naslednji pa večja vsebinska povezanost predmetov v smeri spodbujanja integralnega pristopa pri spoznavanju, učenju in nenazadnje uporabi znanja.

Matija Svetina

ANKETA O 'TRAJNOSTNIH' ARHITEKTURNIH TEMAH ZA UČENCE IN DIJAKE

V študiji je sodelovalo 2333 otrok in mladostnikov od prvega razreda osnovne do četrtega letnika srednje šole iz treh osnovnih in treh srednjih šol. Gre za osnovne šole v Ljubljani (Vič), Kamniku (OŠ Toma Brejca) in v Stranjah, ter za gimnazije v Ljubljani (Vič), Kamniku in v Grosupljem. Šole so bile izbrane kot reprezentativne predstavnice različnih stopenj urbanosti, tako glede arhitekturnih značilnosti, kot glede gravitacijskih območij posameznih šol. Vzorec je sestavljalo 53% deklet in 47% fantov, njihova starost pa se je gibala med 6 in 19 let. 68% otrok in mladostnikov je v času raziskave živelo v enodružinski hiši, 11% pa v večjih večstanovanjskih objektih kot sta blok ali stolpnica. Sodelovanje v raziskavi je bilo prostovoljno, upoštevali so etične in zakonske smernice raziskovanja v osnovnih in srednjih šolah v Republiki Sloveniji.

Stopnjo osveščenosti otrok oz. mladostnikov o trajnostnih arhitekturnih temah smo ocenjevali na podlagi analize anketnega vprašalnika. Anketna pola je vsebovala 18 vprašanj izbirnega tipa in 7 vprašanj o demografskih podatkih kot so npr. spol, starost, kraj bivanja. Vsa vprašanja izbirnega tipa so bila slikovne narave, v barvnem tisku na polah v velikosti A4. Nanašala so se na otrokovo in mladostnikovo razumevanje trajnostnega razvoja v kontekstu grajenega okolja; nekaj primerov nalog je podanih tudi v pričujočem prispevku. Vsebinsko veljavnost vprašanj smo zagotavljali z metodo ekspertnih ocen treh ocenjevalcev arhitekturne stroke. Testiranje je potekalo od marca do junija 2009. Preizkušanje je bilo skupinsko, čas reševanja ni bil omejen, v povprečju pa je trajal od 30 do 40 minut. V času reševanja vprašalnika je bil v razredu prisoten učitelj, ki je otrokom pojasnil eventuelne nejasnosti. Navodilo je bilo podano na vprašalniku. Zbrane podatke smo vnesli v Excel in jih obdelali s programskim paketom SPSS 16. Pri analizah smo uporabili statistične teste za analizo frekvenčnih distribucij. Kot mero povezanosti med spremenljivkami smo upoštevali vrednosti $p < 0,05$.

Tomaž Novljan

OSVEŠČENOST OTROK IN MLADOSTNIKOV O 'TRAJNOSTNIH' ARHITEKTURNIH TEMAH

Stopnja osveščenosti učencev in dijakov iz obravnavanega vidika s starostjo v večini narašča.