

didakta

december-januar

2015-2016

številka

185

letnik **XXV**

cena **16,99 EUR**

www.didakta.si

ZAKAJ JE UČENJE JEZIKOV SMISELNO ALI VEČ JEZIKOV ZNAŠ ... / PRIBLIŽEVANJE FIZIKE UČENCEM S POSEBNIMI POTREBAMI / EKSPERIMENTALNO DELO PRI PREDMETU NARAVOSLOVJE IN TEHNIKA V 4. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE / MUZIKAL – PROSTOR MNOGIH MOŽNOSTI TUDI ZA UČENCE OŠPP / ABSTRAKCIJA V ŠOLI / POUČEVANJE EVOLUCIJE PRI POUKU BIOLOGIJE V OSNOVNIH ŠOLAH / NOVI IZZIVI ZA ŠTUDIJ REGIONALNE GEOGRAFIJE NA PRIMERU POMANJKANJA VODE V AZIJI / POT PROJEKTA REKONCEPTUALIZACIJA ČASA V VRTCU TRŽIČ / PROFESIONALNI RAZVOJ UČITELJEV / ŠOLSKE KNJIŽNICE SO ZAKON!

ISSN 0354-042 1



ČUDOVITI SVET LUTK

Bernarda Osojnik

UČENJE NA PROSTEM – DREVO PLATANA

Vesna Jarh

Z VLAKOM, AVTOBUSOM ALI PEŠ

Helena Banič



Uvodnik

Tokratni uvodnik bi se lahko začel z ugotovitvijo, da so časi, v katerih živimo, resni. In težki. Tri stvari pričajo o tem. Prvič, »histerija«, povezana z begunci, se je dokončno naselila tja, kjer se je tudi rodila – v glave politikov. Čeprav se je število beguncev, ki prečijo Slovenijo, drastično zmanjšalo, politiki še vedno čisto potihem, na zanje značilen način na mejah gradijo »tehnične ovire«. Pri tem jih ne moti, da bodeča žica ovira življenje tako ljudi, ki živijo ob meji, kakor tudi živali, ki plačujejo davek njihovi neusmiljenosti do tujcev. Drugič, Slovenci smo

pravkar na referendumu zavrnilo zakon o zakonski zvezi, ki bi istospolnim partnerjem omogočal formalno izenačenje statusa, in s tem tudi pridobitev pravic, ki so jih do sedaj bili deležni le partnerji v tradicionalni zakonski in nekoliko manj tradicionalni zunajzakonski skupnosti. Če pustimo ob strani vprašanje, ali bi se s sprejetjem tega zakona lezbičnim in homoseksualnim parom na neki način končno moralitudi »opravičili« za to, da so v neenakopravnem položaju, pa je kampanja pokazala na enega izmed močnejših virov naših političnih težav. Neverjetno, koliko posameznikov, predvsem tistih, ki so svoja mnenja v zvezi z vsebino referenduma izražali na spletnih forumih in socialnih omrežjih, je bilo do nasprotni strani grobih, nesramnih in žaljivih. Pri tem nobena stran ni ne prednjačila ne za-

ostajala. Žal. Marsikaterega Slovenca se očitno še niso prijela niti osnovna pravila političnega bontona oziroma politične kulture. In tretjič, kaj najsi človek vendarle misli, da smo bili v zadnjem času priča kar dvema poskusoma zažiga knjige. Najprej pred kratkim Korana pred parlamentom, pred nekaj dnevi pa še biografije o prvem slovenskem predsedniku Milanu Kučanu. V kontekstu tega, da je knjiga v slovenskem prostoru prepoznavna kot nosilka in ohranjevalka kulture, znanja, slovenskega jezika in omikanosti, sta poskusa zažiga zlovešče znamenje, ki pričča o tem, da Slovenci nemara res znova vstopamo v neke težke čase, za katere smo mislili, da smo se jih znebili na vekov veke. Vprašanje je samo, ali se jih bomo tudi tokrat.

Dr. Tomaž Krpič

2 - ČUDOVITI SVET LUTK / Bernarda Osojnik

6 - UČENJE NA PROSTEM – DREVO PLATANA / Vesna Jarh

11 - Z VLAKOM, AVTOBUSOM ALI PEŠ / Helena Banič

16 - ZAKAJ JE UČENJE JEZIKOV SMISELNO ALI VEČ JEZIKOV ZNAŠ ... / Mag. Katja Arzenšek Konjajeva

19 - PRIBLIŽEVANJE FIZIKE UČENCEM S POSEBNIMI POTREBAMI / Jan Gorše

29 - EKSPERIMENTALNO DELO PRI PREDMETU NARAVOSLOVJE IN TEHNIKA V 4. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE / Andreja Robič

37 - MUZIKAL – PROSTOR MNOGIH MOŽNOSTI TUDI ZA UČENCE OŠPP / Darinka Pirc

42 - ABSTRAKCIJA V ŠOLI / Mag. Maja Sever

50 - POUČEVANJE EVOLUCIJE PRI POUKU BIOLOGIJE V OSNOVNIH ŠOLAH / Barbara Petrič

58 - NOVI IZZIVI ZA ŠTUDIJSKI REGIONALNE GEOGRAFIJE NA PRIMERU POMANJKANJA VODE V AZIJI / Prof. ddr. Ana Vovk Korže, Sandra Špoljar, Andreja Dvoršak

66 - POT PROJEKTA REKONCEPTUALIZACIJA ČASA V VRTCU TRŽIČ / Nataša Brzin

71 - PROFESIONALNI RAZVOJ UČITELJEV / Nataša Stupar

78 - ŠOLSKE KNJIŽNICE SO ZAKON! / Cvetka Rengeo

ČUDOVITI SVET LUTK / Bernarda Osojnik, univ. dipl. psihologinja, svetovalna delavka / Vrtec Ribnica

UVOD

Z lutko se otrok sreča že zelo zgodaj. Če ne prej, ko vstopi v vrtec. Majaron (2002) pravi, da lutka v roki vzgojitelja že prvi dan pomaga pregnati ločitveni strah, saj se prijazno zanima za otrokovo igrarstvo, ki ga je spremila v novo okolje. Lutka postane tudi glavna avtoriteta, je močnejša od vzgojitelja, uspe ji urejati nesporazume, otrok ji zaupa svoje težave, skozi njo vzpostavlja simbolično komunikacijo z okoljem, saj je neposredna komunikacija preveč stresna in zahteva obvladovanje besedišča. Lutka pa omogoča čustveno reakcijo, ki je pogosto neodvisna od besed.

Koroševa (2002) pravi, da lutka že dolgo ni več le sredstvo za pripravo predstave in motivacijo, vedno bolj postaja magična moč v rokah strokovnih delavcev in otrok. Lutki otrok zaupa svoje težave, odpravlja nesporazume in skozi vzpostavlja simbolno komunikacijo z okoljem. Lutka otroku omogoča tudi čustveno reakcijo, ki je od besed neodvisna, torej neverbalno komunikacijo.

Če hočemo, da lutka zaživi, ji moramo posvetiti vso svojo pozornost, še zlasti s pogledom, sicer ostaja »mrtva«. S tem smo svojo energijo usmerili vanjo in skozi njo vzpostavljamo komunikacijo, ki je manj »ogrožajoča«, kot je običajna komunikacija »iz oči v oči«. Zato lahko lutka postane nenevaren posrednik, pomočnik, ščit. Izvzati lutko ne izpostavlja njenega animatorja. Dovoljuje mu, da skozi lutko izrazi svoje stališče, misel, pokaže svoje sposobnosti na vseh ravneh. Lutka je posebno močna pri neverbalnih oblikah komunikacije (Majaron 2006, 97).

Lutka je lahko vsak predmet, ki ga oživimo in postane nova oseba, ki bo pripravila otroke za spontano komunikacijo. Ni pomembno, da je lutka do potankosti izdelana, pomembnejše je, da jo je sposoben narediti vsak. Ob tem se izkaže v obvladovanju motorike, izkaže kreativne potencialne, skozi ustvarjeno »bitje« vzpostavlja komunikacijo,

večkrat na simboličen način razrešuje osebne probleme. Zato Majaron (2006) meni, da je pomembno, da znamo uporabiti čim več preprostih vrst lutk, ki jih otroci sorazmerno preprosto in hitro izdelajo, kar pomembno prispeva k rasti njihove pozitivne samopodobe.

OTROŠKA SPONTANA IGRA IN GLEDALIŠKA IGRA

Ko se otrok igra sam ali s prijateljem, je glavni cilj zadovoljiti željo po igri. Igra se spontano in neusmerjeno. V sociodramski igri se bo otrok tudi igral nekoga drugega, a brez cilja, da bi to pokazal občinstvu. Tu nastopi zavedanje tretjega – občinstva. Otrokovi igri je treba dodati neko strukturo – dramaturgijo in postaviti odnose med osebami. Zavedati se je treba, da vse izhaja iz otrokove igre. Le tako se bodo namreč ohranile vsa sproščenost, ustvarjalnost in neposrednost (Korošec 2006, 104).

Peštaj (2000) pravi, da je igranje lutk v otrokovem razvoju dober način, da se otrok začne zavedati dogajanja okoli sebe. V igri z lutko se preizkuša in ohranja ali vzpostavlja ravnovesje med seboj in svetom. Otrok ima veliko možnosti za igro z lutkami:

- igre, v katerih otrok sam igra;
- igre, v katerih je otrok aktiven gledalec in delno prispeva k razvoju igre;
- igre, ki spodbujajo fantazijo in domiselnost;
- igre, ki usmerjajo v reševanje problemov.

POMEN LUTKE IN OTROKOV RAZVOJ OB IGRI Z LUTKO

Igranje lutk pripomore k razvoju otrokove domišljije, pozitivne samopodobe in h krepitvi samozavesti, oblikovanju socialnih veščin, izražanju emocij, spodbuja razvoj govora, empatije, ustvarjalnosti.

Domisljija je začetek na poti h kreativnosti. Koroševa (2006) meni, da moramo otroku dati možnost, da bo znal

informacije in izkušnje, ki jih dobiva, kreativno, s polno domisljijo uporabiti in razvijati. Prav to nudi kreativna igra z lutko. Z razvojem domisljije jim dopuščamo lastno pot in osmislimo njihovo delo, ki postane zanimivejše.

Skozi dramsko oz. domisljijske igre z lutko otroci postopoma dojamajo, kaj je v njihovem svetu realno in kaj ne. S preizkušanjem lastnih sposobnosti in meja v okolju, z lutkovno igro zaigrajo tisto, kar so videli, slišali, čustveno doživeli. Lutke so še posebno dobro sredstvo za otrokovo neverbalno in verbalno izražanje notranjih konfliktov v zvezi z realnostjo. Z lutkami otrok lahko zaigra situacije, ki si jih želi, vendar so v realnosti neizvedljive (Korošec 2006, 113).

Direktna komunikacija je pri tihih, zadržanih otrocih, hiperaktivnih in osamljenih pogosto neuspešna. Otrok se še bolj zapre vase oziroma zavrne komunikacijo. Zaradi osebnostnih težav se s težavo vključi v skupino. Lutka pa lahko pomaga strokovnemu delavcu pri integraciji posameznika v skupino.

Otroci se ob igri z lutko učijo komunikacije, socializacijskih spretnosti in tudi reševanja manjših konfliktov. Med njimi se razvijajo solidarnost, medsebojna pomoč in dopuščanje različnosti. Otroci ob igri z lutko uživajo, se sprostitjo in so pripravljeni na dialog. Otrokom je omogočeno izkustveno učenje pozitivnih medsebojnih odnosov in nenasilnega reševanja konfliktov. Koroševa (2006) ugotavlja, da je bilo v skupinah, kjer se je redno uporabljala lutka, opaziti zmanjšanje agresivnosti, manj je bilo konfliktov in več medsebojnega sodelovanja.

Igra z lutko otroku pomaga, da močna čustva, ki jih doživlja, izrazi na sprejemljiv način. Otrok z lutko zaigra prizor, kjer čustva lahko izrazi, s tem čustva osvobodi in razreši notranje konflikte. V igri z lutko se lahko odražajo odnosi iz otrokove okolice. S pomočjo lutke spoznavamo otroke in



vzpostavimo individualen odnos z njo. Otroci pri igri z lutko izražajo svoja čustva in odnos do sveta, zato lahko v tem izražanju opazimo doživljanje in čustvovanje otrok, ki ga sicer ne bi.

Spontana igra v lutkovnem kotičku otroka spodbudi k eksperimentiranju z glasovi in besedami. Različne vloge nudijo otroku številne možnosti za različne glasove in ekspresije (globok, zastrašujoč, žalosten, prijazen, smešen glas ...). Izgovarjava se izboljša, besedni zaklad se obogati. Pojmi in neznane besede postanejo ob lutki razumljivejši in bližji otroku. Otrok, ki se težko znajde v govornih situacijah, ki nerad govori, v igri z lutko samostojno ustvarja besedilo. Ugotovljeno je (Korošec 2006, po Bredikyte 2000), da predstavljanje pravljič z lutko spodbuja otrokovo verbalno ustvarjalnost.

V igri z lutko otrok prevzema različne vloge. S tem se živi v vlogo druge osebe, se postavi v njen položaj in poskuša situacijo razumeti z njenega vidika. V igri je njegova naloga, da reši problem osebe, katere vlogo je prevzel, da v improvizaciji pripelje zgodbo do nekega zaključka. Uči se reševanja konfliktov in urejanja medsebojnih odnosov brez posledic.

Pomembno je, da otrok sam ustvarja lutko. Z ustvarjanjem in oživljanjem lutke, je ta lutka samo njegova. Zamisljena je v njegovi fantaziji in izdelana z njegovimi rokami, oživljena z njegovo energijo in čustvi (Majaron v Korošec 2006).

PRISOTNOST LUTKE V NAŠEM VRTCU

V vrtcu vsakodnevno uporabljamo lutko pri dejavnostih v skupini in pri individualnem delu z otroki pri dodatni strokovni pomoči. Ker otrok lutki brezpogojno zaupa in jo sprejme, želimo s pomočjo lutke na prijeten način ustvariti kakovostne spodbude pri celostnem razvoju otroka.

Lutka nam pomaga pri več dejavnostih:

- pri premostitvi težav ob uvajanju otrok v vrtec;
- nagovori otroke pri različnih dejavnostih (lutka otroke pozdravi, jih poboža, jim zaželi prijazno besedo, z otroki skupaj poje, bere, se pogovarja, posluša, upošteva navodila, otroke zbudi ...);
- pri prijaznem reševanju »vzgojnih zagat« (trma in kljubovanje, kričanje, socialni konflikti v skupini, spodbuda pri pospravljanju, oblačenju, umivanju zob ...);

- pri spodbudi pri posameznih dejavnostih (motivacija z lutko ob pričetku ali dokončanju »naloge«, odvajanje od plenic);
- pri spodbudi na področju govora (lutka postavlja vprašanja, lutka v otrokovi roki odgovarja na vprašanja, pripoveduje zgodbo, uporaba lutke v prosti igri);
- pri razvijanju socialnih veščin (uporaba lutke v prosti igri, lutka opozarja na posamezne napake v socialnih odnosih, reševanje socialnih konfliktov);
- pri razvoju čustvenega razvoja (lutka kot tolažnica, lutka se veseli z otroki, je žalostna z otroki ...);
- pri razvoju kreativnosti in ustvarjalnosti (izdelava osebne lutke, lutkovno gledališče).

Da je naše delo z lutko postalo učinkovito, smo se morale strokovne delavke najprej naučiti delati z lutko. Pravega ravnanja in motivacije z lutko smo se naučile na delavnici, z vsakodnevno vajo pa smo postale samozavestnejše. Izkazalo se je, kako je pomembna komunikacija »iz oči v oči«, da imamo ves čas dela z lutko pogled usmerjen v lutko. Ko usmerimo svoj pogled v lutko, potem tudi otroci gledajo lutko



in ne nas, s tem postane lutka njihov brezpogojni zaupnik.

Z lutko otroke pritegnemo k sodelovanju na prijeten način. Pokazalo se je, da ima lutka na mlajše otroke takojšen učinek. Takoj ji sledijo, poslušajo, ji začnejo sami pripovedovati, posežejo tudi sami po lutki in se z njo pogovarjajo. Starejši otroci pa so na začetku bolj zadržani. Gledajo jo radovedno in z zanimanjem, potrebujejo pa nekaj časa, da se v lutko vživijo.

Pokazalo se je, da zadržani otroci lažje komunicirajo z lutko kot pa z odraslo osebo. Zadržani otroci z lutko tudi lažje spregovorijo o svojih čustvih, z lutko lažje vzpostavijo očesni stik, lažje in hitreje razumejo in upoštevajo navodila, ki jih postavi lutka. Ugotovili smo, da lutka pritegne tudi nemirne otroke, ki imajo kratkotrajno pozornost. S pomočjo lutke nam je uspelo, da so se otroci dalj časa zadržali pri eni aktivnosti, in ob tem je bilo videti, da jih to veseli. Poseben dosežek je bil, ko je deček, ki je kazal določene elemente selektivnega mutizma, spregovoril z lutko. Deček dve leti ni spregovoril z nobeno odraslo osebo in tudi ne z otroki v skupini. Govoril je samo z nekaj otroki. Ko smo vpeljali lutko v skupino,

je otrok po nekajkratnem srečanju z lutko spregovoril. Pozneje je spregovoril s pomočjo lutke tudi v skupini otrok in tudi z odraslimi osebami.

Lutke imajo otroci vsakodnevno na razpolago v kotičkih v igralnici. Otroci drugega starostnega obdobja imajo lutke v lutkovnem kotičku, otroci prvega starostnega obdobja pa v kotičku knjiga ali kotičku dom. Po lutkah otroci zelo radi posegajo in se nanje navežejo. Mlajši otroci imajo lutko bolj za tolažnico, kot ljubljénčka, prijateljca, pogovarjajo se sami z lutko (npr. zjutraj, ko prihajajo v vrtec in se težko ločijo od staršev, gredo v lutkovni kotiček, vzamejo lutko in jo stisnejo k sebi).

Nekatere lutke spremljajo otroke od prvega vstopa v vrtec pri enem letu do zadnjega leta, ko otroci zapustijo vrtec in gredo v šolo. Na lutke otroci zelo pazijo, da niso umazane, da se ne poškodujejo. Večkrat se zgodi, da se na nekatere lutke tako navežejo, da jih moramo zalepiti ali zašiti, če se poškodujejo. Otroci so se navezali tudi na papirnate lutke, ki so jih spremljale vsa leta v vrtcu, in so jih sami lepili, ko so se strgale.

Pri starejših otrocih pa se večkrat zgodi, da se po nekaj otrok medsebojno

pogovarja z lutkami o vsakodnevni življenjskih vsebinah (npr. pridi z mano v trgovino; pridi, greva v živalski vrt ...). Pri tem nastanejo razne vsakodnevne zgodbe, pa tudi izmišljene, ustvarjalne in domiselne vsebine. Pri starejših otrocih se v spontani igri občasno pojavi sram, če opazijo, da jih opazuje vzgojiteljica. Ta sram z vsakodnevno uporabo lutke preide in otroci postanejo zelo dobri v komunikaciji z lutko.

Naš velik dosežek so lutkovne predstave, ki jih v celoti izvedejo otroci od ideje do izvedbe. Otroci izberejo zgodbo, po kateri izdelajo posamezne lutke, nato lutke oživijo v lutkovni predstavi. Material za lutko jim pripravi vzgojiteljica, otroci dodajo posamezne elemente (npr. narišejo, prilepijo, izrežejo). Lutko iz papirja otroci tudi sami narišejo, izrežejo, nalepijo. Otroci uživajo tako pri pripravah kot tudi pri izvedbi lutkovne predstave. Otroci se na svoje lutke navežejo, če se lutka strga, jo je treba zalepiti, zašiti. Smo pa pri tem ugotovili, da je otrokom veliko lažja spontana komunikacija z lutkami kot pa izražanje naučenega besedila, saj se težko hkrati osredotočijo na govor in obvladovanje lutke.



Pri opazovanju otrok večkrat vidimo otrokovo pripadnost lutki, zaupanje, prijateljsko vez. Pri opazovanju tega odnosa med otrokom in lutko smo tudi strokovne delavke pridobile zaupanje v lutko in odprtost.

Lutka nam večkrat pomaga pri reševanju različnih konfliktnih situacij, pri vzpostavljanju stikov z otrokom in pri vsakodnevni pogovorih. Pokazalo se je, da otroci veliko bolj upoštevajo navodila, če jim jih posreduje lutka.

Veliko navdušenje nad načinom spodbujanja otrok z lutkami so pokazali tudi starši. Ko smo bili z lutkami že zelo uspešni, smo svoje delo predstavili staršem. Nekateri starši so začeli uporabljati lutko tudi doma. izkazalo se je, da so postali tudi sami uspešni pri igri z otrokom, vzgojnih spodbudah in preusmerjanju otroka. Starši so nam povedali, da je uporaba lutke na omenjenih področjih zelo uspešna, potrebujejo sicer več energije, vendar pa so na koncu zadovoljni tako starši kot tudi otroci.

Starši so doma skupaj z otroki izdelali svojo lutko, ki ji je otrok določil ime in značaj. Nekatere lutke so zelo dobro opisale značaj otroka. Npr. deklica je

s starši naredila lutko lisičko, dala ji je ime Lisička Zvitorepka, povedala je, da je lisička nagajiva in vesela in da ima rada skrivalnice. To je zelo dobro opisalo deklico. Spoznavali so, da imajo različne lutke različne značaje, npr. da je lisička nagajiva, volk je vedno lačen in hudoben, zajček prijazen in lep ... S tem ko otrok ustvari lutko, ji da življenje in osebnost, ki je velikokrat podobna otrokovi osebnosti ali otrokovi priljubljeni osebi. Na ta način otroci krepijo svoj odnos s starši (medsebojno sodelovanje), krepijo domišljijo, ustvarjalnost, govorni razvoj, do izraza pa pride tudi sodelovanje med vrtcem in starši.

Otroci, ki lutke sami izdelajo, razvijajo ročne in ustvarjalne spretnosti ter spoštljiv odnos do svojih lutk, razvijajo domišljijo, metakognicijo.

Tudi strokovne delavke smo s vsakodnevno uporabo lutke izboljšale svoje delo in animacijo z lutko ter s tem postale samozavestnejše pri tem delu in zadovoljne, ko gledamo, kaj vse lahko z lutko dosežemo. Ugotovile smo, da je zelo pomembno, da same zaupamo in verjamemo lutki, saj tako tudi otroci lutki bolj zaupajo in ji verjamejo.

Literatura

- Korošec Helena in Majaron Edi (2002) *Lutka iz vrtca v šolo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Korošec Helena in Majaron Edi (2006) *Otrokovo ustvarjanje z lutkami*. V: Bogdana Borota, Vesna Geršak, Helena Korošec in Edi Majaron, *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk*, str. 95–140. Koper: Pedagoška fakulteta Koper.
- Miller Karen (2000) *Otrok v stiski: priročnik za vzgojitelje, učitelje, strokovnjake in starše, ki se srečujejo z otroki, ki doživljajo stiske, krize in stres*. Ljubljana: Educy.
- Pantley Elizabeth (2002) *Z otrokom lahko sodelujete*. Radovljica: Didakta.
- Peštaj Martina (2000) Zlatko Bastašič in njegovo terapevtsko delo z lutkami. *Lutka: revija za lutkovno kulturo*, (št. 35): str. 50–55.



UČENJE NA PROSTEM – DREVO PLATANA / Vesna Jarh, dipl. vzg. / Vrtci Občine Žalec

Igra je otrokova najpomembnejša dejavnost. Poteka lahko v igralnici, garderobi, na igrišču, parku, gozdu ... V svojem prispevku opisujem dejavnosti na prostem, ki sem jih izvajala v mestnem parku v našem kraju. Izpostavila bi predvsem naslednjo misel gozdne pedagogike, ki me je privabila, da pogosteje izvajam dejavnosti v naravnem okolju:

Otroci se ne učijo na tradicionalni način, ampak se učijo skladno z zmožnostmi, ki jim jih ponuja naravno okolje, v katerem so. Snov, ki bi jo radi posredovali otrokom, osmislimo in jim jo vselej podamo prek igre.

Gozdna pedagogika tako izhaja iz mišljenja, da je narava tiste vrste najboljše učiteljica, ki omogoča tako otrokom kot odraslim življenjsko učenje.

Otroci naj bi si skozi izkušnje, odkritja in doživetja v parku izoblikovali osebni odnos do mestnega parka. V ospredju je učenje prek igre ter neposredno pridobivanje izkušenj iz dogajanj v naravi. Otrokom je bilo omogočeno doživetje nasada različnih dreves s čutili. Otroci so vohali, tipali, okušali in poslušali. To jim je omogočalo opazovanje, raziskovanje in spoznavanje.

Učenje naravoslovnih pojmov pri 3- do 4-letnih otrocih je bil izziv tudi zame. Pred izdelavo projektne naloge sem oblikovala nekatera izhodišča:

- večkratni obisk parka v našem mestu bo pozitivno vplival na otrokovo doživljanje parka kot nasada različnih zanimivih dreves;
- s pomočjo platane v mestnem parku se otroci učijo sobivanja z naravo in oblikujejo odnos do naravnih danosti.

Kurikulum v vrtcu temelji na šestnajstih načelih, ki opredeljujejo pristope k uresničevanju ciljev na posameznih področjih dejavnosti (gibanje, jezik, umetnost, družba, narava in matematika). Kot za vsa področja je tudi za področje narave nanizanih kar nekaj primerov dejavnosti za najmlajše otroke do treh let in za drugo starostno obdobje od treh do šestih let. Otroci so že po naravi radovedni raziskovalci sveta, ki jih obdaja. Kurikulum

predvideva doživljanje in spoznavanje žive in nežive narave. Skozi uresničevanje zapisanih ciljev v kurikulumu otroci spoznavajo živa bitja, njihova okolja in njihov način življenja.

V našem projektu je bila moja vloga pomembna predvsem z vidika organiziranja časa in prostora, v katerem so otroci z igro in raziskovanjem, to je z lastnimi izkušnjami, gradili svoje znanje o naravi. Organizirala sem možnosti za aktivno učenje, s katerim sem otrokom omogočala raziskovanje, pridobivanje izkušenj, spodbujala sodelovalno učenje, tako da so otroci pridobili znanje in razumevanje na višji kognitivni ravni. Pomemben del učnega procesa je bilo tudi dokumentiranje vsega, kar je v procesu potekalo. Fotografija kot dokument je zabeležila le trenutke dogajanja, zapisi o otrokovih dejavnosti pa predstavljajo celoten proces, ki ga dopolnjujejo njihovi izdelki in zapisi staršev.

Izvajanje predstavljene naravoslovne vsebine je potekalo dlje časa, šlo je za skladen proces, v katerem je bila vsaka izvedena dejavnost nadgradnja prejšnje in hkrati podlaga za dejavnost, ki smo jo izvajali naslednjič, torej ob naslednjem obisku parka. Načrtovana vsebina v izvedbenih oblikah dejavnosti se je realizirala prek zastavljenega globalnega cilja: *otrok se sreča z okoljem, v katerem živi, se giblje, odkriva, spoznava, doživlja in hkrati razvija svoje miselne sposobnosti.*

POTEK DEJAVNOSTI

Otrokom sem zastavila vprašanje: Kaj vse lahko najdete v našem mestnem parku? Otroke sem z vprašanjem motivirala in sledila je nevihta idej: potke, gozd, drevesa, velika drevesa, klopi, polži, ptice, trava, žuželke, smeti ... Vse odgovore sem zapisala na plakat. Ob zapisanem je sledil sproščen pogovor,

s katerim smo razvrstili njihove ideje. Za otroke je bilo zbiranje idej tudi zabavno, na osnovi asociacij so dodajali nove in nove ideje.

Pogovor je otroke motiviral, zato sem jim predlagala, da gremo na sprehod do parka, kjer bodo lahko opazovali okolje. Otroke je v parku navdušilo staro, visoko drevo – platana. Okrog njega so hodili, ga objemali, aktivno opazovali in ga opisovali. Opazovanje so doživeli z vsemi čutili.

Moja nadaljnja spodbuda otrokom je bila, da poiščemo ime za to drevo, ki jih je tako prevzelo. Spet je sledila nevihta idej in na koncu je platana soglasno dobila ime Elvis.

Drevo v mestnem parku smo opazovali v vseh letnih časih. Jeseni smo opazovali spremembe barve listja, se igrali z listjem, naredili obrise listov. V igralnici smo postavili aktualni kotic in ga poimenovali »Naš Elvis«. Pri postavljanju in urejanju kotic so otroci ves čas aktivno sodelovali (dajali ideje, prinašali lubje, določali prostor ...). Ko je bilo drevo postavljeno, so bili ponosni. Starši so se odzvali in vsakemu obrisanemu listu dodali napisano sporočilo. V koticu je nastala prava zbirka sporočil o naravi, pesmic, zapisanih dogodivščin in pravljice. Pozimi smo opazovali drevo v zasneženem parku. V igralnici pa smo mu ob bližajočih se praznikih iz slanega testa naredili obesek in ga okrasili okoli debla. V pomladnem času smo čas namenili opazovanju sprememb na našem drevesu (brst, nove liste, pa tudi popke in cvetove na drugih drevesih v parku). Opazovanje se je povezalo s tipom in vonjem. Ob vsakem obisku parka so drevo otroci objemali, zraven vriskali, o tem pripovedovali staršem in jih navduševali za opazovanje platane. Pogosto so se odpravili v park





skupaj s starši in platano opazovali v krogu družine. Vključevanje staršev v delo oddelka je bilo zaželeno. Med raziskovalnimi dejavnostmi so starši otrokove aktivnosti v vrtcu spremljali. Z zanimanjem so si ogledovali naše plakate, izdelke in aktualnost koticika. Spontano izražanje navdušenja otrok je starše motiviralo za skupno opazovanje tega prekrasnega drevesa v našem mestnem parku.

Ker je bila večina naših naravoslovnih dejavnosti miselno zahtevnih, sem vključevala tudi dejavnosti z drugih področij kurikula. Predvsem dejavnosti s področja umetnosti, jezika in gibanja sem vnašala z namenom sprostiti otroke in jih gibalno, ustvarjalno in govorno motivirati. Tako sem upoštevala enega osnovnih načel predšolskega kurikula – načelo uravnovešenosti, ki omogoča, da otrok napreduje na vseh razvojnih področjih.

MOJE UGOTOVITVE

Otroci uporabljajo vse več naravoslovnih izrazov (drevesa, imena dreves, park, nasad, lubje, deblo, krošnja ...), ki so jih usvojili in jih sedaj umeščajo v svojo komunikacijo. V igralnici imamo sedaj občasen koticček, v katerem zbiramo naravne materiale (lubje različnih dreves, semena, vejice ...). Otroci na igrišču in sprehodih zelo radi pokažejo na druga drevesa, opazijo razlike, pripovedujejo o videnem in tako povežejo usvojeno znanje z videnim in opaženim.

Majhni otroci posnemajo vzgojitelja. Zato je načrtovanje in vodenje bogatih in spodbudnih učnih situacij še kako pomembna vloga vzgojitelja. Upoštevanje načel kurikula je izjemnega pomena tako pri načrtovanju kot pri vodenju otrok skozi proces. Z analizo in evalvacijo pa vzgojitelj ob vseh izdelkih, zbranih med izvedbenim

procesom, vidi bogastvo načrtovane vsebine. Sama kot izvajalka lahko potrdim, da je nujno treba zasnovati izobraževanje z otroki s čim pogostejšim bivanjem v naravi, predvsem zato, ker je praksa pokazala, da so bili otroci vedno znova navdušeni nad tem okoljem, tudi ob večkrat izvedenem obisku istega prostora (v našem primeru parka). Otroci imajo unikaten in nepovnljiv način spoznavanja naravnega okolja. White (2008) pravi, da so otroci pri igri svobodnejši. So na svežem zraku in doživljajo neposredno izkušnjo delovanja vremenskih elementov in pojavov. Otroci so pod vplivom pristnih in realnih izkušenj, ki v kognitivnem razvoju otroka predstavljajo neki smisel. So v emocionalnem in mentalnem stanju, ki jim omogoča razvoj socialnih spretnosti, v elementu, ki jim omogoča raziskovanje, tveganje in kreativno mišljenje, in so zaradi opravljenih izzivov bolj dobrovoljni, poveča pa se jim tudi pozitivna samopodoba (Juvan 2013).

Zadovoljna in ponosna sem na otroke, saj iz vsakodnevnih pogovorov z njimi in njihovimi starši ugotavljam, da so otroci s svojo navdušenostjo starše pritegnili k sodelovanju – sedaj družine park, pa tudi gozd, pogosteje obiskujejo.

Literatura

- Srpčič A. (2014) *Učenje naravoslovnih pojmov z raziskovanjem kamnin in prsti v predšolskem obdobju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Juvan M. (2013) *Vpliv gozdne pedagogike na razvoj okoljske etike pri predšolskem otroku*. Ljubljana. Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Krnel D. (2001) *Narava*. V: Marjanovič Umek, L. (ur.) *Otrok v vrtcu: Priročnik h kurikulu za vrtce*. Maribor: Obzorja.
- Krnel, D. (2007) *Pouk z raziskovanjem. Naravoslovna solnica*, let. 11 (št. 3), str. 8–11.
- Kurikulum za vrtce*. (1999). Ljubljana. Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za šolstvo.
- Lepičnik - Vodopivec J. (2006) *Okoljska vzgoja v vrtcu*. Ljubljana: AWTS.





Z VLAKOM, AVTOBUSOM ALI PEŠ / Helena Banič, vzgojiteljica / Vrtec pri OŠ Podbočje

UVOD

Vemo, da v samem razvoju ne moremo spreminjati vrstnega reda razvoja, lahko pa spremenimo njegovo hitrost.

Otrok se mora najprej naučiti hoditi, preden bo tekal – najprej mora sedeti, stati, potem hoditi. Pri tem potrebuje spodbudno okolje (Cemič 1997).

Spodbudno okolje lahko otroku dajo starši, pozneje pa vzgojitelji v vrtcu. V naši skupini sva si s pomočnico zadali cilj, da bova z otroki, starimi štiri do šest let, veliko hodili in uporabljali javna prevozna sredstva. Prav tako pa sva stremeli k temu, da tudi starše oza-veščava o trajnostni mobilnosti.

TEDEN EVROPSKE MOBILNOSTI

V tednu evropske mobilnosti smo povabili starše, da z otrokom prehodijo del poti v vrtec in iz njega peš. Vabilu se je na začetku odzvalo malo staršev.

S pomočjo igre *Beli zajček* sva za hojo motivirali otroke v skupini. Igra govori o belem zajčku, katerega kožušček je umazan zaradi izpušnih plinov avtomobilov. Cilj igre je očistiti zajčkov kožušček, to pa lahko otroci naredijo z vsakim okolju prijaznim prihodom v vrtec. Pri tem se za okolju prijazno potovanje šteje pešačenje, kolesarjenje in vožnja z javnim potniškim prometom.

Z otroki smo v skupini naredili velikega sivega zajčka in ga vsak dan lepili z belimi krogi takrat, ko so v vrtec ali iz njega prišli peš. Pozneje je pešočilo vedno več staršev in otrok, saj so jim otroci vsak dan govorili, da čistimo »Belega zajčka«. Seveda je bilo veselje nepopisno, ko je zajček postal popolnoma bel.

Ob dnevu brez avtomobila pa smo povabili starše vsega vrtca, da se zberemo malo stran od vrtca (tisti, ki lahko) in gremo v vrtec skupaj peš. Težava je nastala pri starših, ki gredo prej v službo. Nekaj se jih je opravičilo in pešočilo po službi, ko so prišli po otroka. Vabilu, da gremo peš, se je vseeno odzvalo veliko staršev, dedkov in babic ter ravnatelj šole in vrtca (brez podpore vodstva bi bila izvedba veliko težja). Bila sem ponosna nanje, saj smo pokazali sebi in otrokom, da zmoremo tudi brez avtomobilov.

Nekateri starši svoje otroke, namesto da bi jih navajali na uporabo javnega potniškega prevoza, na pešačenje in kolesarjenje, »zavijamo v vato« in jih prevažamo naokrog z avtomobili. Ne zavedamo se, da otrokom s tem »dobronamernim« početjem delamo več škode kot koristi tako z osebnostnega in družbenega kakor tudi z varnostnega vidika. Hoja, kolesarjenje in

prevoz s sredstvi javnega potniškega prometa so zabavni za mlade in stare, poleg tega pa prizanašajo tudi našemu okolju.

Otroci, ki so samostojno mobilni, se bolje, hitreje in aktivneje učijo o svoji okolici. To pripomore k njihovi samozavesti, kar je investicija za vse življenje.

Poleg tega pa se otroci navadijo gibanja v prometu in tako poskrbimo, da bodo varnejši tudi takrat, ko za vsakodnevne poti ne bodo več potrebovali našega spremstva (igra »Beli zajček«).

Z AVTOBUSOM V MESTO

Vse šolsko leto sva se s pomočnico v skupini trudili strokovno in sistematično pristopiti k prometni vzgoji otrok.

Načrtovane aktivnosti

- spoznavanje barv na semaforju
- zaporedje luči na semaforju
- spoznavanje oblik prometnih znakov
- štetje prometnih znakov v okolici vrtca
- pogovor o varnosti v prometu
- uganke
- pravljice
- deklamacija
- vrste prevoznih sredstev
- zaposleni v prometu



Igra *Beli zajček*



Narisali smo pot od doma do vrtca.



Na avtobusni postaji

- iskanje parov
- načini gibanja prevoznih sredstev
- vožnja s kolesi na igrišču
- vadbena ura v telovadnici
- izdelamo igro Promet
- rišemo pot od doma do vrtca
- izdelamo igro Spomin – varnostni sedeži, plakat na temo prevoznih sredstev
- prevozna sredstva iz odpadne embalaže
- petje pesmi

Sodelovanje s starši

O temi pogovora sem obvestila starše na oglasni deski. Povabila sem jih:

- da se z otrokom pogovarjajo o prometu;
- prinašajo fotografije na temo prometa;
- vztrajajo pri tem, da se otroci v avtomobilu pripnejo z varnostnim pasom;
- sodelovanje z atijem policistom;
- da so sami dosledni pri pripenjanju.

Pogovor z otroki o varnosti v prometu

- Kje hodimo po cesti – pločniku?
- Kaj je pločnik?
- Kateri je obvezni del opreme otroka na cesti (rutka, kresnička)?
- Ob kateri strani ceste hodimo?
- Kje prečkamo cesto?
- Varnostni pasovi v avtobusu?

Otroci so povedali

- Nekateri otroci lahko sedijo v avtomobilu spredaj.



Obisk policijske postaje v mestu

- Pripnejo se zaradi policistov, da jim ne napišejo kazni.
- Na krajših vožnjah niso pripeti. Zakaj? Ker se jim ni treba, saj se tudi ati in mami ne pripneta.
- Ena deklica nima varnostnega sedeža.

S starši se dogovorimo, da se bomo z otroki odpeljali v mesto z avtobusom. Ker živimo na vasi, se večina otrok še ni peljala z njim. Komaj so čakali dan, da se bomo odpravili.

Peš smo odšli do avtobusne postaje in počakali na avtobus. Med potjo:

- smo hodili ob robu cestišča;
- se pogovarjali o prometnih znakih;
- smo pravilno prečkali cesto na prehodu za pešce;
- previdno smo hodili po mostu čez Krko. Nismo se nagibali čez ograjo.

Na avtobusu smo spoznali šoferja, dobili vozovnice in sedli na sedeže, kjer smo se pripeli. Med vožnjo smo si ogledovali naravo in se pogovarjali o vaseh, skozi katere smo se peljali. Otroci so bili nad vožnjo z avtobusom zelo navdušeni. V mestu nas je čakal ati policist.

- Pokazal nam je, kako pravilno prečkamo cesto.
- Ustavil je avtomobile in skupaj z njim smo odšli po »zebri«.
- Sprehodili smo se po pločniku in se ustavili pri semaforju. Spoznavali smo barve na njem. Policist nam je razložil, zakaj je potreben semafor

na križišču in kaj pomenijo luči na njem.

- Odpeljal nas je na policijsko postajo, kjer je otrokom razložil, zakaj morajo biti pripeti. Povedal jim je, da ne zaradi policistov, ampak zaradi varnosti. Demonstriral nam je pripenjanje z varnostnim pasom v policijskem kombiju.

Videli smo mesto in v njem polno avtomobilov. Z otroki smo ugotavljali, da je v mestu zelo hrupno. Previdni moramo biti, ko prečkamo cesto, polno je avtomobilov, ki onesnažujejo okolje.

Naslednji dan smo se o tem, kaj smo v mestu videli, pogovarjali in ugotavljali, da smo bili prijazni do narave, ker smo šli do avtobusne postaje peš in se potem peljali z javnim avtobusom.

Miselni izzivi

V jutranjem krogu sem otrokom ponudila naslednje povedi v razmišljanje:

- Policisti so na cesti zato, da delijo čokolado.
- Na semaforju je gorela vijoličasta luč.
- Ko sva se z atijem peljala v trgovino, sem sedel v avtosedež in si pripel uro.
- Prometni znaki nam povedo, koliko je ura.
- Po prehodu za pešce hodijo živali.
- V avtomobilu lahko otroci sedijo spredaj.
- Če nismo pripeti, nas policisti pohvalijo.



Cesta v igralnici

- Pasavček pravi: »Red je vedno roke umiti.«
- V avtomobilu ni potrebno, da smo pripeti.
- Pri zeleni luči na semaforju se morajo avtomobili ustaviti.
- Znak stop na cesti nam pove, da se peljemo mimo njega naprej.
- Po cesti vozijo vlaki, ladje in avioni.

Otroci so se ob narobe napisanih povedih zelo zabavali in hkrati utrjevali znanje o prometu.

Nekateri otroci so samo poslušali in se smejali, večina pa je želela povedati pravilne trditve.

Prometni kotiček v igralnici

- V njem je bil plakat na temo prometnih sredstev in varnosti v prometu. Ob njem smo se ustavljali in se pogovarjali.
- Varnostni sedež, ob katerem so se otroci igrali igro vlog. Vozili so se v službo, trgovino, na izlet. Vedno so se tudi pripeli.
- V kotičku na tleh je bila z izolirnim trakom narejena cesta s prehodom za pešce, v zaboji pa so otroke čakali avtomobili in prometni znaki.
- Igra spomin z različnimi varnostnimi sedeži.



Igra Promet

- Plakat z imenom otrok, kamor so nalepili avtosedež, če so sedeli v njem in bili pripeti, ko so prišli v vrtec. Tako sem otroke spodbujala k pripenjanju.
- V tem kotičku je nastajal tudi plakat z našimi dejavnostmi.

Igra Promet

- Igro smo izdelali s pomočjo zbirke Za dolge in kratke hlače.
- Navodila: velik karton je razdeljen na štiri polja: vodni, zračni, cestni in železniški promet. Na vseh poljih so narobe obrnjene sličice prometnih sredstev in prometnih poti, vendar ne ustrezajo pravilni razvrstitvi.
- Otroci sličice odkrijejo in jih pravilno razvrščajo na prazne prostorčke na kartonu.
- Igro smo nadgradili tako, da smo izdelali kocko s fotografijami prometa in več manjših kartonov, na katere smo prilepili sličice prometa.
- Otroci so metali kocko in polagali manjše kartone na večji karton. Zmagal je otrok, ki mu je uspelo najprej pokriti vsa polja na velikem kartonu.
- Ob igri smo spoznavali vrste prometa in prometna sredstva.

Tudi pri prometni vzgoji je bistven zgled odraslega. Vzgojiteljica mora zato poskrbeti, da so otroci v njeni prisotnosti priča primernemu obnašanju na cesti (vzgojiteljica naj vedno prečka cesto le na prehodu za pešce in ob zeleni luči, če je prehod semaforiziran, opozarja naj tudi preostale odrasle v vrtcu, da bodo otrokom dajali zgled). Seznanja jih z nevarnostmi, ki preživijo nanje, če ne upoštevajo pravil, skupaj s starši in policisti organizira srečanja, kjer gledajo videoposnetke ustreznega obnašanja na cesti (Otrok v vrtcu, priročnik h kurikulu za vrtce, 2001).

Najbolj vesela pa je bila ob koncu teme o prometu deklica, ki ni imela varnostnega sedeža. Z velikim navdušenjem nam je povedala, da ji je ati kupil sedež – »jahača«.

NA HRIB

Za bivanje zunaj ni neprimernege vremena, so le neprimerna oblačila.

Igra je otrokova osnovna dejavnost in primarna potreba in lahko rečemo, da ko se otrok igra, se giblje in z gibanjem se igra. Gibanje vsak dan, za igro, zabavo, zdravje – gibanje, kot način življenja. Prek igre in gibanja se otrok uči, spoznava, raziskuje, odkriva – sebe in svet okoli sebe.



Peš na hrib nad vasjo



Ogled makete železnice in pogovor s strojevodjema

Vloga odraslih

- Otroke spodbuja in podpira.
- Omogoča zaupno in prijetno vzdušje.
- Otroke opazuje in vodi.

Za pohod sva s sodelavko izbrali hrib nad našo vasjo. Staršem sva naročili, da so otroci primerno obuti in oblečeni, s seboj pa naj imajo vodo. Za hojo smo imeli dovolj časa.

Med potjo

- Oglevali smo si potok in se pogovarjali, kam teče in kdo živi v njem.
- Zapeli smo pesem Potoček.
- Poslušali smo ptičje petje.
- Opazovali smo, kaj raste na njivah.
- Spoznavali smo rastline na travniku.
- Prišli smo mimo lovske preže.
- Otrokom sva povedali, zakaj jo lovci uporabljajo.
- Prišli smo do ograje, znotraj katere so se pasle ovce. Tam smo se zadržali veliko časa, saj so ovce prišle čisto k ograji in smo jih lahko opazovali. Spomnili smo se na pravljico Kdo je napravil Vidku srajčico in se pogovorili o tem, kako je Videk prišel do volne.
- Pot nas je vodila v hrib skozi gozd, kjer je nekaj otrok videlo veverico, ki je stekla čez pot. Zapeli smo pesem o veverici, ki smo jo poznali.
- Nekateri otroci so se hoje v hrib hitro naveličali. Treba je bilo hoditi počasi in večkrat postati.
- Otroke je bilo treba spodbujati in motivirati za nadaljevanje pohoda.

- Vmes smo se tudi odžejali in poklepetali o tem, kaj smo videli.
- Dodatna motivacija za pot naprej je bila novica, da bomo na cilju jedli kostanj.

Na vrhu hriba se nam je odprl čudovit pogled na našo vas in reko Krko. Skupaj smo poiskali naš vrtec, igrišče, cerkev. Ugotavljali smo, kam vodi cesta pod nami in kje smo doma. Opazovala sem otroke, kako so bili ponosni in veseli, da so prispeli do cilja.

Hoja je osnovna človekova funkcija, brez katere bi težko preživel. Človeku omogoča, da se spontano in naravno giblje po prostoru, da pride do hrane, se razmnožuje, sprošča, zabava ... Pri opazovanju hoje pa lahko opazimo tudi razpoloženje posameznika – če je žalosten, se počasneje giblje in ima bolj sproščene mišice, če je vesel, se giblje lahkotno po prostoru. Pri izražanju odločnosti se držimo pokončno in strogo (Marjanovič Umek 2004).

GREENMO NA VLAK!

Vlak, železniška postaja, strojevodja so bili pojmi, ki jih otroci niso poznali. Vlak je nekaj otrok že videlo, vendar se z njim še niso peljali.

Z otroki smo ob fotografijah spoznavali:

- kaj je železnica;
- potniški in tovorni vlak;
- kdo je strojevodja;
- kaj je železniška postaja;
- razliko med avtobusom in vlakom.

Učenje otrok

- Peli smo pesem o vlaku.
- Pesem je postala znak za prihod v kolono (začela sem peti in otroci so vedeli, da oblikujemo kolono – vlak). Prvi v koloni je bil strojevodja v lokomotivi, preostali so bili vagoni. Hodili smo v »vlak« in peli pesem.
- Otroci so se tako hitro naučili, kdo je strojevodja in kje sedi.
- Pesem nas je spremljala na poti v sanitarije, garderobo in na sprehodih.
- Izdelovali smo vlake in železnico iz kartonske embalaže.

Sodelovanje s starši

- Sodelovanje z atijem strojevodjo.
- Prinašanje izrezkov prevoznih sredstev iz časopisa.
- Prinašanje knjig na to temo.
- Zaključni izlet z vlakom.

Otroci so starše sproti seznanjali z našimi dejavnostmi. Izdelali pa smo tudi plakat s fotografijami dejavnosti, s katerim smo starše ozaveščali o trajnostni mobilnosti v naši skupini.

V vrtec smo povabili dve strojevodji z veliko maketo železnice.

V igralnici sta v prometnem kotičku dobili prostor dve fotografiji vlaka in majhna lesena železnica z vlakom. V tem kotičku se je zadrževalo veliko otrok.



Igra z železnico in vlakom

Zaključni izlet z vlakom

- S starši in otroki smo se dobili pred vrtcem in napolnili avtomobile z otroki in starši do zadnjega sedeža in tako poskrbeli za čistejšo naravo.
- Prihod na železniško postajo in ogled notranjosti postaje.
- Spoznali smo prometnika in videli železnico, po kateri se bo pripeljal vlak.
- Vožnja z vlakom do Dobove.
- Prijazen strojevodja nam je v svoji kabini pokazal, kje vlak zapiska, in nam razkazal svojo kabino.
- V Dobovi smo si ogledali še tovorni vlak in nekaj potniških.
- Zanimivost – ogled pisarne s signalizacijo in polno prog.

Otroci so se naučili:

- Vlak vozi po železnici, ki je drugačna od ceste.
- Na vlaku ni varnostnih pasov.
- Vlak vozi strojevodja.
- Na železnici poznajo signale, na cesti pa vidimo prometne znake.
- Vlak je lahko potniški ali prometni.
- Po železnici ne hodimo.

Ja, otroci iz vasi pač nimajo veliko možnosti za vožnjo z vlakom. Železnica je zanimiv primer, kako otroke spoznavati z družbenim okoljem in jih ozaveščati o alternativnem načinu prevoza, kot je javni železniški prevoz: »Ko bomo veliki, bomo vsi strojevodje!«

SKLEP

Zgled je največji otrokov učitelj. Otrokom sva z igro in miselnimi izzivi vzbujali zanimanje za hojo in premagovanje ovir. V tem šolskem letu sva s pomočnico otrokom pokazali, da kjer je volja, je tudi moč. Včasih je bilo treba premagati dolgo pot, vendar smo z vztrajnostjo in potrpežljivostjo vedno vsi prišli do cilja. Igra »Beli zajček« nas bo spremljala tudi v prihodnjih letih. Z njo bova še naprej spodbujali otroke in starše k uporabi javnega potniškega prometa. Pogosto se obnašanje otrok prenese tudi na njihove starše, zato ima ozaveščanje otrok lahko širše pozitivne vplive (iz navodil igre »Beli zajček«).

Literatura

- Dolenc Natalija (2009) *Seminar Gibalne dejavnosti v vrtcu*, Zreče.
- Igra »Beli zajček« (2013) Ljubljana: Ministrstvo za infrastrukturo in prostor.
- Marjanovič Umek Ljubica (2004) *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek Ljubica (ur.) (2001) *Otrok v vrtcu, priročnik h kurikulu za vrtce*. Maribor: Založba Obzorja.

ZAKAJ JE UČENJE JEZIKOV SMISELNO ALI VEČ JEZIKOV ZNAŠ ... / Mag. Katja Arzenšek Konjajeva, ravnateljica / OŠ Vide Pregarc

Vsak dan se posameznik v družbi udejstvuje večjezikovno, bodisi rabi za sporazumevanje svoj prvi jezik in še kakšen tuj jezik ali pa se večjezikovno udejstvuje na ravni dialektov ali slenga.

Govorjenje nekega jezika v določeni skupnosti je povezano tudi z družbenim statusom in družbenimi, ekonomskimi in političnimi odnosi v taisti skupnosti.

V večjezikovnem okolju ljudje navedno usvojijo jezik okolja, ki je hkrati neki splošen jezik, s katerim se lahko sporazumejo, družbene in ekonomske okoliščine pa zahtevajo uporabo jezika v ustreznih okoliščinah, tj. znanje komunikacijskih kompetenc.

Jezik je ne samo tipično človeški, ampak tudi družbeni pojav. Najpomembnejše komunikacijsko sredstvo je jezikovni kod. V prvotni (osnovni) življenjski skupini (npr. družini) vsakega posameznika poteka proces socializacije in pri tem procesu se posameznik nauči prvega jezika, od znanja prvega jezika pa sta odvisna razvoj osebnosti in vključevanje v družbo (Gnamuš 1983, 35). Drugih in tujih jezikov se naučimo zaradi praktičnih ali izobraževalnih razlogov.

Učenje drugega jezika je za odraslega lahko zelo stresna situacija. Otroci se lažje naučijo drugega jezika, saj posnemajo glasove, njihov namen je biti enak odraslemu, otrok ponavlja določene sporazumevalne vzorce, dokler ne postanejo navada, to pa postane poznejši model za učenje (Littlewood 1995, 5). Chomsky pravi, da je dejanskost, ki se je naučijo otroci, le abstraktno znanje pravil, to pa imenuje kompetenca.

Začetni govor učečega je večkrat označen kot telegrafski zaradi pomanjkanja funkcijskih besed (predlogov, veznikov, glagola biti ...). Izjave v začetnem učenju so zreducirane, zato situacija igra veliko vlogo (Littlewood 1995, 7). Za začetek začnejo učeči povezovati, opisovati, locirati, poimenovati, izražati zahtevo, željo, zanikati in spraševati.

Pozneje se naučijo znanja o konvencijah (vikanje, tikanje), da variirajo govor glede na socialne situacije. To poteka tako, da se učeči izogibajo izjem, začnejo hitro posploševati, poudarjeno si hitreje zapomnijo, naredijo pomenski smisel slovničnega označevanja.

Za učeče, ki se naučijo jezika za preživetje, je značilno, da govorijo počasi ali pa dajejo kratke izjave, izjavljajo zelo prelomljene stavke ali napačno začnejo, v svoji performanci izvedejo nekaj kompleksnih stavkov, obseg besedišča je omejen, veliko je ponavljanja, govor pa je povezan s tu in zdaj.

Krashen (1981, 1) je mnenja, da imajo ljudje dva neodvisna sistema za razvoj zmožnosti v drugih jezikih, tj. učenje in usvajanje; meni, da je bistveno sporočilo, ne pa sama forma, meni pa tudi, da učenje pravil in popravljanje napak ni ravno relevantno za učenje drugega jezika. S popravljanjem napak pride učeči do jezikovne generalizacije (Krashen 1981, 2). Z usvajanjem odrasli pridobi neki sistem in ta sistem poveže z naučenim, tako pride do povezave med usvojenim in naučenim in odrasli učeči začne suvereno izjavljati.

Pri usvajanju jezika iz naravnega/avtentičnega okolja, pri poslušanju in govorjenju med normalnim sporazumevanjem govorci ponavadi nimajo časa, da bi se sklicevali na pravila (Krashen 1981, 3). Učeči so obkroženi s sporočili, osredotočijo se lahko na eno: obliko ali sporočilo samo. Za pravilno mentalno predstavo mora sporočevalc poznati pravilo in socialne ter kulturne okoliščine.

Učenje drugega ali tujega jezika je tako oblika socialnega učenja. Gre za komunikacijo, povezano s socialnim kontekstom, kar pomeni pozitiven odnos do drugega jezika, obisk tuje

dežele, sodelovalne odnose in praktične priložnosti (Littlewood 1995, 97–98).¹

Nekateri se odločijo za učenje drugega jezika, ker menijo, da je to koristno za družbo, za razumevanje in način življenja, za sestanke z ljudmi tega jezikovnega koda, za izobrazbo ipd. Če učeči uporabljajo jezik doma, to poveča njegovo motivacijo za učenje. Prav socialna situacija vzbudi komunikacijsko potrebo za tuji jezik. Gre za komunikacijsko funkcijo znotraj skupnosti, kjer živijo. Druga funkcija je instrumentalna, ko se uporabnik tujega jezika odloči za uporabo in učenje zaradi kvalifikacije za službo.

Potrebe, zaradi katerih se nekdo odloči za učenje drugega jezika, so funkcionalne, saj bi uporabniki jezika radi znali sprejeti sporočila brez nespornostov, in socialne zaradi integracije z drugo jezikovno skupnostjo.

USVAJANJE IN UČENJE JEZIKA

Učenje jezika je temeljnega pomena, saj se z jezikom ustvarjajo in prenašajo pomeni in sporočila in jezik je tudi osnovna možnost medsebojnega sporazumevanja in sodelovanja.

Temeljna naloga pouka prvega jezika je v tem, da se učeči razvija in da se privzgoji dejstvo o jezikovni pripadnosti in jezikovni zavesti, hkrati pa pridobi znanje jezikovnosistemskih osnov, vključujejo kulturne, etične in druge funkcije, ki jih besedna umešnost kot eden civilizacijskih dosežkov

¹ Zato bi bilo tudi smiselno, da se vpelje integrirano učenje jezika, saj se tako jezik povezuje z drugo stvarnostjo in se na ta način udejanja. Izkušnje pokažejo, da se tuj jezik uporablja (največkrat je to angleščina) za delovni jezik na strokovnih srečanjih, za strokovno izražanje in delovanje na vseh, tako naravoslovnih kot družboslovnih področjih.



premore in so za obstoj narodne skupine pomembne.

To se uresničuje z jezikovnim in književnim poukom v šolah v vseh štirih sporazumevalnih dejavnostih, končni namen pa je opismenjenost v smislu najbolj praktičnega in ustvarjalnega obvladovanja vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti.

Kadar govorimo o teoriji drugega in tujega jezika, se uporabljata pojma učenje (ang. *learning*; nem. *Lernen*) in usvajanje (ang. *acquisition*; nem. *Spracherwerb*) jezika (Pirih Svetina 2001, 17). Krashen (1981) je pri tem razlikoval tudi dve različni vrsti znanja: naučeno in usvojeno znanje. Usvajanje naj bi bilo del nezavednega procesa (kar je tudi sporazumevanje), učenje pa naj bi bilo vezano na razlago lastnosti jezika in na norme jezika, temeljilo naj bi na pomnjenju in vodilo do eksplicitnega

znanja o drugem ali tujem jeziku (Zobl 1995, 35).

Nekateri avtorji se ne strinjajo z ločenostjo sistemov znanja oziroma različnostjo znanja pri enem in drugem procesu, ki se pridobi pri učenju in usvajanju jezika.² Nekateri avtorji uporabljajo pojem učenje kot nadpomenko pojmu usvajanje. Tako tudi Littlewood (1981; 1995). Klein uporablja pojem usvajanje, učenje pa kot varianto.

Organizirano učenje tujih jezikov je smiselno v šolah v primeru, da gre za senzibilizacijo in se prekriva z jezikovno politiko družbenega prostora. Smiselno bi bilo, da bi v slovenskih šolah ponudili učenje jezikov, ki so

² Na primer Klein govori (1986, 16) o spontanem učenju, ki je naravno, brez sistematičnega vodenja in označuje usvajanje jezika v vsakdanjem sporazumevanju.

v neposredni bližini Slovenije (italijanščina, nemščina, madžarščina, hrvaščina), spontano pridobivanje je posledica bivanja teh ljudi v avtentičnem okolju.

DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA UČENJE IN USVAJANJE DRUGEGA JEZIKA

Kadar se lotimo učenja nekega jezika, moramo upoštevati, da na učenje vplivajo različni psihološki in fiziološki, fizični in biološki, socialni dejavniki. Biološko-fizični dejavnik, ki je najočitnejši, je starost; psihološki so: kognitivne sposobnosti, jezikovna nadarjenost ali sposobnost, motivacija in pripravljenost na učenje, osebnostne lastnosti, stališča do kulture učečega se jezika, do govorcev tega jezika, do učenja samega; socialni dejavniki pa so: geografski, izobrazbeni, socioekonomski, narodnostnojezikovni, mikroklima (pogoji za učenje), dostop do jezika, informiranost o svetu, zanje drugih jezikov in kulturno okolje, iz katerega učeči izhaja (Pirih Svetina 2001, 26). Po Hymesu (1964) so komponente govornega dejanja prostor in čas, udeleženci in njihovo ozadje in od tega je odvisno, kateri idiom izberejo.

Učenje drugega jezika je kompleksen proces, ki vključuje veliko variant. To ni proces, ki bi ga lahko imenovali »naredi sam«, le nekateri ljudje imajo sposobnost, da neki jezik tekoče govorijo in se ga samostojno tudi naučijo. Učenje jezika je, kot je bilo že omenjeno, povezano z osebnostjo, starostjo, motivacijskimi in drugimi dejavniki.

KOGNITIVNI PRISTOP K UČENJU JEZIKA

Kognitivni pristop je paradigma, ki nas usmerja k procesiranju informacij v procesu učenja in poučevanja. Učenje se pojmuje kot proces nastajanja sprememb v potencialih za nove oblike vedenja, proces obdelave informacij, znanje nastaja z aktivno rekonstrukcijo že obstoječih znanj, spoznanj.

Kognitivne teorije učenja poudarjajo vpogled, razumevanje, ukvarjajo se s strukturo spomina in procesiranjem informacij, poudarjajo pomen povratne informacije in poznavanja



rezultatov (primerjamo lahko s procesnim delovanjem računalnika).

Pri tem (že Maslow) so pomembne tudi druge kognitivne potrebe, kot so želja po znanju, razumevanju, potreba po sistemizaciji in organizaciji podatkov.

Kognitivni pristop k učenju jezika pa se kaže tudi kot proces motivacije, zato je pomemben vpliv zavedanja percepcije in interpretacije podatkov za prihodnje ravnanje, na razlago uspehov in neuspehov ter na pričakovanje nadaljnjih dogodkov. Gre za dialog učečega s stvarnostjo, osebna in socialna konstrukcija nastaja na podlagi osebne izkušnje in interpretacije. Razumevanje jezika pomeni ob tem postavljanje vprašanj o razumevanju – refleksija – dostop do znanja.

Kognitivno pojmovanje znanja zahteva argumentiranje, ugotavljanje vzročno-posledičnih odnosov, strateško znanje,

rekonstrukcijo idej, intuitivne ideje (kaj misliš).

Učenci se uči jezika v neki realni situaciji, ali kot pogosto rečemo, uči se jezika v rabi, uporabi. Gre pa predvsem za to, da se razume, zakaj se uporablja neki kod, ki naj bi ga udeleženci sporazumevanja v nekem jeziku razumeli.

Tipičen primer takih analiz in sintez jezikovnega znanja so jezikovni portfelji; bili naj bi instrument za vrednotenje dela, ki je vloženo v učenje jezika.

Ko otrok začne interakcijo z ljudmi in okoljem, pravimo, da spregovori oz. simbolizira misli. Je naučen kod ali sistem pravil, ki nas uči izražati želje, potrebe, mnenja. Tako se deli v receptivni jezik, ki omogoča razumeti, kaj je kdo rekel, napisal ali označil, in ekspresivni jezik, ki je jezik označevanja, govorjenja, pisanja. Otroci se že od začetka naučijo pragmatičnih

znanj. Vedo, kdaj lahko kaj rečejo, kdaj so na vrsti, v katerih okoliščinah se neverbalno izrazijo. Vedo, da je treba odgovoriti, če so vprašani, odzivajo se na neverbalno komunikacijo, vedo, katere besede uporabiti ali kakšne stavke tvoriti, vzpostaviti očesni stik, znajo se obnašati in govoriti v različnih sporazumevalnih okoliščinah.

Otrok ni osredotočen na učenje jezika, želi pa si, da bi okolica z njim komunicirala, jezik je v otroštvu drugotnega pomena. Otrok ne dovoli, da bi ga jezik, ki ga ne razume dobro, zmedel, da se okolica ne bi odzivala nanj, ali še pomembneje, otrok na okolico. Ker otrok uživa v ponavljajočih dogodkih življenja, mu to pomaga, da se nauči jezika. Če jezikovni kod asociira na otrokove trenutne potrebe, se bo otrok temu primerno odzval in začel komunicirati z okolico, pri čemer bo uporabil vse kognitivne strategije.

PRIBLIŽEVANJE FIZIKE UČENCEM S POSEBNIMI POTREBAMI / Jan Gorše

UVOD

Poučevanje in posredovanje fizike se pogosto razume kot dolg in zapleten učni proces, ki je dostopen samo tistim bolj pridnim in »nadarjenim« učencem. Velikokrat se že v osnovni šoli v povezavi s fiziko vzpostavi neki strah. Kljub temu pa vsak, čeprav nevede, uporablja in se uči fiziko prav od dneva, ko se rodi. Nekaterim učiteljem na osnovnih in srednjih šolah z malo dodatnega truda uspe v določeni meri odpraviti ta strah in učencem pokazati zabavo pri odkrivanju novih stvari in boljšemu razumevanju sveta okoli nas.

Vendar, če je strah pred fiziko v tolikšni meri prisoten že v običajnih osnovnih šolah, kakšen mora šele biti v osnovnih šolah s prilagojenim programom, kjer imajo učenci že tako občutek manjvrednosti, ker so na »posebni« šoli.

V začetku letošnjega leta se mi je ponudila priložnost, da pomagam sestaviti naravoslovni dan na osnovni šoli Jela Janežiča v Škofji Loki. Tako priložnost sem seveda izkoristil in z malo prilagoditvami uporabil kot zaključni projekt pri predmetu Posredovanje fizike na Fakulteti za matematiko in fiziko.

NAČRTOVANJE IN SESTAVLJANJE NARAVOSLOVNEGA DNE

Načrtovanje sem začel tako, da sem se posvetoval z učiteljicami. Tako sem dobil približen občutek, s kakšnim obsegom poskusov lahko delujem. S pomočjo otroškega oddelka knjižnice in interneta sem se založil z literaturo o poskusih za najmlajše (Grinberg 2007; Kornhauser 2007; Oxlade 2005; Planinšič 2010; vir 1). Iskal sem poskuse, ki bi jih lahko razdelil v pet glavnih sklopov »narave«, kot je ta razložena v učnem programu OŠ Jela Janežiča. To so voda, magneti, zrak, težnost in čutila. Prav tako sem iskal zamisli za nekaj težjih poskusov, ki bi bili sicer zanimivi, a pretežki oziroma prenevarni, da bi jih učenci lahko izvajali sami.



Slika 1: Poziranje s smrketo in smrkcem

Čez nekaj dni sem se opremljen s približno sto poskusi znova posvetoval z učiteljicami. Skupaj smo število poskusov zmanjšali na devetnajst, razdeljenih približno enakomerno po sklopih, in dva poskusa, ki bi jih izvedel sam.

Vsakemu sklopu poskusov je bila dodeljena učilnica, da je bil lahko vsak razred v miru in brez motenj osredotočen na svoje poskuse. Dva večja poskusa sta bila izvedena na vrtu pred šolo deloma zato, da so jih lahko opazovali vsi razredi hkrati, deloma pa zato, ker

je bil vsaj eden bolj eksplozivne narave, a o tem več v nadaljevanju.

Nekaj dni pred samim naravoslovnim dnevom sem začel pripravljati poskuse, kar se je izkazalo za zahtevnejše delo, kot sem sprva mislil. Mnogi poskusi niso delovali tako, kot je bilo mišljeno. Nekateri zato, ker fizika ni taka, kot si je avtor knjige zamislil, drugi pa so zahtevali preveč natančnosti. Približno tretjino poskusov je bilo zato treba prilagoditi.

Za vsak poskus sem napisal delovni list z zelo preprostim opisom izvedbe poskusa in kratko zgodbo za motivacijo. Dan pred dnevom D sem vsem učiteljicam tudi predstavil delovanje poskusov, da bi vse potekalo čim bolj tekoče. Z istim namenom sem v zameno za pico in pivo prosil kolegico s fakultete, da bi mi pomagala pri izvedbi in razlagi težavnejših poskusov.

Med zadnjimi, a ustvarjalnejšimi idejami so bili smrkci. Ravno v tistem času se je med mlajšimi na šoli pojavila navdušenost nad smrkci. Zato sva se s kolegico našemila v smrketo in smrkca. Ta poteza se je izkazala za odlično, saj se je zanimanje za eksperimente med učenkami in učenci neznansko povečalo.

OPIS POSKUSOV

Poskusi so bili torej razdeljeni v sklope. Glavna poskusa smo poimenovali »smrkčeva poskusa«. Ta dva poskusa smo izvajali na vrtu za šolo, kjer so ju lahko naenkrat opazovali vsi razredi.

Prvi smrkčev poskus se je imenoval *Raketa*. V plastenko vode sem nalil kis, notri vstavil še delno zaprto vrečko (zato, da je do mešanja prišlo, šele ko sem plastenko pretresel) sode bikarbone in jo začepil s plutovinastim zamaškom. Posledica je hiter dvig pritiska v posodi ter nastanek natrijevega acetata, vode in ogljikovega dioksida ($\text{CH}_3\text{COOH} + \text{NaHCO}_3 \rightarrow \text{CH}_3\text{COONa} + \text{H}_2\text{O} + \text{CO}_2$). Ogljikov dioksid potisne zamašek iz plastenke (zato raketa), natrijev acetat in voda pa naredita poskus še zanimivejši. Igral sem se z idejo, da bi namesto plutovinastega zamaška uporabil originalen zamašek plastenke in poskus poimenoval Bomba. Vendar se je izkazalo, da je taka bomba, čeprav zanimiva, veliko bolj nepredvidljiva in konec koncev tudi za opazovalca ni toliko za videti.

Drug smrkčev poskus je bil *Megla*. Na fakulteti za matematiko in fiziko sem si sposodil nekaj tekočega dušika, s pomočjo katerega je učenka pod nadzorom učiteljice zamrznila vrtnico in jo nato tudi razbila. Poskus je bil sam po sebi deležen manj razlage, a



Slika 2: Raketa uspešno izstreljena!

boljšega odziva, ker so bili vanj deloma vključeni tudi učenci.

Preostale poskuse so učenci izvajali sami ob pomoči smrkca, smrkete in učiteljic.

V sklopu vode so bili izvedeni naslednji poskusi:

- kako oblikovati vodo: prostornina vode se ne spreminja glede na različne oblike kozarcev;
- plavalci in potapljači: katere stvari plavajo, katere se potopijo;
- pomagaj balonu, da postane močan: balon, ki ga držimo nad plamenom, ne bo počil, če je napolnjen z vodo;

- naučimo plavati frnikole: iz plastelina so izdelali čoln, na katerega so nalagali frnikole.

V sklopu magnetov so bili izvedeni naslednji poskusi:

- zabavne ribe: s pomočjo magnetov so iz akvarija lovili iz kartona oblikovane ribe, v katerih je bil košček železa;
- polet v višino: s pomočjo magnetov so v zrak vlekli iz kartona oblikovane ptice (spet s koščkom železa v njih), ki so bile z vrvico privezane na tla;
- tekma čolnov: s pomočjo magnetov so tekmovali, kdo bo prvi pripeljal svoj čolniček do cilja;

- ples opilkov – igrali so se s kupom železnih opilkov v plastični posodi in magnetom pod njo.

V sklopu zraka so bili izvedeni naslednji poskusi:

- balon, ki se kar sam napihne: s pomočjo kisa in sode bikarbone (enaka kemijska reakcija kot pri poskusu Raketa) so napihovali balon z ogljikovim dioksidom;
- dirka balonov: napihnjeni baloni so bili prilepljeni na nosilec na vrvi, ki je bila privezana od stropa do tal; učenci so tekmovali, kateri balon bo prvi prišel do stropa, ko bodo iz balona spustili zrak;
- jadrnica: s stiropora in papirja so učenci naredili jadrnico in jo nato preizkusili v posodi z vodo.

V sklopu težnost so bili izvedeni naslednji poskusi:

- dirkač po strmini: učenci so spuščali avtomobilčke po strminah z različnimi nakloni in tekmovali, kateri bo prvi v cilju;
- dvigovalec uteži: s pomočjo vrča vode in različnih uteži so učenci ugotavljali učinek vzgona;
- čudaška steklenica: v steklenico z luknjicami na dnu se nalije voda in se začepi ter se opazuje, zakaj voda ne odteče.

V sklopu čutil so bili izvedeni naslednji poskusi:

- klepet konzerv: učenci so se pogovarjali prek dveh konzerv, povezanih z vrstico;
- tudi nos ti govori: z zavezanimi očmi so učenci ugotavljali, kaj vohajo;
- branje s prsti: z zavezanimi očmi so učenci ugotavljali, katere črke so napisane z glavami bučik na kartonu;
- streljanje v tarčo: učenci so se preizkušali v ciljanju tarče z zavezanimi očmi in brez preveze;
- kako okušamo: razlikovanje različnih pijač iste barve.

ODZIVI UČENCEV

V naravoslovnem dnevu so sodelovali učenci, stari od pet do devet let, z lažjo in zmerno motnjo v duševnem razvoju.



Slika 3: Zamrzovanje vrtnice

Za otroke z lažjo motnjo velja, da imajo znižane sposobnosti učenja. V prilagojenih pogojih učenja lahko dosežejo temeljna šolska znanja, ki pa ne zagotavljajo pridobitve minimalnih standardov znanja, določenih z izobraževalnimi programi. Ob ustreznem šolanju se praviloma usposobijo za manj zahtevno poklicno delo in samostojno socialno življenje (vir 7).

Medtem pa za otroke z zmerno motnjo velja, da imajo različno razvite posamezne sposobnosti. Pri šolskem učenju usvojijo osnove branja, pisanja in računanja. Na drugih področjih (gibalnih, likovnih, glasbenih) pa lahko doseže več. Sposobni so sodelovanja

v enostavnem pogovoru in razumejo navodila. Lahko pa uporabljajo tudi nadomestno komunikacijo. Sposobni so opraviti preprosta opravila, sicer pa potrebujejo vodenje in različno stopnjo pomoči celo življenje. Usposobijo se za enostavna praktična dela, vendar so le redko sposobni neodvisnega socialnega življenja (vir 8).

Med celotnim potekom naravoslovnega dne sem z velikim zanimanjem opazoval učence in njihove odzive na različne poskuse. Verjetno sta bila s tega stališča najzanimivejša poskusa Pomagaj balonu, da postane močan, in Balon, ki se kar sam napihne. Oba sta bila v njihovih očeh nevarnejša. Nekateri so



Slika 4: Poglejmo, kaj plava in kaj ne.



Slika 5: Pripravljene, pozor ...



Slika 6: Ali bo balon počil?

se ob izvedbi poskrili po kotih učilnice, medtem ko so drugi želeli biti čim bližje dogajanju. Samo razumevanje poskusov je bilo zelo raznoliko. Zelo hitro so se opazile razlike med dobro in slabše zastavljenimi poskusi. Boljši poskusi so bili tisti, pri katerih je bila udeležba učencev in učenk večja in za katero so bili nato tudi nagrajeni z jasnimi rezultati. Pri tem ni bilo toliko pomembno, ali je bil rezultat prepoznaven na vizualni ravni ali pa je šlo zgolj za preprosto igraro, ki je delovala tako, kot so si učenci in učenke zamislili.

V učnem procesu sta se za zelo uporabna izkazala smrkca. Interes učencev in učenk ter njihovo sodelovanje v poskusih je bilo toliko večje, kadar sta pri poskusih pomagala ali dajala navodila smrkec in smrketa. Dodatno zanimanje je pri učencih in učenkah sprožila zgodba pred samo izvedbo

fizikalnega poskusa. Tako so dobili poskusi nekakšno podlago ter niso bili sami sebi namen.

KASNEJŠE POROČANJE UČITELJIC

Nekaj tednov po opravljenem naravoslovnem dnevu sem obiskal šolo in si zapisal mnenja in odzive učiteljic. Dežale so, da se je motivacija učencev in učenk močno povečala zaradi sodelovanja zunanjih strokovnjakov. Za učence je bil pristop s pravljicnima likoma dodatna spodbuda za delo in »igranje« s posameznimi poskusi. Prav tako so bile zelo zadovoljne z razdelitvijo poskusov po posameznih razredih glede na teme. S tem je bilo delo učiteljic in strokovnih delavcev zelo olajšano in so se v učnem procesu lažje posvetile posameznim učencem.

Učenci so se v naslednjih dneh in tudi tednih pogosto spominjali

naravoslovnega dneva in spraševali, kdaj spet prideta na obisk smrkca, da se bomo igrali z vodo in zrakom. Po mnenju učiteljic taki odzivi povedo vse o sprejetju in navdušenju nad naravoslovnim dnem.

SKLEP

Naravoslovni dan je bil zelo poučen tako za učence kot zame. Njihovi odzivi na poskuse so mi hitro dali vedeti, če je bil kakšen od njih slabo zasnovan in obratno. Pri poskusih, ki so bili najbolj zastavljeni, so občasno znali postaviti tudi kakšno vprašanje in s tem, upam, dobili tudi boljše razumevanje narave. Poskusi in celoten naravoslovni dan sem nato predstavil na spletni strani osnovne šole Jela Janežiča (vir 4), na kateri so tudi opisi poskusov, tako da bi jih lahko kasneje učenci s pomočjo staršev izvajali doma. Po projektu sem naletel na zelo dober

odziv učiteljev na šoli kot tudi kolegov na fakulteti. Vsekakor me je najbolj navdušil odziv učencev samih, saj so kljub težjemu razumevanju ozadja fizikalnih poskusov izkazali veliko mero radovednosti in želje po odkrivanju neznanega.

Za pomoč pri izvedbi naravoslovnega dneva se zahvaljujem prof. dr. Gorazdu Planinšiču, kolegici oziroma smrketi Urški Tomšič in vodstvu ter strokovnim delavkam OŠ Jela Janežiča. Zahvaljujem se tudi vsem učenkam in učencem, ki so pokazali veliko mero zanimanja za naravo, prevečkrat izgubljeno na poti v odraslost.

Literatura

Grinberg Delphine (2007) *Poskusi z vodo*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

Kornhauser Aleksandra (2007) *Voda – čudežna tekočina*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Oxlade Chris (2005) *150 znanstvenih poskusov: zanimivi in zlahka izvedljivi poskusi, s katerimi spoznavate čudovite dosežke znanosti in tehnologije*. Radovljica: Didaktika.

Planinšič Gorazd (2010) *Didaktika fizike: aktivno učenje ob poskusih 1, Mehanika in termodinamika*. Ljubljana: DMFA.

Viri

Vir 1: Science Kids. *Blowing Up Balloons*. Dostopno na <http://www.sciencekids.co.nz/experiments/inflatingballoons.html>, 3. 6. 2015.

Vir 2: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. *Posebni program vzgoje in izobraževanja*. Dostopno na http://www.zrss.si/doc/210911090610___posebni_program_vzgoje_in_izobrazevanja.doc, 3. 6. 2015.

Vir 3: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. *Prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom*. Dostopno na http://www.zrss.si/doc/260514105137_pp_nis_splosni_del_programa_in_predmetnik_2012.doc, 3. 6. 2015.

Vir 4: Gorše Jan (2012) *Prvi koraki v svet znanosti*. Dostopno na http://www.os-jela-janezica.si/SMRKCI/public_html/index.html, 3. 6. 2015.



Slika 7: Le kje se skriva odgovor?



Slika 8: Glej, koliko rib sem jaz ujela!



Slika 9: Previdno, previdno ...



Slika 10: Učenci, učenke, učiteljice in smrkca



MAGNETIZEM

PLES OPILKOV

PRIPOMOČKI:

- OPIJKI
- MAGNET
- POSODA



POSTOPEK:

1. V POSOD STRESI OPIJKI
2. Z MAGNETOM DRSAJ PO SPODNJI STRANI POSODE IN OPAZUJ PLES OPILKOV

Z UČITELJICO SE POGOVORI ZAKAJ JE TAKO.

(OPIJKI SO KOVINSKI IN SE SLEDIJO MAGNETU.)

Železni opilki so nepremični, nezanimivi. Šele, če jih približamo magnetu, se zbudijo in začnejo plesati čudovit ples, ki mu v naravi ni para. S premikanjem magneta nadziramo, kam in kako se ples premika in se hkrati čudimo tej lepoti.

EKSPERIMENTALNO DELO PRI PREDMETU NARAVOSLOVJE IN TEHNIKA V 4. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE / Andreja Robič / OŠ Selnica ob Dravi

UVOD

Razvojna stopnja učencev, starih med devet in deset let, od nas zahteva, da jim omogočimo izkustveno pot učenja, pri kateri poudarjamo večjo aktivnost učencev na področju eksperimentiranja in raziskovanja ter tiste aktivnosti, ki se izvajajo tudi zunaj šolskih prostorov. Takšen proces učenja vodi učence k razvijanju razumevanja naravoslovnih pojmov skozi neposredno izkušnjo s snovmi, predmeti, rastlinami in drugimi bitji, s pomočjo knjig in drugih virov ter strokovnjakov, ob sprotnem argumentiranju ter izmenjavi mnenj. Učenec se tako aktivno vključi, dobi vlogo malega raziskovalca, saj ga lastna izkušnja vodi k odkrivanju tega, kako naravoslovje in širša znanost delujeta.

NAČRTOVANJE POUKA

Pri predmetu naravoslovje in tehnika smo v začetku meseca aprila začeli obravnavati sklop iz učnega načrta Razvrščanje snovi in snovne lastnosti. Spoznavanje lastnosti snovi, podobnosti in razlik med njimi najlažje poteka izkustveno, s poskusi, zato sem izkoristila priložnost in prosila mamo učenke, dr. Julijo Volmajer Valh, ki je strokovnjakinja na področju kemije in okoljevarstva, da mi pri izvedbi eksperimentov pomaga. Skupaj sva najprej načrtovali dve šolski uri pouka pri predmetu naravoslovje in tehnika in se dogovorili, katere poskuse bi izvedli, da bi bil pouk za učence čim bolj zanimiv in poučen. Gospa Julija je vse pripravila in v razred prinesla toliko pripomočkov, da se je učilnica za dve šolski uri spremenila v pravi mali laboratorij. Pred vsakim eksperimentom sva najprej z učenci ponovili teoretične osnove, ki smo jih potem s poskusom preučevali. Učenci so delali po skupinah. Vsaka skupina je imela na mizi svoje pripomočke, ki so jih potrebovali za delo. Pred začetkom izvajanja eksperimentov je gospa Julija učencem predstavila vse kemijske pripomočke, skupaj so jih poimenovali, poučila pa

jih je tudi o tem, da je treba biti pri izvedbi nekaterih zahtevnejših kemijskih poskusov tudi zelo pazljiv. Treba je upoštevati varnostne napotke in nositi tudi zaščitna oblačila (zaščitna očala, rokavice in zaščitno obleko). Zato je zadnja dva poskusa demonstrirala sama, učenci so bili le opazovalci. Snovi se med seboj razlikujejo v lastnostih. Pri izvajanju naravoslovnih poskusov so učenci spoznali nekatere fizikalne lastnosti snovi, kot so viskoznost (židkost), gostota snovi, agregatno stanje, trdnost, in kemijske lastnosti snovi kot so gorljivost, vnetljivost in eksplozivnost. Prve lahko opazujemo, ne da bi spremenili sestavo vzorca, pri opazovanju drugih pa se spremeni lastnost vzorca, saj poteče kemijska reakcija.

Predstavljeni poskusi v nadaljevanju članka dajejo temelj za uresničevanje naslednjih operativnih ciljev (Učni načrt, str. 7 in 8).

Učenci znajo:

- razvrstiti, uvrstiti in urediti snovi po njihovih lastnostih (gnetljivost, stisljivost, trdota, gostota);
- pojasniti povezanost lastnosti snovi z njihovo uporabo;
- prikazati, da se zmesi lahko ločijo na različne načine in da nekatere zmesi tako ločimo na sestavine;
- opisati primere mešanja in ločevanja snovi v naravi;
- dokazati, da segrevanje in ohlajanje povzročata spremembe lastnosti snovi.

EKSPERIMENTALNO DELO

Prvi poskus: Hitrost pretakanja različnih snovi

Izvedba: Učenci so razdeljeni v štiri skupine. V vsaki skupini je pet učencev. Za poskus potrebujejo lij ločnik, čaše, štoparico in stojalo za lij ločnik. Na razpolago imajo tri vrste tekočin: olje, detergent in vodo. V lij ločnik nalijejo 100 ml tekočine. Izmerijo, v kolikšnem času tekočina izteče iz lija

ločnika. Štopati pričnejo, ko eden od učencev odpre petelinček lija ločnika. Postopek ponovijo še z drugima tekočinama. Učenci ugotavljajo, katera tekočina se hitreje pretoči skozi lij ločnik. Rezultate zapišejo v tabelo.

Predvidena vprašanja: Kako si razvrstil/-a tekočine glede na hitrost pretakanja? Katera od testiranih tekočin se je najpočasneje pretakala? Katera od testiranih tekočin ima največjo viskoznost?

Opažanja in sklepi: Učenci ugotovijo, da enake količine vode, detergenta in olja tečejo različno hitro. Voda je skozi lij stekla v 8 sekundah, olje je potrebovalo 17 sekund, detergent pa 7 minut in 6 sekund. Tekočine, ki tečejo počasneje, imajo večjo viskoznost (židkost). Viskoznost je odvisna od trenja med različnimi plastmi molekul, ki drsijo druga ob drugi.

Drugi poskus: Razvrstitev tekočin v liju ločniku

Izvedba: Učenci za poskus potrebujejo lij ločnik, stojalo za lij ločnik, čašo in kuhinjsko tehtnico. V tri čaše nalijejo 50 ml vode, 50 ml detergenta in 50 ml olja. Posamezno tekočino stehtajo, nato v lij ločnik nalijejo vodo, počasi dolivajo 50 ml detergenta in nato še 50 ml olja. Ugotavljajo, kako se tekočine v liju ločniku razvrstijo. Rezultate narišejo.

Predvidena vprašanja: Kam se usedejo posamezne snovi? Katera od tekočin ima največje maso? Kje je ta tekočina v liju ločniku? Katera od tekočin ima najmanjšo maso? Kje je ta tekočina v liju ločniku? Kaj se zgodi, če v lij ločnik dodaš žlico vode? Kaj se zgodi, če v lij ločnik dodaš žlico detergenta?

Opažanja in sklepi: Učenci pri izvedbi tega poskusa ugotovijo, da se tekočine ločijo še po eni lastnosti, to je gostota. Gostota snovi je odvisna od mase telesa in njegove prostornine. Pri merjenju



Slika 1: Kako se bodo razvrstile tekočine?



Slika 2: Pihanje balona ne bo potrebno ...



Slika 3: Poskusi so zanimivi in zabavni.

mase je detergent tehtal 52 g, voda 49 g in olje 37 g. Detergent v vodi potone in obleži na dnu, sledita voda in olje, ki na vodi plava. Ne glede na količino olja, vode in detergenta in tega, ali vodo in detergent nalijemo na olje, olje vedno plava na vodi, kar pomeni, da ima voda večjo gostoto od olja, detergent pa večjo gostoto od vode.

Tretji poskus: Ločevanje snovi

Izvedba: Za poskus potrebujejo lij ločnik, stojalo za lij ločnik in čašo. Premešajo tekočine olja, vode in detergenta iz prejšnjega poskusa v liju ločniku. Nato tekočine po določenem času znova poskušajo ločiti. Opazujejo, kaj se je zgodilo po določenem času. Rezultate narišejo.

Predvidena vprašanja: Kam se po mešanju usedejo posamezne snovi? Primerjaj rezultate iz prejšnje vaje. Ali lahko tekočine znova ločiš?

Opažanja in sklepi: Učenci ugotovijo, da se detergent meša z vodo, zato

raztopine ne moremo znova ločiti, medtem ko se olje po določenem času loči od predhodne raztopine in znova priplava na vrh. Zmesi tekočin, ki se med seboj ne mešajo, lahko ločimo z lijem ločnikom. Najenostavnejši primer take zmesi je zmes olja in vode. Olje plava na vodi, ker ima manjšo gostoto od vode in se slabo topi v njej. Vodo spustimo po cevki iz lija ločnika, olje pa odlijemo iz njega.

Četrty poskus: Filtriranje

Izvedba: Učenci iz zemlje in vode pripravijo umazano vodo. Za poskus potrebujejo lijak, čašo, stojalo, filtrirni papir, oglje in pesek. Pripravijo različne filtre. Najprej uporabijo samo filtrirni papir, nato filtrirni papir in pesek in nazadnje filtrirni papir, oglje in pesek. Opazujejo, kakšno vodo dobijo pri posameznem filtru.

Predvidena vprašanja: V katerem primeru je bila voda najčistejša? V katerem primeru je bila voda najbolj umazana? Kje je ostala »umazanija«?

Opažanja in sklepi: Filtriranje je podobno precejanju skozi zelo fino sito. Filtriramo tako tekoče kot plinaste zmesi. V sesalniku za prah je platneni filter, v katerem se ustavijo večji trdni delci prahu. Tudi čajne vrečke so nekakšen filter, skozi gredo le snovi, ki so topne, trdne in netopne snovi pa ostanejo v vrečki – filtru. Učenci ugotovijo, da lahko s filtriranjem očistimo tudi kalno vodo. Najčistejša voda priteče, ko uporabijo filtrirni papir, oglje in pesek. Voda se skozi peščeni filter prefiltrira in zato mehansko očisti trdih delcev. Peščeni filter predstavlja prepustno zemeljsko plast, ki odstrani na njeni poti trde delce.

Peti poskus: Kako napihnniti balon

Izvedba: Učenci za poskus potrebujejo 0,5-litrsko plastenko, vinski kis, sodo bikarbono in balon. Učenci poskus izvedejo individualno. V plastenko nalijejo 2 dcl vinskega kisa, v balon pa s pomočjo lijaka nasujejo sodo bikarbono. Balon namestijo na plastenko tako, da soda bikarbona pade v plastenko s kisom.







Predvidena vprašanja: Kaj se zgodi? V kakšnem stanju je pecilni prašek? V kakšnem stanju je vinski kis? V kakšnem stanju je snov, ki je napolnila balon?

Opazanja in sklepi: Soda bikarbona je bazična snov, ki ob prisotnosti kisline burno reagira. Pri reakciji med sodo bikarbono in kisom nastane sol, ki je nevtralna in voda. Pri tem se v obliki mehurčkov sprošča plin ogljikov dioksid, zaradi česar se balon napihne.

Šesti poskus: Bruhajoči vulkan

Izvedba: Za izvedbo poskusa učenci potrebujejo ohišje vulkana, ki je narejeno iz kartona in mavca. V odprtino vulkana učenci stresejo sodo bikarbono in premešajo malo detergenta ter rdeče barvilo, nato dodajo vinski kis.

Predvidena vprašanja: Kaj se zgodi? V kakšnem stanju je pecilni prašek? V kakšnem stanju je vinski kis? Zakaj vulkan deluje? Kako bi dokazali plin, ki nastaja?

Opazanja in sklepi: Sprošča se ogljikov dioksid, učenci opazijo penjenje, reakcija je burna in vsebina se razlije čez rob. Ko se učenci z gorečo trsko približajo delujočemu vulkanu, goreča trska v plinu ugasne in s tem dokažejo, da nastaja ogljikov dioksid, ki ga uporabljamo za gašenje požarov. Učenci delajo z gorečo trsko skupinsko, ob nadzoru učitelja.

Pri izvedbi poskusov številka 7 in 8 so bili učenci zgolj opazovalci. Eksperimente je individualno izvedla dr. Julija Volmajer Valh.

Sedmi poskus: Kako ugasnemo svečo

Izvedba: Svečo smo položili v stekleno posodico, ki je bila višja od sveče. Po dnu smo potresli sodo bikarbono, lahko tudi pecilni prašek. Prižgali smo svečo in v posodico dodali nekaj žlic kisa.

Predvidena vprašanja: Kaj se zgodi? Zakaj plamen na sveči ugasne? Kako pogasimo požar?

Opazanja in sklepi: Ugotovimo, da se mešanica kisa in pecilnega praška začne peniti, nastane ogljikov dioksid. Sveča ugasne in ne da se je več prižgati. Ker je ta plin lažji od zraka, se nabira v spodnjem delu posodice in izpodriva kisik, ki ga sveča potrebuje za gorenje. Sveča ugasne takoj, ko se ogljikov dioksid dvigne na višino plamena. Dokler je v skodelici nevidni plin, sveče ne moremo prižgati. Na podoben način delujejo tudi gasilni aparati, v katerih je pena z ogljikovim dioksidom, ki zaduši plamen.

Osmi poskus: Zobna pasta za slone (kisik tudi pridobimo)

Izvedba: Za poskus potrebujemo 250-mililitrski merilni valj, 30-odstotno raztopino vodikovega peroksida, suhi kvas, barvilo in večjo kadičko. V 250-mililitrski merilni valj nalijemo približno 5 ml tekočega detergenta. V valj dolijemo 10 ml 30-odstotne raztopine vodikovega peroksida in malo barvila. Na koncu dodamo nastali zmesi še 5 ml vodne raztopine kvasa. Valj



postavimo v večjo kadičko. V snov, ki pri reakciji nastane, damo tlečo trsko. Opazujemo spremembe.

Predvidena vprašanja: Kaj se zgodi? Kaj pri reakciji nastane?

Opazanja in sklepi: Vodikov peroksid pod vplivom katalizatorjev, v našem primeru je to kvas, razpade na kisik in vodo. Kisik dokažemo s tlečo trsko, ki v kisiku zagori. Reakcijski zmesi dodamo detergent, da se nastali plin (kisik) ujame v milne mehurčke in nastane pena. Dodamo pa tudi barvilo, da se pena obarva in je poskus atraktivnejši.

ZAKLJUČEK

Papir, svinčnik in knjige so učni pripomočki, ki so za učenje naravoslovja potrebni, ne pa zadostni. Kakšen bo pouk, je v veliki meri odvisno od tega, kakšen je učitelj. Poučevanje ni »kuhanje«, zato tudi »receptov« za poučevanje ni. Vsak učitelj mora iskati in najti takšen način dela, ki bo učence popeljal v motivacijsko učno okolje in jih spodbujal k pozitivni naravnosti do tega predmeta. Učenci imajo

radi spremembe, in čeprav smo sedaj v obdobju, ko mnoge poskuse lahko vidimo na spletnih mestih, je še vedno povsem drugače, če učenec poskus izvede sam. Eksperiment ali poskus je osnova vsakega učenja, preučevanja in poučevanja naravoslovja. Ob njem se sprašujemo, kaj in kako se je zgodilo, ter predvsem odgovarjamo na vprašanje, zakaj se je nekaj zgodilo. Pri teh miselnih vprašanjih je zelo pomembno, da učenci sami oblikujejo razlage, ne pa da na njih odgovarjajo tako, kot jim pove učitelj ali kot piše v knjigah.

Menim, da lahko takšen način soočanja učenca z naravoslovjem delo pri pouku v šoli oplemeniti, na vsak način pa prav gotovo upošteva načela izkustvenega (učencu najbližjega) načina učenja. Učenci, s katerimi sem te dejavnosti izvedla, so ob delu naravnost uživali in se zabavali, zato so bili do konca dejavnosti pozorni in aktivni, evalvacija in reševanje učnih listov naslednji dan pa sta pokazala, da so bili ob vsem izpolnjeni tudi cilji, ki sem si jih zastavila.

Literatura

Bajd Barbara in drugi (2013) Didaktična gradiva projekta Fibonacci: učimo se z raziskovanjem: raziskovalni pouk naravoslovja in matematike v Evropi. V: Gostinčar Blagotinšek, Ana (ur.), Iskrić, Goran (ur.), in Krnel, Dušan (ur.). *Ločevanje zmesi*, str. 1–11. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Dostopno na http://fibonacci-project.si/gradiva/fibo_gradiva/05locevanje_zmesi.pdf, 5. 5. 2015.

Devetak Iztok (2005) Aktivnosti pri pouku naravoslovja in tehnike v 4. in 5. razredu osnovne šole. V: Devetak, Iztok (ur.), in A. Glažar, Saša (ur.). *Čiste snovi in zmesi. Procesi v naravi*, str. 2–13. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS. Dostopno na http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCQqFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww2.pef.uni-lj.si%2Fkemija%2Fupload%2FESS%2520Aktivnosti%25204.%2520in%25205.%2520razred.doc&ei=RZdhVYOqCYG8sAGUIYFI&usq=AFQjCNHROqzD-mNuzApX02_l3miV-Dxp_aw&bvm=bv.93990622,d.bGg, 3. 5. 2015.

Ferbar Janez (1993) *Tempusovo snopje. Tempusova projektna skupina*. Ljubljana: DZS.

Novak Tone in drugi (2003) *Začetno naravoslovje z metodiko*. Maribor: Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.

Skribe Dimec Darja (1998) *Raziskovalne škatle: učni pripomoček za pouk naravoslovja*. Ljubljana: Modrijan.

Skribe Dimec Darja (2003) *Raziskujemo, gradimo. Delovni zvezek za naravoslovje in tehniko v 4. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS.

Skribe Dimec Darja (2002) *Raziskujemo, gradimo 4. Priročnik za učitelja pri pouku naravoslovja in tehnike v 4. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS.

Vodopivec Irena in drugi (2011) *Posodobljeni učni načrt za naravoslovje in tehniko v osnovni šoli*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.



MUZIKAL – PROSTOR MNOGIH MOŽNOSTI TUDI ZA UČENCE OŠPP / Darinka Pirc, profesorica

defektologije, učiteljica glasbe / OŠ Dragotina Ketteja Novo mesto

Na osnovni šoli s prilagojenim programom Dragotina Ketteja Novo mesto smo v zadnjih nekaj letih predstavili kar dva avtorska muzikala. Prvi z naslovom Potuj z menoj je za našo šolo svojevrsten dosežek, saj smo se z njim predstavili širokemu krogu gledalcev. Muzikal smo uprizorili kar sedemnajstkrat, ogledalo si ga je več kot pet tisoč otrok, mladih in odraslih. Šola je postala tudi medijsko nekoliko bolj prepoznavna, saj smo se pojavili tako v radijskih kot televizijskih oddajah, časopisih, revijah in na spletu. V njem je nastopila večina učencev in učiteljev naše šole, k sodelovanju pa smo pritegnili tudi zunanje sodelavce.

Letos smo se ob praznovanju 60-letnice šole predstavili še z muzikalom *Mi skozi čas*, kjer so sodelovali prav vsi učenci in delavci šole, zato si upam trditi, da je muzikal prostor, kjer lahko prav vsak, ki to želi, razvije in pokaže svoje talente.

KAJ OMOGOČA MUZIKAL

Muzikal je predstava, ki vsebuje dramsko igro, ples, igranje na instrumente, petje, izdelavo kostumov in rekvizitov ter scene. Gre za tako široko področje, da lahko prav vsak najde prostor, kjer lahko pokaže svoj talent. Otroci s posebnimi ali – če hočete – drugačnimi potrebami niso nikakršna izjema. Zelo radi likovno ustvarjajo, pojejo, igrajo in plešejo, saj se množično vključujejo v vse tovrstne interesne dejavnosti na šoli. Z aktivnim sodelovanjem v projektu, katerega cilj je glasbeno-gledališko-plesna predstava, učenci razvijajo ročne spretnosti, melodični in ritmični glasbeni posluš, sposobnost življenja v najrazličnejše vloge, estetski čut, gibalne sposobnosti, sposobnost javnega nastopanja in še bi lahko naštevali. Predstava, kot je muzikal, pa združuje vse te sposobnosti otrok, da lahko na enem mestu pokažejo, kaj znajo in kaj vse se zmorejo naučiti.

KAKO MUZIKAL SPLOH NASTANE

Muzikal nastane tako, da ustvarimo scenarij, dramsko besedilo, glasbo, plesno koreografijo, sceno in kostume. Ustvarjalci muzikala morajo najprej najti vsebino. Ta naj bo vsem sodelujočim razumljiva. Najbliže jim bo, če bo del njihovega vsakdana. Dotakniti se mora vsakega posebej in imeti jasno sporočilo.

Kadar pišemo dramsko besedilo, moramo natančno vedeti, kdo bo

posamezno vlogo igral in kakšne igralske ter govorne sposobnosti ima. Za učence s posebnimi potrebami ustvarimo krajše dialoge, preproste vsakdanje besede, ne pozabimo na kanček humorja, vloga pa naj omogoča igralcu tudi nekaj ustvarjalnosti.

Glasba igra v muzikalu zelo pomembno vlogo. Muzikal vsebuje več različnih zvrsti glasbe: pesmi, ki sooblikujejo dramsko besedilo, scensko in plesno glasbo.

Pesmi navadno izvajajo igralci kot solisti skupaj s pevskim zborom ali pa samo zbor. Ko izbiramo igralce, iščemo med njimi vsaj kakšnega učenca z dobrim melodičnim poslušom. Besedilo se vedno nanaša na zgodbo, pri ustvarjanju melodije pa smo pozorni na glasovni obseg pevcu in zboru, saj bosta v igri le na ta način lahko prepričljivo odigrala svojo vlogo, ter na karakter pesmi, ki se mora čim bolj približati vsebini predstave, in če to vloga dopušča, pevcem tudi karakterno ustrezati.

Scensko glasbo lahko izvajajo učenci sami. Gre za zvočno kuliso, ki še bolj poudari dogajanje na odru. Iz svoje prakse lahko rečem, da so Orffovi tako melodični kot ritmični instrumenti zelo primerni za izvajanje tovrstne glasbe. Nanje učenci lahko igrajo preproste melodije, izvajajo pa tudi različne zvočne učinke, ki jih narekuje dogajanje v predstavi. Poleg teh glasbil lahko uporabljamo tudi različna improvizirana mala glasbila kot npr. pojoče platenke, piščali, različne ropotuljice, deževna drevesa ... Učenci se bodo zelo hitro naučili igrati tudi na glasbene cevi in zadnje čase vse

bolj popularno tolkalo cajon. Ne pozabimo še na lastne instrumente, saj s ploskanjem, topotanjem, tleskanjem ... lahko prav tako ustvarimo glasbeno podlago, ki pripoveduje o dogajanju na odru.

Plesno glasbo vsaj na naši šoli izvajamo učitelji sami, včasih pa k sodelovanju pritegnemo tudi zunanje sodelavce. Pri pisanju tovrstne glasbe si navadno privoščim več svobode, vendar moram paziti na sam karakter in dolžino skladbe ter na instrumentalno zasedbo, ki jo imam trenutno na voljo.

Ples je tisti element v muzikalu, ki daje domala vsakemu možnost odigrati svojo vlogo v predstavi. Plesno koreografijo sestavimo glede na zvrst glasbe. Pri tem upoštevamo še gibalne in izrazne sposobnosti učencev, prostor, ki je na voljo, ter vsebino predstave. Od iznajdljivosti plesnega mentorja je odvisno, koliko učencev bo sodelovalo v plesnem delu in koliko ustvarjalnosti jim bo omogočil.

Namen scene je vsekakor večje razumevanje predstave. Omogoča nam, da se naenkrat znajdemo v kateremkoli času in prostoru. Če učencem s posebnimi potrebami dobro približamo vsebino muzikala, imajo glede scene tudi sami lahko zelo kreativne zamisli, izdelovanje scenskih elementov pa jim gre največkrat precej dobro od rok. V današnjem času namesto »klasične« scene pogosteje uporabimo projekcije in tako na preprostejši način dosežemo podoben učinek. Tudi na tem področju so lahko naši učenci zelo uspešni. Naučili se bodo uporabljati nekatere računalniške programe, posneti in izbrati dobre fotografije ...



Kostumi in rekviziti so prav tako pomemben element predstave, saj omogočajo igralcu, da še prepričljiveje odigra svojo vlogo. Pri snovanju kostumov je dobro biti pozoren na estetiko ter na praktičnost in udobnost. Kadar so kostumi kaj drugega kot vsakdanja oblačila, se morajo igralci nanje navaditi. Za učence s posebnimi potrebami je nujno, da so vanje oblečeni na večini vaj, zato jih poizkušajmo čim prej izdelati. Dobro je, da je igralec tudi soustvarjalec svojega kostuma. Na ta način ga bo lažje sprejel za svojega. Enako je z rekviziti. Z njimi se mora igralec naučiti ravnati. Učenci s posebnimi potrebami potrebujejo tudi za tovrstno učenje nekoliko dalj časa. V fazi snovanja je dobro misliti na to, da so rekviziti v resnici igralčevi pripomočki. Biti morajo primerno veliki in estetsko oblikovani, da naredijo vtis tudi na gledalce.

VSAK ZAČETEK JE TEŽAK

Seveda je predstava, ki vsebuje toliko elementov, kar velik zalogaj, sploh če je ta povsem avtorsko delo, če v njej

sodeluje več kot 100 nastopajočih, če traja celo šolsko uro, če se vsa glasba (pesmi, plesna in scenska glasba) izvaja »v živo« in če ne nazadnje nimate vreče denarja ...

Od ideje do predstave je dolga pot. Na trenutke se ti zdi, da je neprehodna ... Vendar ko se začnejo sestavljati prizori za prizorom, naenkrat opaziš celoto in vidiš, da je cilj na dosegu roke.

Učenci osnovnih šol s prilagojenim programom ne obiskujejo prav pogosto glasbenih šol, kjer bi se učili igrati na razne instrumente, ali plesnih tečajev, kjer bi dodobra razvili svoje gibalne sposobnosti, pa tudi izkušenj javnega nastopanja nimajo prav dosti. Mentor mora učence naučiti vse od začetka. Če niti za trenutek ne podvomiš o učenčevih sposobnostih in če vedno gledaš le naprej, uspeh ne more izostati. Muzikal je za učence velika možnost, saj se tako lahko izkustveno približajo svetu umetnosti in izražajo svoja čustva prek dramske igre, plesa in glasbe.

VSAKO PERSPEKTIVNO NOVOST JE DOBRO POSVOJITI

Na naši šoli smo vsako leto sicer imeli kar nekaj kulturnih prireditev, na katerih so učenci nastopili s posameznimi točkami. Vedno znova sem občudovala njihove talente in razmišljala, kako jih razvijati naprej in kako vse skupaj povezati. Ko sem sodelavcem in učencem predstavila idejo, da bi se vsi skupaj na koncu šolskega leta lahko predstavili z muzikalom, so bili vsi kar navdušeni, verjelo v uspeh pa nas je malo. Novosti povzročijo pri človeku negotovost, zato nanje raje gledamo z varne razdalje. Tudi mi smo potrebovali čas, da smo idejo vzeli za svojo. Na srečo smo bili dovolj potrpežljivi in strpni drug do drugega, tudi če nam kdaj ni šlo vse po načrtih.

NE GRE ZA TO, ALI ZNAM OZIROMA ZMOREM, GRE ZA TO, ALI SI UPAM

Kot vodja projekta sem veliko časa namenila iskanju talentov. Želela sem, da tako učenci kot sodelavci pokažemo to, česar do sedaj nismo imeli priložnosti. Ni se lahko izpostavi in javno



nastopiti. Vemo pa, da smo v življenju nešteto krat postavljeni v situacijo, ko je od tega, kako dobro znamo javno nastopiti, odvisna naša prihodnost. Vsak dan se učimo nove in nove stvari. Res je, da so nekatere lažje, druge težje, a naučiti se jih moramo. Izgovor – tega ne znam, tega ne zmorem – je pogosto le odraz pomanjkanja samozavesti in strah pred neznanim. Vsak od nas najraje dela tisto, o čemer je prepričan, da bo brez težav naredil dobro. Za učence s posebnimi potrebami je na začetku varno okolje ključnega pomena. Vendar kot učitelji ne smemo ostati pri tem. Učencem moramo ponujati nove in nove izzive, jim stati ob strani, ko se z njimi spopadajo, vendar nikoli ničesar ne narediti namesto njih.

IZ MALEGA ZRASTE VELIKO

Sprva smo mentorji dramske, plesne in instrumentalne interesne dejavnosti načrtovali kratko predstavo, ki naj bi popestrila kulturno prireditev ob zaključku šolskega leta. Ko sem mentoricam predstavila scenarij, ki govori o vsakodnevnih težavah naših

učencev, so bile navdušene. Takoj smo začeli vaje in čez čas imeli tudi prvo skupno vajo. Učenci so se soočali s povsem novimi situacijami, ko je bilo treba vlogo odigrati v večjem prostoru, skupaj z več igralci ... Pri prvih skupnih vajah so bili zelo nebogljeni. Zanje je bilo vse novo in težko so dojemali, kaj pravzaprav od njih pričakujemo. Nič lažje ni bilo stopiti iz okvirov, ko so učenci vedno stali na odru sami, mentor pa jih je spodbujal iz ozadja. Predstava, kakršno smo si zamislili, je bila prezahtevna, da bi jo zmogli na ta način. Zavest, da bodo učenci uspešni le, če jim bomo tudi na odru stali ob strani, nas je peljala korak naprej.

Na skupnih vajah so se rojevale nove ideje, z njimi pa potreba po več sodelujočih. V predstavo smo vključevali nove igralce, nove plesalce, nove pevce in začeli smo iskati možnost sodelovanja za vsakega učenca posebej. Tako je iz prvotne zamisli o kratki predstavi nastal kar slabo uro trajajoč muzikal, v njem pa so nastopili skoraj vsi učenci in učitelji skupaj z gostujočimi instrumentalisti.

Obsežnost komponent predstave in veliko število nastopajočih sta bila precej velik zalogaj za organizacijo skupnih vaj. Kadar sodeluje veliko različnih ljudi z zelo različnimi vlogami, je zelo pomembno, da znamo razumeti drug drugega, sklepati kompromise ... V času nastajanja predstave smo se morali naučiti, kako delovati skupaj. Vso pozornost je bilo treba usmeriti v končni cilj in biti pravi trenutek na pravem mestu. Naučili smo se biti potrpežljivi in vložili smo veliko truda in svojega časa, da nam je uspelo. Moram reči, da nas je želja, da dosežemo cilj, vedno znova gnala naprej. Naučili smo se, da je vsaka vloga enako pomembna. Ni pomembno, ali si glavni igralec ali statista, solist ali le pevec v zboru, vodilni v plesni točki ali le nekdo, ki prinese ali odnese na oder kakšen rekvizit. Če je na vaji kdorkoli manjkal, smo to vsi močno občutili.

Ko smo tako sestavljali prizor za prizorom, smo po šestih mesecih muzikal *Potuj z menoj* prvič uprizorili na dnevu odprtih vrat. Z njim smo



resnično navdušili ne le starše, pač pa tudi preostale gledalce, ki so nas spodbujali, naj predstavo pokažemo tudi širšemu krogu gledalcev. Ob izidu knjige *Potuj z menoj* smo muzikal še trikrat ponovili za učence novomeških osnovnih šol in otroke okoliških vrtcev. Poželi smo velik aplavz, majhni otroci pa so se na koncu kar težko poslovili od »Mravljice Mile«.

V naslednjem šolskem letu smo muzikal uprizorili kar trinajstkrat. Nastopili smo v KC Janeza Trdine v Novem mestu s tremi predstavami. Dvorana je bila vedno nabito polna. Nato smo gostovali v KC Šentjernej, Straža, Dolenjske Toplice, Semič, na OŠ Žužemberk in na Ptuj. S skrajšano predstavo smo nastopili tudi na podelitvi Krkinih nagrad v tovarni zdravil Krka in se udeležili srečanja dramskih skupin v Mlinšah. Ta predstava je bila nekaj posebnega, saj so učenci tokrat stali na odru sami in zelo suvereno odigrali vse vloge. Turnejo smo zaključili maja 2013 z nastopom v Linhartovi dvorani Cankarjevega doma v Ljubljani. Da

smo napolnili dvorano, smo potrebovali le nekaj dni.

Videlo nas je torej več kot pet tisoč gledalcev, pojavili pa smo se tudi v radijskih in televizijskih oddajah, revijah in časopisih ter internetnih straneh. Samo na naši spletni strani smo zabeležili nekaj manj kot pet tisoč ogledov.

ČE JE POT STRMA, NAM KDAJ PA KDAJ LAHKO TUDI ZDRSNE

Ne bom trdila, da je bilo lahko. Glavni lik predstave *Mravljica Mila* nas je nenehno spodbujal, naj pokažemo to, kar znamo, in naj bomo vedno dobre volje, tudi takrat, ko nam ne gre vse, kot si želimo. Velikokrat smo se soočali s tremo, pozabili tekst, motili so nas mikrofoni, pozabili smo korake pri plesu, pestile so nas bolezni ali kakšne druge odsotnosti, skratka – ni bilo lahko. Ob takšnih trenutkih je vedno pomagala beseda spodbude, v kateri ni bilo niti kančka dvoma o uspehu. Spoznali smo, kako zelo potrebujemo drug drugega. Spletla so se mnoga prijateljstva. Če so se pred tem učenci,

ki obiskujejo program z nižjim izobrazbenim standardom le redko družili z učenci posebnega programa, so s tem projektom padle vse meje.

USPEH SE Z ENEGA PODROČJA POGOSTO SELI ŠE NA DRUGO

Biti uspešen je želja vsakega od nas. Ko ta uspeh tudi dejansko doživimo, pa nam daje krila za naprej. Kar naenkrat izginejo težave, ki so se nam še včeraj zdele nepremostljive.

Nastopanje na različnih odrih za zelo raznoliko publiko nas je dve leti vodil korak za korakom proti kar ambiciozno zastavljenemu cilju: nastopiti v osrednji slovenski kulturni ustanovi, v Cankarjevem domu. Vsi, ki smo bili del zares uspešne zgodbe, smo začeli na veliko stvari gledati precej drugače, saj vemo, da se z vrha gore vidi dlje, posebno če je ta vrh res visoko. Z vsakim nastopom smo postali samozavestnejši, z novimi in novimi izkušnjami, boljšimi medsebojnimi odnosi, skratka – rasli smo vsak zase in vsi skupaj. Nekatere težave, ki so učence



zaznamovale v njihovih otroških letih, so povsem ali pa v veliki meri izginile.

Naj omenim, da je imela glavna igralka zelo zahtevno vlogo, saj je morala sama zapeti nekaj pesmic, se naučiti veliko dramskega besedila, pa tudi plesati. Ni treba posebej razlagati, da je morala skupaj z mentorico vložiti v svoj nastop veliko truda. Za nagrado je prejela priznanje za najučenko leta. Na podelitvi priznanj je povsem

enakovredno stala v družbi najboljših učencev vseh okoliških rednih osnovnih šol, kar je za kateregakoli učenca šole s prilagojenim programom nedvomno velik uspeh. Dve leti prej si nihče od zaposlenih na šoli ne bi upal na to niti pomisliti, saj je imela deklica toliko raznovrstnih težav, da jim skoraj ni bilo videti konca.

Prav je, da iščemo vedno nove in nove poti, s katerimi učenci poleg rednega

šolskega dela odkrijejo drugačne načine učenja, izražanja samih sebe na spontan, sebi lasten način. Predstava, kot je muzikal, jim lahko da prav to. Naj končam z besedami glavne osebe mravljice Mile: *»Nič ni hudo, nič ni težko, to je dežela mravljična. Vsem, ki se že ali pa se še boste lotili tovrstnih predstav, želim veliko ustvarjalnih trenutkov.«*

ABSTRAKCIJA V ŠOLI / Mag. Maja Sever, akad. slik., predmetna učiteljica likovne umetnosti / OŠ Gabrovka - Dole

Kadar pomislim na umetnost, pomislim na lepoto. Lepota je skrivnost življenja. Ni je v očeh, ampak v umu. V umu je zavedanje popolnosti.

Agnes Martin

KAJ JE ABSTRAKCIJA

V Slovarju slovenskega knjižnega jezika o abstrakciji piše, da je to proces odmišljanja. Abstrakten pomeni s čuti nezaznaven, pojmoven, miseln. Na splošno torej lahko govorimo o abstraktnem kot o pojmovnem, miselnem, o nečem, kar se dogaja znotraj našega mišljenja. Če pa govorimo o abstrahiranju v likovni umetnosti, lahko rečemo, da je abstraktno slikarstvo tisto slikarstvo, ki odstrani vsakršno povezavo s svetom prepoznavnih objektov in tako z osnovnimi likovnimi elementi (točka, linija, barvne ploskve in oblike) ustvari sliko, na kateri niso upodobljene oblike iz vsakdanjega sveta, pač pa umetnikov duhovni svet. Abstraktno slikarstvo ne upodablja niti ne predstavlja predmetnega sveta, temveč komunicira zgolj z likovnimi prvini in njihovimi odnosi. Literarno vsebino likovnega dela (upodobljen in prepoznaven motiv) tako zamenja vsebina slikarskih sredstev – oblika in barva.

ZMOŽNOST ABSTRAHIRANJA IN TEMELJI LIKOVNEGA JEZIKA

V fazi formalnih operacij ali logičnega mišljenja od dvanajstih do petnajstih let mladostniki razmišljajo abstraktno logično in sistematično rešujejo probleme. Abstraktno mišljenje je mišljenje na osnovi pojmov, ki nimajo neposredne konkretne podlage. Rečemo tudi, da gre za hipotetično mišljenje in sklepanje na osnovni formalne logike. Ni več vezano na konkretne primere in situacije, zato mladostnik lahko prezre vsebino in se osredotoči zgolj na odnose. Razmišlja o tem, kaj bi lahko bilo, in ne le o tem, kar dejansko obstaja. Razmišlja tudi o vprašanih, ki so v nasprotju z resničnostjo, o svetovih, ki ne obstajajo zunaj njega; o abstraktnih pojmih, kot so svoboda, prihodnost, ljubezen, identiteta, smrt, veselje.

Milan Butina v svojem delu *Slikarsko mišljenje* razloži prehod iz abstraktnega

pojma v nazorni pojem in naprej do konkretne likovne formulacije tega pojma. Če pomislimo na primer na besedo drevo, se nam v zavest dvigne miselna podoba, ki vsebuje splošno vizualno strukturo vseh dreves, ki smo jih videli kdaj prej. To Butina imenuje *nazorni pojem* (Butina 1995, 268). To ni vizualna predstava o točno določenem drevesu, ampak splošen strukturni model drevesa. Ta vsebuje vse bistvene prostorske odnose in notranje vizualne strukture vseh dreves, ki so omogočili nastanek abstraktnega pojma »drevo«. Ti nazorni pojmi so *podobotvorni*, ker omogočajo nastanek konkretnih likovnih podob predmetov po principu analogije. Obstajajo pa še *oblikotvorni* nazorni pojmi, ki delujejo na nivoju formalnih odnosov. Podobno kot podobotvorni pojmi povezujejo čisto abstraktne miselne pojme z njihovimi čutnimi ekvivalenti. Imajo svoje minimalne semantične vrednosti, ki omogočajo povezavo s podobotvornimi pojmi. Vendar se ne ukvarjajo z metaforo ali analogijo s konkretnimi predmeti in pojavi. Naloga oblikotvornega sloja mišljenja je le, da daje vsebinam obliko; da ureja vsebini lastne formalne odnose. Tako se zgodi t. i. likovna abstrakcija. V likovnem mišljenju je to pot, ki izpusti podobotvorni sloj in pusti, da se abstraktno miselno spoznanje naseljuje neposredno v oblikotvornih nazornih pojmih.

RAZUMEVANJE ABSTRAKCIJE

Nazorni pojmi so odlično izhodišče za razlago abstrakcije. Če izberemo za primer nazorni pojem »obraz«, ugotovimo, da je zelo trden. To pomeni, da potrebujemo zelo malo likovnih sredstev (le nekaj ustrezno razporejenih črt in pik), da prepoznamo narisano kot obraz. Razumevanje popolne likovne abstrakcije je za učence seveda težko. Skupaj z učenci se moramo vprašati,

kaj je resnična vsebina likovnih del. To vsekakor ni motiv in ni zgodba, kako je slikar prišel do želje upodobiti ta motiv, kajti likovna vsebina ni izrazljiva z besedami. Nosilec likovne vsebine je vizualni jezik črt, ploskev, oblik, svetlob in temin, barv, volumnov in način njihove kompozicije v likovnem delu (Gerlovič 1997, 15). S temi izrazili in njihovimi odnosi je mogoče v sliki govoriti nežno, krhko, nasilno, čutno, tiho, zaletavo ... Ker pri otrocih in mladostnikih v šoli spodbujamo predvsem izraznost, domišljijo in izvirnost v likovnem delu in ne toliko sposobnosti vernega upodabljanja stvarnosti, bi moralo biti dojemanje abstraktnega načina slikanja za učence dobrodošlo. Opažamo pa, da so tudi otroci zelo vezani na to, kaj naj bi slika predstavljala. Kar pomeni, da z njimi nismo dovolj poglobljali sposobnosti likovnega opazovanja sveta in urjenja v specifičnem likovnem gledanju.

Mladostniki imajo velikokrat odklonilen odnos do likovne abstrakcije. To je zato, ker je ne znajo »prebrati«, prebrati pa je ne znajo zato, ker so navajeni gledati svet realistično, glede na vsebino. Če jim pokažemo Picassove risbe bika s postopnim prehodom od realističnega prek poenostavljanja in odvzemanja (abstrahiranja) do abstraktnega, potem počasi začnejo dojemati, kako slikar pride do abstraktne podobe in kako je treba tako podobo gledati. V zadnji fazi Picassove risbe od bika ostane samo še nekaj črt, pa vseeno vemo, da je bik. Picasso je bil namreč slikar, ki se ni zadovoljil z mimetično podobo, ampak je hotel raziskovati slikarstvo samo. Verjel je, da je predmet treba konstruirati, si ga na novo izmisliti, zato je slikal iz več perspektiv hkrati, podobo je velikokrat deformiral do meje razpoznavnosti. Od tu njegov znani izrek, da »slika predmete tako, kakor jih misli, ne kakor jih vidi«.



Slika 1: Nejc Lonjak, Drevo



Slika 2: Irenej Kolšek, Drevo



Slika 3: Živa Bele, Drevo



Slika 4: Maxi Mohorič, Drevo

Slikarsko gledano je namreč vsako slika, naj bo realistična ali abstraktna, mogoče brati na abstrakten način, to je na nivoju osnovnih likovnih elementov in njihovih spremenljivk. Če naredimo vajo v opazovanju, tako da se pretvarjamo, kot da o svetu ničesar ne vemo, svoje zaznavanje očistimo pomenskosti in klasificiranja. Kako gledati »mimo« motiva ali »skozenj«, da vidiš čisto slikarstvo, ni za vsakogar lahko. Upodobljeni motivi so lahko tako močni, da jih nismo sposobni odmisлити. To pomeni, da gledamo zunanjo zgodbo, medtem kot na vsaki sliki poteka v ozadju še prava, slikarska zgodba. Če vemo, da je pravilno opazovanje že pol narisane in če učenca naučimo branja te čiste slikarske zgodbe, potem smo že na pol poti do cilja.

LIKOVNA NALOGA: OD REALIZMA K ABSTRAKCIJI

Domišljija je glas drznosti.
Henry Miller

Likovna naloga postopnega abstrahiranja oziroma prehajanja iz realizma v abstraktno podobo je bila izvedena med trinajstletniki. Za motiv smo izbrali drevo. Nazorni pojem drevesa ima podobno kot nazorni pojem obraza trdno vizualno strukturo, zato je primeren motiv za postopno abstrahiranje. Učenci so se morali najprej uriti v opazovanju drevesa. Namen prvega opazovanja je bil, da odkrijejo, kaj je na drevesu bistvenega, se pravi tistega, kar vsebujejo vsa drevesa. V drugo so opazovali z namenom, da odkrijejo zakonitosti notranje strukture drevesa in odnose med strukturalnimi elementi (listi – veje – deblo – korenine). V tretje so namenili svojo pozornost likovnim elementom, ki so vidni prek podobe drevesa (točka, linija, svetlo-temno, barva, ploskev, oblika). V četrtem poskusu pa so opazovali pojavljanje likovnih spremenljivk (velikost, smer, položaj, gostota, število, ritem in teža). Tako »secirano« drevo je počasi izgubljalo svoj semantični, literarni pomen in učenci so se naučili opazovati z likovnimi očmi. Drevo so videli kot skupek pik, črt, barvnih ploskev, ritmičnih razporeditev oblik,

smeri, redčenje in zgostitev, kar pomeni, da so »likovno spregledali«. Seveda če učenec vidi črto, še ne pomeni, da jo bo znal tudi narisati. Če pa črte sploh ne zazna (če je ne zna izolirati od pomenskosti predmeta oziroma od predmeta samega), potem je nikakor ne bo mogel narisati. Prvotnega pomena je torej črto in preostale likovne prvine videti, zaznati, kajti v resnici rišemo z očmi, ne z roko. Oči videno sproti »prevajajo« v likovni jezik, zato roka lahko riše. Če učenca naučimo videti, ga bomo veliko hitreje naučili tudi narisati. Prek opazovanja bo zrel za likovno interpretacijo in za abstraktno upodabljanje videne.

Učenci so imeli nalogo narisati drevo na tri različne načine. Prva podoba drevesa je morala biti čim bolj realistična, zato so risali po opazovanju. Lahko so gledali skozi okno ali si izbrali fotografijo drevesa. Izbirali so med barvnimi svinčniki, flomastri, ogljem in kredastimi pasteli. V drugi podobi so morali isto drevo poenostaviti (izpuščati podrobnosti) in izpostaviti tisto, kar je bilo zanj najbolj prepoznavno. Tu so se že pojavile prve težave, saj je bila druga podoba zelo podobna prvi. Tretja podoba pa je morala biti že popolnoma abstraktna, se pravi odmaknjena od drevesa, ki so ga opazovali, in približana njihovem osebni doživanju in doživljanju pojma »drevo«. V tej fazi so potrebovali veliko vodenja, čeprav naj bi bila ta faza najbolj osebna in zato v bistvu nevodljiva. V največ primerih so se učenci odločali za likovno interpretacijo vej, korenin ali krošnje, samosvoji pa so bili pri uporabi barv (slike 1, 2, 3 in 4).

TEŽAVE PRI ABSTRAHIRANJU IN RAZUMEVANJU MODERNE UMETNOSTI

Umetnost že dolgo ni več v službi upodabljanja in posnemanja realnosti. Čisto imitiranje ali kopiranje je nesmiselno in pojem »mimesis« zelo jasno odkriva, da je vidna stvarnost vedno služila samo kot izhodišče likovnega mišljenja, nikdar pa ni bila njegov cilj (Butina 1995, 275). Ampak zakaj je moderna umetnost tako težko »umljiva«? Ker gledalec potrebuje likovno izobrazbo, da bi lahko bral

sliko. Ker ima tako kot učenci v šoli težave z odsotnostjo zgodbe na sliki. Ker ne ve, kaj slika predstavlja. Ker se mu zdi »premalo«, da je na sliki samo nekaj potez in nekaj barv, ki niso ničemer podobne. Ker slike ne zna videti s slikarskimi očmi. Ker ne ve niti »kaj« niti »kako« naj gleda. Kajti slika ima svojo slikarsko logiko, ki pa ni logika človeškega razuma. Torej ne smemo govoriti o razumevanju abstrakcije, ampak o intuitivnem čutenju barv in oblik, o občutljivosti za čutne vtise iz okolja. Vendar kako to približati mladostnikom v šoli? Za pomoč sem izbrala delo moderne abstraktno slikarke Bridget Riley, ki pravi, da je abstrakcija osnova za slikarstvo nasploh. Karkoli že slikaš, naj bo to portret, krajina ali figura, na paleti imaš barve, ki jih moraš razporediti na platno. Vedno obstaja razlika med tem, kar vidiš in želiš naslikati, in med tem, kar dejansko počneš s čopičem v roki. Slikarstvo je bilo abstraktno, že dolgo preden je postalo stil ali teorija. Kar pomeni, da če linijo, barvo, prostor in obliko osvobodimo vsake funkcije upodabljanja ali predstavljanja, vsake reference na zunanji svet, imamo v svojem notranjem mentalnem svetu dovoljeno vso svobodo, da igrivo počnemo, kar nam narekuje naša želja. Svoboda, igrivost in užitek so pomembni dejavniki pri ustvarjanju, tako odraslem kot otroškem.

LIKOVNA NALOGA: UŽITEK GLEDANJA

Umetnik je raziskovalec, ki zbuja v življenje speča bistva svojih sanj. Zaman bi se spraševali, kakšen je namen te igre in kakšna je njena zveza z življenjem.
Henry Miller

Štirinajstletnike sem pri pouku izbirnega predmeta likovno snovanje postavila pred težko nalogo. Ogledali smo si dela ameriške slikarke čiste abstrakcije Bridget Riley in ob njih opazovali likovne spremenljivke: ritem, smer, gostoto in težo. Ker so slike popolnoma abstraktno, je bilo to opazovanje lažje; nismo se ukvarjali z nepotrebno zgodbo. Bilo pa je tudi naporno, saj so njene slike, če jih gledaš dalj časa, zelo

zahtevne za oči. Vendar je gledanje za ustvarjalca življenjskega pomena, saj se le prek njega lahko ukvarja s pravimi vprašanji slikarskega prostora. Kot trdi slikarka, slikarski prostor ustvarijo barve, tako da pritegnejo oko, in sčasoma, z urejenim gledanjem, lahko postanemo del doživetja, ki ni le vizualno. Nekateri stvari vidimo prej, druge pozneje in počasneje. Barve s tem odpirajo zračni, gibljiv prostor in ta prostor doživetja med barvami je vsebina slike (Riley 2009, 189).

Ker imajo abstraktna dela Bridget Riley svoj impulz v resničnem svetu, v čustvenih in vizualnih doživetjih, nam to potrjujejo tudi njihovi naslovi, kot so Zimski dvorec, Laguna, Lahkotnost, Velika modrina, Dihanje, Tokovi, Poletje. Ti naslovi so v pomoč gledalcu, da bolj usmerjeno vstopi v doživljanje slikarske vsebine. Po njih vemo, kaj se je slikarke dotaknilo, da je doživetje prevedla v slikarski jezik.

Naloga učencev je bila, da si v spomin prikličejo doživetje ali dogodek, ki jih je čustveno močno pretresel ali so si ga najmočneje zapomnili, in mu poskušajo v mislih dodeliti barvo ali kombinacijo barv, ritem, gostoto in težo, se pravi tiste spremenljivke, ki smo jih opazovali v slikah Rileyjeve. S svinčnikom so si najprej zarisali osnovno strukturo oziroma mrežo, sestavljeno iz navpičnic in diagonal, ki so jim v skladu s svojim občutkom določali višino in širino in jih tako ritmično modificirali. V to mrežo so vnašali vsak svojo kombinacijo barv, pri tem so uporabljali čopič in slikarski tuš. Pri številu barvnih ali svetlostnih odtenkov niso bili omejeni, neposlikana belina risalnega lista je veljala kot bela barva. Delo je bilo dolgotrajno, saj je nanašanje barv terjalo veliko natančnost in doslednost. Vendar je bila ta dolgotrajnost prej prednost kot zaviralni dejavnik. Učenci so se povsem posvetili barvam, saj so bili omejeni le z geometrijsko mrežo. Ritmi ponavljajočih se barv so polagoma polnili slikarsko površino. Večkrat smo dela pogledali od daleč, jih obračali v vse smeri in jih opazovali z različnih razdalj in kotov. Učenci so se polagoma »naselili« v svoje slike (slike 5, 6, 7 in 8).

ZAKLJUČEK

Pri likovni nalogi po vzoru Bridget Riley so nastali presenetljivi rezultati. Seveda je bil uspeh te naloge odvisen tudi od tega, koliko so bili učenci sposobni priklicati občutkov iz spomina, kako večji so bili v vizualnih predstavah in koliko so bili zmožni priklicati ustrezno barvo za določen občutek (najti povezavo med občutkom in ustreznim barvnim tonom). Najti so morali ustrezne korelacije med svojimi občutki in likovnimi spremenljivkami. Seveda je bila ta naloga na meji pretežkega, a vendarle menim, da ni bila pretežka. Učenci so urili svojo miselno in čustveno predstavnost, spoznali povezave med barvnimi toni in čustvi, razvijali dojemljivost za različne likovne ritme in se sprostiti v svetu abstraktnih likovnih elementov, hkrati pa se uglasili na svoje notranje doživljanje. Prek takih in podobnih likovnih nalog učenci spoznajo, da je v nepredmetnem izražanju nešteto možnosti, kako izraziti svoja občutja, nazore, razmišljanja. Ne pogrešajo več »pomena« barve, oblike ali črte, saj spoznajo, da so barve, oblike in črte že same po sebi vsebina. Kako jih usklajujejo in komponirajo, pa jim narekuje njihov notranji svet doživljanja.

Literatura

- Batistič Zorec Marcela (2006) *Teorije v razvojni psihologiji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Butina Milan (1995) *Slikarsko mišljenje*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Gerlovič Alenka (1997) Motivacija za likovno vzgojo. *Likovna vzgoja*, let. I (št. 1–2). Ljubljana: Debora.
- Jontes Breda (2007) *Človeška figura v luči likovnega razvoja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kandinski Vasilij (1985) *Od točke do slike*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Kudielka Robert (2009) *The Eye's Mind: Bridget Riley*. London: Thames & Hudson.
- Martin Agnes (1973) *The Awareness Of Perfection*. München: Kunstraum München.

Riley Bridget (1984) *Working With Colour*. London: Arts Council of Great Britain.

Šuštaršič Nina in drugi (2004) *Likovna teorija: Učbenik za umetniške gimnazije likovne smeri*. Ljubljana: Debora.



Slika 5: Julija Lambergar, Poletni ples



Slika 6: Manca Vočanec, Sladoled ob morju



Slika 7: Eva Tomc, Potovanje v Brazilijo



Slika 8: Nastja Cirar, Lunapark



POUČEVANJE EVOLUCIJE PRI POUKU BIOLOGIJE V OSNOVNIH ŠOLAH / Barbara Petrič

RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Zastavila sem si naslednja raziskovalna vprašanja: v okviru katerega predmeta in razreda so v slovenskih osnovnih šolah poučevali razvojni nauk, kako so si v učnih načrtih sledile posamezne tematike, pomembne za razumevanje razvojnega nauka, in kako se je spreminjal položaj predmeta biologija v primerjavi z naravoslovnima predmetoma fizika in kemija.

REZULTATI

Skupno sem pregledala 19 učnih načrtov od leta 1946–2011. Leta 1945 je bilo ustanovljeno Ministrstvo za prosveto LRS, ki je 1946 izdalo Temeljni zakon o sedemletnem šolanju po sovjetskem vzoru. V učnih načrtih se je kazala jasna želja po poenotenju (čeprav so na različnih območjih obstajale OŠ z različnim številom razredov) in želja po ločitvi Cerkve in osnovnega šolanja. Učni načrt iz istega leta je predvideval prirodopis peto, šesto in sedmo leto šolanja. Živčevje, čutila, celico, izvor človeka in preostalih živih bitij ter rasistične teorije so učenci spoznali v sedmem, zadnjem razredu. Za prirodopis je bilo predvideno večje število ur kakor za fiziko in kemijo skupaj. 1948 so z Zakonom o gimnazijah prvi trije od osmih razredov spadali v okvir osnovnega šolanja in so jih učenci zaključili z malo maturo. Število ur naravoznanstva (prirodopis, fizika, kemija) je po učnem načrtu iz tega leta ostajalo enako, vendar se je v sedmem, zadnjem razredu na račun kemije (1 ura na teden manj) za eno uro povečalo število ur prirodopisa. V prvih treh razredih nižje gimnazije se je zmanjšalo število ur prirodopisa in povečalo število ur fizike in kemije. Že v šestem razredu prirodopisa so spoznali opice kot človeku najbližji rod, znova v sedmem pa nauk o človeku, živčevje, izvor človeka in rasistične teorije. Tako ostaja očitno, da učenci na različnih šolah še vedno niso imeli enotnega učnega načrta.

1950 so stare sedemletke postale osemletke, nižje gimnazije pa štiriletne.

Dobili smo osemletno osnovno šolanje. V učnem načrtu zasledimo veliko različnih primerov razdelitev ur. Ponekod so prirodopis poučevali skupaj s kemijo, drugod so prirodopis, kemija in fizika ločeni predmeti (v tem primeru je po številu ur največ prirodopisa, najmanj pa kemije). Nihalo je tudi število ur, namenjenih posameznim predmetom v posameznih razredih glede na zmožnosti in pogoje v posameznih šolah. V osmem razredu so prirodopis poučevali po učnem načrtu iz leta 1948. V tem razredu so učenci tudi spoznali izvor človeka.

1953 je Svet za prosveto in kulturo objavil učni načrt, v katerem so prirodopisje razdelili na biologijo, ki je predstavljala polovico vseh ur predmeta, ter fiziko in kemijo, ki jima je bila skupaj odmerjena preostala polovica ur prirodopisa. V šestem in osmem razredu so učenci spoznali celico, v sedmem človekovo telesno zgradbo in nato v osmem dednost, razvojni nauk, Darwina, umetni in naravni izbor, boj za obstanek, umetne pasme, žive fosile, vmesne člene in izvor človeka.

V učnih načrtih iz 1954 je ostalo število ur biologije enako, le da je bilo predmeta več v nižjih razredih, v osmem pa je sploh ni bilo. Tako so učenci celico, zgradbo človeka, izvor človeka, človeške rase spoznali v sedmem razredu, razvojna teorija pa ni bila posebej omenjena. Za tematiko je bilo namenjenih manj ur in je vsebinsko okrnjena v primerjavi s prejšnjimi leti. Povečalo se je število ur fizike in kemije (tudi v razmerju do števila ur biologije), čeprav obeh predmetov v šestem razredu ni bilo več.

1958 je Splošni zakon o šolstvu v temeljih spremeni osnovno šolanje. Osemletka je kot edina oblika obveznega šolanja postala manj zahtevna, a izenačena povsod po državi. Pouk je bil razdeljen na nižjo razredno in višjo predmetno stopnjo. Po učnem načrtu iz 1959 so bile biologija, fizika

in kemija samo še v sedmem in osmem razredu, število ur pa je bilo med te predmete razdeljeno enakomerno. Tako je biologija postala po številu ur enakovredna preostalima dvema predmetoma in v primerjavi s prejšnjimi leti izgubila status naravoslovnega predmeta z največjim številom ur. V sedmem razredu so učenci spoznali anatomijo človeka in primerjali njegovo zgradbo z zgradbo telesa živali. Poseben poudarek je bil na živčevju in čutilih. V osmem razredu pa so spoznali razvojni nauk, dokaze zanj, življenjske enote, umetni, naravni izbor in boj za obstanek. Učni načrti se od takrat do leta 1966 niso spreminjali. Takrat pa je na osnovi petletnega opazovanja izšel popravljen učni načrt. Biologija je namesto predmeta spoznavanje narave svoje mesto znova našla v šestem razredu, zaradi česar se ji je povečalo skupno število ur. Po številu ur je bila izenačena s fiziko, ki se ji je tudi povečalo število ur, čeprav v okviru sedmega in osmega razreda. Kemija je ostala po številu ur v primerjavi s prej nespremenjena in jo je bilo manj kot biologije ali fizike. Po učnem načrtu so učenci razvojni nauk spoznali v osmem razredu, kjer so poglobili osnove, ki so jih pridobili že v petem in šestem razredu. Sicer pa so navodila, ki se dotikajo razvojnega nauka, napisana zelo podobno kot leta 1959 in se niso spreminjala do leta 1979.

Takrat se je zmanjšalo število ur fizike, v osmem razredu, ko so učenci obravnavali razvojni nauk, pa tudi število ur biologije. Na letni ravni so imeli učenci osmega razreda 16 ur biologije manj kot v starejšem učnem načrtu. Kljub temu pa je biologija po skupnem številu ur presegala število ur pri kemiji in pri fiziki. Učne teme so bile po razredih razdeljene enako kot prej: v šestem razredu spoznavanje različnih okolij, v sedmem zgradba človeškega telesa in v osmem razvojni nauk. Največ ur je bilo namenjenih temeljem razvojnega nauka in genetiki, ker je



ta snov najzahtevnejša, poudarjena je bila pomembnost evlucijskega vidika. Vsebinsko je bila največja sprememba ta, da se razvojni nauk ni več dokazoval, ker je že v celoti dokazan. Po učnem načrtu iz 1983 so učenci že v šestem razredu obravnavali varstvo okolja, človekovo mesto v naravnem sistemu pa na začetku sedmega razreda. Šlo je za novost, ker so te teme obravnavali prej na koncu osmega razreda. V osmem razredu so po novem spoznavali tudi odnose med spoloma in generacijami, manjkala pa je snov o delitvi celice in redukcijski delitvi. Glede števila ur ni bilo sprememb v primerjavi s starejšim učnim načrtom.

Po osamosvojitvi Slovenije 1991 se je pojavil koncept vseživljenjskega učenja in izobraževanja. 1996 je Zakon o osnovni šoli uzakonil devetletno šolanje, ki je bilo po novem razdeljeno na tri vzgojno-izobraževalna obdobja. Avtonomija učiteljev in šol se je takrat kazala skozi izbirne predmete. Učni načrti so z leti postajali vedno bolj natančno razdelani. Po 1997 so

se pojavili učni načrti za posamezne predmete. Opazila sem tudi, da so učni načrti prej predvidevali število ur posameznega predmeta na teden, v novih učnih načrtih pa je zapisano predvideno število ur posameznega predmeta za celo šolsko leto. V učnem načrtu iz 1983 sta navedena oba podatka. V šestem in sedmem razredu so se učenci po učnem načrtu iz 1997 biologijo učili znotraj predmeta naravoslovje (kjer je bila v primerjavi s fiziko in kemijo po obsegu bistveno bolj zastopana), v osmem in devetem razredu pa je bila ohranjena kot ločen predmet. Pri naravoslovju so učenci spoznavali ekosisteme, pri biologiji v osmem razredu pa ekologijo, evolucijo in sistematiko. Poleg povsem drugačne razdelitve ur po predmetih je bila razlika z osemletko tudi v tem, da so zgradbo človeškega telesa, celico, živčevje in čutila učenci spoznali v devetem razredu. V učnih načrtih za osemletko je veljalo, da morajo učenci celico, živčevje in čutila že poznati, če sploh želijo razumeti razvojni nauk. Bistvena novost je bila torej v zaporedju

učnih vsebin. Učni načrti posameznih naravoslovnih predmetov medsebojno niso bili usklajeni.

1998 je sledila prenova učnih načrtov, temu pa načrt iz leta 2000, ki pa je že bil usklajen z naravoslovnimi predmeti z biološko vsebino v vseh devetih razredih in je med novimi pojmi vseboval bistveno manj tujk, ki so jih zamenjale slovenske sopomenke; tako biologija ni bila več mejna znanost, ampak veda. Večji poudarek je bil na varstvu okolja. Ni se več pričakovalo, da znajo učenci le uvrstiti človeka med sesalce, ampak da vedo, zakaj ga uvrščamo tja. Prav tako so morali znati utemeljiti dvojno poimenovanje vrst in ne le vedeti, da obstaja. To so bile pomembne spremembe. Cilji so postali natančneje razdelani, dodane so bile medpredmetne povezave. Postavljeni so bili temeljni in minimalni standardi znanja.

2008 je bil določen posodobljeni učni načrt, ki je izšel 2011 in je izhajal iz UN 1998. V tem se je kazala avtonomija



učiteljev in šol skozi izbiro ciljev in vsebin. Bolj kot nizanje in poznavanje dejstev sta se od učencev pričakovala razumevanje le-teh in sposobnost, da jih uporabijo na drugih področjih in situacijah. Učenje učenja. V najnovejšem učnem načrtu je znova prišlo do spremembe v zaporedju učnih vsebin. Koncept celice učenci spoznajo že v šestem in nadgradijo v sedmem razredu. V osmem razredu poleg celice obravnavajo še principe dedovanja, celično delitev, zgradbo in delovanje človeka. V devetem razredu znanje o dedovanju povežejo z osnovnimi koncepti evolucije, ki jo zelo natančno obravnavajo vse leto. Na koncu spoznajo še ekologijo. Naravovarstvene in okoljevarstvene teme so poudarjene kot pomembni problemi, vodilo pri pouku je mreža povezav med biološkimi koncepti. Osrednji koncept, ki razloži povezave med zgradbo, delovanjem in okoljem, pa je evolucija z naravnim izborom.

1966 je izšel posodobljen učni načrt, po katerem so učenci pred razvojnim naukom, ki so ga obravnavali ves osmi razred, že poznali anatomijo človeka in človeške organe primerjali z živalskimi. V osmem razredu so imeli učenci 64 ur biologije (64 ur kemije in 96 ur fizike). Iz tega obdobja sem pregledala 2 učbenika za osmi razred osemletke: Vukelič in Vodnik (1971) in Lučovnik (1974). Zaporedje tem in odstotki, ki jih zasedajo v učbenikih, so v obeh primerljivi. Večje odstopanje sem opazila le pri dveh temah. Vukelič in Vodnik (1971) bistveno več prostora namenjata poglavju o spremenljivosti živih bitij, hiperprodukciji, naravnem izboru in boju za obstanek, medtem ko Lučovnik (1974) bolj poudarja poglavje o dednosti. Izvor in razvoj človeka v obeh učbenikih predstavlja približno 10 % celotne vsebine. Po letu 1998 je sledila prenova učnih načrtov, v katerih je bil v primerjavi s prej večji poudarek na varstvu okolja. Pregledala sem 4 učbenike za to obdobje:

Novak (2000), Lučovnik (2003), Novak (2005) in Mihelič in Pintar (2010). Razen v Lučovnikovem (2003), ki je nastal na osnovi starejših učbenikov istega avtorja, preostali trije učbeniki vsebujejo poglavje o ogrožanju in varovanju raznovrstnosti in poglavje o panogah, metodologiji dela v biologiji in pomembnejših znanstvenikih. Vsi 4 učbeniki so nastali in so bili v uporabi v obdobju, ko je bilo za biologijo v osmem razredu odmerjenih 52 ur (kemija in fizika vsaka po 70 ur). Po vsebini in razdelitvi tem najbolj odstopa Lučovnikov (2003) učbenik. V preostalih treh je osrednja tema, ki predstavlja več kot pol vsebine učbenikov, pregled sistema. Okoli 10 % vsebine govori o značilnostih živih bitij in odnosih med njimi. Tretja najbolj zastopana tema, ki predstavlja okoli 10 % ali manj učbenikov, pa je varovanje narave in raznovrstnost. Celica, dednost, mutacije, gonilo evolucije imajo v treh opisanih učbenikih le okoli 2 % vsebine. Anatomijo človeka

učenci po učnih načrtih spoznavajo šele leto pozneje, v devetem razredu. Tako so učenci pred samo obravnavo evolucije spoznali le malo ali nič tiste snovi, ki je pred vpeljavo devetletke veljala za bistveno pri razumevanju evolucije. Same evolucije je največ v Mihelič-Pintarjevem (2010) učbeniku, tj. 4,1 % vsebine, evolucije človeka pa v Novakovem (2005), in sicer 4,2 % vsebine. V starejšem Novakovem (2000) učbeniku pa evolucije človeka sploh ni. V Mihelič-Pintarjevem (2010) učbeniku zaman iščemo poglavje o zgodovini razvojnega nauka in o umetnem izboru. V nobenem, razen v Lučovnikovem (2003) učbeniku ni več dokazov iz primerjalne anatomije in embriologije, kar je logična posledica novega kronološkega zaporedja tem v učnih načrtih iz tega obdobja. Lučovnik (2003) s 13,5 % vsebine pregled sistema postavi šele na tretje mesto po zastopanosti teme v učniku. Najobsežnejša tema v učbeniku je izvor in razvoj človeka s 17,3 % vsebine, sledi pa ji poglavje o dednosti s 15,8 %. Zanimivo je v tem učbeniku ohranjeno poglavje o dokazih iz anatomije in embriologije. Nisem pa prepričana, koliko so glede na predznanje učenci to temo lahko zares razumeli. V učnih načrtih je obravnavana evolucija predstavljena v deveti razred, kjer je za biologijo znova namenjenih 64 ur, a šele po letu 2011. Iz tega obdobja sem pregledala učbenik Svečko in Gorjan (2012). Osrednja tema v učbeniku je evolucija, dokazi zanjo, naravni izbor in dokazi za evolucijo z 12,5 %. Svoje mesto v učbeniku znova dobijo dokazi za evolucijo: podobnosti med celicami, fosili, primerjava anatomske zgradbe, biokemijskih in molekularnih lastnosti, primerjava zarodkov in geografska razširjenost vrst. Takoj za tem poglavjem po odstotkih sledijo 3 enakomerno zastopane teme: raznolikost osebkov (geni, mutacije, evolucija), osnovni mehanizmi dedovanja in biotehnologija (GSO, etične dileme). Ker po učnem programu učenci anatomijo človeka spoznajo že leto prej, v osmem razredu, je primerjalna anatomija in embriologija na tem mestu smiselna. Skupaj s poglavjem o celici, genih in mehanizmih dedovanja učenci znova pridobijo potrebno podlago

za razumevanje razvojnega nauka. Novost je poglavje o gensko spremenjenih organizmih in s tem povezanih etičnih dilemah. Novejši učbeniki vsebujejo manj strnjene besedila, črke so navadno večjega formata, kot so bile v učbenikih iz obdobja, ko sem osnovno šolo obiskovala sama, barvne podlage nakazujejo na določen tip besedila, tako kot v starih učbenikih. Več pa je slikovnega gradiva, fotografij, papir je gladek. Vse to učbenik vsaj po mojem mnenju na pogled naredi privlačnejši.

ZAKLJUČEK

Kljub neenotnosti osnovnega šolanja v prvih povojnih letih lahko zaključim, da je imel predmet biologija takrat v primerjavi s poznejšimi leti glede števila ur najboljši položaj. Število ur biologije je z leti padalo. Prvi padec v številu ur pri pouku biologije beležimo po letu 1959, medtem ko je spoznavanje razvojnega nauka okrnjeno že 1954. Med letoma 1959 in 1966 je bilo število ur v povojnem obdobju do uvedbe devetletke najnižje. Z učnim načrtom 1966 se je položaj predmeta nekoliko izboljšal, a je bilo število ur še vedno nižje kot pred padcem. Razvojni nauk pa so učenci spoznavali precej natančno. Naslednji padec v številu ur biologije znova zabeležimo po letu 1979, nato 1997 in znova 2000. Od takrat se do danes število ur biologije ni spreminjalo. V primerjavi s fiziko in kemijo je bila biologija v času po drugi svetovni vojni do uvedbe devetletke po številu ur vodilni predmet. Le v letih 1959–1966 je bila po številu ur izenačena s fiziko. Z uvedbo devetletnega osnovnega šolanja je število ur biologije v primerjavi s kemijo in fiziko v osmem razredu zelo padlo, v devetem razredu pa je bilo število ur enakovredno razporejeno. Drži pa, da je pri naravoslovju v šestem in sedmem razredu, ki vključuje snov vseh treh predmetov, biologija bistveno bolj zastopana kot preostala dva predmeta in ji je namenjeno več ur kot za preostala predmeta skupaj. V povojnem obdobju je bilo bistvenega pomena, da so učenci najprej obravnavali rastlinstvo, nato živalstvo, potem človeka in povsem na koncu, v zadnjem razredu, še razvojni nauk. Po uvedbi devetletke so

učenci razvojni nauk obravnavali pred vsemi temami, ki so do tedaj veljale za ključne pri razumevanju razvojnega nauka. Ta snov je namreč pristala v osmem razredu, v katerem je bilo tudi po številu ur biologije bistveno manj, tudi v primerjavi s fiziko in kemijo. Vse to pa se je spremenilo z do sedaj aktualnim učnim načrtom iz leta 2011. Vrstni red tem se je znova zamenjal. Vrnili so se dokazi za evolucijo. Učenci znova spoznavajo bistvene vsebine za razumevanje evolucije, preden obravnavajo evolucijo. Tej zahtevni temi je namenjenih več ur, če primerjamo zastopanost snovi v učbenikih, in ker je v devetem razredu predmetu biologija namenjenih več ur kakor v osmem.

Literatura

- Scott E. C. (1997) Antievolution and Creationism in the United States. *Annual Reviews Inc.* (št. 26): str. 263–89.
- Šverc M., Mežan J., Škrinjar M., Barle A., Rustja E., Okoliš S., Švalj K. in Filipič V. (2007) *Slovensko šolstvo včeraj, danes, jutri*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Žakelj A. (2013) *Posodabljanje pouka v osnovni šoli in gimnaziji (2006–2013)*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Dostopno na <http://www.zrss.si/pdf/PKP-zbornik-prispevkov-zakl-konf.pdf>, 6. 5. 2015.

Viri

- Charles Darwin*. Dostopno na <http://filtnet.si/os/gradiva/charles-darwin/>, 11. 5. 2015.
- Zakon o osnovni šoli* (1996). Dostopno na <http://www2.gov.si/zak/upb.nsf/719c5ca6e62e3a8bc1256cb10037fa17/b6535136d847e500c125781500387596?>, 12. 4. 2015.
- Učni načrt za prve štiri razrede osnovnih šol* (1946). Ljubljana: DZS.
- Začasni učni načrt za višje osnovne šole* (1946). Ljubljana: DZS.
- Učni načrt za osnovne šole, nižje razrede sedemletk in višje osnovne šole* (1948). Ljubljana: Ministrstvo za prosveto LRS.
- Učni načrt za gimnazije, nižje gimnazije in višje razrede sedemletk* (1948). Ljubljana: Ministrstvo za prosveto LRS.



- Učni načrt za osnovne šole* (1950). Ljubljana: DZS.
- Začasni učni načrt za osnovne šole. V: *Objave sveta za prosveto in kulturo LRS*. Let. IV (št. 6): str. 2–27.
- Učni načrt za nižje razrede gimnazij in višje razrede osnovnih šol* (1954). Ljubljana: DZS.
- Učni načrti za nižje razrede gimnazij in višje razrede osnovnih šol. V: *Objave sveta za prosveto in kulturo LRS*. Let. V (št. 7): str. 1–19.
- Utemeljitev učnega načrta za I.–VIII. razred osnovne šole* (1959). Ljubljana: Zavod za napredek šolstva LRS.
- Predmetnik in učni načrt za osnovne šole. V: *Objave Sveta za šolstvo LRS, Sveta za kulturo in prosveto LRS, Sveta za znanost LRS, Zavoda za proučevanje šolstva LRS*. Posebna izdaja. Ljubljana, avgusta 1959, II.
- Predmetnik in učni načrt za VI., VII. in VIII. Razred osnovne šole v LR Sloveniji. V: *Objave sveta za šolstvo LRS, Sveta za kulturo in prosveto LRS, Sveta za znanost LRS, Zavoda za proučevanje šolstva LRS*. Let. XI (št. 4).
- Predmetnik in učni načrt za osnovne šole* (1962). Ljubljana: DZS.
- Uvod k predmetniku in učnemu načrtu za osnovne šole. Smoter in naloge za osnovne šole. Predmetnik in učni načrt za osnovno šolo. V: *Objave. Republiški sekretariat za prosveto in kulturo SRS*. Let. XVII (št. 2, 3, 4, 5).
- Predmetnik in učni načrt za osnovno šolo (1969). *Ponatis iz objav republiškega sekretariata za prosveto in kulturo. Prosvetni delavec* (št. 2, 3, 4, 5).
- Osnovna šola vsebina vzgojno-izobraževalnega dela* (1979). Ljubljana: Zavod SRS za šolstvo.
- Predmetnik in učni načrt osnovne šole* (1983). Zavod SRS za šolstvo. Ljubljana.
- Predlog učnega načrta za osnovno šolo – BIOLOGIJA* (1997). Ljubljana.
- Učni načrt biologija. (2000). Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. Ljubljana.
- Program osnovna šola BIOLOGIJA Učni načrt. (2011). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Vukelič, N., in Vodnik, F. (1971): *Razvojni nauk, biologija za 8. razred osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Lučovnik, J. (1974): *Razvojni nauk, biologija za 8. razred osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Lučovnik, J. (2003): *Razvojni nauk, biologija za osmi razred osnovne šole*. Ljubljana: DZS.
- Novak, B. (2000): *Biologija 8, učbenik za 8. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS.
- Novak, B. (2005): *Biologija 8, učbenik za 8. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS.
- Mihelič, B., in Pintar, D. (2010): *Biologija 8, učbenik za 8. razred osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Svečko, M., in Gorjan, A. (2012): *Spoznavam živi svet, učbenik za biologijo v 9. razredu osnovne šole*. Ljubljana: DZS.

PRILOGE

Tabela 1: Razdelitev števila ur po predmetih in razredih

Učni načrti za osemletko	ŠTEVILO UR NA TEDEN PO POSAMEZNIH PREDMETIH IN RAZREDIH															
	PRIRODOPIS						SPOZNAVANJE NARAVE			BIOLOGIJA				KEMIJA, FIZIKA		
	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IV.	V.	VI	V.	VI.	VII.	VIII.	VI.	VII.	VIII.
1946 (a)				3	3											
1946 (b)			3	3	2									0, 2	3, 2	
1948 (a)	A3	A3	B3	B3	B3									0, B2	B2, B2	
1948 (b)			3 (90)	2 (60)	2 (60)									0, 2	3, 3	
1950	2-3 (64)	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3										
1953	2	2	4 (2bi 2fi, ke)	4	4	4				2	2	2	2	2	2	2
1954 (a)										3	3	2			2, 3	2, 3
1954 (b)										3	3	2			2, 3	2, 3
1959 (a)							3	3	3			2	2		2, 2	2, 2
1959 (b)									3			2	2		2, 2	2, 2
1960							3	3	3			2	2		2, 2	2, 2
1962							3	3	3			2	2		2, 2	2, 2
1966							3	3			2	2	2		2, 3	2, 3
1969							3	3			2	2	2		2, 3	2, 3
1979							2	2			2	2	1.5		2, 2	2, 2
1983							2 (70)	2 (70)			2 (70)	2 (66)	1.5 (48)		2 (66)2 (66)	2 (64) 2 (64)
UČNI NAČRTI ZA DEVETLETKO	ŠTEVILO UR NA LETO PO POSAMEZNIH RAZREDIH IN PREDMETIH															
	6. naravoslovje					7. naravoslovje				8. biologija			9. biologija			
1997	70 (bi 45, ke 10, fi 15)					105 (bi 70, ke 17,5, fi 17,5)				52			70			
2000	70 (bi 45, ke 10, fi 15)					105 (bi 70, ke 17, 5, fi 17, 5)				52 (ke 70, fi 70)			64 (ke 64, fi 64)			
2011	70 (v UN ni delitve ur)					105 (v UN ni delitve ur)				52 (ke 70, fi 70)			64 (ke 64, fi 64)			

Tabela 2: Razmerje med posameznimi temami v učbenikih

VUKELIČ 1971	121	LUČOVNIK 1974	179	NOVAK 2000	141	LUČOVNIK 2003	133
iz zgodovine razvojnega nauka	6 5 %	zgodovina razvojnega nauka	6 3,4 %	razvrščanje organizmov nekoč in danes	2 1,4 %	zgodovina razvojnega nauka	9 6,8 %
pregled rastlinskega in živalskega sist.	6 5 %	pregled sistemov	8 4,5 %	pregled sistemov	77 54,6 %	pregled sistemov, rodoslovni debli	18 13,5 %
planinski svet, polarni kraji, stepe, puščave, tropski pragozd, jame, zajedalci	27 22,3 %	planinski kraji, polarni kraji, stepe in puščave, tropski pas, jame, enotnost narave, pestrost živega sveta, navidezna nespremenljivost	36 20,1 %	ekosistemi: naravni, drugih celin	4 2,8 %	ekologija: planine, jame, enotnost narave, naravni sistem	15 11,2 %
zgodovinski razvoj živih bitij	20 16,5 %	fosili, nastanek in razvoj Zemlje, živi fosili, vsa živa bitja imajo skupen izvor, nastajanje vrst	38 21,2%	evolucija, kaj jo omogoča, fosili, živi fosili	3 2,1 %	Nastanek Zemlje, fosili, razvoj življenja na Zemlji, nastanek vrst	17 12,8 %
dokazi iz primerjalne anatomije, embriologije	7 5,8%	primeri iz primerjalne anatomije, embriologije	8 4,5 %			primerjalna anatomija, embriologija	9 6,8 %
dednost	11 9,1%	dednost, modifikacije	43 24 %	celica	3 2,1 %	kromosomi, geni, dednost, modifikacija, mitotična, mutacija	21 15,8 %
spremenljivost, hiperprodukcija, naravni izbor, boj za obstanek	21 17,3 %	spremenljivost živih bitij, hiperprodukcija, naravni izbor, prilagojenost	11 6,1%	značilnosti živih bitij: prehranjevanje, fotosinteza, dihanje, razmnoževanje, rast, prilagajanje, odnosi med živimi bitji, biotop, združba, osnove ekologije	15 10,7 %	spremenljivost, hiperprodukcija, naravni izbor, plenilci, zajedalci, tekmovanje	12 9%
izvor in razvoj človeka	13 10,7 %	izvor in razvoj človeka	17 9,5 %			izvor in razvoj človeka	23 17,3 %
človek spreminja naravo, umetni izbor	10 8,3 %	človek spreminja naravo, umetni izbor	12 6,7 %	umetni ekosistemi, posegi človeka v ekosisteme	10 7,1 %	človek spreminja naravo	9 6,8 %
				biologija, veda o življenju, panoge, znanstveniki	12 8,5 %		
				Raznovrstnos, ogrožanje razn., varovanje razn. v Sloveniji	15 10,7%		

Teme zaradi lažje primerjave niso vpisane tako, kot si sledijo v učbeniku.

NOVAK 2005	143	MIHELIČ 2010	196	SVEČKO 2012	104
razvrščanje organizmov nekoč in danes	3 2,1 %			zgod. raziskovanja nastanka Zemlje, evolucijske misli poimenovanje, razvrščanje organizmov	5 4,8%
pregled sistema	75 52,4%	sistematika, sistem	125 63,8%		
ekosistemi: naravni, drugih celin	7 4,9 %	življenjska pestrost, razporejenost živih bitij, kaj viša življenjska pestrost	8 4,1 %	puščava, polarni kraji, tropi, tundra, tajga, zmerni pas	3 2,9%
evolucija, fosili	5 3,5 %	razvoj življenja, fosili, pojav živih bitij, večceličnih organizmov, odnosov	8 4,1 %	razvoj prvih organizmov, vloga snovi in energije v živih sistemih	9 8,6 %
				dokazi: podobnost med celicami, fosili, anatomska zgradba, biokem. in molek. lastnosti, zarodki, geografska razširjenost	7 6,7 %
celica	4 2,8 %	mutacije, gonilo evolucije	3 1,5 %	celica, geni, mutacije, evolucija, dedovanje	33 31,7 %
značilnosti živih bitij, življenjski prostor in združba, odnosi med živimi bitji	13 9,1%	ekologija, osnovni pojmi ekologije, prehranjevanje, fotosinteza, dihanje, pljenje, zajedanje, izkoriščanje, sodelovanje, prilagajanje	28 14,3 %	Hiperprodukcija, naravni izbor	6 5,8 %
evolucija človeka	6 4,2 %	razvoj človeka	3 1,5 %	Evolucija primatov, človeka	6 5,8 %
umetni ekosistemi, posegi človeka v ekosisteme	8 5,6 %			vpliv človeka, spreminjanje okolja, ozonski plašč, topla greda	6 5,8 %
biološke panoge, smeri, pomembni znanstveniki	10 7 %	biologija kot veda, metode, tehnike	8 4,1 %	biologija je veda, cilji znanosti, biološka znanja	6 5,8 %
raznoverstnost, ogrožanje raz., varovanje raz., v Sloveniji	12 8,4%	raznoverstnost, zakaj upada, varovanje narave	13 6,6 %	raznoverstnost v Sloveniji	14 10,6 %
				biotehnologija: GSO, etične dileme	12 11,5 %

NOVI IZZIVI ZA ŠTUDIJSKI REGIONALNE GEOGRAFIJE NA PRIMERU POMANJKANJA VODE V AZIJI / Prof. ddr. Ana Vovk Korže; Sandra Špoljar, študentka geografije; Andreja Dvoršak, študentka geografije / Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta

Geografija spada med interdisciplinarne znanosti in jo sestavljajo fizična (ali naravna) geografija, družbena (ali socialna) geografija ter regionalna geografija. Regionalna geografija se ukvarja s proučevanjem konkretnih pokrajin oziroma delov zemeljskega površja. Njen namen je, da nam na primeru posamezne večje ali manjše regije predstavi vse tiste naravne in družbene pojave ali sile, kakor tudi njihovo medsebojno součinkovanje, skratka vse tiste dejavnike, ki vplivajo in učinkujejo na videz, strukturo ter funkcijo določene pokrajine oziroma regije (Vrišer 2002, 12). Tovrstne študije bi bile dandanes zelo potrebne, saj nam primanjkuje celovitih prikazov stanja in procesov v določenih območjih. Tudi razumevanje begunske krize in reševanje globalnih problemov bi bila učinkovitejša, če bi razpolagali s podatki in dejstvih določenih delov sveta.

V okviru magistrske naloge je Sandra Špoljar (2014) zbrala podatke o študiju regionalne geografije Azije s poudarkom na Jugovzhodni Aziji. Rezultati analiz kažejo, da se o regionalni geografiji Azije izobražujejo študentje na Oddelku za geografijo na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru, Oddelku za geografijo na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani in na Oddelku za geografijo na Fakulteti za humanistične študije Univerze na Primorskem. V prispevku so predstavljeni učni načrti predmetov, pri katerih se študentje izobražujejo o Aziji s ciljem, da ponazorimo vlogo univerz pri razumevanju svetovnih problemov in priložnosti, ki jih dajejo določeni predmeti znotraj univerzitetnih programov. V analizo so vključeni učni načrti treh univerz v Sloveniji, ki izobražujejo o Aziji na področju geografije, ter primerjalno še izbranih tujih univerz, in sicer petih univerz v Združenih državah Amerike (Univerza Sacramento, Univerza Wisconsin, Univerza Georgia, Univerza Južne Floride in Univerza San Jose), dveh univerz v Kanadi (Univerza Britanske Kolumbije in Univerza Zahodni Ontario), univerze v Singapurju (Univerza v Singapurju) in univerze na Hrvaškem (Univerza v Zagrebu). Cilj primerjave predmetov izobraževanja o Aziji je bil ugotoviti, ali sedanji študijski programi omogočajo večjo aktivnost geografov na področju reševanja problematike vodovja v Aziji, ki je izjemen problem sveta in se ga žal ne zavedamo (ali pa ga ne poznamo dovolj).

REGIONALNA GEOGRAFIJA V ZNANOSTI IN ŠOLSTVU

V preteklosti je bila naloga regionalne geografije, da posreduje geografsko znanje s podatki in informacijami iz tujih držav. Ravno zaradi svoje deskriptivnosti pa je sčasoma v geografiji izgubila pomen (Vovk Korže 2003). Zato so se v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja pojavile polemike o predmetu, vsebini, metodah in modernizaciji regionalne geografije za potrebe izobraževanja (Pak 2009). Velike spremembe v geografski stroki so torej terjale tudi spremembe v regionalni geografiji. Tako je prišlo do drugačnega poimenovanja predmeta geografije, spremenile so se metode, raziskovalne vsebine in metode poučevanja. Povečalo se je število informacij (Vovk Korže 1999). Potreba po regionalni geografiji in njeni modernizaciji pa se do danes ni zmanjšala. Prelomno obdobje za slovensko regionalno geografijo je bilo v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, ko se je razvila računalniška tehnologija. Ob vedno boljših možnostih računalniške tehnike pridobivanja informacij o regionalno-geografskih vsebinah pa nagel družbeno-gospodarski razvoj terja čedalje kompleksnejše poznavanje, obravnavo, reševanje in predstavljanje regionalno-prostorske problematike. Ekološki problemi, gospodarska kriza, politične spremembe in s tem povezane družbeno-gospodarske spremembe, vključno z globalizacijo, to še potrjujejo. Na te zahteve se je tudi slovenska regionalna geografija dokaj hitro odzvala, tako pri monografskih prikazih, na raziskovalnem in na aplikativnem področju ter

pri izobraževanju (Pak 2009, 7–8). Razvoj računalniške tehnologije in opreme je omogočal neomejeno uporabo podatkov in informacij, izdelavo raznih kart. Medtem so bili na Oddelku za geografijo Filozofske fakultete v Ljubljani večkrat deležni sprememb študijskih programov, kar pa ni bistveno vplivalo na delež ur regionalno-geografskih predmetov, ki se je stalno gibal med 25 in 40 odstotki. Pri tem je večkrat prišlo do dilem glede obsega in primernosti študija regionalne geografije na univerzi. Kljub temu tudi novejši bolonjski študijski programi v glavnem ohranjajo regionalno-geografske vsebine, vendar »bolj selektivno kot doslej v pogledu izbirljivosti, samem številu predmetov in njihovi vsebinski zasnovi« (Pak 2009, 8). Pri tem Pak navaja, da med domačimi in tujimi univerzitetnimi študiji ni večjih razlik med študijskimi predmeti in njihovimi vsebinami. Je pa tako v tujini kot predvsem v Sloveniji problem, da primanjkuje geografov, ki bi se primarno in izključno ukvarjali samo z regionalno geografijo (Pak 2009).

Regionalna geografija se danes sooča še z raziskovalno krizo, saj se v njej mešajo različni pristopi interpretacije pokrajine (ekonomski, socialni, okoljski in prostorski) (Vovk Korže 2003). Ravno zaradi svojega nenehnega iskanja identitete je regionalna geografija pogosto predmet mnogih razprav, v katerih se znanstveniki sprašujejo o njeni identiteti in usmeritvi, socialnem in političnem pomenu, notranji razdrobljenosti in konfliktih, akademski praksi itd. (Wei 2006).

Pri tem je v Sloveniji »znanstvena« regionalna geografija še najbolj usmerjena v obravnavo Slovenije, medtem ko se zelo redko znanstveniki ukvarjajo s tujimi deželami. Preostale regije sveta so najpogosteje obravnavane v raznih člankih v strokovnih revijah, ki jih izdajajo geografske inštitucije (npr. Geografski vestnik, Revija za geografijo Oddelka za geografijo Filozofske fakultete Univerze v Mariboru itd.). Vodilna publikacija pa je prav gotovo *Države sveta*, ki je do danes doživela že več dopolnjenih izdaj in prevodov (Senegačnik 2005; Pak 2009). K temu ne smemo prištevati številnih potopisnih in podobnih člankov, saj ne spadajo k »znanstveni« regionalni geografiji. Ravno zato je pri nas regionalna geografija zastopana predvsem v šolski geografiji (namenjeni osnovnim in srednjim šolam) in v univerzitetnem študiju geografije (Senegačnik 2005). Pri tem so vsebine regionalne geografije najpogosteje uporabljene in predstavljene na področju izobraževanja v obliki učbenikov. Ti so v zadnjih tridesetih letih doživeli številne spremembe v metodologiji in vsebinah. Največja sprememba je priprava e-gradiv in tematsko orientiranih gradiv, ki omogočajo mladim na privlačen način pridobivati znanja (društvo Svarog je bilo vodilno na področju priprave e-gradiv in e-kart).

UČNI NAČRTI IN PREDMETNIKI ZA REGIONALNO GEOGRAFIJO AZIJE NA FAKULTETNI STOPNJI V SLOVENIJI IN TUJINI

Prva analiza je temeljila na primerjavi učnih načrtov za predmet Geografija Azije na slovenskih oddelkih za geografijo vseh treh univerz (Univerze v Mariboru, Univerze v Ljubljani in Univerze na Primorskem). Pri analizi so bili upoštevali naslednji kriteriji:

- ime predmeta;
- stopnja študija, na kateri se omenjeni predmet predava;
- izbirnost predmeta;
- obseg predmeta oziroma kreditne točke predmeta (število ur, namenjenih regionalni geografiji Azije);
- oblike dela glede na delež skupnih ur, namenjenih predmetu;
- vsebinski sklopi predmeta ter predvideni cilji in kompetence.

Naslednja analiza je temeljila na primerjavi opisov predmetov za geografijo Azije na študiju geografije za pedagoške in nepedagoške smeri geografije na tujih univerzah. Kriteriji so bili oblikovani na podlagi razpoložljivih podatkov na spletnih straneh. Upoštevani so bili naslednji primerjalni kriteriji:

- ime predmeta;
- kreditne točke predmeta;
- vsebinski sklopi predmeta.

PREGLED UČNIH NAČRTOV ZA PREDMET GEOGRAFIJA AZIJE

Z namenom ugotoviti, kakšne so razlike v študiju regionalne geografije Azije na slovenskih univerzah, smo se odločili, da bomo analizirali učne načrte za geografijo Azije na vseh treh fakultetah, kjer se izobražujejo geografi (Maribor, Ljubljana in Koper).

Preglednica 1: Regionalna geografija Azije na Univerzi v Mariboru

Ime predmeta	REGIONALNA GEOGRAFIJA AZIJE
Univerza	Univerza v Mariboru
Stopnja študijskega programa	2. stopnja
Tip predmeta	obvezni
ECTS-točke	4
Oblike dela	15 ur predavanj, 30 ur vaj, samostojno delo študenta 75 ur
Vsebina predmeta/ci-lji in kompetence	<ul style="list-style-type: none"> - spoznavanje naravnih in družbenih razmer v Aziji; - razumevanje procesov v Aziji kot posledica naravnih in družbenih razmer; - poznavanje aktualnega dogajanja v Aziji; - razumevanje dogajanj v drugih delih sveta; - poznavanje možnosti varovanja okolja v Aziji; - poznavanje vzrokov sedanjega stanja v Aziji.

Vir: FF UM, *Dvopredmetni pedagoški študijski program druge stopnje Geografija*, 2013, str. 7–8.

Preglednica 2: Geografija Azije na Univerzi v Ljubljani

Ime predmeta	GEOGRAFIJA AZIJE
Univerza	Univerza v Ljubljani
Stopnja študijskega programa	1. in 2. stopnja
Tip predmeta	izbirni
ECTS-točke	3
Oblike dela	30 ur predavanj, 15 ur vaj, samostojno delo študenta 45 ur
Vsebina predmeta/ci-lji in kompetence	<ul style="list-style-type: none"> - spoznavanje naravnih in družbenih značilnosti Azije; - razumevanje osnovnih regionalnogeografskih značilnosti Azije; - usvajanje temeljnih geografskih potez celine kot celote in njenih posameznih delov; - usposabljanje za pravilno vrednotenje pomena posameznih regij glede na celo celino in tudi na druge celine.

Vir: FF UL, *Drugostopenjski magistrski pedagoški dvopredmetni študijski program geografija*, str. 19.

Preglednica 3: Regionalna geografija sveta na Univerzi na Primorskem

Ime predmeta	REGIONALNA GEOGRAFIJA SVETA
Univerza	Univerza na Primorskem
Stopnja študijskega programa	1. stopnja
Tip predmeta	obvezni
ECTS-točke	6
Oblike dela	30 ur predavanj, 15 ur seminarja, 25 ur seminarskih vaj, 5 ur terenskih vaj, samostojno delo študenta 105 ur

Vsebina predmeta/ cilji in kompetence	<ul style="list-style-type: none"> - poznavanje temeljnih konceptov, ki opredeljujejo kompleksne, zaokrožene pokrajinske enote sveta; - poznavanje skupnih poteznih značilnosti celin in njihovih delov ter ugotavljanje razlik med njimi; - ugotavljanje učinkov globalizacije; - usposabljanje za vrednotenje položaja Slovenije v spletu svetovnih regij.
---------------------------------------	--

Vir: FHŠ UP, *Geografija enopredmetni študijski program, Regionalna geografija sveta*, str. 1–2.

Že prvi pogled učnih načrtov za geografijo Azije je pokazal, da so med predmeti razlike v poimenovanju. Na Oddelku za geografijo Univerze v Mariboru se predmet, kjer študentje spoznavajo značilnosti Azije, imenuje *Regionalna geografija Azije*, na Oddelku za geografijo Univerze v Ljubljani je predmet poimenovan *Geografija Azije*, medtem ko na Oddelku za geografijo Univerze na Primorskem predmeta, kjer bi obravnavali izključno Azijo, nimajo, ampak študentje spoznavajo te vsebine v okviru predmeta *Regionalna geografija sveta*.

Drugi primerjalni kriterij, po katerem smo analizirali učne načrte, je bil stopnja študija, na kateri se obravnavani predmet predava, tretji primerjalni kriterij pa je bil izbirnost predmeta. Analiza je pokazala, da prihaja do razlik med fakultetami. Študentje pedagoške smeri geografije na Filozofski fakulteti v Mariboru tako spoznavajo Jugovzhodno Azijo v okviru obveznega predmeta Regionalna geografija Azije v drugem letniku druge bolonjske stopnje. Naj omenimo, da študentje, ki se bodo leta 2014/2015 vpisali v nov študijski program – nepedagoško geografijo, tega predmeta ne bodo poslušali (FF UM 2013). Za razliko od Maribora, kjer je geografija Azije obvezen predmet, pa se na Filozofski fakulteti v Ljubljani študentje z regionalno

geografijo Azije seznanijo poljubno – v okviru izbirnega predmeta Geografija Azije na 1. ali 2. stopnji študija. Tako v Ljubljani kot v Mariboru je geografija Azije samostojni predmet, kar pa ne velja za Univerzo na Primorskem, kjer je ta vključena v okvir obveznega predmeta Regionalna geografija sveta, ki ga študentje poslušajo na 1. stopnji študija (FF UL 2013; FHŠ UP 2013).

Glede na četrti kriterij, obseg predmeta oz. število kreditnih točk, smo

ugotovili, da prav tako prihaja do razlik med fakultetami. V Mariboru predmet obsega tri ECTS-točke, v Ljubljani štiri, v Kopru pa je predmetu namenjenih šest ECTS-točk. Peti kriterij je zajemal oblike dela, pri čemer smo ugotovili, da je vsem predmetom skupno to, da največ ur namenijo samostojnemu delu študentov, sledijo jim predavanja in seminarji.

Šesti primerjalni kriterij je zajemal vsebinske sklope, kjer smo z analizo

Preglednica 48: Primerjava predmetov za geografijo Azije na tujih univerzah

Ime predmeta	Ime univerze	Kreditne točke	Vsebina predmeta
Geografija Vzhodne Azije	Univerza Sacramento (ZDA)	3	Geografska nastavitve civilizacij Daljnega vzhoda, poselitev, kulture, raba virov, gospodarstvo, prebivalstvo, tehnološki razvoj in uporaba zemljišč na Kitajskem, Japonskem in v Koreji.
Vzhodna in Južna Azija	Univerza San Jose (ZDA)	3	Okoljska, zgodovinska, politična in ekonomska geografija. Poudarek na primerjanju in analiziranju gospodarskega napredka v regiji.
Geografija Azije	Univerza Južne Floride (ZDA)	4	Sistematična geografska analiza azijske regije, s poudarkom na njeni kulturni, politični, gospodarski, okoljski in fizični raznolikosti.
Geografija Vzhodne Azije	Univerza Georgia (ZDA)	3	Fizična geografija, regionalni razvoj držav od Singapurja do Koreje, prebivalstvo in migracije, degradacija okolja, kmetijstvo in tehnološki razvoj.
Družbena geografija JV Azije	Univerza Wisconsin (ZDA)	3	Pregled držav JV Azije, kolonialno in postkolonialno obdobje, etnične skupine in državne meje za posamezne države.
Geografija JV Azije	Univerza Britanske Kolumbije (Kanada)	3	Kritična analiza pomembnih značilnosti političnega, gospodarskega in kulturnega razvoja v regiji iz predkolonialnih časov do danes.
Geografija Vin JV Azije	Univerza Zahodni Ontario (Kanada)	3	Okolje in ljudje, prebivalstvo, urbanizacija, migracije, kmetijstvo, Vzhodna Azija kot center sveta, Kitajska, Azijski tigri, Jugovzhodna Azija: celinski in otoški del.
JV Azija	Univerza v Singapurju (Singapur)	4	Razumevanje regionalne geografije JV Azije skozi zgodovinske, kulturne, socialne in politično-ekonomske vidike. Trajnostni razvoj v regiji.
Geografija Vzhodne Azije	Univerza v Zagrebu, PMF (Hrvaška)	3	Naravnogeografske značilnosti, prebivalstvo, zgodovinski razvoj, gospodarske značilnosti, regionalni pregled držav, sodobni procesi in globalizacija Vzhodne Azije.

učnih načrtov ugotovili, da med predmeti ni pretiranih razlik. Vsem učnim načrtom je skupen vsebinski sklop: spoznavanje naravnogeografskih in družbenogeografskih značilnosti Azije.

V Mariboru so tako v učnem načrtu natančno zapisani cilji in kompetence v okviru poglavja Predvideni študijski rezultati. Tudi v Kopru imajo v učnem načrtu zelo natančno zapisane cilje, splošne kompetence in predmetno specifične kompetence. V Ljubljani pa na spletni strani oddelka za geografijo nimajo posebej učnega načrta za Geografijo Azije, ampak imajo zapisan samo opis predmeta v Predstavitvenem zborniku študijskega programa, ki vsebuje predmetnik, splošne kompetence študijskega programa, predmetnospecifične kompetence in opise vseh predmetov.

Sledila je analiza opisov predmetov za geografijo Azije na naključno izbranih tujih univerzah. Opise predmetov smo našli v predmetnikih na spletnih straneh posameznih oddelkov za geografijo tujih univerz. Viri opisov predmetov so skupaj zbrani v poglavju o literaturi. Rezultati analize po kriteriju ime predmeta so pokazali, da so predmeti, kjer študentje obravnavajo geografijo Jugovzhodne Azije, različno poimenovani.

Z vidika kriterija obsega predmeta smo ugotovili, da imajo obravnavane univerze približno enak obseg predmetov za geografijo Azije (3–4 ECTS-točke).

Z vidika kriterija vsebinskih sklopov smo prišli do ugotovitev, da so si vsebine predmetov dokaj podobne, saj je povsod poudarek na kulturi in gospodarstvu Azije. Pri nekaterih predmetih obravnavajo tudi zgodovino obravnavane regije, kjer je poudarek na kolonialnem in postkolonialnem obdobju, drugod pa so usmerjeni v prihodnost in zato obravnavajo pomen globalizacije za Azijo in trajnostni razvoj.

Primerjava slovenskih učnih načrtov in tujih opisov predmetov je pokazala, da so predmeti različno poimenovani. Medtem ko imamo v Sloveniji predmete

za celotno geografijo Azije, imajo v tujini ponekod tudi samostojne predmete. Tako v tujini kot v Sloveniji pa je obseg predmetov približno enak (3–4 ECTS-točke). Glede vsebinskih sklopov smo ugotovili, da študentje povsod spoznavajo naravnogeografske in družbenogeografske vsebine, le da so te v različnih obsegih in z različnimi poudarki. Tako je v tujini ponekod poudarek na zgodovini regije in raznolikosti etničnih skupin, česar v slovenskih učnih načrtih nismo zasledili.

POMEN REGIONALNE GEOGRAFIJE AZIJE IN KOMPETENCE ŠTUDENTOV GEOGRAFIJE ZA REŠEVANJE GLOBALNIH PROBLEMOV

Študij geografije na fakulteti mora nuditi študentom poglobljen študij regionalne geografije, ki bi moral temeljiti na regijah (majhnih celotah), ki sestavljajo posamezno celino. Z dobrim poznavanjem sestave, razvoja in aktualnosti regije bi regionalna geografija postala aplikativna. Študij regionalne geografije je raznolik le, »če se regionalna geografija ne bo usmerila izrazito v eno področje (v družbeno, kar je danes pogosto) in če bo aplikativna, realna, življenjska in ne popolnoma abstraktna (Vovk Korže 1999).

Študentje bi morali imeti možnost razvijati lastno znanje in spretnosti, pri čemer bi poudarek izobraževanja moral biti na vseživljenjskem učenju, mednarodno primerljivem izobraževanju ter na delu temelječem učenju. Sodobna družba in prenovljena šola tako postavljata pred študente geografije določene izzive in od njih pričakujeta razvite različne kompetence. Kompetentnost bodočih učiteljev geografije pa je odvisna predvsem od sodelovanja z drugimi, izobraževanja ter profesionalnega razvoja. Ravno zato je treba »spodbujati aktivne in participativne učne stile študentov in jih aktivno vključevati v aktivne oblike usposabljanja in izobraževanja« (Resnik Planinc in Kosten Zabret 2007, 188).

Geografi se zaposlujejo na različnih delovnih področjih, pri čemer pa za učinkovito opravljanje svojega dela potrebujejo specifične veščine in

spretnosti. Potrebe trga in pričakovana delodajalcev kažejo, da geografom pri delu najbolj koristi sposobnost analitičnega in prostorskega razmišljanja in ne toliko teoretično geografsko znanje. To je zelo dobro ubesedil eden izmed anketiranih v raziskavi Solema (in drugi 2008), ki je rekel, da se lahko vsak nauči uporabljati GIS (geografsko-informacijski sistem), le geograf pa bo razumel, kaj prostorske analize pomenijo, in bo sposoben določiti natančnost podatkov s preverjanjem na terenu. Veliko geografov je zaposlenih v raznih mednarodnih podjetjih, kjer jim koristi njihovo znanje o specifičnih tematskih področjih (politična geografija, ekonomska geografija) ter iz regionalne geografije (npr. Vzhodna Azija) (Solem in drugi 2008).

Poznavanje regionalne geografije je še posebej uporabno in zaželeno pri tistih, ki so zaposleni v raznih organizacijah, saj njihovi projekti zahtevajo bolj poglobljeno znanje o posameznih krajih. Prav tako morajo geografi poznati svetovne dogodke, spremljati aktualno dogajanje po svetu in to znanje povezovati s stanjem v lokalnem okolju. Raziskave so pokazale, da študentje geografije med študijem pridobijo vse potrebne veščine, znanje in kompetence za delo v šolstvu. Vendar pa zaradi trenutnih razmer na delovnem trgu ni nujno, da bodo diplomanti dobili zaposlitev v šolstvu. Zaradi tega se pogosto zgodi, da končajo na delovnem mestu, ki ni povezano s študijem geografije in zanj pogosto nimajo ustreznih veščin.

S svojim znanjem se diplomirani geografi zaposlujejo na različnih delovnih mestih: profesorji, GIS tehnični delavci, geografi, načrtovalci, asistenti, inštruktorji, analitiki, koordinatorji, znanstveni sodelavci itd. (Solem in drugi 2008). Podobna delovna mesta so zapisali tudi na oddelku za geografijo v Mariboru, kjer študentje v okviru študija geografije usvojijo znanja in kompetence za delo na naslednjih področjih: v šolstvu, javni upravi, statistični dejavnosti, varovanju okolja, raznih družbenih dejavnostih (strokovni sodelavec), v medijih (npr.

ustvarjalci izobraževalnih oddaj), v turizmu in raziskovalnih ustanovah (Vloga za pridobitev soglasja ... 2013). Za vsa ta delovna mesta geografi potrebujejo vsestranski izbor znanj in veščin. Danes je namreč geografija bolj dinamična veda kot nekoč, zato bo nujno treba posvetiti več pozornosti razvoju spretnosti in kompetenc geografov (Mandal 2012). Samo znanje iz regionalne geografije pa geografi uporabljajo najpogosteje na delovnih mestih v izobraževanju (51 %), sledijo delovna mesta v neprofitnih organizacijah (41,7 %), delo v vladi (41 %) in najmanj v profitnih podjetjih (35,4 %) (Solem in drugi 2008).

Zato je študij regionalne geografije usmerjen v »prepoznavanje splošnih aspektov posameznih regij sveta in matične države, kasneje pa skuša s prepoznavanjem specifik in danosti oz. prednosti posameznih regij razviti specializirane module, ki omogočajo razvoj aplikativnih znanj za zadovoljevanje aktualnih družbenih potreb« (Vloga za pridobitev soglasja ... 2013, str. 20). Tako deloma na prvi stopnji študija in večinoma na drugi stopnji študija program vključuje predmete za poznavanje nacionalnega prostora (Geografija slovenskih pokrajin in Socioekonomske strukture slovenskih pokrajin) in evropskega prostora (Regionalna geografija Evrope). Na drugi (pedagoški) stopnji pa se tem predmetom pridružijo še predmeti iz regionalne geografije sveta (Regionalna geografija Azije, Regionalna geografija Afrike, Regionalna geografija Latinske Amerike ter Regionalna geografija Severne Amerike in Avstralije), s katerimi pridobi študent vpogled v globalne probleme sveta (Vloga za pridobitev soglasja ... 2013).

Čeprav je struktura predmetov v visokošolskem programu geografije na vseh treh slovenskih univerzah precej podobna vsebinam v gimnaziji, naj bi po ocenah praktikov v osnovnih in srednjih šolah študentje geografije kljub temu imeli dobro znanje s področja regionalne geografije tako Afrike kot Azije (Vovk Korže 2011). Seveda pa je sama kvaliteta izobraževanja (vsebine in metode dela) regionalne geografije

na fakultetah odvisna večinoma od predavateljev in zgledov v tujini (Vovk Korže 1999).

AKTUALNI PROBLEMI POMANJKANJA VODE V AZIJI ZAHTEVANJE APLIKATIVNO REGIONALNO GEOGRAFIJO

Na primeru poznavanja problematike vodovja v Aziji se vse bolj kaže potreba, da bi morala biti regionalna geografija aplikativna. V okviru magistrske naloge je Andreja Hlasten (2014) pripravila pregled temeljnih del, ki se ukvarjajo s stanjem voda v Aziji. Uporabila je delo J. J. Hobbsa in C. L. Salterja: *Essentials of World Regional Geography* in delo avtorjev L. Mihelič Pulsipher, A. A. Pulsipher ter C. Godwin: *World Regional Geography – Global Patterns, Local Lives*. Temu gradivu so dodana še preostala, med drugim različni slovenski znanstveni članki (npr. Frantar, P.: *Galilejsko jezero in njegov pomen za vodno oskrbo Izraela*; Toman, M. J.: *Aralsko jezero – simbol okoljske katastrofe*) in poročila o stanju vodovja v Aziji, ki jih na spletnih straneh objavljajo statistični uradi ter uradne državne inštitucije (npr. spletni strani *World Bank* in *Asian Development Bank*).

Probleme, povezane z vodo, smo na podlagi dveh spletnih virov, *Mednarodne komisije za zaščito reke Donave* in *Mednarodnega inštituta za upravljanje z vodami* ter poznavanja problematike voda, razvrstili v tipizacijo. Opredelili smo štiri tipe problemov in jih nadalje razčlenili. Posamezne tipe problemov smo natančneje analizirali in izdelali grafične prikaze v obliki grafikonov ter tematskih kart. Karte so izdelane v programu *Corel Draw* na osnovi zbranih podatkov in prevedene v slovenščino. Vsaka izdelana karta predstavlja enega od problemov in prikazuje, kje v Aziji se ta tip problemov pojavlja ter njegovo intenzivnost. Karte so primerljive po velikosti in po natančnosti prikaza posamezne vsebine (prikazi so generalizirani).

TIPIZACIJA AZIJE GLEDE NA PROBLEMATIKO VODOVJA

Pri določanju tipov problemov smo si pomagali s spletno stranjo *ICPDR*

– *Mednarodne komisije za zaščito reke Donave*, kjer so kot glavni problemi z vodovjem izpostavljeni problemi suš, poplav, gradnje jezov in drugih objektov za hidroenergetsko izrabo rek in zadrževanje vode ter problem onesnaženosti voda. Na spletnih straneh nekaterih drugih mednarodnih organizacij, kot je npr. *IWMI – Mednarodni inštitut za upravljanje z vodami*, so izpostavljeni še nekateri drugi problemi: problemi z vodami v mestih, izginjanje močvirij, problemi s podzemno vodo, namakanjem, boleznimi, povezane z vodami, in oskrba s pitno vodo. V različnih virih so tako problemi, povezani z vodami, različno poimenovani, nikjer pa nismo zasledili posebnih kriterijev, na podlagi katerih bi lahko probleme pregledno združili v naslednje skupine oz. tipe.

Problemi, nastali zaradi neenakomerne porazdelitve vodnih zalog:

- pomanjkanje vode;
- poplavljanje.

Problemi, nastali zaradi različne gospodarske izrabe vode:

- problemi, povezani z izrabo vode za kmetijski sektor (problemi, povezani z namakalnim kmetijstvom);
- problemi, povezani z izrabo vode za industrijski sektor (problemi, povezani z gradnjo jezov in hidroenergetskih central);
- problemi, povezani z izrabo vode za domačo oskrbo (neurejen dostop do pitne vode, pomanjkanje ustrezne vodovodne, kanalizacijske in sanitetne infrastrukture).

Problemi, povezani z ekološkimi značilnostmi voda:

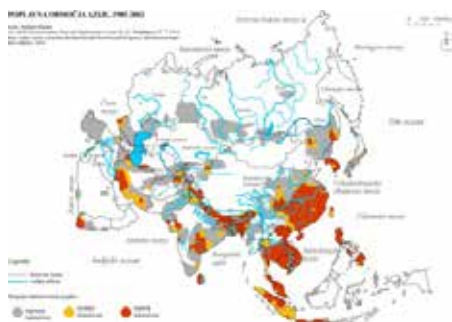
- zasoljevanje;
- onesnaževanje;
- izginjanje biotske raznovrstnosti.

Problem mednarodnih konfliktov o deljenju skupnih vodnih virov.

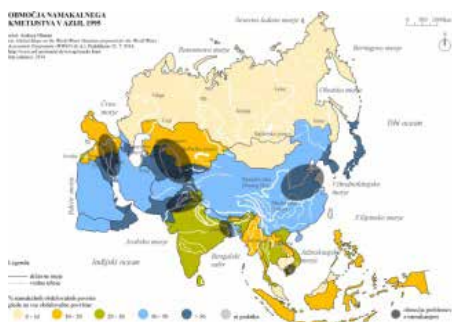
Karta 1: Pomanjkanje vode v Aziji, 2007 (vir1)



Karta 2: Poplavna območja Azije, 1985–2003 (vir 2)



Karta 3: Območja namakalnega kmetijstva v Aziji, 1995 (vir 3).



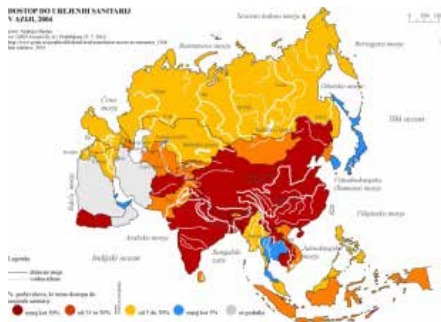
Karta 4: Dostop do urejenih vodnih virov v Aziji, 2004 (vir 4)



Karta 5: Električna energija, pridobljena iz hidroelektrarn v Aziji, 2008 (vir 5).



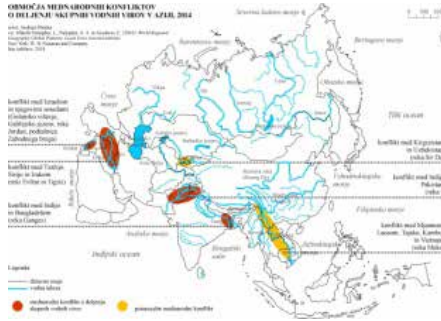
Karta 6: Dostop do urejenih sanitarij v Aziji, 2004 (vir 6)



Karta 7: Ekološki problemi vodovja v Aziji, 2014 (vir 7).



Karta 8: Območja mednarodnih konfliktov o deljenju skupnih vodnih virov v Aziji, 2014 (vir 8).



POZNAVANJE VZROKOV ZA PROBLEMATIKO VODOVJA V AZIJI JE KLJUČNEGA POMENA ZA PRIHODNOST

Vzroke smo strukturirali v dve veliki skupini, kjer so nadalje natančneje razdelani in pojasnjeni. Vsakemu posameznemu vzroku sledi tudi posledica oz. več posledic, ki pravzaprav predstavljajo probleme, naštetih v prejšnjih poglavjih. Nazadnje so predstavljeni tudi korelacijski prikazi vzrok – posledica.

Najpomembnejši vzroki za problematiko vodovja v Aziji so zapisani, kot sledi.

Naravni vzroki:

- neenakomerna razporeditev količine padavin;
- taljenje snega in ledu v gorskih predelih.

Družbeni vzroki:

- gospodarski vzroki (kmetijske dejavnosti, industrijska proizvodnja, domača oskrba, splošen gospodarski razvoj);
- družbeni procesi (večanje števila prebivalstva, večanje gostote prebivalstva, urbanizacija, dvig življenjskega standarda);
- ravnanje z okoljem (globalne podnebne spremembe, odnos do okolja, posegi v ekosisteme).

Seveda v realnosti vsi navedeni vzroki niso neodvisni drug od drugega, temveč so med njimi tesne povezave; posamezne probleme skoraj vedno povzroča več različnih vzrokov naenkrat, tako naravnih kot družbenih. Prihaja tudi do pojava, ko je vzrok za neki problem hkrati tudi posledica nekega drugega problema. Med vzroki in posledicami torej ni vedno jasne ločnice.

PRIHODNOST UPRAVLJANJA VOD V AZIJI JE TUDI ZAPOSLETVENO PODROČJE GEOGRAFOV

Problemov, povezanih z vodami v Aziji, je zelo veliko in žal še naraščajo. Skrbi nas lahko, da ni sprejetih osnovnih smernic za zmanjševanje pritiskov na vodo, da še vedno prevladuje gospodarski interes za rabo vode in da ljudje premalo vedo o pomembnosti zdrave čiste vode. Tudi izobraževalni sistem ni

usmerjen v zavestno odgovorno ravnanje z vodami, kar ocenjujemo kot največjo oviro. Vseeno pa je treba poudariti, da v zadnjih desetletjih prihaja do premikov na področju gospodarjenja z okoljem. Različne mednarodne inštitucije se že ukvarjajo s problematiko vodovja v Aziji in po svetu, poleg tega vlade sprejemajo okoljsko politiko in zakone za varovanje okolja, predpisi se zaostrojujejo, prebivalstvo pa je čedalje bolj okoljsko ozaveščeno. Ustanovljene so tematsko usmerjene organizacije, ki se po svetu ukvarjajo z vzroki in posledicami pomanjkanja vode v Aziji, ekološke obremenjenosti vodotokov, s pritiski na podzemno vodo in tudi z mednarodnimi konflikti, povezanimi z vodami. Reševanje težav poteka največ projektno, prek sprejemanj ukrepov, ki pa počasi zmanjšujejo hude probleme z vodami v Aziji. Glede na študij regionalne geografije Azije so prav študentje geografije strokovno usposobljeni za pomoč pri tovrstnih ukrepih, zato bi se lahko Slovenija bolj aktivno vključila v reševanje tovrstne problematike.

ZAKLJUČEK

Azijske države se kljub hitremu gospodarskemu razvoju srečujejo z obilico okoljskih problemov. Med najbolj problematičnimi so prav problemi, povezani s porazdelitvijo, kakovostjo in količino vode. O problemih, povezanih z vodami v Aziji, je napisanih veliko znanstvenih in strokovnih člankov, ki omogočajo podroben vpogled v problematiko vodovja. Vzroki za posamezne tipe problemov so zelo kompleksni in zahtevajo sodelovanje različnih področij. Ker je problematika vodovja svetovni problem in največ težav povzroča Aziji, s katero smo tesno povezani, bi se morali tako pri študiju geografije kakor tudi na nacionalni in mednarodni ravni aktivneje vključiti v reševanje te problematike z učinkoviti ukrepi. V Sloveniji imamo razvite ekoremediacije – naravne pristope za varovanje in sanacijo vode, kar bi lahko koristno uporabili v državah, ki jim primanjkuje sredstev za odpravljanje okoljskih problemov. Seveda pa bomo morali začeti odpravljati vzroke tovrstnih problemov, ki so večinoma

povezani z enostranskim razumevanjem razvoja, to je poudarjanjem zgolj ekonomske rasti, medtem ko okoljska in socialna dimenzija nista vključili. Da se netrajnostni način razvoja ne obnese, pričajo podatki iz Kitajske, ki je v resni krizi prav zaradi neupoštevanja trajnostnih pristopov.

LITERATURA

- Frantar P. (2004) Galilejsko jezero in njegov pomen za vodno oskrbo Izraela. *Geografski obzornik*, let. 51 (št. 1): str. 18–23.
- FF UM – Dvopredmetni pedagoški študijski program druge stopnje Geografija (2013). *Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru, Oddelek za geografijo*. Dostopno na http://www.ff.uni-mb.si/studenti/studijski-programi/dru-ga-stopnja/geografija/dv_ped_dru-ga_geografija.dot, 13. 3. 2014.
- FF UL – Drugostopenjski magistrski pedagoški dvopredmetni študijski program geografija (2013). *Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Oddelek za geografijo*. Dostopno na <http://geo.ff.uni-lj.si/2-stopnja-geografija>, 13. 3. 2014.
- FHŠ UP – Geografija enopredmetni študijski program, *Regionalna geografija sveta* (2013). *Fakulteta za humanistične študije, Univerza na Primorskem, Oddelek za geografijo*. Dostopno na http://www3.fhs.upr.si/sl/studenti/studij/studij-1-stopnja/geografija/predmetnik_enopredmetnega_studijskega_programa/, 13. 3. 2014.
- Hlastan A. (2014) *Geografski pogled na problematiko vodovja v Aziji*. Magistrsko delo, UM FF.
- Hobbs J. J. in Salter C. L. (2006) *Essentials of World Regional Geography*. Australia: Brooks/Cole, Thomas Learning, cop.
- Mayers S. L. (2012) *U.S. Intelligence Report Warns of Global Water Tensions*. Dostopno na http://www.nytimes.com/2012/03/23/world/us-intelligence-report-warns-of-global-water-tensions.html?_r=0, 29. 8. 2014.
- Mihelič Pulsipher L., Pulsipher A. A. in Goodwin C. (2003) *World Regional Geography – Global Patterns, Local Lives (second edition)*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Pak M. (2009) Svetlejša prihodnost slovenske regionalne geografije. *Dela* (št. 32): str. 5–17.
- Resnik Planinc T. in Kosten Zabret S. (2007) Vpliv geografskega kurikula na kompetence učitelja geografije. *Dela*, (št. 27): str. 183–197.
- Spojlar S. (2014) *Regionalna geografija Jugovzhodne Azije za potrebe študentov geografije*. Magistrsko delo, UM FF.
- Senegačnik J. (2013) *Svet – Geografija za 2. letnik gimnazij*. Ljubljana: Modrijan.
- Toman M. J. (2013) Aralsko jezero – simbol okoljske katastrofe. *Proteus*, let. 75 (št. 9–10): 437–445.
- Senegačnik J. (2005) *Geografija Evrope v šolskih učbenikih Evropskih držav*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za geografijo.
- Vloga za pridobitev soglasja k dvopredmetnemu pedagoškemu študijskemu programu druge stopnje geografija (2013). Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za geografijo. Dostopno nafile:///C:/Users/Sandra/Downloads/ak_vl_dv_ped_dru-ga_geografija%20(3).pdf, 24. 3. 2014.
- Vovk Korže A. (1999) Prihodnost regionalne geografije. *Geografski obzornik*, let. 46 (št. 4): str. 21–23.
- Vovk Korže A. (2003) Vloga regionalne geografije v procesu globalizacije. V: *Grenzenüberschreiten in Bildung und Schule, 19.–21. september 2002*. Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung.
- Vovk Korže A. (2011) Regionalna geografija Afrike: pogled na izobraževanje in učna gradiva. *Geografski obzornik*, let. 58 (št. 4): str. 29–33.
- Vovk Korže A. (2007, 2008, 2009) Študijsko gradivo za predmet Regionalna geografija Afrike in Azije. *Interno gradivo*. Maribor: Filozofska fakulteta Maribor.
- Vrišer I. (2002) *Uvod v geografijo*. Ljubljana: Oddelek za geografijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Wei Y. D. (2006) Geographers and globalization: the future of regional geography. *Environment and Planning*, let. 38 (št. 8), str. 1395–1400.

VIRI

Vir 1: World Resources SIM Center (b. d.). Pridobljeno 25. 7. 2014, http://wrsc.org/attach_image/global-freshwater-availability-capita-2007.

Vir 2: NASA Socioeconomic Data and Applications Center (b. d.). Pridobljeno 25. 7. 2014, <http://sedac.ciesin.columbia.edu/data/set/ndh-flood-hazard-frequency-distribution/maps>.

Vir 3: Global Maps on the World Water Situation Prepared for the World Water Assessment Programme (WWAP)

(b. d.). Pridobljeno 22. 7. 2014, <http://www.usf.uni-kassel.de/wwap/results.html>.

Vir 4: Grid Arendal (b. d.). Pridobljeno 20. 7. 2014, <http://www.grida.no/publications/vg/water2/page/3233.aspx>.

Vir 5: Geo Currents (b. d.). Pridobljeno 14. 8. 2014, <http://geocurrents.info/geonotes/renewable-electricity-production-mapped>.

Vir 6: GRID Arendal (b. d.). Pridobljeno 25. 7. 2014, http://www.grida.no/graphicslib/detail/total-population-access-to-sanitation_136d.

Vir 7: Mihelič Pulsipher, L., Pulsipher, A. A. in Goodwin, C. (2003): *World Regional Geography Global Patterns, Local Lives (second edition)*. New York: W. H. Freeman and Company.

Vir 8: Mihelič Pulsipher, L., Pulsipher, A. A. in Goodwin, C. (2003): *World Regional Geography Global Patterns, Local Lives (second edition)*. New York: W. H. Freeman and Company.

Spominska hiša Otona Župančiča Vinica



**Vljudno vabljeni v prenovljeno
SPOMINSKO HIŠO OTONA
ŽUPANČIČA V VINICI**

**in na ogled nove stalne razstave
ŽUPANČIČ – MOJSTER BESEDE**

Vinica 9, 8344 Vinica, tel.: 07 306 43 43

zupancic.vinica@guest.arnes.si

www.belokranjski-muzej.si

KIT

KIT Žižki d.o.o.
Proizvodnja kovinske opreme

SVETUJEMO, PROJEKTIRAMO, IZDELUJEMO IN MONTIRAMO ZA VAS.

GARDEROBNE OMARE ZA ŠOLE

Omare so predeljene po višini, opremljene z odlagalno polico, obesno kljukico, pleksi napisno ploščico na vratih ter zračnimi linami. Zaklepajo se s cilindrično ključavnico na ključ, šifro ali obešanko. Na voljo so v različnih barvnih kombinacijah in dimenzij.

ARHIVSKE OMARE

Namenjene so za arhiviranje in hranjenje raznih dokumentov in drugih predmetov. Vrata omare so dvokrilna in se zaklepajo s tritočkovno ključavnico na ključ. Na voljo so različne velikosti omar s poljubnim številom polic v notranjosti.

GARDEROBNE OMARE S POŠEVNIM VRHOM

Vse garderobne omare lahko imajo kovinski podstavek višine 100 mm ali kovinski podstavek s sedežno klopjo višine 350 mm. Poševni vrh preprečuje odlaganje odpadkov na vrh omare.

KLASIČNE GARDEROBNE OMARE »KIT«

Izdelujemo enodelne, dvodelne in tridelne omare. Opremljene so z odlagalno polico in obesnim drogom, cilindrično ključavnico na ključ, šifro ali obešanko.



**ZAUPA NAM
VEČ KOT
40 %
OSNOVNIH IN
SREDNIH ŠOL V
SLOVENIJI.**



Žižki 48/c, 9232 Črenšovci ☎ + 386 (2) 573 71 37

www.kit-zizki.com

POT PROJEKTA REKONCEPTUALIZACIJA ČASA V VRTCU TRŽIČ / Nataša Brzin, univ. dipl. pedagoginja,
profesorica sociologije, svetovalna delavka / Vrtec Tržič

UVOD

Osnovni koncept našega projekta Rekonceptualizacija časa v vrtcu izhaja iz kurikularnega cilja »rekonceptualizacija in reorganizacija časa v vrtcu«. Slovenskemu projektu, ki ga je izvajal Zavod RS za šolstvo, smo se v Vrtcu Tržič priključili v letu 2012 z namenom izboljšati, reorganizirati izrabo časa. Pri tem smo se zavedali, da časovna organizacija dela v vrtcih še ne zagotavlja optimalnih pogojev za kakovostno delo, in v prvem obdobju smo se osredotočili na analizo stanja, in sicer na strukturni ravni, v nadaljnjih korakih pa prešli na izboljšanje kakovosti na procesni ravni.

OPREDELITEV PROJEKTA IN NALOGE PROJEKTA

Upoštevanje različne ravni organizacije življenja in dela vrtca ter vpetost v ožje in širše okolje vrtca narekujeta raznolikost tudi v časovni organiziranosti nalog strokovnih delavcev. Smotrno rekonceptualizacijo delovnega časa v vrtcu podpira fleksibilna organizacija delovnega časa, s katero naj bi se zagotovili večja časovna fleksibilnost pri izvajanju programa in večja izbira različnih dejavnosti za otroke v celem dnevu (Zore 2007).

V prvem delu projekta smo bili usmerjeni v optimalizacijo delovnega časa strokovnih delavcev, oblikovanje urnikov v skladu s prihodi in odhodi otrok iz vrtca, upoštevanje sočasnosti predvsem v oddelkih 4–6 let v času po kosilu. Ugotavljali smo, kako se načrtujeta organizacija časa in potek dejavnosti v času od kosila do združevanja oddelkov v skladu s Kurikulumom za vrtce, kako se sodeluje z otroki, kakšno je sodelovanje s strokovno sodelavko. Preverili smo oblikovane urnike, dnevni red v skladu s poslovnim časom vrtca, delovni čas strokovnih delavcev in upoštevanje sočasnosti. Opravili smo analizo organizacije časa in preživljanja časa po kosilu, pregledali različne modele



organizacije časa v drugih vrtcih in na podlagi zbranih ugotovitev pripravili prioritete naloge. Te aktivnosti so bile potrebne za prehod na procesne spremembe, ki so sledile. Svoji vlogi v projektu so imeli tudi otroci in starši. V anketi so starši lahko anonimno izpostavili vse dvome, dileme in podali svoje predloge, otroci pa so svoje predloge podali v projektih, ki so se izvajali v posameznih skupinah.

CILJI PROJEKTA

Na procesni ravni:

- poglobljanje kritičnih pristopov strokovnih delavcev k uresničevanju ciljev kurikuluma;
- preseganje subjektivnih teorij vzgojiteljic pri načrtovanju počitka;
- preseganje rutine, pri načrtovanju počitka poskrbeti, da se ponujene dejavnosti in igra vsakodnevno razlikujejo;



- vpeljevanje novih alternativnih oblike počitka;
- vpeljevanje novih oblik sproščanja, umirjanja, sprostivnih iger, uspavanja;
- iskanje novih alternativnih oblik preživljanja časa po kosilu, združevanje otrok, ki ne počivajo;
- oblikovanje novih koticov za počivanje ali umirjeno igro;
- načrtovanje počitka z aktivno udeležbo otrok (starejši oddelki).

Na strukturni ravni:

- optimizacija delovnega časa strokovnih delavcev;
- oblikovanje dnevnega reda v skladu s poslovnim časom vrtca;
- oblikovanje urnikov v skladu s prihodi in odhodi otrok iz vrtca;
- upoštevanje in oblikovanje racionalne sočasnosti.

Na posredni ravni:

- usklajevanje organizacije dela in življenja vrtca s potrebami staršev in njihovimi pričakovanji in željami.

POTEK PROJEKTA

Projekt se je izvajal in realiziral na osnovi akcijskih načrtov, ki smo jih pripravili za vsako šolsko leto posebej. Strokovni tim se je srečeval na delovnih sestankih približno na dva meseca. Letna evalvacija se je opravila ob koncu vsakega šolskega leta. Delne evalvacije posameznih delnih nalog so se sproti obravnavale na sestankih kolegija, aktivnih enot, vzgojiteljskem zboru in se evalvirale prek intervjujev, anket, hospitacij, ciljnih opazovanj.

ANALIZA STANJA DEJAVNOSTI PO KOSILU DO ZDRUŽEVANJA ODDELKOV

Prva študija primerov med oddelki in analiza izvajanja dejavnosti v času po kosilu je bila prva naloga, ki smo jo opravili. Izbrali smo metodi neposrednega opazovanja v oddelkih in intervju s strokovnimi delavci vrtca. Pridobili smo vpogled, uvid v izvajanje dejavnosti po kosilu, ko se po večini izvajajo počitek in druge oblike dejavnosti v starejših oddelkih in spanje v

mlajših oddelkih. V intervjujih smo z vzgojitelji ugotavljali odgovore na naslednja vprašanja:

- Ali imajo otroci možnost izbire počivati/ne počivati?
- Kakšna je vloga vzgojiteljice/pomočnice vzgojiteljice?
- Katere oblike uspavanja, počivanja, umirjanja uporabljajo?
- Kaj delajo otroci, ki ne zaspijo?
- Kakšna je izbira aktivnosti, sledenje potrebam otrok, individualizacija?
- Kako se spremlja in dokumentira preživeti čas po kosilu do združevanja oddelkov?
- Katere spremembe vzgojiteljice načrtujejo za spreminjanje, izboljšanje prakse v oddelkih, v enoti vrtca?
- Kje vidijo strokovne izzive pri vpeljevanju sprememb?

Analiza stanja je pokazala, da se v starejših oddelkih število otrok, ki spijo, manjša, čas spanja ali počitka pa vse bolj krajša, predvsem glede na starost otrok. V starejših oddelkih

otroci počivajo (le v dveh primerih občasno nimajo počitka in takoj po kosilu izvajajo umirjeno igro), najpogosteje ležijo na ležalkah ali penah in poslušajo pravljico, glasbo, instrumente, pesmi, nekoliko manj pogosto se sproščajo ob drugih sprostitvenih tehnikah in oblikah sproščanja. Vzpo- redno najpogosteje poteka umirjena igra pri mizah. Otroci imajo možnost izbire igre, najpogosteje po končani pravljici. Igre so bolj umirjene narave. Nekaj je individualne igre in nalog iz tekočih projektov. V nekaterih oddelkih se ponudi možnost izbire prostora, kje otrok želi počivati. V posameznih oddelkih se omenjajo druge oblike dejavnosti: odhod na igrišče, igra v drugih prostorih vrtca.

V starosti 1–3 let v času po kosilu otroci spijo in po počitku sledi čas, namenjen negi otrok in oddaji otrok staršem. Vzgojiteljice v tem času glede na možnosti opravijo posamezne obveznosti iz vodenja dokumentacije, izkoristijo se odmori, opravijo tudi nekatere druge obveznosti (ureditev igralnice, sredstev, knjižnice ...). Tim opravi tudi kratko dnevno evalvacijo dejavnosti. Navaja se tudi, da bi lahko bilo sodelovanje v tandemu boljše, kot je.

ANALIZA IN PRIPRAVA MODELOV ORGANIZACIJE DELA, URNIKOV V VSEH ENOTAH VRTCA TRŽIČ

Izvedba študije prihodov in odhodov otrok iz vrtca v časovnih intervalih 15 minut, dnevne prisotnosti otrok, združevanja otrok je bila izvedena v mesecu septembru 2013 (analiza se ponovi vsako leto v drugi polovici septembra).

Na podlagi analize in pregleda različnih modelov delovnega časa strokovnih delavcev v okviru poslovalnega časa so vodje enot oblikovale urnike strokovnih delavcev vrtcev tako, da so upoštevale potrebe otrok, staršev, optimalno fleksibilnost in specifičnost posameznih enot in ob upoštevanju različnih kriterijev (delovna obveznost, sočasnost, odmor za malico, poslovni čas vrtca in zakonodaja s področja delovanja vrtcev).

IZOBRAŽEVANJE STROKOVNIH DELAVCEV S PODROČJA RUTINE IN SPREMINJANJE SUBJEKTIVNIH TEORIJ VZGOJITELJIC

Za vse strokovne delavce smo izvedli predavanje dr. Marcele Batistič Zorec Dnevna rutina in počitek in spanje v vrtcu; s predpostavko o subjektivnih teorijah vzgojiteljic, da so to osebna pojmovanja, naše osebne ideje, ki jih imamo o nekem pojavu in ki nam pomagajo razložiti svet. Pogosto so čustveno in vrednostno obarvane, poleg tega pa niso povsem zavestne in logične in v veliki meri vplivajo tudi na vzgojo otrok in se pri delu v vrtcu izražajo predvsem v manj strukturiranih segmentih dneva, torej tudi v dnevni rutini, prikritem kurikulumu ipd. (Batistič Zorec 2012).

Na predavanju smo se zato dotaknili naslednjih vsebin: dnevna rutina in počitek, spanje v vrtcu, obravnava vprašanj in razjasnitve pomena dnevne rutine, prikritega kurikuluma, kje so težave, počitek in spanje nekoč in danes, počitek v povezavi s kurikulumom, individualizacija. S predavanjem smo želeli vplivati predvsem na spreminjanje subjektivnih teorij vzgojiteljic s kritično presojo teorije in prakse, razumevanje kulturnih razlik, sprejemanje spreminjanja strokovne prakse, pogleda na rutino, prikriti kurikulum.

IZVEDBA ANKETE S CILJEM PRIDOBITI MNENJE IN OCENO STARŠEV O PREŽIVLJANJU ČASA PO KOSILU IN IZVAJANJU POČITKA V NAŠEM VRTCU

Anonimni anketni vprašalnik za starše, ki je bil poslan vsem staršem v Vrtcu Tržič, je pokazal visoko stopnjo zadovoljstva staršev o izvajanju počitka v našem vrtcu. V razpredelnici so podani rezultati ankete.

ORGANIZIRANOST DEJAVNOSTI DOPOLDNE

V okviru projekta ZRSŠ smo izvedli opazovanja v oddelkih različno starih otrok v različnih časovnih obdobjih v štirih oddelkih različnih starostnih skupin. Za podlago pri opazovanju smo uporabili opazovalno listo ZRSŠ (Zorec 2012). Opazovali in spremljali

smo število otrok v posameznih časovnih intervalih. Opazovali smo, kaj je prevladujoča dejavnost v oddelku ob določenih urah dneva: vodena dejavnost, rutinska dejavnost, samostojna igra, opazovanje otrok.

Ob tem smo ugotovili, da največ vodenih dejavnosti poteka med 9. in 11. uro, v vseh oddelkih se izmed vodenih dejavnosti, rutinskih dejavnosti, samostojne igre, opazovanja otrok največkrat pojavi rutinska dejavnost, samostojna igra se pojavi največkrat v času od 7. do 11. ure, rutinska dejavnost pa se pojavlja enakomerno v vseh oddelkih ne glede na starost in čas.

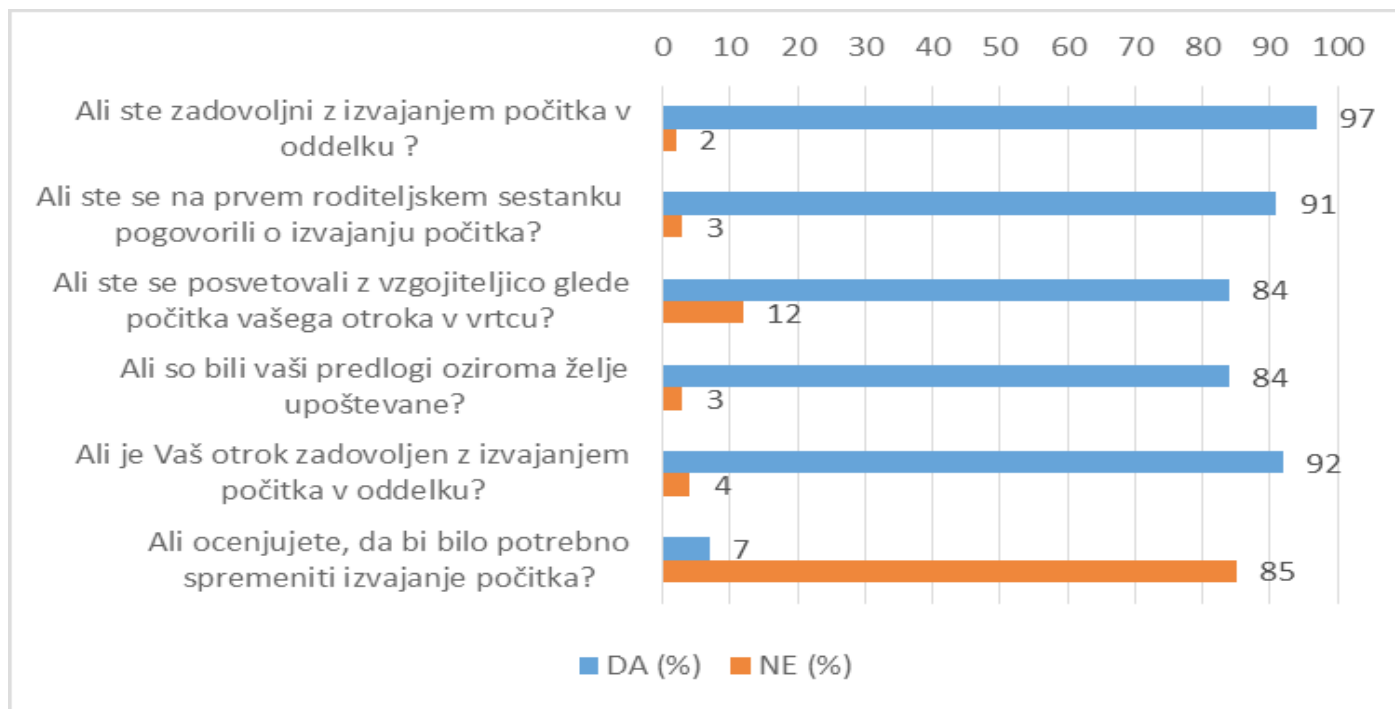
SPREMINJANJE PRAKSE

Na osnovi ugotovitev in opravljenih razgovorov so strokovne delavke v nadaljevanju projekta v svojih oddelkih iskale nove oblike in rešitve za čim kvalitetnejšo izvedbo počitka. Usmerjene so bile v spremljanje in opazovanje otrokovih potrebe po počitku, vključenosti otrok, dobrega timskega sodelovanja.

V enem izmed oddelkov (4–5 let) so tako izvedli tudi projekt *Kakšen bi bil počitek po moji želji*. Otroci so predlagali različne mogoče oblike počitka in na koncu izbrali nekaj predlogov, vse pa so tudi realizirali v naslednjih mesecih. V času počitka so se odvijale dejavnosti v koticah: kotichek z umirjeno glasbo, pravljicni kotichek, tihi igralni kotichek, kotichek za ležanje. Projekt se je kot primer dobre prakse predstavil na starostnih aktivih.

Neposredno opazovanje je potekalo prek hospitacij ob izvajanju dejavnosti v času po kosilu do odhoda domov v vseh oddelkih v vrtcu. Opazovanje se je izvedlo z namenom primerjati zapisano stanje z dejanskim stanjem. Pozornost je bila usmerjena v oblike počitka, prilagajanje otrokovim potrebam in možnosti izražanja potreb ter izvedbi in dolžini počitka v posameznih oddelkih.

S posameznimi strokovnimi timi se je opravil tudi individualni pogovor o poteku izvajanja počitka. Pogovori so



vsebovali poglede strokovnih delavk na počitek, kakšno je sodelovanje obeh strokovnih delavk v oddelku in kako zagotavljata individualne potrebe otrok. Razgovor je bil naravnani tudi za pomoč in uvid pri spreminjanju prakse. V teh razgovorih so bile zaznane tudi posamezne subjektivne teorije vzgojiteljic.

SEZNANJANJE STARŠEV O OBLIKAH POČITKA V NAŠEM VRTCU

Za vse starše smo oblikovali zloženko z naslovom Spočiti rastemo kot gobice, kjer smo predstavili spanje in izvajanje počitka v našem vrtcu. Staršem smo z zloženko predstavili otrokovo potrebo po spanju, počitku, oblike počitka v različnih starostnih obdobjih in kako otroke sproščamo, umirjamo.

OBLIKOVANJE PRIROČNIKA – PRIPOROČIL ZA POČITEK IN SPANJE V VRTCU

Strokovni tim je oblikoval interni priročnik – priporočila Počitek in spanje v vrtcu (Brzin in drugi 2014).

V priročniku smo se v uvodu dotaknili teoretičnih pogledov na spanje in počitek, nadaljevali pa z vsebinami: počitek in spanje kot del prikritega kurikuluma, načrtovanje in zapis počitka, vloga otroka pri počitku, vloga staršev pri počitku, potek počitka: prehod

med kosilom in počitkom, zračenje in hrup, svetloba, postavitve ležalnikov, zasebnost, uspanje in umirjanje otrok, trajanje počitka, vpliv strokovnih delavcev na potek počitka, čas po počitku, Glasbena lekarna.

ANALIZA UVEDENIH SPREMENB

V zadnjem delu projekta smo z vsemi strokovnimi timi znova opravili pogovore – intervjuje o spremembah pri poteku izvajanja počitka, o iskanju sprememb v oddelku, ugotavljali smo, katere dejavnosti opravljata vzgojiteljica in pomočnica vzgojiteljice v času od 13. do 15. ure v oddelku in zunaj njega, s koliko otroki sodeluje odrasli v oddelku, kako zagotavljata individualne potrebe otrok, kako evidentirata dejavnosti po kosilu, kakšno je sodelovanje s sodelavko, sodelavkami sosednjih oddelkov ...

Na pogovorih je bilo zaznati spremembe v razmišljanju in načrtovanju počitka. Strokovne delavke poročajo, da se upoštevajo individualne potrebe otrok, možnost počivati/ne počivati in umirjanje ali uspanje postaja vse bolj raznoliko. Ponujenih je več dejavnosti za budne otroke.

Projekt se je uvajal postopno, strokovne delavke razmišljajo o umirjanju, počitku ali spanju in spreminjajo čas

po kosilu v svojem tempu in glede na starost otrok. Projekt se je gradil in se uvajal po preišljenih korakih.

Cilj preseči rutino pri načrtovanju počitka se je presegel predvsem pri različnih oblikah sproščanja in umirjanja. Ugotavlja se, da po krajši umiritvi otroci mirneje nadaljujejo načrtovane dejavnosti.

Načrtovanje počitka z aktivno udeležbo otrok (starejši oddelki) se vpeljuje postopno, po korakih. Alternativne oblike počitka so se lotili v posameznih oddelkih, kjer so strokovne delavke dobile potrditev tudi od staršev. Nove alternativne oblike se pojavljajo predvsem v oddelkih od 5 do 6 let. V starejših oddelkih ni cilj, da otroci zaspijo, temveč da se umirijo in spočijejo po obroku. V tem času se zmanjša hrup in umiri gibanje. Večjih časovnih zamikov kosila ni bilo zaznati.

Več se uporabljajo prostori in kotički ob igralnicah. V posameznih oddelkih so strokovne delavke bolj sistematično postavile opremo in kotičke v igralnici, kar omogoča posameznim otrokom mirnejši počitek in bolj sproščeno igro.

Z beleženjem počitka v dnevnikih se ta čas še bolj sistematično načrtuje in se s tem dviga kakovost dela.



SLEDENJE KAKOVOSTI

Sestanki strokovnega tima so bili pogosti, strokovni tim je delo presojal in evalviral sproti. Med samim projektom je bilo tako izvedenih več intervjujev, anket, hospitacij, ciljnih opazovanj in spremljanj, na osnovi katerih smo načrtovali nadaljnji proces. Poleg vseh strokovnih delavcev smo v projekt vključevali tudi starše in otroke, kjer smo s povratno informacijo preverjali učinke projekta.

Sledili smo strukturni, procesni in posredni ravni kakovosti (Marjanović Umek in drugi 2005), naše aktivnosti pa preverili – primerjali tudi s kazalci kakovosti po modelu Korak za korakom. Tako smo izpostavili strukturno procesno in posredno raven in poiskali, ali so naše aktivnosti vključevale tudi kazalce kakovosti, kot so interakcije med odraslimi, otroki, kakšno je bilo partnerstvo med družino in vrtcem, koliko je bilo vključevanja, spoštovanja

inkluzije, v katerih delih, nalogah projekta smo dobro spremljali, ocenjevali in načrtovali, koliko in kje smo uporabili različne strategije poučevanja, ali smo dobro ozavestili pomen učnega okolja in implementirali prakso s širjenjem profesionalnega in osebnega razvoja kot tudi z lastnim reflektiranjem.

Literatura:

Batistič Zorec, M. (2012) *Dnevna rutina in počitek in spanje v vrtcu*. Prosojnice.

Brzin N., Durjava N., Meglič M., Ručigaj M., Štucin A. (2014) *Počitek in spanje v vrtcu Tržič*. Interni priročnik. Tržič: Vrtec Tržič.

Dolar Bahovec E. in Kodelja Z. (1996) *Vrtci za današnji čas*. Ljubljana: Center za kulturološke raziskave pri Pedagoškem inštitutu, Društvo za kulturološke raziskave.

Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport.

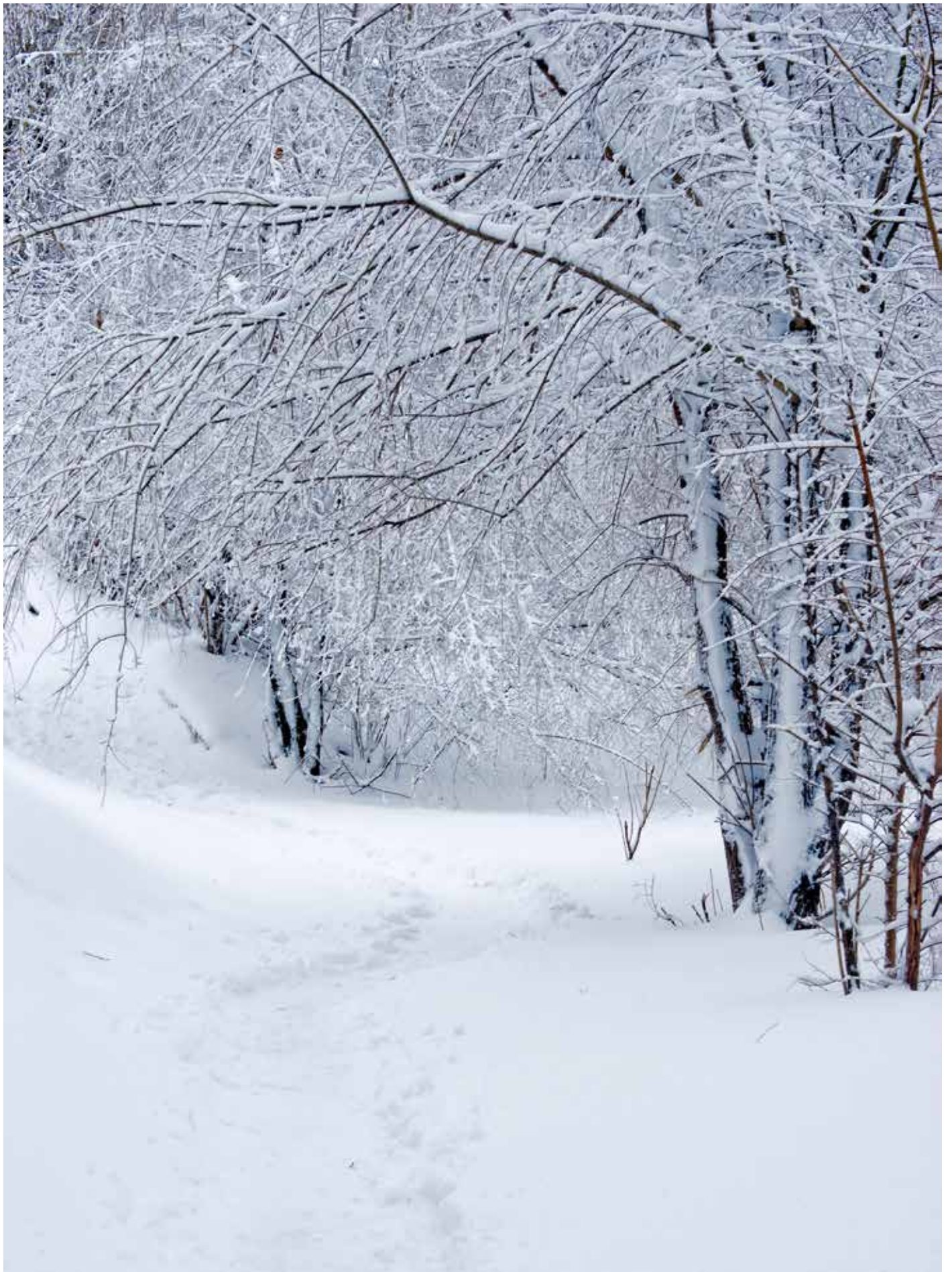
Marjanović Umek L., Fekonja U. in Bajc, K. (ur.) (2005) *Pogled v vrtec*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Medved I. (2004) *Dnevna rutina v vrtcu nekoč in danes*. V: Dolar Bahovec E. in Bregar Golobič K. (ur.), *Šola in vrtec skozi ogledalo*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Tankersley D., Brajković S., Handžar S., Rimkiene R., Sabalisuskiene R., Trikič Z. in Vonta T. (2013) *Od teorije k praksi. Vodnik po pedagoških področjih kakovosti ISSA*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Zore N., Fras Berro F., Senica M., Stritar U. in Turk M. (2007) *Rekonceptualizacija delovnega časa v vrtcu*. Ljubljana: ZRSŠ.

Zore N. in Cotič Pajntar J. (2012) *Projekt Rekonceptualizacija časa v vrtcu*. Instrumentarij za spremljanje organizacije časa in poteka dejavnosti v vrtcu. Ljubljana: ZRSŠ.



PROFESIONALNI RAZVOJ UČITELJEV / Nataša Stupar

UVOD

V članku smo se dotaknili tematike o profesionalnem razvoju vzgojitelja predšolskih otrok in vseživljenjskem učenju, ki je skupni imenovalec različnih vrst in oblik učenja s ciljem, da se izboljšajo znanje in spretnosti posameznika (Cenčič in drugi 2005, 101).

Definicij o tem, kaj je profesionalnost, je veliko; najsplošnejšo razlago najdemo v SSKJ. Sicer pa je v strokovni literaturi poglobljenih opredelitev več, ena teh je, da se nanašajo na vrednote, etični kodeks, znanje, spretnosti in odgovornosti, ki usmerjajo razmišljanja in ravnanja v poklicu vzgojiteljice (Jalongo in Isenberg 2000, 14).

V začetku članka se bomo najprej opredelili, kako napredovanje opredeljuje zakon, pravilnik o nazivih in kakšno vrsto nadaljnjih izobraževanj sploh poznamo. Kot problemsko vprašanje smo si zastavili vprašanje: Svetnik, vrh profesionalnega razvoja?

Zanimalo nas bo, ali z izkušnjami in z leti delovne dobe upada zanimanje za nadaljnje izobraževanje; tako je naše predvidevanje, in če, zakaj je tako.

Vseživljenjsko učenje ni več samo eden od vidikov dodiplomskega in nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ampak postaja vodilno načelo za ponudbo in udeležbo v celotnem kontinuumu učnih vsebin na vseh ravneh izobraževanja (Cenčič in drugi 2005, 101). Predvidevamo, da je področje refleksije v izobraževanju pomembno, zato v nadaljevanju članka govorimo o refleksiji.

Dotaknili se bomo osnovnega principa reflektiranja – ravni reflektiranja. V najsplošnejšem smislu je profesionalno reflektiranje način mišljenja o vzgojno-izobraževalnem področju in vključuje sposobnost razumnega izbiranja ter predpostavlja prevzemanje odgovornosti za te izbire ali odločitve (Korthagen v Reggio 2012, 433).

PROFESIONALNOST IN PROFESIONALIZEM

Za razumevanje profesionalnega razvoja vzgojiteljev predšolskih otrok je treba najprej opredeliti pojma profesionalnost in profesionalizem.

Slovar slovenskega knjižnega jezika (SSKJ v Cvetek 2005, 23) definira profesionalnost kot lastnost oziroma značilnost profesionalnega, profesionalen pa kot poklicen, npr. profesionalni razvoj sodelavcev. Podobno je z izrazi profesionalizacija, profesionalizem in profesionalizirati: profesionalizacija je pojav, da postane kaj poklicno, profesionalizem pomeni poklicno ukvarjanje s čim oziroma poklicno dejavnost, profesionalizirati pa pomeni delati, da postane kaj poklicno, npr. profesionalizirati amaterske dejavnosti.

Profesija pomeni enako kot poklic, profesionallec pa je ta, ki se poklicno ukvarja s čim, oziroma kdor strokovno, dobro opravlja svoje delo.

NAČELA IN KOMPETENCE PEDAGOŠKEGA DELAVCA

Kakovost vzgoje in izobraževanja je eden ključnih dejavnikov, ki vplivajo na sposobnost EU, da poveča svojo konkurenčnost v globaliziranem svetu. Doseganje te kakovosti pa je pomembno odvisno od pedagoških delavcev. Zato morajo pedagoški delavci razvijati svoje kompetence in delati po določenih načelih:

- *načelo strokovnosti*: pedagoški poklic je visokokvalificiran poklic, ki zahteva ustrezno izobrazbo;
- *načelo avtonomnosti strokovnih delavcev*: strokovnim delavcem je treba omogočiti strokovno avtonomno presojanje in ravnanje;
- *načelo vseživljenjskega učenja in profesionalnega razvoja*: k izbiri pedagoškega poklica je treba spodbujati najbolj kakovostne in poklicno motivirane posameznike;
- *načelo partnerskega sodelovanja znotraj posamezne inštitucije ter med vzgojno-izobraževalnimi inštitucijami*

in širšim okoljem: pomembno zaradi pretoka informacij in spoznanj;

- *načelo iskanja družbenega konsenza pri doseganju ciljev vzgojno-izobraževalnega dela*: za doseg ciljev si bodo prizadevali vsi, ki so povezani z vzgojno-izobraževalnim procesom;
- *načelo evalvacije lastnega dela*;
- *načelo interdisciplinarnosti in enakovrednosti vseh znanstvenih disciplin mora biti zagotovljeno na ravni izobraževanja vseh strokovnih delavcev*;
- *načelo mobilnosti*: med državami, znotraj države, prehajanje med pedagoškimi in preostalimi poklici.

ZNAČILNOSTI IN FAZE PROFESIONALNEGA RAZVOJA PEDAGOŠKIH DELAVCEV

Pedagoški delavci (učitelji, vzgojitelji) in drugi strokovni delavci na področju vzgoje in izobraževanja so vsakodnevno del zelo spremenljivega delovnega okolja. Raznovrstnost učnih, vzgojnih in drugih potreb učencev, kompleksnost sodobnih socialnih in komunikacijskih okoliščin, snovna in didaktična zahtevnost ter interdisciplinarna narava učne snovi ali novi strokovni in osebni izzivi so dejavniki, ki porajajo v pedagoških delavcih nove potrebe po dodatnem znanju: znanju, pridobljenem v programih za izpopolnjevanje izobrazbe ali v programih profesionalnega usposabljanja (Cenčič in drugi 2005, 101).

Vseživljenjsko učenje je skupni imenovalec različnih vrst in oblik učenja s ciljem, da se izboljšajo znanje in spretnosti posameznika. Kakovostno učenje, ki temelji na načelu vseživljenjskega učenja, presega tradicionalno ločevanje med začetnim in nadaljevalnim izobraževanjem in se veže na načelo učeče se družbe, v kateri učenje omogoča celosten razvoj posameznika, še posebej njegov profesionalni razvoj (Cenčič in drugi 2005, 101).

V članku nas bo zanimala pogojenost motivacije za nadaljnje izobraževanje



in koliko je ta pogojena z delovno dobo oz. napredovanjem v nazive. Zanimalo nas bo, ali več pedagoških izkušenj, ki naraščajo linearno s časom (po Devjak Polak 2007), poveča ali zmanjša motivacijo za nadaljnje izobraževanje; torej je naziv svetnik vrh profesionalnega razvoja.

Proces tega prehajanja in spreminjanja ostaja kljub mnogim poskusom znanstvenega pojasnjevanja še vedno zelo »aktualno polje raziskovanja« (po Devjak Polak 2007).

V nadaljevanju omenjamo navedbe avtorjev, ki se strokovno posvečajo poklicnemu razvoju pedagoških delavcev.

Ryanov model

Omenjeni model je zasnovan (Vonk in Schras v Cenčič in drugi 2005) na delitvi učiteljevega poklicnega razvoja na tri osnovna obdobja. Prvo je obdobje idealnih predstav (angl. fantasy stage), ki se začne takrat, ko začne posameznik resneje razmišljati o tem, da bi postal učitelj. Predstavlja si sebe v učiteljski

vlogi, najpogosteje v lepši luči kot svoje učitelje. To obdobje zajema čas študija oz. dodiplomskega poklicnega usposabljanja. Drugo je obdobje preživetja (angl. survival stage), s kateri je navadno mišljeno prvo leto samostojnega poučevanja oz. čas pripravništva. Učitelj se v tem obdobju, ki lahko traja do tretjega leta poučevanja, metaforično označuje kot »tujec na tujem ozemlju«. Vonk in Schras (1986) menita, da traja to obdobje prvi dve leti samostojnega poučevanja, najbolj kritičen del pa naj bi bil čas od oktobra do decembra prvega šolskega leta v praksi. Učitelj v tem času odkrije, da je v preteklosti svojo poklicno pot preveč idealiziral. Učiteljeva stališča iz obdobja idealnih predstav se spopadajo z realnostjo, ki jo tedaj doživlja, sprašuje se o svojih sposobnostih za opravljanje poklica, boji se, da s programi za izpopolnjevanje izobrazbe ne bo izpolnil pričakovanja učencev, mentorjev in staršev, pritožuje se, da nima dovolj podpore pri udejanjanju svojih naprednih stališč, ki v tem obdobju najbolj upadajo (Razdevšek Pučko 1990). Kako bo učitelj preživel krizo tega

obdobja, je zelo odvisno od njegove samozavesti in osebnostnih značilnosti pa tudi od podpore kolegov, mentorja, učencev in njihovih staršev. Tretje obdobje je obdobje izkušenosti (angl. mastery stage). Začetek tega obdobja je opredeljen z navedbo njegovih značilnosti. Obdobje izkušenosti se začne postopoma, predvsem z učiteljevimi občutki, da ima nadzor nad razredom, da je oblikoval vrsto primernih aktivnosti, strategij in rutin poučevanja, z občutki samozaupanja in pripravljenosti, da sprejme, upošteva in ustrezno situaciji uporabi napotke drugih učiteljev ali mentorja. Navedene značilnosti naj bi nakazovale, da je pedagoški delavec prešel v obdobje izkušenosti, za katero je značilno tudi temeljitejše in učinkovitejše pripravljanje na pouk, boljše predvidevanje problemov, povezanih z vodenjem razreda, oblikovanje ustaljenih načinov poučevanja, upoštevanje lastnih in učenčevih interesov, sposobnosti, želja potreb.

Razdevšek Pučko (prav tam) meni, da se obdobje izkušenosti navadno začne



s tretjim letom poučevanja (čeprav je odvisno od vsakega posameznika). Za naš navedeni problem je zanimiva predvsem predpostavka, da v omenjenem obdobju avtor navaja, da usahne želja po spremembah, pojav strahu pred novostmi in ponovnim tveganjem (Cenčič in drugi 2005).

Razdevšek Pučko (1990) omenja še četrto obdobje učiteljevega poklicnega razvoja, ki ga je po Hermansu poimenovala kot obdobje ponovne dovzetnosti za vplivanje (angl. impact stage), ko začne reflektirati svoje delo, svoj vpliv na učence in svoj prispevek k njihovem napredku. V tem obdobju se učitelji pogosto počutijo osamljene, pojavi se sindrom izgorelosti, njihovo delo se jim pogosto zdi brez pravega učinka. Rutino tako zamenja težnja po odkrivanju novega (Cenčič in drugi 2005).

Menimo, da je nadalje nujno časovno opredeliti posamezna obdobja poklicnega razvoja, saj se v naslovu vprašujemo, ali je naziv svetnik vrh

profesionalnega razvoja. Prav tako govorimo tudi o samorefleksiji pedagoškega delavca, ki jo bomo v nadaljevanju razložili.

V strokovni literaturi so omenjeni le orientacijski časovni mejniki, saj je prehajanje iz enega obdobja v drugo odvisno od vsakega pedagoškega delavca (Cenčič in drugi 2005).

Hargreaves in Fullan (1992) povezujeta profesionalni razvoj s poklicno delovno dobo. Tako govorita o začetku (od prvega do tretjega leta poučevanja), stabilizaciji (od četrtega do šestega leta poučevanja), »krizi sredine« (stopnja eksperimentiranja ali aktivizma, pa tudi samoosvajanja ali dvoma o sebi, ki traja od sedmega do osemnajstega leta), o umirjenosti in distanci pa tudi o konzervativnosti (od devetnajstega do tridesetega leta poučevanja) ter o odmikanju (od enaintridesetega do štiridesetega leta poučevanja) (Cenčič in drugi 2005).

Naša predpostavka je, da se posledično zaradi trajno pridobljenega naziva svetnik motivacija za nadaljnje izobraževanje bistveno zmanjša.

V raziskavi, ki je potekala v šolskem letu 2004/2005 na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, je sodelovalo 425 pedagoških delavcev iz 88 inštitucij. Vzorec je dobro zajel raznovrstnost vzgojno-izobraževalnih inštitucij v Sloveniji (Cenčič in drugi 2005).

Izsledki raziskave kažejo, da slovenski pedagoški delavci že udeležujejo načelo vseživljenjskega učenja. Programov se udeležujejo vsi pedagoški delavci ne glede na stopnjo svojega profesionalnega razvoja. Zaznati je celo trend, da se tisti, ki so v »obdobju izkušenosti« ali tako imenovani eksperti, udeležujejo različnih programov celo pogosteje (Cenčič in drugi 2005).

Odpre se pravo polje raziskovanja; poraja se vprašanje o motiviranosti

za nadaljnje izpopolnjevanje, nujnosti le-tega, osebnostnih lastnosti ipd.

NADALJNJE IZOBRAŽEVANJE TER NAPREDOVANJE STROKOVNIH DELAVCEV V STROKOVNE NAZIVE

Vseživljenjsko učenje pedagoških delavcev je eden od temeljev njihovega profesionalnega razvoja. Za opravljanje vseh nalog, s katerimi se srečajo na svoji profesionalni poti, pedagoški delavci ne morejo pridobiti vsega znanja v času študija in pripravništva, ampak se morajo izpopolnjevati v celotni profesionalni karieri.

Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje je pot, ki pedagoškim delavcem omogoča, da svoje poklicne potenciale razvijejo do stopnje eksperta. Spodbujanje profesionalnega razvoja pedagoških delavcev v posameznih stopnjah (Elliot v Valenčič Zuljan in drugi 2011) naj bi bilo usmerjeno v:

- posameznikovo samoevalvacijo (v fazi novinca in začetnika);
- oblikovanje pedagoškega delavca kot razmišljujočega praktika, ki reflektira različne problemske situacije (v fazi začetnika in usposobljenega pedagoškega delavca);
- razvoj posameznikovih sposobnosti, da ovrednoti svoje aktivnosti in odločitve (v fazi usposobljenega pedagoškega delavca in mojstra);
- zavestni premislek in sprejemanje izzivov, ki jih prinašajo izkušnje in intuicija (v fazi mojstra in eksperta).

Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje je v Sloveniji urejeno z različnimi zakonskimi in podzakonskimi akti, ki vplivajo na njegovo dostopnost. Rezultati raziskav o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju v Sloveniji kažejo, da se slovenski strokovni delavci v povprečju udeležujejo 5,2 dneva izobraževanja na leto. Večina strokovnih delavcev se udeleži 2 do 3 takih izobraževanj na leto, kar pomeni, da so to krajša izobraževanja, ki trajajo 1 ali 2 dni. Skoraj vsi strokovni delavci (92,4 %) so odgovorili, da so imeli izobraževanje v celoti financirano in menijo, da je sistem nadaljnega izobraževanja in usposabljanja pri nas dobro urejen (srednje dobro – 51,9 %, dobro urejen

– 32,4 %). Največ (47,2 %) strokovnih delavcev meni, da med ponujenimi temami včasih nadejo ustrezne, v večini primerov pa najde takšne teme, kot jih želijo, 36,6 % anketirancev. Iz odgovorov anketirancev lahko sklepamo, da so zadovoljni s sistemom nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter na splošno s sistemskimi rešitvami, povezanimi z njim, nekoliko manj pa s ponujenimi vsebinami.

Anketiranci ugodno ocenjujejo tudi učinke nadaljnega izobraževanja in usposabljanja na svojo pedagoško prakso. Večina jih meni, da so ta izobraževanja srednje veliko (46,0 %) oz. veliko (38,9 %) prispevala k njihovem znanju. Zelo pozitivno ocenjujejo uspešnost prenosa znanja v svoje pedagoško delo (dobro – 64,1 % in zelo dobro – 13,1 %). Strokovni delavci si veliko bolj kot magistrskega oz. doktorskega študija želijo obiskovati dodatni študij, ki bi jim omogočal širše zaposlitvene možnosti.

Ena od predlaganih rešitev na področju nadaljnega izobraževanja in usposabljanja v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (2011) je, da nadaljnje izobraževanje in usposabljanje postane obvezna. Vsi strokovni delavci bi se morali udeležiti vsaj 5 dni (40 ur) izobraževanja in usposabljanja na leto, od tega vsaj 3 dni na ožjem strokovnem področju (Valenčič Zuljan in drugi 2011).

REFLEKSIJA KOT DEL SPODBUJANJA PROFESIONALNEGA RAZVOJA

K poklicni podobi vzgojiteljice prispeva svoj delež tudi neugodno dejstvo, da razen za napredovanje na vodilna mesta znotraj ustanove ali med več istovrstnimi ustanovami nima veliko možnosti za poklicno napredovanje, četudi je pripravljena na nadaljnje izobraževanje (Kobolt in Žorga 1999, 101).

Refleksija je v bistvu poseben način samoevalvacije pedagoških delavcev, za katere je značilna osebna vpletenost, subjektivnost, (samo)kritičnost in izražanje na osebni ravni doživljanja. Refleksija zahteva dovolj (samo) kritičnosti in pripravljenosti za spremenjeno

oz. izboljšano pedagoško ravnanje. Bistveni dejavnik človekovega oblikovanja, tudi profesionalnega, je proces vseživljenjskega učenja, v njem pa vsak izmed nas prevzema odgovornost za svojo osebnostno in strokovno rast, pri čemer ima profesionalna refleksija izredno pomembno vlogo. Na njenem temelju se oblikujeta poklicna vloga in poklicna samopodoba pedagoških delavcev. Refleksija je tudi osnova za samoevalvacijo vzgojno-izobraževalne inštitucije v celoti. Brez poglobljene osebne refleksije in sistematičnega reflektiranja lastnega pedagoškega dela ni mogoče pristno in kritično dojemanje samega sebe kot kompetentnega izvajalca pedagoškega dela, saj je to prvi pogoj profesionalnega razvoja vsakega pedagoškega delavca in samoevalvacije vzgojno-izobraževalne inštitucije.

NAPREDOVANJE PEDAGOŠKIH DELAVCEV V STROKOVNE NAZIVE

V Sloveniji pedagoški delavci napredujejo v nazive (Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive, Ur. l. RS, št. 54/02), če izpolnjujejo za to potrebne pogoje, predpisan čas delovne dobe, izkazujejo dobro pedagoško delo, dodatna znanja, ki so si jih pridobili v okviru nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, in opravljajo dodatno delo (npr. mentorstvo pripravniku, študentu na pedagoški praksi ipd.). Pedagoški delavci lahko napredujejo v tri nazive: mentor, svetovalec in svetnik. Po podatkih Ministrstva za šolstvo in šport je bilo v Sloveniji v šolskem letu 2009/2010 v osnovnih šolah, osnovnih šolah s prilagojenim programom, zavodih za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami in v glasbenih šolah zaposlenih 25,9 % pedagoških delavcev brez strokovnega naziva, 31,7 % jih je imelo strokovni naziv mentor, 36,8 % naziv svetovalec in 5,6 % strokovni naziv svetnik.

Največ programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja so se udeležili strokovni delavci, ki imajo strokovni naziv svetnik in svetovalec, najmanj pa pedagoški delavci, ki imajo strokovni naziv mentor in ki so še brez strokovnega

	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Število
Brez naziva	2,519	1,6915	214
Mentor	2,437	1,6465	449
Svetovalec	2,729	1,7827	558
Svetnik	3,000	2,0456	66
Skupaj	2,588	1,7483	1207

Preglednica 1: Število programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ki so se jih udeležili pedagoški delavci, glede na strokovni naziv, v zadnjih 12 mesecih (Sistemski vidiki izobraževanja pedagoških delavcev, 2011).

	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Število
0-3 leta	2,354	1,3057	96
4-6 let	2,531	1,6413	96
7-18 let	2,559	1,7562	345
Več kot 18 let	2,646	1,8136	584
Skupaj	2,587	1,7434	1121

Preglednica 2: Število programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ki so se jih udeležili pedagoški delavci, glede na delovno dobo, v zadnjih 12 mesecih (aritmetična sredina, standardni odklon) (Sistemski vidiki izobraževanja pedagoških delavcev, 2011).

	Pridobljeni strokovni nazivi naj ostanejo trajni.	Pridobljeni strokovni nazivi naj ne bodo več trajni – pedagoški delavec mora po določenem času strokovni naziv obnoviti.	Nekateri strokovni nazivi naj ostanejo trajni, nekateri pa naj se obnovijo.	Skupaj
Učitelji (%)	87,3 % (1244)	6,5 % (93)	6,2 % (88)	1425 (100 %)
Ravnateljji (%)	61,7 % (50)	22,2 % (18)	16,0 % (13)	81 (100 %)
Skupaj (%)	85,9 % (1294)	7,4 % (111)	6,7 % (101)	1506 (100 %)

Preglednica 3: Mnenja učiteljev in ravnateljev o trajnosti pridobljenih strokovnih nazivov (Sistemski vidiki izobraževanja pedagoških delavcev, 2011)

naziva. Statistično pomembne razlike so se pojavile med pedagoškimi delavci, ki imajo naziv mentor, in tistimi, ki imajo naziv svetnik.

Med pedagoškimi delavci, ki imajo različno dolgo delovno dobo, se ne pojavljajo statistično pomembne razlike v povprečnem številu programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ki so se jih udeležili v zadnjih 12 mesecih. Zanimivo je, da je iz rezultatov razvidno, da povprečno število programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ki so se jih pedagoški delavci z različno dolgo delovno dobo udeležili v zadnjih 12 mesecih, narašča z njihovo delovno dobo.

Rezultati teh preglednic ne potrjujejo naše hipoteze, da za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje niso dovzetni pedagoški delavci z relativno dolgo delovno dobo ter s strokovnim

nazivom svetnik. Rezultati raziskave so pokazali ravno nasprotno. Največ izobraževanj so se udeležili pedagoški delavci s strokovnim nazivom svetnik in tisti z delovno dobo nad 18 let.

Iz preglednice št. 3 pa je razvidno, da so pedagoški delavci po večini mnenja, da naj pridobljeni strokovni nazivi ostanejo trajni. Glede na zgornje rezultate raziskave je njihovo mnenje glede tega povsem upravičeno, saj so pedagoški delavci s strokovnim nazivom svetnik in tisti z daljšo delovno dobo očitno motivirani za nadaljnji profesionalni razvoj – kot kaže celo bolj kot začetniki. Torej bi se bilo treba bolj usmeriti na začetnike in se spraševati o njihovi (ne) motiviranosti za profesionalni razvoj.

ZAKLJUČEK

Ob prebiranju in predelovanju literature se je odprlo polje vprašanj in razmišljanj. Ugotovili smo, da sta

nadaljnje izobraževanje in usposabljanje kot obliki vseživljenjskega učenja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju možnost in nujnost nadaljevanja kontinuiranega strokovnega razvoja pedagoških delavcev, ki sledita njihovemu začetnemu izobraževanju in uvajanju v pedagoški poklic.

Za problemsko vprašanje smo si postavili vprašanje *Svetnik, vrh profesionalnega razvoja*.

Želeli smo si odgovoriti na vprašanje, ali z izkušnjami in leti delovne dobe upada zanimanje za nadaljnje izobraževanje, in če, zakaj je tako. Na vprašanje smo odgovorili zgolj s smernicami v smislu modelov, ki delijo učiteljev poklicni razvoj, ter z izsledki raziskav, ki so jih izpeljali člani področne strokovne skupine za izobraževanje pedagoških delavcev in njihov profesionalni razvoj, ki jo je imenovala Nacionalna

strokovna skupina za pripravo Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.

S člankom smo zgolj odprli polje aplikacij, ki dovoljujejo poglobljeno diskusijo.

Profesionalno učenje smo skozi modele, ki so zasnovani na delitvi učiteljevega poklicnega razvoja, povezali z učenjem na osebnostnem področju.

Same faze nekako sovpadajo, tako lahko povežemo fazo obdobja ponovne dovzetnosti za vplivanje (angl. impact stage) (Cencič in drugi 2005) s Hargreavesovo in Fullanovo (1992) »krizo sredine« (stopnja eksperimentiranja ali aktivizma, pa tudi samoosvajanja ali dvoma o sebi, ki traja od sedmega do osemnajstega leta) (Cencič in drugi 2005) in Pučkovim obdobjem za ponovno dovzetnost.

Omenjene faze bi lahko umestili v obdobje, ko pedagoški delavec dobi naziv svetnik; po pregledu faznih modelov v povezavi z raziskavo, ki je potekala v šolskem letu 2004/2005 na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, v kateri je sodelovalo 425 pedagoških delavcev (Cencič in drugi 2005), lahko ugotovljamo, da slovenski pedagoški delavci že udeležajo načelo vseživljenjskega učenja. Programov se udeležujejo vsi pedagoški delavci ne glede na stopnjo svojega profesionalnega razvoja. Zaznati je celo trend, da se tisti, ki so v »obdobju izkušenosti« ali tako imenovani eksperti, udeležujejo različnih programov celo pogosteje (Cencič in drugi 2005). Podobno ugotovljamo tudi po izsledkih raziskav, ki so jih izpeljali člani področne strokovne skupine za izobraževanje pedagoških delavcev in njihov profesionalni razvoj, ki jo je imenovala Nacionalna strokovna skupina za pripravo Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.

Literatura

Cenci M., Polak A. in Devjak T. (2005) Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje pedagoških delavcev ter njihov profesionalni razvoj. *Sodobna pedagogika*, let. 56 (št. 5): str. 100–113.

Cvetek S. (2005) *Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionalc*. Radovljica: Didakta.

Devjak T. in Polak A. (2007) *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Depolli K. (2004) Učiteljev profesionalni razvoj: od novinca do izvedenca za poučevanje. *Panika*, let. 9 (št. 1): str. 58–62.

Kobolt A. in Žorga S. (1999) *Supervizija, proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Polak A. (2010) Refleksija pedagoškega dela v vrtcu: razsežnosti in pomen za profesionalni razvoj. V: Devjak T. (ur.) in drugi, *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtnice: podobnosti v različnosti*, str. 431–444. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Pekljaj C. (2006) *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Škoflek I., Kobolt A. in Kristančič A. (1994) *Didaktični vidiki supervizije*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport.

Valencič Zuljan M., Cotič M., Fošnarič S., Pekljaj C. in Vogrinc, J. (2011) *Izobraževanje strokovnih delavcev in njihov profesionalni razvoj*. V: *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Sistemski vidiki izobraževanja pedagoških delavcev. (2011) Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Žorga, S. (1997) *Supervizija in profesionalni razvoj pedagoških delavcev*. V: Destovnik, K. in Matovič, I. (ur.), *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje: stanje, potrebe, rešitve: zbornik prispevkov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Vir

Zavod republike Slovenije za šolstvo (2006–2011). *Usposabljanja*. Dostopno na <http://www.zrss.si/default.asp?rub=210>, 15. 10. 2012.



ŠOLSKE KNJIŽNICE SO ZAKON! / Cvetka Rengeo, prof. slov. in soc., šolska knjižničarka / OŠ Beltinci

Mednarodno združenje šolskih knjižničarjev (IASL – International Association of School Librarianship) je tudi v letošnjem šolskem letu šolske knjižnice povabilo k praznovanju in promociji šolskih knjižnic. V Sloveniji in zamejstvu je projekt izpeljala Sekcija za šolske knjižnice pri Zvezi bibliotekarskih društev Slovenije. Letošnje geslo **Šolske knjižnice so zakon!** je opozarjalo na pomen šolskih knjižnic (vir 1).

Oktober – mednarodni mesec šolskih knjižnic že tradicionalno obeležujemo tudi v šolski knjižnici OŠ Beltinci. Dnevi v oktobru tako s pestrimi dejavnostmi dobijoposeben in prazničen pridih in pripomorejo k razumevanju pomembnosti šolske knjižnice za življenje in delo na šoli.

NAŠE DEJAVNOSTI

Na blogu šolske knjižnice: <http://knjiznicaosbeltinci.splet.arnes.si/> smo predstavili mednarodni mesec šolskih knjižnic in objavljali utrinke dogodkov.

Učencem in strokovnim delavcem šole smo spregovorili o pomenu šolskih knjižnic za učenje in poučevanje (radijska ura) ter v knjižnici redno predstavljali novosti.

Spodbujali smo branje na najrazličnejše načine:

- organizirani obisk knjižnice vseh oddelkov šole – vračanje in izposoja gradiva (učenci pridejo s svojimi razredniki, učitelji različnih predmetov, v času OPB, razrednih ur ...);
- prvošolci so postali člani šolske knjižnice (pravila vedenja, navajanje na samostojno iskanje);
- pravljčne urice za 1. triletje;
- orientacija v knjižnici in knjige za bralno značko za učence od 2. do 5. razreda;
- pogovor o prebranih knjigah (zbirka vtisov);
- knjižni kotički po razredih;
- navajanje virov in literature v 7. razredu;
- pogovor o obveznem branju knjig domačega branja in pristočasnega branja za učence od 7. do 9. razreda;
- začetek izvajanja dveh novih interesnih dejavnosti: knjižničarski krožek (7. razred), Naša mala knjižnica (5. razred).

Z učenci 7. razreda smo obiskali Pokrajinsko in študijsko knjižnico Murska Sobota v okviru projekta .

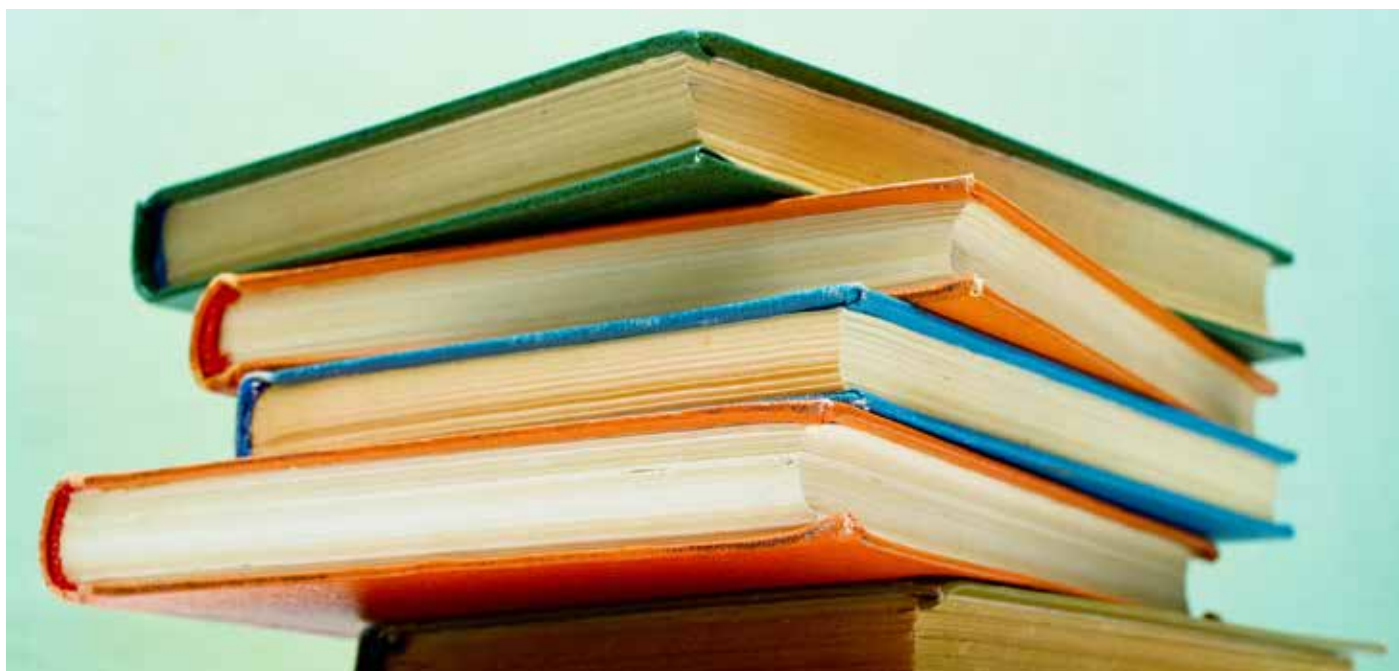
Učenci predmetne stopnje so spoznali možnost samostojnega iskanja knjižničnega gradiva s pomočjo sistema Cobiss.

Pisatelj Slavko Pregl, ki je septembra praznoval 70 let, je na novinarjevo vprašanje v literarni reviji Kekec, zakaj brati, odgovoril: » Kdor bere, vidi in sliši bolje, njegove roke objamejo več in njegov korak je daljši. Vsaka prebrana knjiga je osvojen nov svet; bralci smo zato vsak dan bogatejši, ne da bi komurkoli karkoli vzeli. Komur vse to ni dovolj, ga bom dal čez kolena.«

Mi pa k tej čudoviti misli dodajamo, da se v vsaki knjigi skriva biser, le dovolj časa, volje in motivacije za bralno iskanje moramo najti. To je tudi vodilo za delo z učenci v šolski knjižnici OŠ Beltinci, šoli, ki jo v šolskem letu 2015/16 obiskuje 624 učencev.

Vir

Vir 1: Dostopno na http://www.zbds-zveza.si/?q=node5/mesec_solских_knjiznic_2015, 2. 11. 2015.



OŠ PODGORA, KUTEŽEVO / II. Bistrica, 27.11.2015**RAZMIŠLJANJE UČITELJICE**

Delo v šoli je zadnja leta veliko več kot le pouk. Poplava projektov, ki so ponujeni šolam, velikokrat odvzema učiteljem več časa kot priprave na pouk, posebno, če smo vanje prisiljeni s strani vodstva šole. Zelo redko se zgodi, da se nek projekt zavleče pod kožo, postane domač in ga čutiš kot potrebo ali moralno dolžnost, ne pa nadležno obveznost. Tako že več kot deset let sodelujemo s Parkom Škocjanske jame v okviru Mreže šol parka. Znanje, ki smo ga pridobili učitelji in učenci je nemerljivo, saj sega od naravoslovnih do kulturno etnoloških področji. Strokovni delavci parka so polni novih idej, ki jih radi sprejmemo. Tako učenci vsako leto z veseljem raziskujejo področja kulturne dediščine, naravoslovja in ekologije, da svoje ugotovitve predstavijo v Parku. Posebno nam je všeč, da je nivo vedno prilagojen učencem vseh starostnih stopenj. To pomeni, da učenci delajo

zelo samostojno in niso obremenjeni s previsokimi standardi, ki smo jim priča v nekaterih projektih, kjer je večino dela opravil učitelj.

Obisk Škocjanske jame ni le obisk kraške jame in ogled kapnikov, v Parku najdemo veliko več, začutimo kras, začutimo življenje nekoč in danes, saj se življenje ljudi prepleta v dejavnosti Parka. Strokovni delavci Parka pokrivajo različna področja (biološka, geografska, okoljevarstvena..) in učenci zlahka jamo spoznajo z več plati. Večina učencev je bila v jami že večkrat, a ko odidemo s šolo na naravoslovni dan, so presenečeni, koliko novega so izvedeli. Za učence razredne stopnje je posebno doživetje obisk jame s škratom.

Naj povzamem zapis učenk 7. razreda po naravoslovnem dnevu: Naredili smo poskus, kako voda raztaplja apnenec, da bi razumeli nastanek kapnikov. Netopirje smo spoznali s čisto drugač-

ne plati, preizkusili jamarsko opremo in jamarsko plezanje, a najbolj brez besed ostali pred mogočno podzemno reko Reko.

Učiteljica: Jana Smajla

Regijski park Škocjanske jame leži na matičnem Krasu, kjer ime pokrajine pišemo z veliko začetnico, saj so raziskovalci prav na tem območju začeli sistematično in strokovno odkrivati in razlagati kraške pojave. Park skrbi tako za zaščito in ohranjanje naravnih vrednot ter kulturne dediščine, ki je zaradi svoje enkratnosti vpisan na Seznam svetovne dediščine pri **UNESCO**, kot tudi za prepoznavnost in razvoj tega območja. Informacije in rezervacije za ogled skupin: Park Škocjanske jame, Slovenija

E: psj.info@psj.gov.si, T: 05/70 82 110, 05/70 82 104, www.park-sko-cjanske-jame.si



Naročilnica na revijo DIDAKTA

Ime ustanove (oz. ime in priimek) _____

Naslov _____

Pošta _____

E-pošta _____

SI/davčna številka _____

DA NE davčni zavezanec _____

Telefon _____

Kraj in datum _____

Žig/podpis _____

Letna naročnina na revijo DIDAKTA znaša 89,99 EUR za 9 števk (7 enojnih in 2 dvojni).
Posamezna enojna številka stane 11,99 EUR in posamezna dvojna številka 16,99 EUR.

Vsi individualni kupci imajo 50 % popust.
Izpolnjeno naročilnico pošljite na naslov založbe:
Didakta d.o.o., Gorenjska cesta 33c, 4240 Radovljica
Naročila sprejemamo tudi po telefonu (04) 53 20 210 in e-pošti: zalozba@didakta.si.

Za založbo

Rudi Zaman

Urednik

dr. Tomaž Krpič

Uredniški odbor

dr. Natalija Komljanc,

Dora Gobec,

Mojca Grešak,

dr. Justina Erčulj,

dr. Robi Kroflič,

dr. Kristijan Musek Lešnik,

Andrej Antolič,

Matic Pavlič

Časopisni svet

dr. Cveta Razdevšek Pučko,

mag. Teja Valenčič,

Rudi Zaman

Fotografija na naslovnici

Shutterstock

Fotografije

avtorji člankov,

foto dokumentacija

uredništva

Oblikovanje

Didakta, d.o.o.

Tisk

Grafika Soča, d.o.o.

Naslov uredništva

Revija Didakta

Gorenjska cesta 33c

4240 Radovljica

tel.: 04 53 20 200

faks: 04 53 20 211

e-pošta: revija@didakta.si

www.didakta.si

Naročnino prosimo

poravnajte na račun

št. 02 068-0016734826,

odprt pri NLB.

Revija Didakta sofinancira

Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

NAVODILA AVTORJEM ČLANKOV

Članki za revijo naj obsegajo od 9.900 do 15.000 znakov s presledki. Prispevke pošljite po elektronski pošti na naslov revija@didakta.si ali na zgoščenki po pošti na naslov Didakta, d. o. o. Radovljica, Gorenjska cesta 33c, 4240 RADOVLJICA, s pripisom "Za revijo Didakta".
Zaželeno je, da besedilu priložite slikovno gradivo: slike, fotografije, risbe ... Prosim, da slikovno gradivo pošljete kot samostojno priložo. Elektronske fotografije ali skenirane slike morajo biti ustrezne kakovosti (10 cm, 300 dpi).
Prispevek opremite s podatki o avtorju – imenom in priimkom, naslovom ustanove, domačim naslovom, telefonsko številko in elektronskim naslovom. Upoštevajte znanstvena oz. strokovna načela pisanja člankov, članek naj bo napisan zvezno in ustrezno strukturiran (naslovljen in smiselno razdeljen na poglavja), navedeni naj bodo citati in uporabljena literatura. Že objavljenih prispevkov ne objavljamo.
Pridržujemo si pravico do manjših sprememb.

Uredništvo revije Didakta