

starostjo upada, postavitev bliže cesti (2) pa s starostjo izrazito narašča. Učenci prve triade so se bolj odločali za postavitev hiše v sredino ali na skrajni rob parcele, srednješolci pa za optimalno rešitev.

Ugotavljamo, da bi bilo seznanjanje mladine - bodoče zainteresirane javnosti - z vsebino javnega in zasebnega interesa, z njuno morebitno konfliktnostjo in z načini odločanja v zvezi s trajnostnim prostorskim razvojem nujno vključiti v vse ravni izobraževanja.

Andreja Istenič Starčič:

USPOSOBLJENOST UČITELJEV ZA POUČEVANJE O TRAJNOSTNEM RAZVOJU V GRAJENEM OKOLJU

Stopnja usposobljenosti vzgojiteljev in učiteljev za posredovanje znanja s področja grajenega okolja v povezavi s trajnostnim razvojem je ocenjena na podlagi analize anketnega vprašalnika za učitelje, izvedene na šolah, kjer so bili anketirani tudi učenci oz. dijaki. Raziskava med slovenskimi učitelji je bila usmerjena na poučevanje na področju poučevanja o grajenem okolju v povezavi s trajnostnim razvojem. Posebna skrb je bila namenjena analizi interakcije učitelja v lokalnem in širšem okolju, s kurikulumom ter njegovi interpretaciji vsebin in metodične zasnove, ki se odraža pri vzpostavljanju učnega okolja. Skladno s procesno produktivnim modelom poučevanja [Brophy in Good, 1986] so bile analizirane metode in strategije poučevanja in učenja ki so se uveljavile pri pouku za trajnostni razvoj. Dejavniki, ki vplivajo na odločitve učitelja za poučevanje [Schultz, 1965] s posebnim ozirom na grajeno okolje in kulturo bivanja, so bili obravnavani z vidika učiteljevih kompetenc in pristopov k poučevanju. Učitelj je soočen z novimi nalogami, ki so pogojene z družbeno kulturnimi, ekonomskimi in političnimi spremembami [Zelena knjiga ..., 2001], med katerimi je vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj.

Pri odprtih vprašanjih o pojmovanju grajenega okolja in kulture bivanja v povezavi s trajnostnim razvojem so učitelji uspešno (skozi različne pojme) opredelili kulturni aspekt trajnostnega razvoja, vsaj v podobni meri, kot ga opredeljujejo tudi učni načrti. Vendar pa iz rezultatov ankete učencev sklepamo, da poučevanje o kulturnih aspektih trajnostnega razvoja ni ustrezno. Učiteljevo odločanje je vezano na cilje, učne vsebine, učne metode in izobraževalno tehnologijo ter vire [Schultz, 1965]. Uspešno razvijanje vizualne sposobnosti učitelji pogojujejo, podobno kot raziskovalci, z ustreznimi pogoji izvedbe in z razvitostjo lastnih kompetenc. Na področju razvijanja ključnih konceptov in vrednot trajnostne orientacije grajenega okolja pa se pojmovanja učiteljev in strokovnjakov ne prekrivajo v celoti. Učitelji so podajali predvsem specifičnih tematike, ki so opredeljene v učnih načrtih in priporočilih za izvedbo le-teh. Učitelji pogosteje posegajo po vizualnih pripomočkih konceptne narave kot po izkustvenih - človekovim izkušnjam bližjih - predstavitev. Viri, ki jih pri poučevanju uporabljajo, rangirani od najpogosteje navajanega do najmanj navajanega so: karte mesta, načrti, aerofoto posnetki, fotografija z realistično oddaljenostjo in kotom objektiva, izkustveni modeli prostora, perspektivna risba.

Zbrani so podatki o kompetencah učiteljev za poučevanje na

področju trajnostnega razvoja in kulture bivanja, izhajajoč iz začetnega izobraževanja učiteljev, profesionalnega usposabljanja ter lastne angažiranosti in sodelovanja na ravni šole in v strokovnih skupnostih. Učitelji so poudarili pomanjkanje predmetno-specifičnih kompetenc na področju grajenega okolja in kulture bivanja v povezavi s trajnostnim razvojem. Splošne kompetence na tem področju, menijo učitelji, da izhajajo iz njihovega lastnega interesa in so vezane na kulturno okolje iz katerega izhajajo. Razvijanje kompetenc in usposobljenost je pogojena z učiteljevim interesom in iniciativnostjo. Učitelji so navedli, da se predvsem samoizobražujejo na tem področju ob uporabi različnih virov (literatura, internet, sejmi). Menijo, da organizirani programi strokovnega izobraževanja in usposabljanja za omenjene vsebine niso na voljo. Poudarili so vlogo sodelovanja pri pripravi na letni ravni v okviru lastne izobraževalne organizacije, vlogo posebnih dogodkov (naravoslovni, tehnični dnevi in drugo), ter partnerstvo v lokalnem okolju.

Na izvedbeni ravni so bila vprašanja učiteljem osredinjena na anketo, ki so jo reševali učenci in dijaki o obravnavanih vsebinah z vidika kontekstov obravnave in doseganja ciljev. Zbrani so bili podatke o vsebinah in problemih na področju stanovanjske gradnje, oblikovanja in arhitekturnih elementov, odprtega javnega prostora, zgoščanja grajenega tkiva, oskrbe, kulturne dediščine, zelenja v grajenem okolju, prometa in energije. Za vsako izmed naštetih vsebin so učitelji navedli teme v naslednjih kontekstih: ekonomika družinskega življenja in okolja, umetnost in oblikovanje, potrošniška etika, kultura bivanja v javnih prostorih in šolskem okolju ter zgodovina in kulturna dediščina lokalnega okolja šole. Vsebine z obravnavanega področja so učitelji podajali tudi k navedenim ciljem: razvijanje vizualne usposobljenosti, razvijanje ključnih konceptov in vrednot trajnostne orientacije grajenega okolja, razvijanje trajnostnih stališč in ravnanja v grajenem okolju ter razumevanja vpliva vrednot in stališč na ravnanje, razvijanje kompetenc za povezovanje znanja različnih predmetnih področij, razvijanje kompetenc za uporabo znanja v vsakdanjem življenju pri reševanju problemov, razvijanje vrednot večkulturnosti ter različnosti in sobivanja ter skupnega dogovarjanja.

Priporočila za izboljšanje usposobljenosti učiteljev vključujejo vpeljavo novih pristopov k profesionalnemu razvoju učitelja, ki temelji na povezovanju začetnega izobraževanja učiteljev z nadaljnjim profesionalnim razvojem, vpetost profesionalnega učenja v delovno okolje, partnersko povezovanje in vzpostavljanje profesionalnih skupnosti.

Tadeja Zupančič

USMERITVE ZA RAZVOJ VSEŽIVLJENJSKEGA IZOBRAŽEVANJA O GRAJENEM OKOLJU OZ. ARHITEKTURNEM PROSTORU

V obstoječem sistemu osnovnega in srednjega izobraževanja v Sloveniji so podani pogoji za medgeneracijski dialog na več ravneh: na kurikularni ravni (med generacijami učiteljev in učencev/dijakov), v okviru sodelovanja v neposrednem okolju šole (s starši, s sooblikovanjem arhitekturnega prostora), in v partnerstvu šole v širšem okolju z veliko pestrostjo socialnih

partnerjev. Vzpostavitev konkretnega dialoga pa je stvar motivacije ključnih akterjev šol, ki za to potrebujejo tudi neposredne zunanje spodbude: formalne in neformalne.

Konkretne naloge skupnega so-ustvarjanja prostora so prilika ne le za medgeneracijski dialog, temveč za razvoj vseživljenjskega učenja o kulturnih dimenzijah trajnostnega razvoja. Za nadaljnji razvoj predlagamo oblikovanje sistema vseživljenjskega učenja o arhitekturi/grajenem okolju s poudarkom na kulturni trajnosti razvoja:

- v šoli npr. oblikovanje povezovalnega sistema predmetov s pomočjo uvedbe referenčnih primerov arhitekture: isti primer lahko npr. služi za matematične uporabne naloge, za likovne analize, kot izhodišče likovnega ali besednega ustvarjanja, za študij obdobja nastajanja nekega dela, raznolikih družbenih okoliščin, za učenje tujega jezika z relevantno terminologijo, povezano z izbranim primerom, z učenjem glasbenih izhodišč za likovno govorico primera, s petjem pesmi, ki je blizu podanemu primeru, z učenjem fizikalnih zakonov, iz katerih izhajajo tehnološke rešitve primera itd. Primer takšnega povezovanja najdemo npr. v Belfastu, kjer so se študentje arhitekture pridružili osnovnošolskim učiteljem v iskanju takšnih možnosti medpredmetnega povezovanja [Carabine, 2007].
- v šoli s pomočjo prispevkov k forumom civilne družbe za odgovorno ravnanje s kulturnim prostorom, ki se ocenijo v okviru predmetov, tekmovanj...
- v konkretnem lokalnem okolju z aktivno udeležbo učiteljev/profesorjev in učencev/dijakov v formalnih in neformalnih postopkih urejanja lokalnega prostora (arhitekturne/urbanistične delavnice...)

Oblikovanje partnerstva med izobraževanjem, raziskovanjem in gospodarstvom je dolgoročno in zahtevna naloga. Na univerzitetni stopnji se na področju arhitekture izvaja z oblikovanjem gospodarskih družb kot raziskovalnih laboratorijev za izobraževanje, z oblikovanjem izobraževalnih institucij kot svobodnejših raziskovalnih simulacij gospodarstva in/ali z oblikovanjem raziskovalnih inštitutov kot povezave izobraževanja in gospodarstva.

Primeri dobrih praks, ki jih lahko zasledujemo v skandinavskih deželah, kažejo na možnosti umeščanja arhitekturnih vsebin v različne (formalne in neformalne) izobraževalne procese. Arkki, šola arhitekture za otroke in mladostnike na Finskem, je neprofitna organizacija, ki se aktivno vključuje v izobraževanje splošne javnosti (predvsem mlajše) na področju arhitekture in njenih vrednot, vrednot prostora in seznanja učence s poklicem arhitekta. Mlade vključuje skozi prostočasne dejavnosti (arhitektura kot konjiček). Šola izhaja iz predpostavke, da je razumevanje in 'branje' arhitekture pomembno za razumevanje grajenega okolja v splošnem in bolj celovit vpogled v način človekovega prebivanja. Skozi različne tečaje 25 arhitektov letno poučuje okoli 800 otrok starih od 3 do 19 let o arhitekturnih elementih, gradnji, arhitekturnem (strokovnem) izrazju, idr., ki so jim kasneje v pomoč pri razumevanju, analizi okolja in sporazumevanju z drugimi akterji. Še posebno pri najmlajših udeležencih so v proces vključeni tudi njihovi starši, s čimer se posredno z izobraževanjem dosega tudi starejše generacije

[Meskanen, 2007]

O podobnem izobraževanju poroča Svennberg [2007] na primeru švedskega mesta Göteborg, ki v namene izobraževanja na področju arhitekture zaposluje arhitekturnega svetovalca. Svetovalec skrbi za promocijo kreativnega in kritičnega mišljenja o okolju in o arhitekturi ter spodbuja izkoriščanje možnosti vplivov splošne javnosti na arhitekturo. Ker strokovnjakinja sama ne zmore obiskati vseh šol in delovati povsod naenkrat, se poslužuje obstoječe mreže pedagogov na šolah. Za učitelje organizira posebna brezplačna izobraževanja na temo arhitekture in ravnanja s prostorom, učitelji pa tovrstno znanje posredujejo naprej učencem (in slednji morda tudi staršem). Šole imajo prav tako možnost vabljenja strokovnjakov, t.i. arhitekturnih pedagogov, na tematske delavnice. Podobne delavnice in izobraževanja za mlajše akterje organizirajo tudi drugod po Evropi (npr. Poljska).

Zgledi so z ustreznimi prilagoditvami uresničljivi in se nekateri že začenjajo uresničevati tudi v našem kulturnem prostoru.