

Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta, Oddelek za geografijo

GeograFF 3 I

Sodobni izzivi didaktike geografije

Tatjana Resnik Planinc in Mojca Ilc Klun

GeograFF 3 I

ISSN 1855-5896 (Tiskana izd.) in 2820-5642 (Spletna izd.)

Sodobni izzivi didaktike geografije

Avtorici: Tatjana Resnik Planinc, Mojca Ilc Klun

Recenzentki: Irena Hergan, Vesna Štemberger

Urednica: Katja Vintar Mally

Fotografije na naslovnici: Mojca Ilc Klun

Lektorica: Anja Muhvič

Založila: Založba Univerze v Ljubljani

Za založbo: Gregor Majdič, rektor Univerze v Ljubljani

Izdala: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani; Oddelek za geografijo

Za izdajatelja: Mojca Schlamberger Brezar, dekanja Filozofske fakultete

Oblikovanje in prelom: Aleš Cimprič

Tisk: Birografika Bori d.o.o.

Naklada: 150 izvodov

Prva izdaja

Ljubljana, 2024

Cena: 24,90 EUR



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca (izjema so fotografije). / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (except photographs).

Knjiga je izšla s podporo Javne agencije za raziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije v okviru Javnega razpisa za sofinanciranje izdajanja znanstvenih monografij.

Prva e-izdaja. Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na <https://ebooks.uni-lj.si/zalozbaul/>
DOI: 10.4312/9789612973018 (PDF)

Katalogna zapisa o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

Tiskana knjiga
COBISS.SI-ID=190838019
ISBN 978-961-297-302-5

E-knjiga
COBISS.SI-ID 190831875
ISBN 978-961-297-301-8 (PDF)

Sodobni izzivi
didaktike geografije



GeograFF
3 I

KAZALO

1 Uvodno razmišljanje	9
2 Razvoj didaktike geografije	11
2.1 Oris razvoja didaktike geografije kot znanstvene discipline od njenih začetkov do danes.....	11
2.2 Didaktika geografije v terciarnem izobraževanju	11
2.2.1 Vpliv bolonjske reforme na izobraževanje bodočih učiteljev	13
2.2.2 Pedagoški modul (UL FF).....	14
3 Raziskovanje na področju geografskega izobraževanja	17
3.1 Raziskovanje na pedagoškem področju	17
3.2 Primeri teoretičnih in empiričnih raziskav na področju didaktike geografije.....	19
3.3 Prenos znanstvenih dognanj v šolski prostor.....	21
3.4 Projekti	22
3.4.1 R.A.V.E. Space – Raising Awareness of Values of Space through the Process of Education	24
3.4.2 Partnerstvo fakultet in šol I in II.....	26
3.4.3 PAM-INA – Perception, Attitude, Movement – Identity Needs Action	29
3.4.4 Šolski učbeniki kot orodje za oblikovanje geografskih predstav o slovenskih pokrajinah	33
3.4.5 BE-SMaRT – Border Education – Space, Memory and Reflections on Transculturality	35
3.4.6 Izobraževanje, informiranje in ozaveščanje javnosti o pomenu javnega potniškega prometa ter Trajnostna mobilnost v vrtcih in osnovnih šolah	37
3.4.7 YOUrALPS – Educating Youth for the Alps: (re)connecting Youth and Mountain heritage for an inspiring future in the Alps	39
4 Učne prakse na področju šolske geografije	41
5 Učitelj geografije in vse njegove vloge	47
5.1 Izobraževanje bodočih učiteljev geografije v preteklosti in danes	47
5.1.1 Razvoj didaktike geografije na univerzitetni ravni od leta 1945 in izobraževanje bodočih učiteljev geografije v Sloveniji	49
5.1.2 Pedagoško in raziskovalno delo na področju didaktike geografije.....	51

5.2 Primeri dobrih praks izobraževanja bodočih učiteljev geografije	52
5.2.1 Geografsko izobraževanje najmlajših	52
5.2.2 Geografsko izobraževanje osnovnošolcev	56
5.2.3 Geografsko izobraževanje srednješolcev	70
6 Izbrani primeri raziskovalnega dela na področju didaktike geografije	75
6.1 Kompetenčno zasnovane naloge pri pouku geografije (<i>Tina Šlajpah</i>)	75
6.1.1 Kompetence v vzgoji in izobraževanju	75
6.1.2 Metodologija	83
6.1.3 Empirični rezultati	84
6.1.4 Primer dobre prakse	86
6.1.5 Zaključne ugotovitve	89
6.2 Do trajnejšega znanja geografije in angleščine s pomočjo pristopa portfolijo učenca (<i>Teja Volčanjek</i>)	90
6.2.1 Pristop portfolijo učenca in medpredmetno povezovanje	90
6.2.2 Metodologija	93
6.2.3 Empirični rezultati	96
6.2.4 Primer dobre prakse	97
6.2.5 Zaključne ugotovitve	107
6.3 Z drugega konca do domačega lonca: projektni dan na temo prehrane v tretjem triletju osnovne šole kot primer medpredmetnega povezovanja med geografijo, slovenščino in izbirnim predmetom načini prehranjevanja (<i>Miha Hlede</i>)	108
6.3.1 Medpredmetno povezovanje geografije in slovenščine	108
6.3.2 Metodologija	109
6.3.3 Empirični rezultati	111
6.3.4 Primer dobre prakse	120
6.3.5 Zaključne misli	125
6.4 Ozaveščanje mladih o pomenu lokalno pridelane hrane in kmetijstva (<i>Maja Sirše</i>)	127
6.4.1 Pomen kmetijstva in lokalno pridelane hrane	127
6.4.2 Metodologija	130
6.4.3 Empirični rezultati	132
6.4.4 Primer dobre prakse	141
6.4.5 Zaključne ugotovitve	152

6.5 Vpeljava mnogoterih inteligenc v pouk geografije in španščine prek slikovnih slovarjev, podprtih s tehnologijo digitalne interaktivne table (<i>Dan Kardum Šibila</i>)	154
6.5.1 Teorija mnogoterih inteligenc	155
6.5.2 Digitalna interaktivna tabla v procesu izobraževanja.....	156
6.5.3 Ilustrirani slovarji	157
6.5.4 Metodologija.....	158
6.5.5 Empirični rezultati	159
6.5.6 Zaključne ugotovitve	167
6.6 Uporaba zemljevidov pri pouku geografije in zgodovine v osnovni šoli (<i>Martina Sirk Jereb</i>).....	169
6.6.1 Kartografska pismenost in uporaba zemljevidov pri pouku geografije in zgodovine.....	169
6.6.2 Metodologija.....	170
6.6.3 Empirični rezultati	171
6.6.4 Zaključne ugotovitve	187
6.7 Zemljepisna imena pri pouku geografije in slovenščine v osnovni šoli (<i>Maja Kos</i>).....	190
6.7.1 Zemljepisna in ledinska imena	190
6.7.2 Metodologija	192
6.7.3 Empirični rezultati	195
6.7.4 Didaktično učilo <i>Zemljepisno ime mi lahko veliko pove</i>	197
6.7.5 Zaključne ugotovitve	208
6.8 Primeri slovenske izseljenske književnosti iz Argentine, namenjeni uporabi za medpredmetni pouk geografije in slovenščine v osnovni šoli (<i>Andrej Šebenik</i>).....	210
6.8.1 Slovenska izseljenska književnost v Argentini.....	210
6.8.2 Metodologija.....	212
6.8.3 Empirični rezultati	213
6.8.4 Zaključne ugotovitve	226
7 Zaključne misli	227
8 Summary	231
9 Viri in literatura	235
10 Seznam slik in preglednic.....	253
Stvarno kazalo	259

I Uvodno razmišljanje

To, kar vemo, je kapljica; to, česar ne vemo, je morje.

– Isaac Newton

Ne pozabite, da so čudovite stvari, ki se jih učite v šolah, delo mnogih generacij. Vse to znanje, ki vam je položeno v roke, je dediščina, ki jo spoštujte, jo bogatite in nekega dne zvesto prenesite na svoje otroke.

– Albert Einstein

Didaktika geografije je znanstvena veda, ki se ukvarja s proučevanjem poučevanja in učenja geografije (oz. geografskih vsebin v nižjih razredih osnovne šole) na celotni vertikali vzgoje in izobraževanja. Njen namen je težnja k stalnemu izboljševanju kakovosti geografske vzgoje in izobraževanja s ciljem pomagati učencem pri globljem razumevanju sveta okoli njih.

Med specifičnimi cilji didaktike geografije je zato treba izpostaviti 1) opolnomočenje bodočih učiteljev geografije z znanji in kompetencami za geografsko vzgojo in izobraževanje; 2) razvijanje kurikulov, primernih za različne starostne skupine in stopnje

Slika 1:
Sodobni učitelj.



(Avtorica M. Planinc, 2023)

izobrazbe, ki zajemajo ključne koncepte, teme in vprašanja geografije; 3) ustvarjanje strokovnih, zanimivih in ustreznih učil, učinkovitih za spodbujanje učenja; 4) identificiranje najučinkovitejših metod, pristopov in strategij za poučevanje in učenje geografije; 5) pomoč učiteljem pri njihovi stalni strokovni rasti s poudarkom na razvoju veščin in kompetenc; 6) vrednotenje učinkovitosti različnih učnih metod, pristopov in strategij ter razvoj orodij in tehnik za preverjanje in ocenjevanje znanja; 7) spodbujanje uporabe novih tehnologij in digitalnih virov pri poučevanju in učenju geografije ter razvoj strategij za njihovo vključevanje v poučevanje in učenje ter 8) spodbujanje uporabe aktivnih in na raziskovanju temelječih učnih strategij ter pristopov v geografski vzgoji in izobraževanju, ki lahko učencem pomagajo pri razvijanju kritičnega mišljenja in analitičnih sposobnosti ter reševanju problemov.

Ker lahko nekateri učenci dojemajo geografijo kot suhoparen in dolgočasen predmet, so učitelji pogosto soočeni z iskanjem načinov, kako pritegniti učence in osmisliti predmet do te mere, da ga bodo zaradi njegove tesne povezanosti z življenjem prepoznali kot zanimivega in pomembnega. Dodaten izziv predstavljajo velika raznolikost učencev, ki se kaže v spolu, socialno-ekonomskem statusu, zdravstvenem stanju, socialnem in kulturnem poreklu, veroizpovedi in narodni pripadnosti (Grah in sod., 2019), ter različne učne potrebe, učni stili in sposobnosti učencev. Obenem različni cilji oz. priporočila, zapisani v številnih kurikulumih, npr. priporočilo o spodbujanju kritičnega mišljenja, od učiteljev zahtevajo, da presežejo zgolj podajanje dejanskega znanja ter pomagajo učencem razviti veščine za analizo in interpretacijo informacij. Ne nazadnje je geografija veda, ki se nenehno razvija, zato morajo biti učitelji na tekočem z aktualnimi dogodki in vprašanji, ki vplivajo tako na mikro- kot na makrokozmos človeka in posledično vodijo v vedno nova vprašanja učencev, od učiteljev pa se pogosto neupravičeno pričakuje, da bodo svojim učencem vedno in povsod zagotavljali točne in ustrezne informacije, kar je danes skorajda nemogoče.

Učitelji so danes pred številnimi izzivi, predvsem pa so soočeni z izjemno visokimi pričakovanji družbe, ki od njih pogosto zahteva takojšnje naslavljanje številnih vsebin, problemov in zatečenih stanj (od porasta nasilja v šolah do zahtev po čim boljši digitalni pismenosti, od razvijanja kompetenc za trajnostni razvoj in kompetenc finančne pismenosti do ozaveščanja o multikulturalnosti itn.); zato upamo, da bo pričujoče delo, v katerem se v iskanju odgovorov na sodobne izzive ukvarjamo z razvojem same didaktike geografije, raziskovalnim delom na področju didaktike geografije, učnimi praksami na področju šolske geografije, učitelji geografije in vsemi njihovimi vlogami ter podajamo nekaj izbranih primerov raziskovalnega dela na področju didaktike geografije, vsem deležnikom v procesu geografske vzgoje in izobraževanja v pomoč.

■ 2 Razvoj didaktike geografije

2.1 Oris razvoja didaktike geografije kot znanstvene discipline od njenih začetkov do danes

Geografija je veda, ki se ukvarja z razumevanjem prostorskih razsežnosti naravnih in družbenih pojavov, pri čemer »ugotavlja razširjenost, vplive in medsebojno soodvisnost tistih naravnih in družbenih pojavov, ki oblikujejo Zemljino površje kot celoto ali njegove dele« (Bobovnik in sod., 2023, str. 8). Geografska vzgoja in izobraževanje zato vključujeta tudi razumevanje interakcij med ljudmi in pokrajino, vključno z vplivom človekovih dejavnosti na prostor oz. na okolje ter učinki okoljskih sprememb na človeško družbo. Učencem pomagata razviti ne samo zavedanje o medsebojni povezanosti globalnih vprašanj in izzivov, vključno s podnebnimi spremembami, izčrpavanjem okoljskih virov in migracijami, ter razumevanje sveta okoli njih in njihovega mesta v njem, temveč tudi sposobnost kritičnega in ustvarjalnega razmišljanja o kompleksnih geografskih vprašanjih.

Razvoj didaktike geografije kot znanstvene discipline je skozi čas prešel več stopenj, od zgodnjih začetkov, pojava znanstvenega pristopa, integracije družboslovja, tehnologije in digitalizacije do trajnostnosti in globalnih izzivov.

Na splošno so na razvoj didaktike geografije kot znanstvene discipline vplivali različni dejavniki, med njimi razvoj geografije kot znanstvene vede, spremembe učnih metod, tehnologije in globalni izzivi. Danes se geografsko izobraževanje še naprej razvija in poudarja pomen interdisciplinarnih pristopov, kritičnega mišljenja in veččin reševanja problemov.

2.2 Didaktika geografije v terciarnem izobraževanju

Kot učitelji, izobraževalci bodočih učiteljev in (pogosto) starši radi razmišljamo o preteklosti kot o zlatih letih, ko sta bili glavni nalogi učitelja podajanje znanja, ki so ga morali učenci usvojiti, preden so lahko resnično vstopili v svet odraslih, ter posedovanje veščin, potrebnih za prenos tega znanja na mlade. Po mnenju Lidstona (2006) se je v zgodnjih letih 21. stoletja v gospodarsko razvitih državah pojavilo vprašanje, ali imamo za soočenje z izzivi hitrih družbenih in ekonomskih sprememb ter vedno bolj raznoliko populacijo učencev sploh dovolj učiteljev s potrebnimi znanji in veščinami. Hitreje kot se spreminja svet, v večji meri se moramo naučiti strategij preživetja v njem, in več kot se naučimo, večja je zahteva po spremembi v interakciji posameznikov v času njihovega življenja. In že smo pri vprašanju, kaj dejansko pomeni učiti se. Če sta bila učenje in poučevanje v preteklosti, po mnenju mnogih, izključna domena šol in univerz, pa so danes ti, ki želijo razvijati nove oblike izobraževanja, ki bi pomagale mladim pri učenju, in tisti, ki izobražujejo bodoče učitelje, soočeni z mladimi, ki

so odrasli v »digitalnem času«, oz. so, kot sta stanje poimenovala Jukes in Dosaj (2003, cit. po: Lidstone, 2006), »digitalni imigranti« soočeni z »digitalnimi domorodci«. Ob soočenju s Scilo konservativizma in Karibdo inovacij je, tako Lidstone (2006), bolj smiselno iskati prednosti tehnoloških in družbenih danosti kot pa se ozirati v preteklost.

Preglednica 1: Razvoj didaktike geografije kot znanstvene discipline.

Zgodnji začetki	Geografija je bila predmet zanimanja že stoletja, vendar se je šele v 19. stoletju začela sistematično poučevati v šolah. V zgodnjih fazah je bil pouk geografije opisen, s poudarkom na pomnjenju imen krajev in njihovih značilnosti.
⇓	
Pojav znanstvenega pristopa	V začetku 20. stoletja so geografi začeli sprejemati bolj znanstven pristop k proučevanju geografije. Ta pristop je vključeval uporabo podatkov in zemljevidov za analizo in interpretacijo sveta. To je pripeljalo do razvoja novih učnih metod, ki so poudarjale reševanje problemov in kritično mišljenje.
⇓	
Integracija družboslovja	Sredi 20. stoletja se je geografija vse bolj povezovala z drugimi družboslovnimi vedami, kot so ekonomija, politologija in sociologija. Ta interdisciplinarni pristop h geografiji je privedel do razvoja novih učnih metod, ki poudarjajo povezave med različnimi predmeti.
⇓	
Tehnologija in digitalizacija	V zadnjih desetletjih je uporaba tehnologije spremenila področje geografije in njenega poučevanja. Geografski informacijski sistemi (GIS) in tehnologije daljinskega zaznavanja so postali sestavni del geografije, kar vodi k razvoju novih učnih metod, ki poudarjajo analizo podatkov in prostorsko vizualizacijo.
⇓	
Trajnostni razvoj in globalni izzivi	Danes se je geografsko izobraževanje razširilo onkraj tradicionalnega študija fizične in družbene geografije. Poudarek se je preusmeril na trajnostni razvoj in globalne izzive, kot so podnebne spremembe, degradacija okolja in socialna pravičnost. To je privedlo do razvoja novih učnih metod, ki poudarjajo pomen teh globalnih vprašanj in njihove medsebojne povezave.

Tudi zato postavlja danes znanost o izobraževanju učiteljev v ospredje neločljivo prepletenost teorije in prakse v usposabljanju učitelja kot »razmišljujočega profesionalca«, ki je »zmožen obvladati nove izzive in se uspešno soočiti s kompleksnostjo in negotovostjo svoje profesije; ki ni niti sterilen teoretik brez stika z raziskovanjem in razmišljanjem o problemih prakse, niti praktikist, ki meni, da je ob vsakodnevem obvladovanju problemov teorija nekaj nekoristnega« (Marentič Požarnik, 2006, str. 5). Zaradi sprememb v družbi morajo učitelji sprejeti nekatere nove vloge, nekatere prejšnje pa spremeniti ali opustiti. Pri tem je ključnega pomena pripravljenost za spremenjanje in prilagajanje tradicionalnih vlog novim okoliščinam (npr. mentorska vloga, organizacija učnih situacij, intenzivnejše vključevanje učencev v učni proces ...) ter sprejemanje nekaterih novih vlog. Obenem so učitelji soočeni z vse večjim številom

učencev s posebnimi potrebami, ki zahtevajo drugačne pristope v poučevanju, ter z različnimi oblikami zunanjega preverjanja znanja. Dejstvo je, da kvalifikacije, pridobljene med študijem, učitelju kljub vsem prenovam, ki smo jim bili priča, še vedno ne zadoščajo. Učitelj je soočen z nujnostjo sodelovanja z drugimi učitelji, strokovnimi delavci in starši, pri čemer mora biti usposobljen tudi za refleksijo, raziskovanje in evalvacijo lastnega dela. Izobraževalci naredimo veliko, če damo diplomantom za popotnico zavedanje, da bodo morali biti za prevzemanje vseh novih vlog na svoji poklicni poti odprti za spremembe ter motivirani za vseživljenjsko učenje in stalen poklicni razvoj (Resnik Planinc, Kosten Zabret, 2007).

Skladno s spremenjenim pojmovanjem znanosti in znanja se spreminja tudi razumevanje profesionalne kompetentnosti strokovnjakov na posameznih področjih dejavnosti. Pojem profesionalne kompetentnosti je pogosto definiran kot sposobnost opravljanja zadane naloge v skladu z določenimi standardi. Slovar slovenskega knjižnega jezika definira *kompetenco* kot obseg oz. mero odločanja, pristojnost ali pooblastilo, za »kompetentnega« pa velja tisti, ki je »pristojen, pooblaščen; kdor temeljito pozna, obvlada določeno področje; je usposobljen, poklican« (Slovar slovenskega ..., 1985, str. 388), pri čemer je kompetentnost lastnost oz. značilnost kompetentnega. Weinert (2001b) govori o trojnem značaju kompetenc, saj ključne kompetence opredeljuje kot kompleksne sisteme znanja, prepričanj in akcijskih tendenc, ki se gradijo na osnovi dobro organiziranega področnega znanja, osnovnih veščin, posplošenih stališč in spoznavnih stilov. Zaradi vsega povedanega je vključevanje ključnih kompetenc v izobraževanje učiteljev izjemno pomembno. Pri tem se je treba izogniti hotenemu ali nehotenemu enačenju izraza kompetenca bodisi s pristojnostjo bodisi s spretnostjo oz. veščino ter upoštevati že omenjeno nujno povezanost treh sestavin: spoznavne, spretnostne in vrednostne, saj mora imeti »kompetenten« učitelj poleg strokovnega znanja ter didaktičnih in psiholoških znanj oz. veščin tudi izdelana profesionalna stališča.

Izobraževanje bodočih učiteljev bi torej moralo stremeti k 1) zagotavljanju, da bodo študenti vstopali v učiteljski poklic s potrebnimi znanji/veščinami, vrednotami in kompetencami; 2) aktivnemu vključevanju študentov v partnerski model izobraževanja ter razvijanju profesionalnih znanj/veščin in znanj s področja medosebnih odnosov ter 3) spodbujanju aktivnih in participativnih učnih stilov, da bi zadostili profesionalnim in individualnim potrebam študentov ter uveljavili te lastnosti v njihovi profesionalni praksi in nadaljnjem profesionalnem razvoju (Resnik Planinc, 2009b).

2.2.1 Vpliv bolonjske reforme na izobraževanje bodočih učiteljev

S podpisom Bolonjske deklaracije junija 1999 so predstavniki ministrstev za visoko šolstvo iz 29 držav, med njimi tudi Slovenije, določili smernice razvoja evropskega visokega šolstva do leta 2010. Glavni cilj naj bi bila posodobitev in učinkovitost študija, uskladitev evropskih sistemov, mobilnost študentov in medsebojno priznavanje diplom. Bolonjski proces je bil tako začetek skupnega evropskega visokega šolstva, oblikovanje vsebine študijskih programov pa je bilo v celoti prepuščeno univerzam.

Ena najpomembnejših sprememb v strukturi visokega šolstva je bila uvedba treh študijskih stopenj: triletna diplomska stopnja, dveletna magistrska stopnja in triletna doktorska stopnja. Nastala je nova vrsta magisterijev, t. i. strokovni magisteriji, ki jih

prej v našem visokem šolstvu ni bilo. Na magistrski stopnji naj bi študenti poglobljali znanje, pridobljeno na prvi študijski stopnji, ter se učili raziskovalnih metod in pristopov za nadaljnje samostojno raziskovanje. Izjeme v strukturi 3 + 2 + 3 so študijski programi, ki izobražujejo za poklice, regulirane z direktivami Evropske unije, ki so lahko strukturirani drugače. Nove študijske stopnje naj bi bistveno zmanjšale obremenjenost študentov. Po zaključeni prvi stopnji se lahko študenti odločijo za nadaljevanje študija na drugi stopnji ali pa za zaposlitev pred morebitnim nadaljevanjem izobraževanja. Pomembno je, da si nabirajo delovne izkušnje na svojem strokovnem področju, ne pa ob priložnostnem in pogosto strokovno nezahtevnem delu (Gider, 2009).

Novost je bila tudi reforma vsebine študijskih programov. Oporne točke pri oblikovanju novih študijskih programov so bili učni dosežki, ki so osnova za zagotavljanje kakovosti. Določili so se za celoten študijski program, posamezen predmet in posamezno predavanje. S tem je omogočen vpogled v cilje posameznega študijskega programa. Študentu je bila omogočena tudi večja izbirnost med programi – ali znotraj programa, v katerega je vpisan, ali sorodnega študijskega programa, ki se izvaja na isti fakulteti – s čimer naj bi poglobljal znanje svoje stroke. Študent pa ima tudi možnost izbire predmetov iz drugih študijskih programov, zunaj matične fakultete, s čimer širi znanje še na druga področja (Gider, 2009).

V Sloveniji se je bolonjska reforma začela v celoti uvajati v študijskem letu 2009/2010 s takratnimi prvimi letniki prve stopnje. Na področju izobraževanja bodočih učiteljev je prinesla številne spremembe, tako povsem formalnega kot tudi vsebinskega značaja. Ključna je bila uvedba pedagoškega modula (šestdeset kreditnih točk) v vseh programih slovenskih univerz, ki izobražujejo bodoče učitelje osnovno- in srednješolskih predmetov. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani (UL FF) je tako sprejela v nadaljevanju na kratko opisani pedagoški modul, ki je bil nato vključen v nove bolonjske programe pedagoških smeri posameznih študijev na drugi stopnji (Predstavitveni zbornik ..., 2022).

2.2.2 Pedagoški modul (UL FF)

Študent dvopredmetne pedagoške smeri mora v sklopu obveznega pedagoškega modula pridobiti skupaj šestdeset kreditnih točk (KT); to pomeni, da v sklopu posamezne smeri pridobi trideset kreditnih točk. Pedagoški modul obsega dva dela:

1) Skupni del pedagoškega modula na ravni fakultete (24 KT):

- Psihologija za učitelje
- Obča didaktika
- Pedagogika – teorija vzgoje in andragogika
- Opazovalna praksa pri obči didaktiki*
- Opazovalna praksa pri psihologiji*
- Opazovalna praksa pri pedagogiki in andragogiki*
- Obvezni izbirni predmet: Humanistika in družboslovje, Slovenščina za učitelje in Raziskovanje učnega procesa

Opazovalno prakso študent izbere pri enem od skupnih pedagoških predmetov, se pravi bodisi pri obči didaktiki, psihologiji ali pedagogiki in andragogiki.

2) Specialni del, ki ga načrtujejo posamezni oddelki:

- Specialna didaktika
- Pedagoška praksa v sklopu specialne didaktike

V študijskem letu 2016/2017 je prišlo do manjših sprememb znotraj geografskega dela celotnega pedagoškega modula, ki znaša 60 KT. Izvajanje vseh predmetov v pedagoškem modulu od leta 2019/2020 poteka v skladu z zapisanim v preglednicah 2, 3 in 4.

Preglednica 2: Obvezni splošni predmeti.

Učna enota	KT
Psihologija za učitelje*	7*
Obča didaktika*	5*
Pedagogika – teorija vzgoje in andragogika*	6*
Opazovalna praksa (pri psihologiji / obči didaktiki / pedagogiki in andragogiki)*	2*
Slovenščina za učitelje*	4*
Raziskovanje učnega procesa*	4*
Humanistika in družboslovje*	4*
Didaktika geografije I (15 ur P + 30 ur S + 30 ur V = 75 ur)**	6
Didaktika geografije II (15 ur P + 30 ur S = 45 ur)	4
Pedagoška praksa – geografija (30 ur S + 30 ur V = 60 ur)	6
Magistrsko delo	9

* Na geografijo odpade polovica obveznosti iz skupnega dela pedagoškega modula. ** P = predavanja, V = vaje, S = seminar.

Preglednica 3: Obvezni strokovni predmeti.

Učna enota	KT
Izbrane geografske vsebine za učitelje geografije (30 ur V)	3
Organizacija ter izvedba ekskurzije in terenskega dela (15 ur S + 30 ur TV = 45 ur)*	4

* TV = terenske vaje.

Preglednica 4: Strokovni izbirni predmeti (regionalnogeografski).

Učna enota	KT
Geografija Azije	4
Geografija Severne Afrike in Jugoahodne Azije	4
Geografija Latinske Amerike	4
Geografija Severne Amerike	4
Geografija Podсахarske Afrike	4
Geografija Avstralije, Antarktike in Oceanije	4

* Študent izbere tri do štiri izmed šestih (regionalnogeografskih) strokovnih izbirnih predmetov (dva je izbral že na prvi stopnji) in opravi predpisane obveznosti.

Študent lahko izbere zunanje izbirne predmete v skupni vsoti 4 KT. Študentom se priporoča izbira predmetov s področij, ki dopolnjujejo znanja in veščine, pridobljene pri temeljnih in metodoloških predmetih. Študent ima zaradi mobilnosti možnost, da 15 KT iz obveznih ali izbirnih enot programa prenese iz študijskih programov s področja geografije, ki se izvajajo na drugih univerzah.

Specialne didaktike se po lastni presoji odločajo o številu hospitacij in ocenjevalnih nastopov. Študent mora opraviti minimalno en teden opazovalne prakse v sklopu skupnega dela pedagoškega modula in dva tedna pedagoške prakse v sklopu posameznih specialnih didaktik (oz. štiri tedne v primeru enopredmetnega študija). Z bolonjsko reformo je (če to že ni bila) postala pedagoška praksa, ki predstavlja vez med teoretičnim in praktičnim delom kurikulumov, po katerih se izobražujejo bodoči učitelji, obvezen in integrativen element. Laični modeli razumevanja dogodkov in odzivanja nanje se tako preoblikujejo v profesionalne modele, saj profesionalno razmišljanje pogojuje profesionalno delovanje. Ta proces, ki se začne že v času pedagoške prakse, naj bi se pozneje nadaljeval v obdobju pripravništva, ki pa danes žal ni organizirano in izvajano tako, kot bi si želeli.

V izobraževanju bodočih učiteljev je ključnega pomena simbioza med teorijo in prakso, saj pedagoška praksa omogoča študentu povezovanje teoretičnega (akademskega) znanja s praktičnimi pedagoškimi, psihološkimi, didaktičnimi in andragoškiimi znanji. Študenta bi moral na pedagoški praksi voditi izkušen in ustrezno izobražen učitelj mentor, ker se študenti razlikujejo po osebnostnih značilnostih, strokovnem, psihološkem in strokovno-didaktičnem znanju, stilih učenja, stopnji obvladovanja socialnih spretnosti in tudi po stopnji profesionalnega razvoja. Mentor mora biti zato spodoben zavestno vzpostaviti odnos pomoči, ki je prilagojen individualnosti študenta in njegovim potrebam. V Sloveniji žal še vedno ne obstaja ne mreža mentor-skih šol in ne celostno usposabljanje učiteljev mentorjev. Zaenkrat je mentoriranje neurejeno tako s sistemskega kot strokovnega vidika ter prepuščeno posameznim strokam in posameznikom. Zavedati se moramo dejstva, da se učitelj mentor ne »naredi sam«, temveč potrebuje ustrezno izobraževanje, usposabljanje, strokovno spremljanje in vrednotenje svojega dela ter, posledično, ustrezno finančno vrednotenje svojega dela.

Izobraževanje bodočih učiteljev v Sloveniji je gotovo na dobri poti, nikakor pa še ni na cilju. Čeprav vemo, da je predpogoj formacije kakovostnega učitelja njegovo kakovostno izobraževanje, pa se pogosto zdi, kot da vsi akterji ne zasledujemo istega cilja. Kajti, če je usklajeno in dopolnjujoče se sodelovanje med specialnimi didaktikami in strokami na eni strani ter pedagoško psihologijo, didaktiko in andragogiko na drugi strani, nadgrajeno z domišljeno in kakovostno pedagoško prakso, ki ni sama sebi namen, ključnega pomena za uspešen nadaljnji razvoj izobraževanja učiteljev, pa vse zapisano (pre)pogosto naleti na ovire povsem formalnega oz. sistemskega značaja.

3 Raziskovanje na področju geografskega izobraževanja

3.1 Raziskovanje na pedagoškem področju

Pedagoško raziskovanje je proučevanje procesov poučevanja in učenja ter iskanje možnosti uporabe izobraževalnih teorij in prakse za izboljšanje izobraževalnih rezultatov. Zgodovina pedagoškega raziskovanja sega v 19. stoletje, ko so učitelji začeli proučevati učinkovitost različnih učnih metod in praks v razredu. Eden prvih pionirjev na tem področju je bil John Dewey, ki je zagovarjal pristop k izobraževanju, ki je bolj osredotočen na učence. Od takrat je področje pedagoškega raziskovanja raslo in se razvijalo, s poudarkom na razumevanju, kako se učenci učijo, kako lahko učitelji olajšajo učenje in kako je mogoče izboljšati izobraževalne sisteme, da bodo podpirali boljše rezultate. Pri tem se uporabljajo različne metode, vključno s kvantitativnimi in kvalitativnimi raziskavami.

Na splošno ima pedagoško raziskovanje pomembno vlogo pri oblikovanju izobraževalnih politik in praks. Z razumevanjem, kako se učenci učijo in kako je mogoče izboljšati poučevanje, si raziskovalci prizadevajo ustvariti učinkovitejše izobraževalne sisteme, ki lahko učence podpirajo pri doseganju njihovega polnega potenciala. Med številnimi sodobnimi raziskovalnimi področji oz. pristopi lahko z vidika geografskega pedagoškega raziskovanja, ki danes zajema široko paleto tem in pristopov, med drugim omenimo učenje na podlagi poizvedovanja, uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije, kulturno odzivno poučevanje, ocenjevanje in povratne informacije, izobraževanje o globalnem državljanstvu ter izobraževanje za trajnostni razvoj.

V Mednarodni deklaraciji o raziskovanju v geografskem izobraževanju (International Declaration on Research in Geography Education, 2015) je Komisija za geografsko izobraževanje pri Mednarodni geografski zvezi (*Commission on Geographical Education of the International Geographical Union*) zapisala, da raziskovanje v geografskem izobraževanju zahteva strateški pristop, katerega namen je omogočiti raziskovanje ob upoštevanju potreb na nacionalni in mednarodni ravni. Pri tem se opira na Mednarodno listino o geografskem izobraževanju iz leta 1992 (*International Charter on Geographical Education*), ki navaja, da se morajo raziskave na področju geografskega izobraževanja osredotočiti na učenje in poučevanje geografije v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju, izobraževanje učiteljev, izobraževanje odraslih ter vseživljenjsko učenje. Raziskave na področju geografske vzgoje in izobraževanja naj bi tako prispevale k širšemu razvoju teorij, praks in virov na področju učenja in poučevanja.

S pomočjo znanstvenih izsledkov lahko vsi deležniki v procesu vzgoje in izobraževanja spreminjajo, nadgrajujejo ali izboljšujejo obstoječe stanje in prakse, učečim se pa tlakujejo kakovostno pot do pridobivanja znanja ter razvijanja sposobnosti, veščin in kompetenc.

Preglednica 5: Raziskovalne razsežnosti na področju geografske vzgoje in izobraževanja po Mednarodni deklaraciji o raziskovanju v geografskem izobraževanju (International Declaration ..., 2015, str. 4–6).

Raziskovalne razsežnosti na področju geografske vzgoje in izobraževanja	
Učeči se	To so otroci, mladostniki in odrasli, ki se izobražujejo v formalnih ustanovah in neformalnih okoljih. Pri raziskovanju tega segmenta se osredotočamo na pridobivanje in razvijanje njihovih geografskih izkušenj ter razvoj razumevanja geografije skozi njihovo življenje od najzgodnejših let naprej. Raziskovanje vključuje med drugim formalno in neformalno izobraževanje tako v izobraževalnem kot neformalnem okolju, motivacijo učečih se, pridobivanje in razvijanje znanja, sposobnosti, veščin in kompetenc ter tudi njihova stališča o izkušnjah z geografsko vzgojo in izobraževanjem.
Izobraževalci	Ta skupina vključuje osnovnošolske in srednješolske učitelje, visokošolske učitelje in učitelje, ki izobražujejo odrasle, neformalne izobraževalce in tiste, ki se ukvarjajo z mediji kot sredstvi obveščanja in izobraževanja ljudi. Tu je v ospredju raziskovanje njihove izkušnje in razumevanja geografije, njihove motivacije za poučevanje in njihovega odnosa do poučevanja geografije, njihove izkušnje s poučevanjem geografije, poznavanja učnih oblik, metod, strategij in pristopov. Raziskuje se, kaj vse vpliva in součinkuje na njihovo poučevanje geografije, kako se mrežijo, kako skrbijo za svoj strokovni razvoj ter kako obvladujejo spremembe, s katerimi se soočajo.
Kurikul in viri	Kurikul zaobjema strukturo, vsebino in manifestacijo predmeta, medtem ko viri predstavljajo različna tiskana in virtualna učila, ki se uporabljajo pri poučevanju in učenju. Ta segment raziskovanja v geografskem izobraževanju se ukvarja z geografskimi kurikuli, načrtovanjem poučevanja in učenja, inovacijami, različnimi praksami, ki se uporabljajo za oblikovanje in izboljšanje kurikulumov in samega poučevanja geografije, vplivom izkušenj učencev in učiteljev na kurikulum, ter viri, ki so na voljo in jih izobraževalci uporabljajo v okoljih, kot so učilnice in druga učna okolja.
Pedagogika in didaktika	To področje vključuje vse strategije, pristope, tehnike in metode poučevanja in učenja, ki se uporabljajo v procesu vzgoje in izobraževanja, kot so npr. repertoar poučevanja, ki ga uporabljajo izobraževalci, razpon strategij, ki jih uporabljajo, in njihov vpliv na učeče se, priložnosti in omejitve, ki vplivajo na kontekst in slog poučevanja izobraževalcev, razumevanje izkušenj učečih se pri pouku geografije, učinki preverjanja in ocenjevanja znanja pri geografiji itn.
Oblikovalci politik, vplivi in zgodovinski konteksti	Med oblikovalce politik in vse druge, ki vplivajo na geografsko vzgojo in izobraževanje, uvrščamo ministre in njihove svetovalce, javne uslužbence, avtorje ter urednike geografskih učbenikov in drugih učil, nevladne organizacije, različne interesne skupine, komentatorje v medijih in drugod, raziskovalce, finance, svetovalce za izobraževanje in druge svetovalce na lokalni in nacionalni ravni ter akademike s sorodnih področij. Njihov vpliv je različen, njihove odločitve pa vplivajo na geografsko vzgojo in izobraževanje na lokalni in nacionalni ravni. Raziskovanje tega segmenta se ukvarja z zgodovino geografskega izobraževanja in vplivi na spremembe v njem, z vključevanjem geografije v predmetnike in kurikule, z načini sprejemanja odločitev ter z vplivom različnih deležnikov na področju vzgoje in izobraževanja.
Raziskovalne prakse	Proučevanje raziskovalnih praks v geografski vzgoji in izobraževanju vključuje teorije, na katerih temelji raziskovanje, pristope k izvajanju in analiziranju raziskav, institucije, v katerih se raziskave začenjajo in izvajajo, posameznike in skupnosti, ki izvajajo raziskave ali so vanje vključeni, domet in vpliv rezultatov raziskav itn.

3.2 Primeri teoretičnih in empiričnih raziskav na področju didaktike geografije

Teoretične raziskave na področju didaktike geografije običajno vključujejo razvoj in preizkušanje novih modelov, konceptov ali okvirov, ki poskušajo razložiti ali izboljšati poučevanje in učenje geografije. Tovrstne raziskave tako med drugim vključujejo raziskovanje vloge zemljevidov in prostorskega mišljenja v geografskem izobraževanju; raziskovanje učinkovitosti različnih metod poučevanja geografije, kot je učenje na podlagi poizvedovanja ali učenje s problemskim pristopom; proučevanje povezave med geografsko izobrazbo in razvojem prostorskih spretnosti; analizo vpliva tehnologije na geografsko izobraževanje, vključno z uporabo geografskih informacijskih sistemov (GIS) in virtualnih izletov; raziskovanje vpliva kulturnih in družbenih dejavnikov na geografsko izobraževanje, kot je vpliv izobraževanja v domači pokrajini in uporaba znanja naših prednikov pri poučevanju geografije; proučevanje vloge ocenjevanja v geografskem izobraževanju in učinkovitosti različnih strategij ocenjevanja pri spodbujanju učenja učencev ter raziskovanje odnosa med geografsko izobrazbo in trajnostnim razvojem, vključno z vključevanjem okoljskih in trajnostnih konceptov v geografski kurikulum.

Raziskovanje *konceptualnih okvirov* v izobraževanju se nanaša na temeljne strukture ali modele, ki usmerjajo oblikovanje, izvajanje in razumevanje izobraževalnih praks, teorij in raziskav. Z njihovo pomočjo izobraževalci, raziskovalci in oblikovalci politik razlagajo ter organizirajo informacije, ideje in metodologije na področju izobraževanja. Običajno zajemajo niz medsebojno povezanih konceptov, teorij, načel in predpostavk, na katerih temeljijo izobraževalna prizadevanja, ter so med drugim namenjeni npr. organiziranju načel, usmerjanju raziskav in prakse, zagotavljanju ustrezne terminologije ter kot pomoč izobraževalcem in oblikovalcem politik pri sprejemanju utemeljenih odločitev. Primeri konceptualnih okvirov v izobraževanju so teorije učenja (kot so behaviorizem, konstruktivizem in sociokulturna teorija), modeli učnih načrtov (kot sta Tylerjev ali Wheelerjev model) in filozofski okviri (kot sta progresivizem ali perenializem). V geografskem izobraževanju se raziskovanje konceptualnih okvirov osredotoča na razumevanje ključnih konceptov in idej, ki podpirajo geografsko izobraževanje, kot so prostorsko razmišljanje, učenje na podlagi pokrajine ali prostora in kritična geografija, pri čemer je glavni cilj identifikacija ključnih teoretičnih perspektiv, ki so osnova za geografsko izobraževanje, ter njihove posledice za poučevanje in učenje (npr. Puttick, 2013; Brooks, 2017; Handoyo, Amirudin, Soekamto, 2017; Chang in sod., 2020).

Raziskovanje *pedagoških pristopov* v izobraževanju zajema proučevanje in raziskovanje različnih učnih metod, strategij in praks, ki se uporabljajo za lažje pridobivanje znanja učečih se ter razvijanje njihovih sposobnosti in veščin. Cilj je povečati učinkovitost poučevanja, optimizirati učne izkušnje ter prispevati k stalnemu izboljševanju izobraževalnih praks in politik. Na področju učnih metod (npr. aktivno učenje, problemsko učenje, izkustveno učenje, obrnjeno učenje) raziskovalci raziskujejo učinkovitost teh metod pri vključevanju učečih se ter izboljševanju njihovega razumevanja in ohranjanja informacij, na področju učnih načrtov pa raziskujejo zasnovo in razvoj učnih načrtov z namenom zagotavljanja skladnosti z izobraževalnimi cilji, standardi

in potrebami učečih se. Raziskovanje strategije ocenjevanja proučuje različne tehnike ocenjevanja, vključno s formativnim in sumativnim ocenjevanjem, avtentičnim ocenjevanjem ter uporabo tehnologije pri ocenjevanju, pri čemer je poudarek na vrednotenju učenja in razumevanju vpliva metod ocenjevanja na procese poučevanja in učenja. Danes je v ospredju tudi proučevanje vključevanja tehnologije v izobraževanje in ugotavljanje, kako lahko digitalna orodja in spletni viri izboljšajo pouk, sodelovanje in dosežke učencev, raziskovanje vključujočih učnih praks, ki so namenjene različnim skupinam učencev, ob upoštevanju kulturnih, jezikovnih in individualnih razlik, ter raziskovanje profesionalnega razvoja učiteljev (Brooks, 2010; Andoni in sod., 2017; Hong in sod., 2018; Hazen, Alberts, 2021; Jo, 2023). Na področju didaktike geografije velja izpostaviti raziskovanje poučevanja geografije z virtualno resničnostjo, pri čemer so rezultati (Lege, Bonner, 2020; Campos, Hidrogo, Zavala, 2022) pokazali, da je uporaba navidezne resničnosti izboljšala sposobnosti prostorskega razmišljanja učencev in povečala njihovo angažiranost pri predmetu. Podobno raziskovanje uporabe GIS pri poučevanju geografije (Artvinli, 2010; Alibrandi, Goldstein, 2015) kaže, da lahko ta pri učencih izboljša razumevanje geografskih konceptov in njihove sposobnosti prostorske analize. Tudi proučevanje vpliva terenskega dela na znanje ter razvijanje sposobnosti in veščin pri pouku geografije kaže, da so izkušnje s terenskim delom pri učencih povečale znanje in razumevanje geografskih vsebin ter izboljšale njihovo sposobnost uporabe geografskih konceptov v resničnih situacijah (npr. Kent, 1997).

Oblikovanje kurikulov v izobraževanju vključuje sistematičen in premišljen proces ustvarjanja izobraževalnih izkušenj za učence. Raziskave na tem področju zajemajo različne vidike, vključno s pedagoškimi teorijami, psihologijo učenja, metodami poučevanja in strategijami ocenjevanja. Raziskovalci si ves čas prizadevajo izboljšati učne izkušnje, se prilagoditi novim izobraževalnim izzivom, vključiti nove tehnologije in izpolniti različne potrebe učencev v nenehno spreminjajočem se svetu. Njihova dognanja so v veliko pomoč tudi v procesu kurikularnih prenov, ki zajemajo revidiranje, prilagajanje in izboljšanje obstoječih kurikulov v obstoječem vzgojno-izobraževalnem sistemu. Pri tem so v ospredju aktualizacija znanja, prilagajanje družbenim potrebam, izboljšanje metod poučevanja in učenja ter metod evalvacije, inkluzija in diverziteta, razvoj kompetenc za 21. stoletje, kreativnost in inovativnost ter, ne nazadnje, profesionalni razvoj učiteljev (npr. Kolenc Kolnik, 2008; Kotnik, 2011; Childs, 2015; Dvořák, 2023; Lemut Bajec in sod., 2023).

Raziskave, ki potekajo na področju *preverjanja, ocenjevanja in vrednotenja* v izobraževanju, se osredotočajo na izboljšanje metodologij, razumevanje vpliva preverjanja in ocenjevanja na učne rezultate ter povečanje učinkovitosti praks preverjanja, ocenjevanja in vrednotenja. Med pomembnimi področji raziskav velja izpostaviti metode in tehnike ocenjevanja (npr. veljavnost in zanesljivost, alternativno ocenjevanje, strategije formativnega preverjanja oz. ocenjevanja), vključevanje tehnologije v ocenjevanje (npr. digitalna orodja za ocenjevanje, uporaba tehnologije pri ocenjevanju, vključno s prilagodljivimi učnimi sistemi, spletnimi platformami za preverjanje znanja in umetno inteligenco za prilagojeno ocenjevanje, analitika podatkov o ocenjevanju) ter vrednotenje dela učiteljev. V veliki meri se osredotočajo na razvoj teoretičnih okvirov za preverjanje, ocenjevanje in vrednotenje s ciljem raziskati ključne koncepte in zamisli, ki podpirajo učinkovito preverjanje, ocenjevanje in vrednotenje

v izobraževanju, kot so veljavnost, zanesljivost in pravičnost, ter, v nadaljevanju, možnosti njihove uporabe v praksi (npr. Yambi, Yambi, 2020; Karakaya, Yılmaz, 2022).

Raziskave na področju *izobraževanja učiteljev* pripomorejo k razvoju učinkovitih učnih praks in pedagoških metod ter nenehnemu izboljševanju pedagoških študijskih programov. Ključna področja tovrstnih raziskav so med drugim pedagoški pristopi in metode, učinkovitost usposabljanja (bodočih) učiteljev, učinkovitost praktičnih izkušenj in prakse v programih izobraževanja učiteljev, strokovni razvoj učiteljev in njihovo nadaljnje izobraževanje, dobro počutje in podpora učiteljem, vključevanje tehnologije v izobraževanje (npr. digitalna pismenost učiteljev) ter različne izobraževalne politike in reforme. So temelj za izboljšanje kakovosti poučevanja in spodbujanje uspešnosti učencev ter podlaga za razvoj na dokazih temelječih praks, politik in pobud, namenjenih tako učinkovitosti učiteljev kot izboljšanju vzgojnih in učnih izkušenj za vse učence (Resnik Planinc, 2011a; Resnik Planinc, 2011b; Hill, Mancenido, Loeb, 2021; Bruneel, Vanassche, 2021; Flores, 2023).

3.3 Prenos znanstvenih dognanj v šolski prostor

Prenos znanstvenih dognanj v šolski prostor je pomemben vidik izboljšanja izobraževanja, saj najnovejše raziskovalne ugotovitve transformira za uporabo v razredu. Eden od načinov za olajšanje prenosa znanstvenih dognanj v šolski prostor je stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev, saj le tako lahko učiteljem zagotovimo potrebno znanje in spretnosti za učinkovito vključevanje znanstvenih raziskovalnih ugotovitev

*Slika 2:
Svet geografije.*



(Avtorica M. Planinc, 2023)

v njihovo učno prakso. V pomoč so nam tudi ustrezno pripravljeni učni načrti in učila, ki vključujejo najnovejša znanstvena dognanja. Zavedati bi se morali, da je sodelovanje med znanstveniki in učitelji oz. izobraževalci lahko tudi dragoceno orodje pri prenosu znanstvenih dognanj v šolsko okolje. Znanstveniki lahko sodelujejo z učitelji pri oblikovanju in izvajanju znanstveno utemeljenih učnih strategij in ustreznih učnih gradiv, medtem ko lahko učitelji zagotovijo povratne informacije o učinkovitosti teh strategij in gradiv v razredu. Na splošno prenos znanstvenih dognanj v šolsko okolje zahteva sodelovanje med znanstveniki, učitelji in drugimi deležniki s končnim ciljem izboljšanja učne izkušnje učečih se.

Visoke kakovosti poučevanja ni mogoče doseči zgolj s presajanjem »prakse, ki temelji na dokazih«, temveč s pomočjo učiteljev, ki:

- se zavedajo pomena dokazov in so sposobni kritičnega razumevanja raziskav,
- so seznanjeni s prakso, ki temelji na dokazih in na razpravah ter argumentih,
- so sposobni uporabiti raziskovalne dokaze v ustreznem kontekstu.

3.4 Projekti

Katedra za didaktiko geografije je že več kot trideset let intenzivno vpeta v projektno in raziskovalno delo na področju šolstva tako doma kot v tujini. Člani katedre so in sodelujejo tako v telesih Ministrstva za vzgojo in izobraževanje (Komisija za osnovne šole, Strokovni svet RS za splošno izobraževanje, Komisija za splošno izobraževalne srednje šole ...) kot Zavoda RS za šolstvo (skupina za prenovo geografskih učnih načrtov, predmetna razvojna skupina za geografijo, državna tekmovalna komisija za tekmovanje s področja geografije za učence in dijake ...) ter v različnih domačih in tujih društvih in komisijah, povezanih s področjem vzgoje in izobraževanja. Sodelovali so pri organizaciji in izvedbi zdaj že tradicionalne Kocenove sobote, pri postavitvi Kocenove učne poti, Buserjeve učne poti in mnogih drugih dejavnosti. Številni domači in tuji projekti, v katerih so čez leta sodelovali ali jih vodili člani katedre, se dotikajo številnih področij, med katerimi velja izpostaviti vrednote prostora, različne identitete, zamišljanje pokrajin, meje in spomin, trajnostno mobilnost, šolo v oblaku, informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, izobraževanje o gorah in z njimi, digitalno humanistiko, trajnostni razvoj in še bi lahko naštevali.

V zadnjih dvajsetih letih je bila didaktika geografije vključena v deset domačih in deset mednarodnih projektov (preglednica 6), ki so se v prvi vrsti ukvarjali z izobraževanjem na celotni vertikali od vrtcev do fakultet, pri čemer je bila osrednja tema večinoma širša, saj je pogosto šlo za prenos novih spoznanj in vsebin v izobraževanje.

Preglednica 6: Projekti didaktike geografije od leta 2000 do leta 2023.

Obdobje	Projekt
2000–2003	Evalvacija kurikularne preнове geografije
2002–2005	HEROdotNET: Thematic Network for Geography Teaching and Training [Tematska mreža za poučevanje in usposabljanje na področju geografije]
2005–2007	R.A.V.E. Space: Raising Awareness of Values of Space through the Process of Education [Ozaveščanje o vrednotah prostora v procesu izobraževanja]
2005–2006	Partnerstvo fakultet in šol I
2006–2007	Partnerstvo fakultet in šol II
2009–2014	Usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje kompetenčnega pristopa k poučevanju s spodbujanjem ključne kompetence učenje učenja na vseh nivojih vzgoje in izobraževanja
2008–2011	ExHEGeT: Expanding Horizons in European Geography Teaching [Širjenje obzorij pri pouku geografije v Evropi]
2009–2012	PAM-INA: Perception, Attitude, Movement – Identity Needs Action [Dojemanje, odnos, gibanje – identiteta potrebuje akcijo]
2011–2014	Šolski učbeniki kot orodje za oblikovanje geografskih predstav o slovenskih pokrajinah
2011–2013	Dobimo se na postaji: Izobraževanje, informiranje in ozaveščanje javnosti o pomenu javnega potniškega prometa
2014–2016	School on the Cloud – Connecting Education to the Cloud for Digital Citizenship (SoC) is an ICT network [Šola v oblaku – povezovanje izobraževanja z oblakom za digitalno državljanstvo (SoC) je omrežje IKT]
2014–2017	BE-SMaRT: Border Education – Space, Memory and Reflections on Transculturality [Izobraževanje o mejah – prostor, spomin in razmišljanja o transkulturnosti]
2016–2019	YOUrALPS: Educating Youth for the Alps: (re)connecting Youth and Mountain heritage for an inspiring future in the Alps [Izobraževanje mladih za Alpe: (ponovno) povezovanje mladih in gorske dediščine za navdihujočo prihodnost v Alpah]
2017–2018	Informacijsko-komunikacijska tehnologija v pedagoških študijskih programih UL
2017–2019	Dejanska in potrebna prisotnost tematike slovenskega izseljenstva v učnih načrtih v osnovnih in srednjih šolah v Republiki Sloveniji
2018–2021	Gremo peš: Trajnostna mobilnost v vrtcih in osnovnih šolah
2019–2022	HUM@N: Digital Transformation in Humanities [Digitalna transformacija v humanistiki]
2023–	Digitrajni učitelj
2023–	Compounds
2023–	IDEA-net

V nadaljevanju so predstavljeni ključni poudarki posameznih izbranih projektov.

3.4.1 R.A.V.E. Space – Raising Awareness of Values of Space through the Process of Education

V začetku 21. stoletja smo se začeli v vedno večji meri zavedati, da je za trajnostni razvoj in doseganje njegovih ciljev ustrezno izobraženo prebivalstvo vitalnega pomena ter da razumevanje tako globalnih vsebin kot lokalnih vsebin v globalnem kontekstu pogojuje zavedanje, da so te pogosto medsebojno povezane in imajo obenem svojo preteklost in prihodnost.

Tako v Sloveniji kot v Evropi se je izkazovala potreba po dvigu stopnje zavedanja pomena vsebin trajnostnega razvoja in po izboljšanju vključevanja prebivalcev v proces prostorskega načrtovanja. Nujno je bilo začeti iskati nove poti za osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje o vsebinah, ki se nanašajo na prostor, v katerem živimo, saj boljše razumevanje prostorskega razvoja ter njegovih prvin in omejitev pripomore k odgovornejšemu prostorskemu upravljanju in premišljenemu koriščenju pokrajine v smislu trajnostnega razvoja in teritorialne kohezije.

Oddelek za geografijo Filozofske fakultete v Ljubljani je tako leta 2005 postal partner pri mednarodnem projektu R.A.V.E. Space (*Raising Awareness of Values of Space through the Process of Education*), katerega cilj je bil povečanje stopnje zavedanja o vrednotah prostora skozi izobraževalni proces. Poleg projektnih partnerjev iz Slovenije so pri projektu sodelovali še partnerji iz Italije, Poljske, Grčije in Črne gore.



Slika 3:
Naslovnica
zaključnega
poročila projekta
R.A.V.E. Space.

R.A.V.E. Space Project Final Report

Raising Awareness of Values of Space through the Process of Education

(Vir: Arhiv Katedre za didaktiko geografije UL FF, 2007.)

V sklopu projekta je potekala mednarodna raziskava med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji, katere namen je bil ugotoviti preference ter ovire, ki jih imajo oz. ki jih zaznavajo učitelji in učenci tako z vidika različnih vsebin, ki se nanašajo na prostor v najširšem smislu, kot z vidika učil in učnih pripomočkov, ki jih pri tem uporabljajo. S pomočjo izsledkov raziskave so bili zasnovani predlogi vključevanja novih vsebin, povezanih z vrednotami prostora, v kurikule različnih predmetov ter izdelana nova učila kot pripomoček pri njihovi implementaciji v poučevanje.

Raziskava je bila izvedena na namenskem vzorcu 1897 učiteljev iz Slovenije, Poljske, Italije, Grčije in Črne gore. Od sodelujočih je bilo 24,2 % moških in 75,8 % žensk. Prevladovala je starostna skupina od 38 do 55 let (56,7 %), sledila pa ji je starostna skupina od 20 do 37 let (34,8 %). Daleč zadaj je bila starostna skupina od 56 do 73 let (8,3 %). Večina anketirancev je imela vsaj univerzitetno izobrazbo (64,1 %), če ne celo zaključen magistrski študij (21,1 %) (Resnik Planinc, 2008b).

Z vidika problemov, ki se nanašajo na poučevanje otrok in mladostnikov o vrednotah prostora, trajnostnem razvoju in zavedanju javnosti o teh, so rezultati raziskave pokazali, da (Resnik Planinc, 2008b):

- je sodelovanje in vključevanje javnosti za delovanje učiteljev izredno pomembno, vendar se moramo ves čas zavedati, da je ljudi treba ustrezno izobraziti, če želimo, da bodo razumeli kompleksnost prostorskih problemov in poznali možnosti lastne aktivne udeležbe;
- anketiranci, posledično pa bi lahko to prenesli na velik del učiteljev, sami od sebe niso pripravljeni spreminjati stvari, ampak so pri tem odvisni od »višje« avtoritete;
- bi bilo izbor učil in učnih metod nujno potrebno v večji meri uskladiti s preferencami otrok in mladostnikov;
- morajo biti učitelji ves čas na tekočem z novostmi in spremembami tako na področju učnih metod in oblik kot tudi učil in učnih pripomočkov;
- je šola najpomembnejši medij za izboljšanje zavedanja o prostorsko orientiranih vsebinah.

Projektne partnerji smo bili enotnega mnenja, da bi bilo treba učitelje usposobiti, da bi znali učencem pomagati pri identificiranju in razmišljanju o kompleksnosti vsebin in tem z vidika številnih deležnikov. Rezultati raziskave so namreč potrdili dejstvo, da osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje v premajhni meri spodbujata učence k učenju o vsebinah, povezanih s prostorom, v katerem živijo. Ugotavljali smo, da bi bilo zato z vidika implementacije zelenih sprememb treba vključevati vsebine, ki se nanašajo na vprašanja in probleme urbanega prostora; pri izobraževanju o kompleksnosti geografskega prostora in okoljskih problemih v večji meri uporabljati problemski pristop ter graditi na zavesti o odgovornosti posameznika (učenje za aktivno državljanstvo).

Že pred več kot 15 leti smo bili prepričani, da se sodobna družba v premajhni meri zaveda prepleta različnih in različno pomembnih vrednot vsakega posameznika ter lokalne in širše skupnosti, v kateri živi, dela in se odloča, ter da posameznika ne vzgaja in izobražuje samo šola, temveč tudi domače in širše okolje. Naloga šole je bila takrat in ostaja še danes, da ne samo uči o vrednotah, temveč jih sprejema kot živ organizem, ki v različnih soodvisnostih različno reagira, ter da je obenem z ustrežno mero kritične distance odprta do njihove raznolikosti in večplastnosti, kajti le na tak način je mogoče vzgojiti in izobraziti posameznika, ki bo usposobljen za življenje, delo in odločanje v sodobni družbi. Ko nam je v Sloveniji med kurikularno prenovi (2007–2008) posledično uspelo doseči vključitev vsebin, povezanih s trajnostnim razvojem in vrednotami prostora, ki do takrat še niso bile formalno vključene v učne načrte in tako tudi ne del (geografske) vzgoje in izobraževanja, smo zagotovo dosegli enega ključnih ciljev tega projekta.

3.4.2 Partnerstvo fakultet in šol I in II

Izobraževalci bodočih učiteljev smo z velikimi pričakovanji vstopili v projekta Partnerstvo fakultet in šol I in II (2005–2007), ki sta imela v strokovnih krogih velik odmev, a, žal, majhen »izplen«. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani je v projekt Partnerstvo fakultet in šol I (PFŠ I) vstopila leta 2005, leta 2006 pa je želela z njegovim nadaljevanjem nadgraditi rezultate prvega dela. Vsi, ki delujemo na področju izobraževanja bodočih učiteljev, se zavedamo pomena učinkovitega povezovanja teorije s prakso oz. teoretičnih znanj z njihovo uporabo pri neposrednem vzgojno-izobraževalnem delu, pri čemer je naš glavni cilj zagotavljanje kakovostnega sprotnega usposabljanja študentov na študijski praksi. Predpogoj za to je učinkovito sodelovanje med fakulteto in šolami, kjer poteka študijska praksa. Pri tem je zelo pomembno, da ima fakulteta ustrezno usposobljene učitelje mentorje, ki s svojim znanjem, izkušnjami in sposobnostmi vodenja študentov oblikujejo, načrtujejo, izvajajo, spremljajo in vrednotijo študijsko prakso, ki je izrednega pomena tako za bodoče učitelje kot za druge strokovne delavce na področju vzgoje in izobraževanja (Resnik Planinc, 2019).

Tako smo v okviru PFŠ I želeli »1) dvigniti kakovost in učinkovitost izobraževanja študentov – bodočih učiteljev v skladu s sodobno (evropsko) doktrino; 2) opredeliti osnovne splošne in predmetnospecifične kompetence bodočih učiteljev, ki jim omogočajo uspešno poučevanje v skladu s spremenjeno vlogo učitelja v sodobni šoli, in ki naj bi jih izkazovali naši diplomanti; 3) vzpostaviti model izobraževanja, ki optimalno spodbuja razvoj teh kompetenc, ob povezovanju praktičnih spoznanj in praktičnih izkušenj; 4) izpopolniti in vzpostaviti model vključevanja reflektirane (sprotne in strnjene) pedagoške prakse v študij skupnih pedagoških predmetov in specialnih didaktik študentov pedagoških smeri; 5) vzpostaviti model partnerskega sodelovanja in vzajemnega učenja med fakulteto ter osnovno in srednjimi šolami pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju pedagoške prakse študentov ter 6) razviti model stalnega strokovnega spopolnjevanja učiteljev mentorjev prakse kot tudi kolegialnega spopolnjevanja fakultetnih učiteljev na pedagoških smereh študija« (Marentič Požarnik, 2006, str. 5–6).

Na osnovi rezultatov PFŠ I smo nato definirali osnovni namen PFŠ II – oblikovati model izobraževanja učiteljev mentorjev z naslednjimi ključnimi elementi: 1) sistemski predlogi za izvajanje tega modela v praksi; 2) nabor profesionalnih kompetenc; 3) nabor minimalnih standardov za praktično izobraževanje bodočih učiteljev; 4) povezava fakultete s šolami in le-teh med seboj pri tem izobraževanju; 5) ustrezno mesto in status učiteljev mentorjev.

Eden izmed najpomembnejših ciljev projekta PFŠ II je bil vsekakor oblikovanje usklajenega predloga nabora kompetenc diplomantov pedagoških smeri študija, kompetenc študenta praktikanta ob koncu praktičnega usposabljanja v okviru pedagoške prakse ter kompetenc učitelja mentorja – strokovnega sodelavca fakultete za izvajanje študijske prakse, saj se učiteljskega izobraževanja in kompetenc dela z ljudmi ne da oblikovati v izoliranem akademskem okolju, ampak samo v neposredni povezavi z inštitucijami, ki izvajajo izobraževanje, torej v partnerstvu med učitelji na fakulteti in mentorji na šolah. Na osnovi predhodno oblikovanega in usklajenega predloga nabora kompetenc učitelja mentorja smo za doseganje zastavljenih ciljev med drugim

pripravili tudi seminarje za usposabljanje učiteljev mentorjev študentom na študijski/pedagoški praksi. Udeleženci seminarjev so pridobivali tako splošna kot tudi specialnodidaktična znanja, ki jih učitelj mentor potrebuje za neposredno delo s študentom. Na osnovi pridobljenih znanj, védenj, izkušenj, mnenj in vrednotenj smo izdelali predlog modela izobraževanja učiteljev mentorjev, ki bi bil eden izmed temeljev našega nadaljnjega dela in sodelovanja s šolami (Resnik Planinc, 2019).

V sklopu projekta je tako potekala priprava dokumentacije za uveljavljanje modela izvajanja študijske/pedagoške prakse. Zaradi raznolikosti študijskih smeri na Filozofski fakulteti v Ljubljani in različne umeščenosti študijske/pedagoške prakse znotraj dodiplomskega izobraževanja učiteljev smo želeli poenotiti njeno načrtovanje, izvajanje in vrednotenje. Ob tem smo težili k oblikovanju vzorčne mreže šol za izvajanje študijske/pedagoške prakse, ki bi v praksi zaživel s pomočjo 1) izvajanja programov profesionalnega usposabljanja oz. spopolnjevanja za učitelje mentorje – strokovne sodelavce fakultet za izvajanje pedagoške prakse, 2) priročnika in drugih gradiv na različnih nosilcih za uresničitev modela v praksi ter 3) razvoja in izvajanja novih programov profesionalnega usposabljanja in spopolnjevanja z uporabo sodobne učne tehnologije, pri čemer smo imeli v mislih predvsem vzpostavitev spletne učilnice ter spletnega mesta za uresničevanje modela v praksi.

S projektom smo poskušali postaviti minimalne standarde za praktično izobraževanje bodočih učiteljev, pri tem izobraževanju povezati fakulteto oz. fakultete s šolami in slednje med seboj ter dati ustrezno mesto in status učiteljem mentorjem, ki v tem procesu sodelujejo in so tako ključni nosilci in partnerji, ki zagotavljajo kakovost bodočih učiteljev. Obenem pa pri tem ne smemo zanemariti vloge in pomena dela univerzitetnih učiteljev in asistentov, ki na splošnem pedagoško-didaktičnem in specialnodidaktičnem področju izobražujejo bodoče učitelje. Njihova vloga in pomen sta bila v preteklosti pogosto podcenjena tako znotraj matičnih strok kot v sami znanstveni sferi, kajti ravno pomanjkanje »znanstvenosti« je bil pogost očitek, s katerim so se soočali izobraževalci bodočih učiteljev. Posledice tako ozkega in neupravičenega vrednotenja njihovega dela še danes odsevajo v neustreznem izvajanju izobraževanja bodočih učiteljev na eni strani ter neustreznem vrednotenju dela njegovih nosilcev na drugi.

Poleg predlogov sistemskih, organizacijskih in normativnih sprememb, potrebnih, da model izobraževanja bodočih učiteljev zaživi v praksi (normativi, licenca, sistem izobraževanja mentorjev, obnovljivost licence, vrednotenje dela mentorjev), ter predloga sodelovanja šol kot učne baze (razvoj partnerstva z različnimi šolami) v sodelovanju z drugimi partnerskimi fakultetami smo zato želeli podati tudi sistemske, organizacijske in normativne rešitve za presežanje trenutnega stanja na področju fakultetnega izobraževanja bodočih učiteljev z vidika njegovih nosilcev oz. izvajalcev. Težili smo k večji usklajenosti in primerljivosti med posameznimi strokami, pri čemer popolna enakost zaradi suverenosti in specifičnosti posameznih strok seveda ni bila naš cilj.

Glavni cilji projekta PFŠ II so bili tako usmerjeni v 1) (pre)vrednotenje organizacije pedagoške prakse, tako po finančni kot tudi po kadrovske plati (napredovanje); 2) uvedbo portfolija študenta kot reference za diplomante; 3) uvedbo enotedenske opazovalne prakse, ki ji sledi razpršena pedagoška praksa; 4) rešitev problema

individualne obremenitve študentov in učiteljev ter 5) določitev normativov za spremljanje pedagoške prakse. Ob tem smo se zavedali, da je eden od predpogojev za doseganje zastavljenih ciljev priznanje ustreznega mesta in statusa tako univerzitetnih izobraževalcev bodočih učiteljev kot tudi učiteljev mentorjev na osnovnih in srednjih šolah.

3.4.2.1 Med potrebami in realnostjo

Kot že omenjeno, je bila ena izmed zelo pomembnih pridobitev projektov nabor profesionalnih kompetenc (Peklaj, Puklek Levpušček, 2006; Marentič-Požarnik in sod., 2007). V okviru PFŠ II je nastalo tudi več inovativnih produktov (spletna učilnica; priročnik/učbenik *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*; različna gradiva; znanstvena monografija *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*; zbornik *Sistemske rešitve sodelovanja mentorjev v izobraževanju bodočih učiteljev*; program izobraževanja učiteljev mentorjev – strokovnih sodelavcev fakultet za izvajanje pedagoške prakse ter model aktivnega partnerstva fakultet in šol).

Vse naštetu s pridom uporabljamo še danes. Vendar se tu pozitivni del zgodbe konča.

Status učiteljev mentorjev kot zunanjih strokovnih sodelavcev fakultete pri izobraževanju študentov pedagoške smeri doslej ni bil in, žal, še vedno ni sistemsko urejen. Pred več kot desetimi leti smo proučili odnos med sedanjim sistemom napredovanja v nazive (ki dodeljuje naziv mentor po kriterijih, ki so le rahlo vezani na gornjo funkcijo) in predlogom, ki bi spodbujal pridobitev naziva oz. licence za čim bolj profesionalno delo s študenti ob pogojih, ki naj bi jih tak učitelj izpolnjeval (vrsta in obseg spopolnjevanja, raziskovalno razvojno delo, izkazan uspeh v delu s študenti oz. v sodelovanju s fakulteto). Obenem smo proučili tudi načine stimuliranja učiteljev, da tak status pridobijo in obdržijo (na ravni zmanjšane učne obveznosti, financiranja, vključevanja nekaterih oblik spopolnjevanja v kreditni sistem študija ...). Pri načrtovanju sistemskih rešitev smo sodelovali tudi z drugimi fakultetami in s tujimi strokovnjaki – eksperti na tem področju.

Predlagali smo osnovno usposabljanje učiteljev mentorjev v obsegu najmanj 48 ur. Na osnovi analize dotedanjih izkušenj je bilo med projektom ugotovljeno, da je to spodnja meja, ki še zadosti potrebam in zahtevam izobraževanja. Zelo pomembno je, da so usposabljanja zasnovana izkustveno. Kot naslednji korak smo predlagali oblikovanje programa usposabljanja, ki bi bil daljši (med 120 in 150 urami) in namenjen manjšemu številu mentorjev ter bi dajal znanja in veščine za zahtevnejše naloge (raziskovanje, koordiniranje itn.). Pri tem smo poudarjali pomen vseživljenjskega učenja, tako mentorjev na šolah in v drugih vzgojno-izobraževalnih institucijah za nadaljnje izobraževanje (izobraževanje odraslih) kot univerzitetnih učiteljev, ter povezovanje v »učee se skupnosti«.

Poudarjali smo tako potrebo po formalizaciji sodelovanja »fakulteta – takratno Ministrstvo za šolstvo in šport – šole in druge vzgojno-izobraževalne institucije« za nadaljnje izobraževanje odraslih kot tudi nujnost zagotavljanja ustreznih materialnih razmer (npr. oprema učilnice, kabineta). Ugotovili smo tudi, da se kot prednost izkazuje situacija, kjer je na eni šoli več mentorjev, njihovo delo pa vodstvo šole pozitivno sprejema.

Poudarjali smo nujnost vzpostavitve mreže mentorskih šol oz. mentorskih vzgojno-izobraževalnih institucij za nadaljnje izobraževanje (npr. ljudske univerze), da bi tako z ramen univerzitetnih učiteljev vsaj delno odvzeli breme iskanja učiteljev, ki so pripravljeni prevzeti naloge in delo mentorjev. Obenem smo jasno zapisali, da to delo učiteljev ni ustrezno vrednoteno. Predlagali smo, da se za organizacijo, izvedbo in evalviranje celotne pedagoške prakse učitelju mentorju prizna ustrezno zmanjšana tedenska urna obveznost. Nadomestitev določenega števila rednih pedagoških ur z mentorskim delom bi bilo treba z odgovornimi ustrezno doreči. Predvidevali smo, da bi bilo to z več vidikov bolj sprejemljivo kot pa zagotoviti ustrezno finančno nagrajevanje za opravljeno delo. Učitelji in izobraževalci z ljudskih univerz, ki so sodelovali pri projektu, so večinsko podprli prvo možnost, vsi pa so se strinjali, da je nujno potrebno urediti ustrezno vrednotenje njihovega dela kot učiteljev mentorjev. Po ocenah tako udeležencev kot izvajalcev se je predlog izkazal za primernega, ustreznega in zagotavljaajočega ustrezne standarde.

Čeprav smo v poročilih naročniku projektov, Ministrstvu za šolstvo in šport, jasno predstavili svoje izsledke in pobude, pa dlje od nekaj razgovorov, na katerih so bili poleg sodelujočih pri projektih prisotni tudi dekani njihovih fakultet z vseh treh slovenskih univerz, nismo prišli. Takrat še ločeni Ministrstvo za šolstvo in šport ter Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo kljub našim pobudam nista nikoli sedli za skupno mizo in poiskali skupne, za vse vpletene konstruktivne rešitve. Tako ostajamo danes, kljub vmesni združitvi obeh ministrstev in njuni ponovni ločitvi v letu 2023 ter kljub številnim pobudam za razrešitev situacije, s katero nismo zadovoljni ne izobraževalci bodočih učiteljev in ne učitelji mentorji na šolah, na istem kot pred skorajda dvajsetimi leti.

3.4.3 PAM-INA – Perception, Attitude, Movement – Identity Needs Action

Med letoma 2009 in 2012 je bila Katedra za didaktiko geografije UL FF vključena v mednarodni projekt PAM-INA (*Perception, Attitude, Movement – Identity Needs Action*), ki ga je sofinancirala Evropska komisija v okviru programa za vseživljenjsko učenje. Pri projektu je sodelovalo osem univerz iz Slovenije, Nemčije, Grčije, Severne Irske (Velika Britanija), Poljske, Švedske in s Cipra. V konzorciju smo poskušali ugotoviti, kako mladi v vseh omenjenih državah dojemajo/razumevajo idejo Evrope, kakšen je njihov odnos/pripadnost Evropi in kako jo izražajo/izkušajo. Na ta način smo poskušali definirati pomen in razvitost evropske identitete med mladimi.

V želji doseči namen in cilje projekta smo najprej kvantitativno in kvalitativno raziskali, v kakšnem obsegu in kako je evropska identiteta vključena v kurikularne dokumente osnovnih in srednjih šol v omenjenih državah (Europe turned ..., 2012). Raziskava je pokazala, da smo države glede vključenosti vsebin, vezanih na Evropo in evropsko identiteto, med seboj precej različne. Rezultati kvantitativne raziskave učnih načrtov so pokazali, da so vsebine, povezane z Evropo, v vseh državah partnericah projekta vključene predvsem v šolska predmeta geografija in zgodovina. Število referenc, ki se nanašajo na Evropo in so vključene v kurikularne dokumente, se je zelo razlikovalo – na Švedskem so npr. v kurikularnih dokumentih različnih predmetov vsebine, vezane

na Evropo, omenjene le petkrat (Europe turned ..., 2012), medtem ko je takih navedb v kurikularnih dokumentih različnih osnovnošolskih družboslovnih predmetov v Sloveniji 262 (Resnik Planinc, Ilc Klun, Puklek Levpušček, 2015). Razlike so posledica ne le vsebine predmetov, temveč tudi strukture in zgradbe učnih načrtov. Švedski učni načrti so npr. veliko bolj splošni, odprti, nimajo natančnih operativnih učnih ciljev, temveč globalne cilje, ki se navezujejo na usvajanje geografskih znanj in razvijanje geografskih kompetenc v celotnem osnovnošolskem izobraževanju (Curriculum for the compulsory school ..., 2023). Za razliko od njih pa so učni načrti v Sloveniji naravnani veliko bolj učinkiljno, z natančno zapisanimi operativnimi učnimi cilji. Razumljivo je, da se pri takšnih, učinkiljno naravnanih učnih načrtih večkrat omenjajo posamezne reference, v našem primeru vezane na Evropo.

V drugem delu raziskave smo med 2080 učenci in dijaki izpeljali anketo z namenom ugotoviti, kakšno znanje o Evropi imajo mladi iz omenjenih osmih evropskih držav, kako dojemajo in razumejo Evropo in evropsko identiteto, kakšen odnos imajo tako do Evrope kot evropske identitete ter kako izražajo evropsko identiteto.

Preglednica 7: Število udeleženi v raziskavi projekta PAM-INA po državah.

Država	Število anketiranih učencev in dijakov
Ciper	266
Francija	235
Nemčija	308
Grčija	255
Severna Irsko (VB)	261
Poljska	247
Slovenija	250
Švedska	258
Skupaj	2080

Vir: *European identity ...*, 2013, str. 14.

Učenci in dijaki so v raziskavi navedli, da pogosto govorijo več kot en tuji jezik, da veliko potujejo v tujino in da imajo zadostno znanje o Evropi, ki so ga pridobili v okviru šolskih predmetov (s poudarkom na predmetu geografija).

Kar zadeva znanje jezikov, ki niso državni jezik, je 1120 (53,8 %) anketiranih odgovorilo, da tekoče govorijo več kot en tuji jezik. Med tujimi jeziki jih je večina (1301; 62,6 %) navedla angleščino, na drugem mestu je bila francoščina (446; 21,4 %) in takoj za njo nemščina (439; 21,1 %). Obstaja pa pomembna razlika ($p = 0,000$) med številom jezikov, ki jih govorijo mladi v posameznih državah, saj je večina severnoirskih (87,4 %), poljskih (84,9 %) in francoskih (73,6 %) učencev odgovorila, da ne govori nobenega drugega jezika razen svojega maternega, medtem ko večina grških, slovenskih in nemških učencev trdi, da govori vsaj dva tuja jezika. Pomembna razlika je bila tudi med fanti in dekleti ($p = 0,002$), pri čemer so dekleta govorila več jezikov kot fantje, in glede na starostne skupine, saj starejši dijaki (16–17 let) govorijo več jezikov kot mlajši učenci (12–13 let) (European identity ..., 2013).

Glede števila držav, ki so jih mladi obiskali zunaj svoje države, in pogostosti obiskovanja je 1816 anketiranih (87,3 %) navedlo, da so obiskali vsaj eno tujo državo, 264 (12,7 %) pa jih je odgovorilo, da niso nikoli potovali zunaj svoje države. Od 1818 anketiranih, ki so navedli, da so potovali v tujino, jih je 276 (13,3 %) obiskalo le eno državo, 986 (47,3 %) pa vsaj tri tuje države (European identity ..., 2013).

Glede učnega predmeta, pri katerem se mladi največ naučijo o Evropi, je bil najpogostejše naveden predmet geografija (1232 od 2080 anketiranih; 59,2 %), razen med švedskimi anketiranci, ki so navedli predmet državljanstvo (European identity ..., 2013).

Rezultati raziskave so pokazali, da raven znanja o Evropi in EU med mladimi ni posebej visoka. Raven sposobnosti prepoznavanja evropskih držav na zemljevidu se giblje od slabe do zadovoljive – večina anketiranih (več kot 50 %) je pravilno prepoznala le pet izbranih držav. Anketirani so bolje prepoznali države z jasnejšo geografsko lego na zemljevidu, kot so otoki (Irska: 81,3 %) in države z značilno lego (Portugalska: 82,2 %; Francija: 70,7 %) ali značilno fizično obliko (Švedska: 55,7 %). Po drugi strani pa so nekatere celinske države (Ukrajina: 31,8 %) in takratne nove države članice EU (kot so Ciper: 30,1 %, Litva: 37,9 %, Slovenija: 39,5 % in vzhodnoevropske države) anketirani na zemljevidu slabše prepoznavali. Kljub temu je razvidno, da so slovenski učenci in dijaki v odgovorih na to vprašanje pokazali boljše znanje kot drugi, kar je mogoče pojasniti s tem, da se v Sloveniji pri pouku geografije bolj poglobljeno učimo o evropskih državah kot v drugih državah (European identity ..., 2013).

Precej slabši so bili odgovori učencev in dijakov o poznavanju simbolov EU. Na to vprašanje je odgovorilo 1242 učencev, 848 jih sploh ni odgovorilo, velika večina (1010; 48,6 %) pa je kot evropski simbol navedla le zastavo EU, manj (759; 36,5 %) pa valuto, ki dejansko ni med uradnimi simboli EU. Nekaterih simbolov EU skoraj nihče od mladih ni prepoznal (geslo, dan EU) (European identity ..., 2013).

Preglednica 8: Simboli EU, ki so jih v projektu PAM-INA navedli sodelujoči učenci in dijaki.

Simbol	Število učencev in dijakov	Delež učencev in dijakov
Zastava EU	1010	48,5 %
Valuta	759	36,5 %
Himna	361	17,3 %
Geslo	10	0,5 %
Dan Evrope	6	0,3 %

Vir: European identity ..., 2013, str. 169.

Pomembna ugotovitev raziskave je, da evropska mladina ni močno čustveno navezana na Evropo in EU. Pri opisovanju Evrope so bili geografsko usmerjeni, čeprav so bili nekoliko bolj čustveno pozitivni pri opisovanju EU, kjer so v svojih odgovorih poudarili bolj politično in gospodarsko usmerjenost. Kljub temu lahko rečemo, da večina mladih (1624; 78,1 %) meni, da je za njihovo državo koristno, da je del EU (European identity ..., 2013).

V zadnjem delu vprašalnika smo anketirance prosili, da izrazijo svoje razumevanje, dojemanje, občutke in mnenje glede evropske identitete. Večina mladih je na

vprašanje o svoji identiteti odgovorila v smislu lastne nacionalne identitete (38,5 %) ali večje prisotnosti nacionalne kot evropske identitete (26,3 %), nato enake nacionalne in evropske identitete (23,2 %), samo evropske (3,2 %) ali bolj evropske kot lastne nacionalne identitete (3,6 %). Odgovori tako kažejo na močno etnocentrično usmerjenost identitete (European identity ..., 2013).

Rezultati raziskave so pokazali, da mladi o sebi razmišljajo predvsem kot o nacionalnih in ne evropskih državljanih, pri čemer kažejo določeno brezbržnost glede svoje evropske identitete. Ti rezultati kažejo na veliko potrebo po prenovi učnih načrtov za osnovno- in srednješolsko izobraževanje v smeri trdnjše oblikovanja evropske identitete mladih ter v smeri bolj odprtega, strpnega in svetovnega državljanstva. Večji poudarek je treba nameniti evropskemu izobraževanju (poleg projektov, mednarodnih povezav in medinstitucionalnega sodelovanja), da bi povečali znanje o Evropi in okrepili njeno pozitivno podobo v očeh mladih ter tako razvili evropsko identiteto med mladimi, bodočimi evropskimi državljani. Prav tako je treba razmisliti o celovitem izobraževanju z vključitvijo močnejše evropske razsežnosti v osnovnošolsko, srednješolsko (in visokošolsko) izobraževanje.

Na podlagi rezultatov projekta smo organizirali mednarodni simpozij in mednarodno konferenco, objavili smo več člankov in dve monografiji, izdali izobraževalni priročnik o razsežnosti Evrope v osnovnošolskih učnih načrtih, vzpostavili spletno stran projekta (www.pam-ina.eu) ter izdelali načrt za usposabljanje učiteljev in bodočih učiteljev. Poseben poudarek smo namenili razvoju učnega kompleta s priročnikom za učitelje, s slovarčkom ustreznih izrazov ter učilom za učence in dijake. Učni komplet smo razdelili izbranim osnovnim in srednjim šolam, ministrstvom za izobraževanje in drugim izobraževalnim organizacijam v državah partnericah projekta. Učilo za učence in dijake krepi znanje mladih o Evropi in EU ter spodbuja razmišljanje mladih o »evropskih identitetah« in oblikovanju identitete na splošno. Naloge za učence in dijake so dovolj prilagodljive, da jih je mogoče uporabljati v različnih učnih okoljih in skupinah.



Slika 4:
Logotip projekta PAM-INA.

(Vir: Arhiv Katedre za didaktiko geografije UL FF, 2012.)

Ker smo leta 2024 ponovno sredi prenove učnih načrtov, tudi na osnovi dognanj projekta PAM-INA priporočamo ohranitev regionalnogeografskega pristopa, saj z njegovo pomočjo učenci razvijajo prostorske predstave o Evropi in njenih državah. Ker smo evropski državljani, je vsaj osnovno znanje o Evropi in njenih državah nujno, zato je pomembno, da se Evropa kot regija ohrani v učnih načrtih.

3.4.4 Šolski učbeniki kot orodje za oblikovanje geografskih predstav o slovenskih pokrajinah

Izhodišče projekta, ki je potekal pod vodstvom Geografskega inštituta Antona Melika ZRC SAZU, je bilo zamišljanje oz. predstavljanje pokrajin ter posledično oblikovanje geografskih predstav o slovenskih pokrajinah pri mladih med osnovno- in srednješolskim izobraževanjem.

Upodabljanje oz. predstavljanje pokrajin je prisotno že stoletja, ujeta je v umetniške slike, literaturo in glasbo, gibljive slike ter ne nazadnje tudi v pesmi, zgodbe in religije, istočasno pa se s pokrajino ukvarja znanost. Posledično je človekovo dožemanje pokrajine zelo subjektivno (Urbanc in sod., 2016). Ob vsem naštetem pa seveda ne moremo mimo izobraževanja, saj le-to vpliva tudi na oblikovanje predstav mladega človeka o pokrajinah. Učiteljevo glavno vodilo pri poučevanju je učni načrt oz. bi to moral biti, saj je osnova, vodilo, ki mu je v pomoč pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega procesa (Ivanuš Grmek, 1999). Zato nas je zanimalo, v kolikšni meri so zavestno ali pa nezavedno v slovenske osnovnošolske in srednješolske učne načrte in kataloge znanja različnih izbranih predmetov vključene težnje po oblikovanju predstav o slovenskih pokrajinah ter kako so pokrajine predstavljene v ciljih, zapisanih v učnih načrtih in katalogih znanja, oz. drugače, ali lahko na podlagi vsebin, ki so zapisane v učnih načrtih, sklepamo na to, kako država, ki je izdajateljica učnega načrta, in ne nazadnje učitelji kot njegovi uresničevalci prikazujejo slovenske pokrajine v vzgojno-izobraževalnem procesu oz. kakšne predstave o njih sooblikujejo z učenci in dijaki pri pouku (Urbanc in sod., 2016).

*Slika 5:
Cerkniško polje
z jezerom.*



(Foto: T. Resnik Planinc, 2021)

Izvedeni so bili analiza učnih načrtov in učbenikov, raziskava med učitelji, učenci, dijaki in študenti ter intervjuji z uredniki učbenikov. Med rezultati raziskovalnega dela velja izpostaviti (Urbanc in sod., 2016):

- Nično ali pa majhno vključevanje tako učnih ciljev kot kompetenc, spretnosti in sposobnosti, povezanih z dojemanjem pokrajine oz. oblikovanjem predstav o pokrajinah, v učne načrte oz. kataloge znanja.
- Glede kvantitativne zastopanosti pojma pokrajina je izjema le predmet geografija.
- Formalni učni okvir ne poudarja, izpostavlja oz. preferira posameznih pokrajin Slovenije, posameznega pokrajinskega tipa ali določenih prvin pokrajine.
- Subjektivnost urednikov glede deleža prikaza posameznih pokrajin v učbenikih se podreja učnim načrtom. V negeografskih učbenikih so prikazi pokrajin pogojeni s tematikami, ki jih besedila obravnavajo.
- Učenci in dijaki svoje predstave o pokrajini gradijo prvenstveno na privlačnih turističnih danostih in romantičnodoživljajski podobi določene pokrajine ter šele potem na najbolj značilnih naravnogeografskih danostih ali rabi površja v določeni pokrajini.
- Mladi pokrajine doživljajo bolj emocionalno ali pa jih povezujejo s splošno znanimi kraji, npr. Blejsko jezero, Aljažev stolp ipd.



*Slika 6:
Naslovnica znanstvene monografije,
ki je nastala v sklopu projekta Šolski učbeniki
kot orodje za oblikovanje geografskih
predstav o slovenskih pokrajinah.*

(Vir: Arhiv Katedre za didaktiko geografije UL FF, 2016.)

Zaključimo lahko, da je ob dejstvu, da si v vzgojno-izobraževalnem procesu mladi lahko s pomočjo ciljev, ki so obvezni del učnih načrtov, gradijo svoje predstave o slovenskih pokrajinah, zelo pomembno, da učitelji, kot usmerjevalci vzgojno-izobraževalnega procesa, posebno pozornost namenijo izboru slikovnega gradiva (fotografije, modeli, zemljevidi, posnetki ipd.), ki odlikava dejansko (realno) stanje v pokrajini.

3.4.5 BE-SMaRT – Border Education – Space, Memory and Reflections on Transculturality

Med letoma 2014 in 2017 smo bili s Katedro za didaktiko geografije del mednarodnega evropskega projekta Be-SMaRT, v okviru katerega smo se ukvarjali z raziskovanjem meja v najširšem smislu z namenom, da bi oblikovali visokošolski modul za pedagoške študijske programe, ki bi bodoče učitelje izobrazil in pripravil za bodoče delo z mladimi v Evropi. Pri projektu je sodelovalo šest držav; poleg Slovenije še Nemčija, Švedska, Francija, Severna Irska (VB) in Estonija.

V okviru projekta smo se ukvarjali z raziskovanjem mej v njihovem najširšem smislu – raziskovali smo fizične/geografske, zgodovinske, geopolitične, družbeno-politične, kulturne, gospodarske in jezikovne meje. Zanimalo nas je, kako različne meje vplivajo na življenjske izkušnje (mladih) ljudi in kako izoblikujejo identiteto mladih znotraj vedno bolj globaliziranih družb. Učitelje, tako zaposlene kot tiste, ki se za ta poklic šele izobražujejo, smo želeli spodbuditi h kritičnemu razmisleku o vlogi mej (tudi miselnih) v vsakdanjem življenju.

Eden glavnih ciljev projekta je bila priprava visokošolskega modula za pedagoške študijske programe. V ta namen smo partnerji projekta izdelali komparativni pregled obstoječih teoretičnih in empiričnih študij o mejah in spominih v sodobnem akademskem diskurzu. Končni cilj pregleda sta bili izdani bibliografija *Borders, Memory and Transculturality* in monografija *Unity in Diversity*, ki smo ju vključili tudi v nabor gradiv za zasnovo visokošolskega modula.

V okviru projekta smo izvedli tudi mednarodno raziskavo med univerzitetnimi študenti v Estoniji, Franciji, Nemčiji, na Severnem Irskem, v Sloveniji in na Švedskem. Njen namen je bil ugotoviti, kako študenti dojemajo meje in obmejnost ter kakšen je njihov odnos do mej. Rezultati raziskave so podali odgovore na štiri ključna vprašanja: Katere meje imajo najpomembnejšo vlogo v vsakdanjem življenju študentov? Kako študenti dojemajo te meje? Ali jih obravnavajo kot nekaj pozitivnega/negativnega? Ali obstajajo pomembne razlike v dojetanju in odnosu študentov do meja med različnimi državami? Rezultati raziskave so pokazali pomembne razlike v tem, kako različne meje vplivajo na življenje študentov v različnih državah. Za študente v Belfastu na Severnem Irskem imajo etnično-verske meje največji vpliv. Za študente v Freiburgu v Nemčiji so najpomembnejše jezikovne meje, v Ljubljani (Slovenija) in Tartuju (Estonija) pa so kot najpomembnejše opredeljene nacionalne meje. Za študente v Vasterasu (Švedska) in Lyonu (Francija) so najpomembnejše socialne meje. Rezultati raziskave so pokazali tudi pomembne razlike v dojetanju študentov glede vloge meja v sodobnem svetu. Medtem ko nekateri študenti menijo, da je obstoj meja – zlasti državnih – bistven za zaščito njihovih nacionalnih identitet, se drugi s tem odločno ne strinjajo. Nekateri namreč odločno podpirajo okrepitev mejnega nadzora in omejitev priseljevanja v EU, drugi podpirajo odprte meje za begunce in ekonomske migrante. Verjetno najpomembnejša ugotovitev te raziskave je, da velika večina študentov meni, da jim trenutni univerzitetni študijski programi ne omogočajo dobrega razumevanja mejnih vprašanj in ne podajajo dobrega vpogleda v migracije v Evropi (*Unity in Diversity ...*, 2017). Rezultati raziskave kažejo, da si študenti pedagoških programov želijo in pričakujejo, da jim bo študijski program zagotovil

poglobljeno znanje o mejnih vprašanjih; znanje, ki jim bo omogočilo boljše razumevanje migracijskih procesov, ki potekajo v Evropi.

Na podlagi raziskav smo razvili nov visokošolski modul, v okviru katerega smo podali tudi priporočila za oblikovanje ustrežnejših visokošolskih študijskih programov, ki izobražujejo bodoče učitelje, ki naj upoštevajo naslednja priporočila (Unity in Diversity ..., 2017):

1. *Evropsko usmerjeni učitelj ima poglobljeno znanje o Evropi.*

To pomeni, da bi morali vsi bodoči učitelji v državah EU opraviti izobraževalni program za učitelje, ki bi vključeval obvezne študijske vsebine, povezane z znanjem o Evropi. Učitelj v Evropi mora imeti temeljno znanje o geografskih vidikih Evrope, razumeti mora vlogo Evrope v svetu, poznati mora evropsko zgodovino, kar pomeni, da mora biti sposoben razumeti, da evropska zgodovina vpliva na sedanji razvoj Evrope in sveta.

2. *Evropsko usmerjeni učitelj razume večkulturno naravo evropske družbe.*

To pomeni, da ima evropski učitelj aktiven odnos do lastne kulture in je odprt do drugih kultur. Zna se samozavestno in nedominantno obnašati v drugih kulturah. Dela s heterogenimi skupinami, heterogenost vidi kot dragocenost in spoštuje razlike med različnimi skupinami. Spoprijema se z izzivi večkulturnih vidikov družbe in si prizadeva za spodbujanje enakih možnosti.

3. *Evropsko usmerjeni učitelj zna govoriti več kot en evropski jezik.*

Jezikovna raznolikost je prednost EU. Učenje drugih jezikov je vir osebnega razvoja in kulturnih veščin mladih. Poznavanje različnih evropskih jezikov je ključ do globljega kulturnega razumevanja. Dostop do kultur ne more biti uspešen, če ostanemo enojezični. Običajno bi moralo biti, da se obvezno šolanje konča z učenim jezikom države, angleščino kot enim od učnih jezikov in še vsaj enim dodatnim jezikom. Bodoči učitelji bi zato morali v okviru študija usvojiti znanje vsaj še enega jezika. Ker Evropejci živimo v okolju z več jeziki, bi morali posledično svoje otroke izobraževati v več jezikih. Učenje več kot enega jezika bi lahko privedlo do povečanja števila dvojezičnih učnih ur. To bi bodočim učiteljem in njihovim bodočim učencem omogočilo proučevanje učnega gradiva v različnih jezikih in s tem učenje o kulturah drugih držav.

4. *Evropsko usmerjeni učitelj ima razvito evropsko identiteto.*

Bodoči učitelji v Evropi se vidijo kot posamezniki v družbi, kjer ima vsakdo korenine v določeni kulturi, hkrati pa pripada večji entiteti od države. Tako soobstaja nacionalna identiteta na eni strani z regionalno ali lokalno (večinoma povezano s krajem bivanja ali izvora), na drugi strani pa evropska identiteta, ki ohranja odprtost do širšega sveta. Obstoj identitete na različnih ravneh omogoča refleksivna razmišljanja o ključnih vprašanjih, ki se nanašajo na heterogenost, raznolikost, migracije, enakost itn.

5. *Evropsko usmerjeni učitelj deluje kot evropski državljan.*

Evropa ima skupne vrednote, kot so spoštovanje človekovih pravic, demokracija in svoboda, ter daje velik poudarek medsebojni solidarnosti. Bodoči učitelji v kateri koli evropski državi bi morali biti s svojim kritičnim poučevanjem pripravljeni

na vzgojo avtonomnih, zrelih, odgovornih, razmišljujočih in dejavnih državljanov Evrope prihodnosti.

3.4.6 Izobraževanje, informiranje in ozaveščanje javnosti o pomenu javnega potniškega prometa ter Trajnostna mobilnost v vrtcih in osnovnih šolah

Eno izmed pomembnih geografskih področij, v katerega je usmerjena tudi Katedra za didaktiko geografije, je raziskovalno področje trajnostnega razvoja in njegova naveza na izobraževanje. V sklopu dveh projektov, Izobraževanje, informiranje in ozaveščanje javnosti o pomenu javnega potniškega prometa, ki je potekal med letoma 2011 in 2013, ter Trajnostna mobilnost v vrtcih in osnovnih šolah, ki je potekal med letoma 2018 in 2021, smo raziskovali trajnostnomobilne navade mladih ter mlade in splošno javnost poskušali navduševati nad trajnostno mobilnostjo.

V okviru prvega projekta (Izobraževanje, informiranje in ozaveščanje javnosti o pomenu javnega potniškega prometa) z delovnim naslovom »Dobimo se na postaji!« smo spodbujali javnost k uporabi javnega potniškega prometa. Izpeljali smo dve večji raziskavi. V sklopu prve smo analizirali kurikularne dokumente za vrtce ter različne učne predmete osnovne in srednje šole z namenom ugotoviti, kaj o prometu (javnem potniškem prometu, trajnostni mobilnosti) se otroci v vrtcih, učenci v osnovnih šolah in dijak v srednjih šolah učijo. Rezultati analize so pokazali, da je neposredno izobraževanje o trajnostni mobilnosti na celotni vertikalni vzgoje in izobraževanja zelo pomanjkljivo oz. ga ni (Resnik Planinc, Ogrin, Ilc Klun, 2015). Drugo raziskavo smo izpeljali med vzgojitelji in učitelji, sodelujočimi pri projektu. Namen raziskave je bil ugotoviti, v kolikšni meri je izobraževanje za trajnostno mobilnost, kljub dejstvu, da to vsebinsko področje ni del kurikularnih dokumentov, vključeno v slovenskih vrtcih in šolah ter kakšen odnos imajo do njega vzgojitelji in učitelji. V raziskavi je sodelovalo 81 vzgojiteljev ter učiteljev osnovnih in srednjih šol. Po mnenju vzgojiteljev in učiteljev dobijo učenci največ znanja o trajnostni mobilnosti pri spoznavanju okolja, družbi, geografiji in športni vzgoji. 46 % vzgojiteljev in učiteljev je ocenilo lastno poznavanje tematike trajnostnega razvoja in trajnostne mobilnosti kot dobro. Rezultati raziskave so pokazali, da največji delež vzgojiteljev in učiteljev (70 %) prihaja na delovno mesto z osebnim avtomobilom, prav tako je ta delež visok pri osnovnošolskih otrocih, zlasti v prvem triletju, medtem ko srednješolci že v veliko večji meri za prevoz uporabljajo javni potniški promet. Kar 46 % anketiranih vzgojiteljev in učiteljev je v raziskavi izpostavilo, da je vpliv vzgoje in izobraževanja na obnašanje otroka in mladostnika v prometu velik, 41 % pa jih meni, da je odločilen. V ta namen smo za potrebe izobraževanja o javnem potniškem prometu razvili tri priročnike za vzgojitelje ter učitelje v osnovnih in srednjih šolah, s pomočjo katerih smo jim osvetlili tematike trajnostnega razvoja, trajnostne mobilnosti in javnega potniškega prometa ter podali nekaj primerov učnih enot s konkretnimi učnimi pripravami, kako lahko o omenjenih vsebinah poučujejo otroke in mlade na različnih stopnjah vzgoje in izobraževanja. V okviru projekta smo na seminarjih po Sloveniji tudi strokovno spopolnjevali vzgojitelje in učitelje o trajnostnem razvoju in trajnostni mobilnosti ter o posledicah zelo avtocentrične slovenske družbe. S projektom smo povečali zavedanje o tem, kako je javni prevoz pomembna alternativa potovanju z osebnim avtomobilom, in spodbujali spremembe k boljšim potovalnim navadam javnosti.

V okviru drugega projekta (Trajnostna mobilnost v vrtcih in osnovnih šolah¹) pa smo se ciljno bolj usmerili k spremembam avtocentričnih potovalnih navad najmlajših, torej otrok v vrtcih in osnovnih šolah. V projekt smo vključili 63.698 učencev iz 314 slovenskih osnovnih šol, ki so sodelovali v različnih projektih aktivnostih. Ker smo želeli raziskati potovalne navade učencev, smo med njimi izvedli raziskavo. V prvem delu raziskave smo želeli ugotoviti, kakšne so obstoječe potovalne navade osnovnošolcev na poti v šolo in iz nje, v drugem delu smo vrednotili, ali učenci zaradi usmerjene vzgoje in izobraževanja o trajnostni mobilnosti spremenijo svoje vsakodnevne potovalne navade, v tretjem, zaključnem delu raziskave pa nas je zanimalo, ali učenci po vzgoji in izobraževanju o trajnostni mobilnosti spremenjene potovalne navade ohranjajo. Rezultati prvega dela raziskave so pokazali, da 57,6 % učencev nikoli ne prihaja ali zelo redko prihaja v šolo peš. Najpogostejše učenci prihajajo v šolo s starši z avtomobilom (31,8 %), peš (31,2 %) ali s šolskim avtobusom oz. kombijem (17,6 %). Razlog za to, da velik delež učencev, čeprav živijo znotraj svojega šolskega okoliša, v šolo prihaja z avtomobilom, je v (ne)varnosti šolskih poti. Kar 47 % učencev je v raziskavi namreč izpostavilo, da je njihova pot v šolo v celoti ali v večjem delu nevarna. Vsekakor je ta podatek za šole in občine izjemnega pomena, saj trajnostne mobilnosti osnovnošolcev ne moremo spodbujati, če so šolske poti za pešačenje ali kolesarjenje nevarne. Rezultati drugega dela raziskave so pokazali, da so učenci z usmerjeno vzgojo in izobraževanjem med projektnimi aktivnostmi spremenili svoje avtocentrične potovalne navade (45 % več otrok je v času projektih aktivnosti v šolo pešalo, 70 % več jih je kolesarilo, za skoraj polovico pa se je zmanjšal delež tistih otrok, ki so v šolo prihajali z avtomobilom). Rezultati raziskave so pokazali, da lahko s določenimi aktivnostmi ter usmerjeno vzgojo in izobraževanjem vplivamo na spremembo potovalnih navad osnovnošolcev. V okviru projekta smo namreč razvili didaktično aktivnost, ki smo jo poimenovali »Gremo peš s kokoško Rozi« in je osnovnošolce spodbujala s trajnostnim prihodom v šolo. Učenci so v okviru aktivnosti izpolnjevali dnevnik (Moj dnevnik aktivnosti s kokoško Rozi), prihode v šolo zapisovali na šolske plakate in transparent ter ob trajnostnem prihodu v šolo zbirali igralne kartice, s katerimi so lahko igrali različne vrste iger. V tretjem delu raziskave pa smo želeli ugotoviti, ali učenci tudi po preteku projektih aktivnosti zaradi usmerjenega izobraževanja ohranjajo svoje potovalne navade. Rezultati so pokazali, da je dobrih 7 % učencev v celoti, 13 % pa delno spremenilo svoje potovalne navade na poti v šolo in domov.

Oba projekta, zlasti pa zadnji, sta bila tako med učenci kot učitelji zelo dobro sprejeta, vplivala sta na spremembo potovalnih navad v smeri trajnostne mobilnosti ter pokazala, da lahko z usmerjeno vzgojo in izobraževanjem šolski sistem vpliva na spremembo (potovalnih) navad učencev. Ravno to pa je pomemben opomnik za vse, ki

1 Projekt je bil del aktivnosti Ministrstva za infrastrukturo na področju spodbujanja trajnostne mobilnosti v vrtcih in osnovnih šolah. Ciljni skupine projekta sta bili otroci in vzgojitelji ali pomočniki vzgojitelja v vrtcih ter osnovnošolci z učitelji. Operacijo je delno financirala Evropska unija, in sicer iz Kohezijskega sklada. Operacija se je izvajala v okviru Operativnega programa za izvajanje evropske kohezijske politike v obdobju 2014–2020, prednostne osi št. 4: trajnostna raba in proizvodnja energije in pametna omrežja, prednostne naložbe št. 4.4: spodbujanje nizkoogljičnih strategij za vse vrste območij, zlasti za urbana območja, vključno s spodbujanjem trajnostne multimodalne urbane mobilnosti in ustreznimi omilitvenimi prilagoditvenimi ukrepi v okviru specifičnega cilja razvoj urbane mobilnosti za izboljšanje kakovosti zraka v mestih.

bodo sodelovali pri prihodnjih prenovah učnih načrtov – če bodo postale določene vsebine, ki jih stroka smatra za pomembne, del učnih načrtov, bodo postale ne izbirni, ampak obvezni del vzgojno-izobraževalnega procesa ter tako vplivale ne le na to, kaj bodo učenci znali in vedeli, temveč tudi na spremembo njihovih navad.

Ob zavedanju vsega zapisanega zato pri didaktiki geografije skrbimo, da se intenzivno vključujemo v raziskovanje vključevanja vseh razsežnosti trajnostnega razvoja v vzgojno-izobraževalni sistem.

3.4.7 YOUrALPS – Educating Youth for the Alps: (re)connecting Youth and Mountain heritage for an inspiring future in the Alps

Med letoma 2016 in 2019 smo se s Katedro za didaktiko geografije vključili v mednarodni projekt YOUrALPS (Izobraževanje mladih za Alpe: (ponovno) povezovanje mladih in gorske dediščine za svetlo prihodnost v Alpah), ki je potekal v okviru programa Interreg Alpski prostor. V sklopu projekta smo se ukvarjali z vprašanjem, kako povezati mlade in Alpe z namenom vzgajati in izobraževati mlade o trajnostnem razvoju, gorskih pokrajinah in gorski dediščini. V okviru projekta smo najprej raziskali dobre prakse iz Evrope in širše, ki se ukvarjajo s poučevanjem mladih o gorskih pokrajinah, in napisali priročnik, namenjen šolam, neformalnim organizacijam ter društvom, ki se ukvarjajo z vzgojo in izobraževanjem mladih. V želji izvedeti, kaj se o Alpah in alpskih (gorskih) pokrajinah učijo učenci v šolah, smo opravili tudi kvantitativno in kvalitativno analizo kurikularnih dokumentov. Ta je za slovenski vzgojno-izobraževalni sistem pokazala, da lahko glede poučevanja o Alpah, gorah in gorskih pokrajinah izpostavimo predvsem učni načrt za geografijo. Alpske in gorske pokrajine so namreč del tako globalnih kot operativnih učnih ciljev učnega načrta za geografijo (Ogrin, Ilc Klun, Resnik Planinc, 2021).

Zagotovo največji doprinos projekta pa je t. i. Model alpske šole, katerega namen je z aktivnimi učnimi oblikami in metodami izobraževati in vzgajati mlade o Alpah in

Slika 7:
Čutiti mah,
čutiti gore.



(Foto: B. Peršolja, 2017)

alpskih pokrajinah, krepiti zavedanje o nujnosti in pomenu trajnostnega razvoja gorskih pokrajin ter razvijati gorske oz. alpske kompetence. V okviru Alpske šole se izobraževalna inštitucija poveže z neformalnimi izobraževalnimi inštitucijami. Skupno oblikovanje aktivnosti dviguje kakovost izobraževalnega procesa ter poveže izobraževalno inštitucijo z lokalno skupnostjo in območjem, v katero je umeščena. Model alpske šole temelji na načelih vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (UNESCO) ter vključuje primere dobrih praks okoljske vzgoje in aktivnega državljanstva. Šola, ki pristopi k t. i. Alpski šoli, sledi sedmim korakom:

1. korak: Šola se poveže z organizacijo neformalnega izobraževanja (npr. znanstveno-raziskovalna inštitucija, gorska reševalna služba, planinska društva, muzeji, kmetije, posamezniki s specifičnimi znanji in praksami, predstavniki lokalnih skupnosti, nevladne organizacije in društva ...).
2. korak: Šola določi cilje, ki jih želi doseči v okviru vzgoje in izobraževanja o gorah.
3. korak: Izobraževalci določijo znanja in vrednote, ki bodo učencem pomagali usvojiti prej opredeljene cilje.
4. korak: Šola v okviru izobraževanja vključi kompetence, ki izhajajo iz kurikularnih dokumentov, ključne kompetence vseživljenjskega izobraževanja ter kompetence, usmerjene k trajnostnemu razvoju.
5. korak: Vzgojno-izobraževalni proces je usmerjen v izrazito medpredmetno povezovanje.
6. korak: Izobraževalci izberejo zlasti aktivne učne oblike in metode, ki spodbujajo raziskovanje in radovednost ter v središče učnega procesa postavljajo učenca.
7. korak: Učitelj učence spodbuja, da prevzamejo iniciativo in pri obravnavi trajnostnih tematik zavzamejo problemski pristop, nadgrajen z elementi participativnega pristopa.

Model alpske šole smo na različnih seminarjih predstavili učiteljem osnovnih in srednjih šol, prav tako tudi predstavnikom ljudskih univerz, saj ga lahko z določenimi prilagoditvami vpeljemo tudi v izobraževanje odraslih.

4 Učne prakse na področju šolske geografije

Čeprav se danes (tako kot se je v preteklosti) geografsko izobraževanje po svetu razlikuje zaradi različnih dejavnikov, ki ga sooblikujejo in nanj vplivajo, kot so izobraževalni sistem, kultura, politika, gospodarstvo in okolje posameznih držav ali regij, lahko izpostavimo nekaj njegovih bistvenih značilnosti:

- Učenje geografskih vsebin: geografsko izobraževanje vključuje učenje različnih geografskih vsebin fizične, družbene in regionalne geografije.
- Razumevanje prostora: geografsko izobraževanje poudarja razumevanje prostora in prostorskih odnosov. Vključuje učenje o geografskih značilnostih in procesih ter njihovem vplivu na okolje, družbo in gospodarstvo.
- Uporaba zemljevidov in geografskih orodij: geografsko izobraževanje vključuje učenje uporabe zemljevidov in drugih geografskih orodij, kot so geografski informacijski sistemi (GIS). Učenci se učijo branja in interpretacije zemljevidov, analize podatkov, razumevanja prostorskih vzorcev in reševanja geografskih problemov.
- Trajnostni razvoj: geografsko izobraževanje poudarja trajnostni razvoj, ki vključuje razumevanje odnosov med družbo, okoljem in gospodarstvom ter iskanje trajnostnih rešitev za izzive, s katerimi se sooča svet, kot so podnebne spremembe, onesnaževanje, upravljanje naravnih virov in socialna pravičnost.
- Interdisciplinarni pristop: geografsko izobraževanje je pogosto interdisciplinarno, saj vključuje povezave z drugimi disciplinami, kot so zgodovina, ekonomija, sociologija, antropologija, naravoslovne in okoljske znanosti ter druge. Učenci se učijo razmišljati celostno in razumeti kompleksnost sveta okoli sebe.
- Globalno razumevanje: geografsko izobraževanje poudarja globalno razumevanje, kar vključuje med drugim spoznavanje povezav med svetovnimi regijami, državami, kulturami in političnimi sistemi.

V mednarodnem prostoru se šolska geografija sooča s številnimi težavami, med katerimi velja v prvi vrsti izpostaviti pogosto zastarele kurikule, ki ne sledijo najnovejšim geografskim znanstvenim dognanjem, trendom ali spremembam, kar posledično lahko vodi v neustrezno poučevanje. V strokovni literaturi se pogosto izpostavlja, da tradicionalne metode poučevanja geografije, npr. razlaga in delo z učbeniki, ne ponujajo dovolj interaktivnosti in praktičnega poučevanja, čeprav je morda razlog tudi v pomanjkanju ustreznih virov, opreme in tehnologije za poučevanje. To lahko zmanjša zanimanje učencev za predmet ter omeji njihovo razumevanje in uporabo geografskih konceptov v realnem svetu. Ravno tako šolska geografija ne sledi vedno najnovejšim dognanjem, podatkom in dogodkom, kar lahko privede do pomanjkanja aktualnih informacij in nezadostnega razumevanja sodobnih geografskih vprašanj. Obenem se geografske vsebine in poudarki v šolskih programih različnih držav

razlikujejo glede na nacionalne interese, kar lahko privede do omejenega razumevanja regionalnih ali globalnih geografskih vprašanj, pomanjkanje celovitega in mednarodnega pristopa k poučevanju geografije pa lahko omejuje perspektive učencev.

V svetovnem merilu je treba izpostaviti tudi pomanjkanje finančnih sredstev, kar omejuje dostop do sodobnih učbenikov, geografskih zemljevidov, drugih učil in učnih pripomočkov, terenskega dela in še bi lahko naštevali, vse skupaj pa posledično otežuje poučevanje geografije na visoki ravni. Tu so nadalje še kulturne razlike in globalne neenakosti. Določene geografske vsebine, kot so meje, sporna ozemlja ali politično občutljiva vprašanja, se lahko različno obravnavajo v različnih delih sveta, kar lahko privede do kulturnih napetosti ali omejitev v poučevanju geografije, še posebej, če se države ali regije soočajo s pomanjkanjem virov in infrastrukture ali s političnimi omejitvami.

V zadnjem času postaja tako v Sloveniji kot drugod po svetu izrazito pereč problem pomanjkanja usposobljenega kadra za poučevanje geografije, pri čemer se vsi zavedamo, da lahko pomanjkanje učiteljev z ustreznim znanjem in izkušnjami v geografiji omejuje kakovost geografskega poučevanja in učenja.

Sodobno izobraževanje postavlja v ospredje aktivno vlogo učencev, ki naj bi znanje pridobivali v procesu odkrivanja in izkušanja. Obenem se spreminja tudi vloga šole oz. učiteljev, ki naj ne bi bili le posredniki znanja, ampak naj bi učence spodbujali k njegovemu odkrivanju z lastno interpretacijo in kritičnim razmišljanjem. Če je bila še do nedavno praksa poučevanja pretežno prenašanje znanja, naj bi bilo danes v ospredju učenčevo samostojno odkrivanje in izgrajevanje znanja. Tako naj bi bil učitelj predvsem svetovalec, moderator in organizator ustvarjalnega učnega okolja, šele nato vir gotovega znanja (Rutar Ilc, 2003). Na pomenu pridobiva konstruktivistično, izkustveno in inovativno učenje, ki približa učni proces življenju ter pripravlja učenca za reševanje konkretnih situacij in vprašanj (Ivanuš Grmek in sod., 2009).

Tako v učnem načrtu za geografijo v osnovni šoli kot v tistem za gimnazijo je izpostavljeno, da je osnovni namen geografije za učenca/dijaka spoznavanje in obvladovanje življenjskih okoliščin, ki se nanašajo na človekov naravni in družbeni življenjski prostor, pri čemer mladim pomaga pridobiti znanje, sposobnosti in spretnosti, s katerimi lahko razume ožje in širše okolje. V ospredju je vzgoja za pravilno vrednotenje, spoštovanje, varovanje okolja in gospodarjenje z njim. Obenem geografija razvija zanimanje za vsakodnevni utrip življenja tako doma kot po svetu, hkrati pa spodbuja odziv na dnevne dogodke, s čimer spodbujamo aktivno državljanstvo (Polšak in sod., 2008; Kolnik in sod., 2011).

Povzamemo lahko, da šolska geografija pri učencih spodbuja razumevanje sveta, v katerem živijo, in vzročno-posledičnih povezav med posameznimi pokrajinskimi elementi, kar pa je bistveno za reševanje problemov v realnem življenju. Posledično je nujen kakovosten didaktični prenos sodobne geografske znanosti v vsakdanjo učno prakso (Resnik Planinc, 2013).

V šolski praksi sta že pred dvajsetimi leti obstajala dva temeljna modela: behavioristični oz. tradicionalni transmissijski model in sodobnejši procesni oz. konstruktivistični model.

Behavioristični model temelji na predpostavki, da je znanje skupek enkrat za vselej odkritih resnic, ki jih odkriva znanost, za šolsko rabo pa so didaktično prirejene v učbenikih. Cilj je torej vsebina, »snov«, ki jo določa učni načrt in jo učitelj prenaša na učence, pri čemer prevladujeta frontalna oblika dela in učna metoda razlage. V glavnem gre za poznavanje velike količine dejstev, manj pa za kakovost znanja in njegovo uporabo. Teži se k usvajanju in podajanju znanja, medtem ko so povezovanje dejstev med seboj, kritično opredeljevanje in utemeljevanje lastnih stališč potisnjeni v ozadje. Nasprotno pa je pri konstruktivističnem modelu bistveno, da učenec postopoma konstruira vsebinsko znanje s postopki spoznavanja (opazovanje, primerjanje, sklepanje ...), pri čemer pridobiva izkušnje in se uči na napakah. Naloga učitelja je, da učence nauči le postopkov spoznavanja, znanja pa mora pridobiti vsak sam. Učitelj jim pri tem pomaga z razlago, usmerjanjem, popravljanjem napak ter ustrezno pripravljenim učnim okoljem, v katerem pridobivajo vsebinsko znanje in razvijajo veščine (Cigler, 2003).

Iz obeh modelov so se razvile sodobnejše teorije o naravi učenja, ki poudarjajo, da je treba učni proces približati konkretnim življenjskim situacijam, vsem pa je skupen aktiven učenec, kajti čim bolj je učenje aktivno, tem bolj je uspešno. Vendar je pri tem nujno, da učenci nova spoznanja tudi razumejo, razmišljajo o njih, jih povežejo s svojim predznanjem, jih analizirajo in vzpostavijo do njih kritičen odnos.

Marentič Požarnik (2003) meni, da naj bi učenec svoje znanje gradil oz. konstruiral z lastnim naporom ter da je pri tem ključni dejavnik učitelj, ki naj bi v vlogi mentorja iskal in ustvarjal situacije, v katerih učenec s svojo aktivnostjo konstruira znanje. Ne moremo mimo dejstva, da bodo učenci pri pouku miselno dejavni le s pomočjo dobrega in zavzetega učitelja.

Ker učenčevo znanje ne more biti kopija posredovanega (Plut-Pregelj, 2008), je izkustveno učenje način, kako povezati teorijo in prakso. Garvas (2010) meni, da ima bistveno in osrednjo vlogo osebna izkušnja, saj je za izkustveno učenje značilno, da se najbolje učimo, če nekaj naredimo sami. Po Kolbu je izkustveno učenje vsako učenje, ki je v neposrednem stiku s proučevano resničnostjo oz. ko skušamo povezati neposredno izkušnjo, opazovanje, spoznavanje in ravnanje v neločljivo celoto. Pri tem pa ni tako pomembno, na kateri stopnji začnemo, ampak to, da stopnje med učenjem povezujemo (Senegačnik, 2005).

Vsako kakovostno učenje naj bi povežalo omenjene štiri faze izkustvenega učenja, vendar bi pri geografiji Kolbov model izkustvenega učenja v vseh njegovih elementih še najlažje uporabljali pri terenskem delu, kjer najlažje pridemo do konkretne izkušnje in izvajamo aktivno eksperimentiranje.

In že smo pri inovativnem učenju, usmerjenem v prihodnost, kjer naj bi učitelj s svojimi učnimi metodami in strategijami razvijal učenčevo kreativnost, neodvisnost mišljenja, kritično presojanje, reševanje problemov in konstruktivno obvladovanje čustev (Kerndl, 2010).

Z učinkovitimi didaktičnimi pristopi, ki sodijo v konstruktivistični model (sodelovalno učenje, projektno učno delo, problemski pouk, igra vlog, terensko delo, eksperimentalno in raziskovalno delo ter e-učenje), individualizacijo in diferenciacijo, ki sta obvezni del učnega procesa, ustvarimo spodbudno učno okolje, v katerem so učenci

motivirani, aktivni in lahko razvijajo svoja močna področja, pri šibkih pa odpravljajo pomanjkljivosti. Taka okolja spodbujajo samoregulacijo učenja, izkoriščanje učnih priložnosti, divergentno razmišljanje in samorefleksijo (Kerndl, 2010).

V procesu izobraževanja bodočih učiteljev geografije študente seznanjamo z različnimi sodobnimi učnimi strategijami, pri čemer izpostavljamo predvsem pomen in prednosti aktivnega dela učencev (preglednica 9). Želimo si, da bi učinkovite prakse poučevanja šolske geografije pritegnile učence na smisel in ustrezen način ter spodbujale raziskovanje, kritično mišljenje in spretnosti za reševanje problemov.

Preglednica 9: Izbrane učne strategije, njihov pomen in prednosti.

Učne strategije	Pomen in prednosti
Raziskovalno učenje	Učencem omogoča odkrivanje novih (neznanih) značilnosti. Pri ustvarjalnem delu, ki prinaša nove zaključke, izhajajo iz že znanega. Uporabljajo predvsem kvalitativne raziskovalne tehnike, osredotočajo se na manjše probleme in so usmerjeni v induktivno analizo podatkov. Razvijajo ustvarjalno mišljenje.
Problemski pouk	Je način učenja (in poučevanja), pri katerem učenci samostojno ali v skupini z večjo ali manjšo pomočjo učitelja sami iščejo pot od problemske situacije do njene razrešitve. Pri tem je sama pot prav toliko ali pa še bolj pomembna kot rezultat, kajti novo znanje se pridobi z lastno miselno aktivnostjo ter po lastnih spoznavnih strukturah in sposobnostih (Strmčnik, 1992, str. 5). Učna vsebina je obravnavana celostno, z vsemi svojimi posebnostmi, je torej problematizirana. Problemski pouk mora biti sestavljen iz občutenja in razumevanja problema, opredelitve problema, razprave in omejitve problema, oblikovanja hipotez, izdelave načrta za reševanje problema, reševanja problema, preverjanja hipotez ter analize rezultatov in aktivnosti (Marentič Požarnik, 1998).
Sodelovalno učenje	Njegovo bistvo je interakcija v skupini. Namen je doseči skupni cilj s sodelovanjem vseh. Učenje je organizirano tako, da vsak član predela svoje gradivo oz. opravi svojo nalogo in se obenem prepriča, da so tudi drugi člani skupine opravili svoje naloge. Med seboj si dajejo ustrezno pomoč in podporo. Osnovna načela sodelovalnega učenja so: pozitivna soodvisnost učencev, neposredna interakcija med učenci, odgovornost vsakega posameznega učenca ter uporaba ustreznih sodelovalnih veščin za delo v skupini. Sodelovalnih veščin učenci ne obvladajo sami od sebe, ampak se jih morajo najprej naučiti (Kerndl, 2010). Dejavnosti sodelovalnega učenja, kot so skupinski projekti in razprave, lahko učencem pomagajo razviti kritično mišljenje in komunikacijske sposobnosti.
Timski pouk	S sodelovanjem dveh ali več učiteljev (včasih tudi zunanjih sodelavcev) omogoča tesnejše povezovanje sorodnih učnih predmetov oz. celovitejše znanje učencev, večjo učno aktivnost in samostojnost učencev ter diferenciacijo in individualizacijo pouka. Prinaša pozitivne učinke ne le učencem, ampak tudi učiteljem. Pri prvih izboljša kakovost znanj ter spodbuja kognitivni in socialni razvoj, pri slednjih pa spodbuja osebnostni in strokovni razvoj (Blažič in sod., 2003; Turk, 2007).
Projektno učenje	Učenci so vključeni v projekte, ki se navezujejo na probleme ali vprašanja iz resničnega sveta. Lahko ustvarjajo zemljevide, oblikujejo rešitve za okoljska vprašanja ali raziskujejo teme, povezane z globalnimi vprašanji.

Pri ustvarjanju optimalnega okolja za učenje pa je treba po Ginnisu (2004) glavne cilje načrtovanja učnih dejavnosti (preglednica 10) preplesti s štirimi kontekstualnimi značilnostmi (izražanje optimizma in visokih pričakovanj; ustvarjanje spodbudnega učnega okolja; upoštevanje različnih učnih stilov; ohranjanje in spodbujanje pozitivne samopodobe učencev) ter tako sestaviti model, ki nam pomaga pri oblikovanju in izvajanju učinkovitih učnih izkušenj.

Preglednica 10: Sedem ciljev načrtovanja učnih dejavnosti po Ginnisu (2004).

7 CILJEV NAČRTOVANJA	RAZMIŠLJANJE ⇒ učenci aktivno obdelujejo podatke z ustvarjalnostjo, logiko, domišljijo, sklepanjem.	ČUSTVENA INTELIGENCA ⇒ učenci se učijo ravnati s čustvi in spretno vstopati v odnose z drugimi, razvijajo pozitivne osebnostne lastnosti.	SAMOSTOJNOST ⇒ učenci razvijajo stališča in spretnosti, ki jim omogočajo učenje na lastno pobudo, neodvisno od učitelja.
SOODVISNOST ⇒ učenci delujejo vzajemno, saj je to bistvo sodelovanja in osnova za demokracijo.	VEČČUTNOST ⇒ učenci sprejemajo učne izkušnje z več čutili hkrati, torej jih hkrati slišijo, vidijo in aktivno preizkušajo.	JASNO IZRAŽANJE ⇒ učenci ustno in pisno izražajo svoje misli, pogosto v obliki osnutkov (osebno razumevanje).	ZABAVA ⇒ učenci v dejavnostih uživajo.

5 Učitelj geografije in vse njegove vloge

Didaktika geografije je področje, ki se je skozi desetletja razvijalo in raslo. V včasih težkih okoliščinah sta jo gnala naprej predanost njenih izvajalcev in njihovo globoko prepričanje o njenem pomenu za pripravo študentov pedagoške smeri na njihov bodoči poklic ter za razvoj in rast sodobnega geografskega izobraževanja.

5.1 Izobraževanje bodočih učiteljev geografije v preteklosti in danes

Danes je geografija kot obvezen in samostojen predmet z različnim številom ur na leto vključena v osnovno šolo od šestega do devetega razreda, v gimnazijo pa od prvega do tretjega oz. četrtega letnika v primeru opravljanja mature iz geografije, medtem ko je na različnih stopnjah poklicnih in srednjih šol bodisi samostojen predmet, ki traja od enega do dveh let, ali pa del predmetov družboslovje in naravoslovje ter družboslovje, ki vključuje poleg geografskih še zgodovinske in sociološke vsebine (Resnik Planinc, 2008a). Skozi desetletja se je geografska stroka trudila, da bi se predmet geografija uveljavil v slovenskem šolskem sistemu, da bi mu namenili dovolj veliko število ur, v okviru katerih bi lahko učenci pridobili in usvojili temeljna geografska znanja, spretnosti in sposobnosti, ter, ne nazadnje, da bi kot predmet ostal samostojen in ne priključen h kateremu od »sorodnih« predmetov, kot so včasih obravnavali zgodovino in geografijo. Tudi v času sodobnih šolskih reform in prenov (v zadnjo smo ravnokar vstopili) mora geografska stroka, zlasti pa didaktika geografije, znati utemeljiti nujno prisotnost geografije v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu in na ta način zagovarjati zadostno število ur omenjenega predmeta v šolah (Kunaver, 1996; Kunaver, 1999; Kunaver in sod., 2005; Kolenc Kolnik, 2008).

Preglednica 11 prikazuje urno in vsebinsko vključenost geografije v predmetnike osnovne in srednjih šol po zadnji prenovi učnih načrtov, ki se je na državni ravni začela leta 2007 in se za srednje šole zaključila leta 2008, za osnovne šole pa leta 2011. Poudariti je treba, da se bo obstoječa vsebinska razdelitev z novo prenovno, v katero smo vstopili v letu 2023 in se bo predvidoma zaključila najpozneje do leta 2026, morada spremenila, medtem ko ne kaže, da bi se morebiti lahko spremenilo tudi število ur geografije v predmetnikih.

Preglednica 11: Urna in vsebinska vključenost geografije v predmetnike osnovne in srednjih šol.

ŠOLA	RAZRED/LETNIK	VSEBINA	ŠTEVILO UR
OSNOVNA ŠOLA	6. razred	Moj planet Zemlja	35
	7. razred	Evropa in Azija	70
	8. razred	Afrika, Avstralija in Oceanija, Amerika in polarna območja	52,5
	9. razred	Slovenija	64
GIMNAZIJA (splošna, klasična, ekonomska)	1. letnik	Obča geografija	70
	2. letnik	Geografija sveta	70
	3. letnik	Evropa in Slovenija	70
	4. letnik – če dijak geografijo izbere za maturitetni predmet	Slovenija, dodatne izbirne vsebine in terensko delo	105
STROKOVNA GIMNAZIJA	1. letnik / 2. letnik	Človek in pokrajina (najmanj 1/4 predvidenih ur) Pokrajinska pestrost Slovenije (najmanj 1/6 predvidenih ur) Slovenija v Evropi in svetu (najmanj 1/8 predvidenih ur) Sodobni svet in geografski procesi v njem (najmanj 1/4 predvidenih ur)	105–140
NIŽJE POKLICNO IZOBRAŽEVANJE	Letnik ni naveden. Družboslovje in naravoslovje	Spoznavanje pokrajine Uporaba zemljevidov in informacijske tehnologije Slovenija in njen položaj v Evropski uniji Svetovni problemi Človekov odnos do okolja in posledice poseganja vanj	Skupno 248 ur; od tega družboslovne in humanistične vsebine 155 ur ter naravoslovne vsebine 93 ur.
SREDNJE POKLICNO IZOBRAŽEVANJE	1. letnik in 2. letnik – Družboslovje	Domači in svetovni prostor Svet na razpotju Odnos do okolja in posledice človekovega poseganja vanj	132
SREDNJE STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE in POKLICNO-TEHNIŠKO IZOBRAŽEVANJE	Letnik ni naveden. Geografija	Človek in pokrajina Pokrajinska pestrost Slovenije Slovenija v Evropi in svetu Sodobni svet in geografski procesi v njem	68
	izbirni sklopi	Gospodarska geografija Geografski procesi v Sloveniji in Evropski uniji Uporabni in podjetnostni vidik geografije v bodočem poklicu	za dodatnih 68 ur

Vir: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2019.

5.1.1 Razvoj didaktike geografije na univerzitetni ravni od leta 1945 in izobraževanje bodočih učiteljev geografije v Sloveniji

Geografija kot šolski predmet je na naših tleh prisotna že več kot 400 let, medtem ko ima zgodovina pouka geografije v slovenščini in didaktičnega razmišljanja o načinu izvajanja tega pouka skoraj 170-letno tradicijo, začevši z letnico izdaje Kozlerjevega *Kratkega slovenskega zemljopisa in pregleda*. Posledično ima kot znanstvena disciplina didaktika geografije oz. metodika pouka geografije, kot se je imenovala v preteklosti, pri nas razmeroma bogato in dolgo tradicijo. S prvo Orožnovo *Metodiko* sega v leto 1891, medtem ko smo prve slovenske zemljepisne učbenike in druga učila dobili že precej pred tem. Tudi Kocenova razmišljanja z naslonitvijo na znanstvene izsledke sodijo v okvir strokovno poglobljenega prizadevanja za sodobnejši geografski pouk (Kunaver, 1989, str. 41).

Didaktiko geografije so začeli kot samostojni predmet pod imenom Metodika pouka geografije predavati na Oddelku za geografijo Univerze v Ljubljani v študijskem letu 1957/1958. Število ur predavanj in vaj se je nato, tako kot predavatelji, spreminjalo vse do konca sedemdesetih let prejšnjega stoletja, ko je oddelek dobil enega stalnega predavatelja za didaktiko geografije v osnovni šoli, drugega pa za srednjo šolo (dr. Jakob Medved in dr. Marjan Žagar), oba z izdelanim pogledom na predmet (Resnik Planinc, Kunaver, Ilc Klun, 2019).

Didaktika geografije se je kot univerzitetni predmet razvijala postopno. Nadgrajevala se je vsebina predmeta, omenili smo že spreminjanje števila ur predavanj, vaj in seminarjev, prav tako pa se je spreminjalo tudi samo ime predmeta od Metodike pouka geografije prek Teorije poučevanja geografije in Specialne didaktike do današnje Didaktike geografije (Resnik Planinc, Kunaver, Ilc Klun, 2019).

Kljub omenjenim občasnim zastojem se je v desetletjih po drugi svetovni vojni, zlasti od sedemdesetih let prejšnjega stoletja dalje, didaktika geografije postopno in vedno močnejše povezovala z geografsko znanostjo kot njenim sestavnim delom. Terminološka zagata pa se je vlekla še nekaj časa, saj so bili poleg prvotne »metodike pouka geografije«, ki je pomensko pleonazem, v uporabi tudi termini »specialna« ali »posebna metodika geografskega pouka«, tudi »posebna didaktika«, v čemer se je še zrcalila odvisnost od obče didaktike. Didaktika geografije se je tudi pozneje, a vse redkeje, srečevala s poenostavljeno miselnostjo, da to ni znanstvena disciplina, temveč le tehnika, obrt ali veščina poučevanja oz. prenašanja poenostavljenih znanstvenih spoznanj v šolo. Delo na tem področju je po krivem veljalo za nekaj manj vrednega in manj pomembnega (Medved, 1973; Kunaver, 1989; Kunaver, 2009; Resnik Planinc, Kunaver, Ilc Klun, 2019).

Pomembne spremembe je univerzitetni predmet Didaktika geografije doživel leta 1986, ko je na oddelek kot prvi stalno zaposleni visokošolski učitelj za področje didaktike geografije prišel dr. Jurij Kunaver. Po tem letu so začela nastajati tudi prva diplomska, magistrska in doktorska dela, vezana na tematiko didaktike geografije, leta 1991 pa je na oddelku začela izhajati tudi prva slovenska revija, katere vsebina je neposredno vezana na področje didaktike geografije, *Geografija v šoli* (Kunaver, 1989, str. 5).

Novi predmetnik didaktike geografije je stopil v veljavo leta 1985 po takratni reformi in je bil glede na preteklost precej okrnjen. Študenti geografije so se v drugem letniku odločili za nepedagoško ali pedagoško usmeritev. Po predavanjih iz splošnih pedagoškopsiholoških predmetov so poslušali didaktiko geografije v tretjem letniku šestdeset ur in enako v četrtem letniku. To je bilo le 56 % obsega didaktike iz leta 1977. K temu bi sicer morali prišteti še trideset ur za lokalno geografijo, ki je bila uvedena z namenom vnosa geografskih raziskovalnih metod v šolsko geografijo na najnižji regionalni ravni. Na Filozofski fakulteti UL je bil hkrati na novo uveden tudi predmet Organizacija dejavnosti učencev v obsegu šestdeset ur, ki je bil namenjen izobraževanju bodočih učiteljev o interesnih dejavnostih. Toda nobeden od predmetov se ni nikoli predaval (Resnik Planinc, Kunaver, Ilc Klun, 2019).

Do bolonjske reforme je bila snov didaktike geografije obdelana v treh semestrih, to je do začetka letnega semestra v četrtem letniku. V petem semestru so bila predavanja o osnovnošolski didaktiki geografije, v sedmem pa o srednješolski didaktiki geografije. Vmes so bile teoretične vaje, to je spoznavanje učil in učnih pripomočkov, največ pa je bilo praktičnih vaj ali nastopov, ki so temu sledili. Program je predvideval tudi enotedensko učno prakso v osnovni šoli v tretjem letniku in enotedensko učno prakso v srednji šoli v četrtem letniku.

Današnje stanje na področju visokošolske didaktike geografije opisujemo že v predhodnih poglavjih (gl. poglavje 2.2.2). Z bolonjsko reformo je stroki uspelo predmet nadgraditi in razširiti, v študijskem letu 2022/2023 pa so že stekli postopki za akreditacijo enopredmetne pedagoške smeri študija geografije, ki bo popolna novost, saj od samih začetkov do danes nismo ponujali enopredmetne pedagoške smeri. Potreba po njej je v veliki meri posledica izrazitega pomanjkanja učiteljev geografije na eni strani in izraženih potreb oz. želja študentov po samostojni smeri na drugi strani.

Pregled razvoja didaktike geografije na Oddelku za geografijo UL FF zaključimo z ugotovitvijo, da bosta šolska geografija in z njo vred didaktika geografije vedno



Slika 8:
Delavnica o zgodnjem
kartografskem
opismenjevanju otrok
v okviru predmeta
Didaktika geografije
2010/2011.

(Vir: Arhiv Katedre za didaktiko geografije UL FF, 2011.)

potrebovali podporo in razumevanje najširšega kroga geografskih strokovnjakov, pa tudi geografskih inštitucij. Šolska geografija se mora organsko razvijati skupaj z znanstveno geografijo, ker je njen najpogostejši in najbolj množičen prenos v prakso; zato je vedno bila in bo zrcalo geografije kot celote (Kunaver in sod., 2005; Resnik Planinc, 2005; Resnik Planinc, Kunaver, Ilc Klun, 2019).

5.1.2 Pedagoško in raziskovalno delo na področju didaktike geografije

Prva diplomska dela, ki so vključevala tudi didaktičnogeografsko analizo, so bila napisana leta 1990, v zadnjih dvajsetih letih pa je bilo diplomskih in bolonjskih magistrskih del, ki proučujejo to področje, vse več. Skupno je bilo napisanih 132 diplomskih del (predbolonjski program) in 41 magistrskih del (bolonjski študij) s področja didaktike geografije. Nekatera med njimi so nastala v somentorstvu, s kolegi in kolegicami bodisi z Oddelka za geografijo bodisi z drugih oddelkov UL FF.

Prve akademske naslove iz didaktike geografije, pridobljene z raziskovalnim delom, beležimo od leta 1979 dalje. Skupno je do danes nastalo dvanajst znanstvenih magistrskih del in sedem doktorskih disertacij.

Katedra za didaktiko geografije na Oddelku za geografijo UL FF si je poleg že zapisanega prizadevala tudi za stalno izobraževanje učiteljev geografije z organizacijo različnih seminarjev za učitelje, tradicionalnih lilešičevih dnevov ter številnih mednarodnih srečanj in konferenc. Leta 1998 je bilo na pobudo dr. Jurija Kunaverja ustanovljeno Društvo učiteljev geografije Slovenije, ki s svojimi tabori za učitelje, delavnicami in seminarji že več kot dvajset let ravno tako skrbi za stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev geografije v Sloveniji.

Slika 9: Delavnica o vrednotah prostora v okviru Didaktike geografije v študijskem letu 2016/2017.



(Vir: Arhiv Katedre za didaktiko geografije UL FF, 2017.)

5.2 Primeri dobrih praks izobraževanja bodočih učiteljev geografije

V okviru predmetov Didaktika geografije 1, Didaktika geografije 2, Organizacija ter izvedba ekskurzije in terenskega dela ter Pedagoška praksa pridobivajo študenti v prvem in drugem letniku dvopredmetnega magistrskega študijskega programa Geografija teoretična in praktična znanja ter kompetence poučevanja geografije na vseh nivojih vzgoje in izobraževanja. Čeprav je na Oddelku za geografijo UL FF študij posvečen izobraževanju bodočih učiteljev na osnovnošolskem in srednješolskem nivoju, smo v okviru geografskih projektnih delavnic v letih 2016–2022 pouk geografije na inovativen način, večinoma zunaj predavalnic in učilnic, izpeljali na vseh treh nivojih – v vrtcu, osnovni šoli in srednji šoli. V nadaljevanju predstavljamo primere izpeljave geografskih projektnih delavnic z vrtčevskimi otroci, osnovnošolskimi učenci in dijaki. Predstavljeni primeri nazorno prikazujejo, kako lahko učitelji/ vzgojitelji geografska znanja podajajo tudi zunaj (geografskih) učilnic, kako lahko v okviru projektnih delavnic izvajamo medpredmetni pouk in ne nazadnje, kako lahko s projektnimi delavnicami otrokom in mladim približamo ter bolje pojasnimo nekatere vsakodnevne geografske procese in pojave.

Z delavnicami smo želeli pokazati, kako lahko študenti svoja znanja, ki jih dobijo med študijem geografije, koristno uporabijo tudi v svojem nadaljnjem profesionalnem razvoju in na svoji poklicni poti. Tovrstne delavnice ponujajo vpogled v to, kako lahko učitelj geografije tudi zunaj razreda deluje strokovno geografsko, kako lahko geografijo poučuje nekoliko drugače, s pomočjo projektnih dni na vseh nivojih vzgoje in izobraževanja. Vsekakor lahko rečemo, da so študenti s tovrstnimi delavnicami dobili nov vpogled v delo učitelja geografije, morda smo z delavnicami nekaterim študentom pokazali tudi nov, drugačen način dela učitelja geografije, zagotovo pa so z delavnicami vsi pridobili izkušnje dela z mladimi, ki jih bodo lahko uporabili na svoji nadaljnji učiteljski poti. Predstavljene delavnice in programi pa so ne nazadnje tudi primer dobre prakse, kako lahko učinkovito sodelujemo ter prenašamo strokovna znanja in metode dela med fakulteto in vrtcem, osnovno in srednjo šolo.

5.2.1 Geografsko izobraževanje najmlajših

Geografsko delavnico, ki smo jo izpeljali leta 2016 v Vrtcu Dobrega pastirja, smo poimenovali *Spoznajmo naš čudoviti planet!*. Gre za prvo tovrstno geografsko delavnico, ki so jo študenti Oddelka za geografijo UL FF izpeljali v vrtcu, torej med najmlajšo populacijo. Z delavnico smo poskušali najmlajše, stare med tremi in šestimi leti, navdušiti nad geografskimi znanji ter jim pokazati, kako zanimiva je lahko geografija in da lahko geografska znanja uporabijo v vsakdanjem življenju. V delavnico smo vključili aktivne metode dela, saj smo želeli, da otroci s pomočjo različnih eksperimentov, demonstracij, ročnih spretnosti, igre vlog ipd. spoznajo raznolikost in pestrost našega planeta, Zemlje. Prav tako smo želeli, da bi bilo učenje v sklopu geografske delavnice motivacijsko naravnano, zato smo jo zasnovali v obliki iskanja skritega zaklada. Otroci so tako vse od začetka do konca delavnice po različnih postojankah, ki smo jih razporedili na zunanjih površinah vrtca, iskali skriti zaklad. Delavnico smo zasnovali tudi

skladno z letnim geslom vrtca »Stvarstvo občudujem, ljubim in varujem«, kurikulum za vrtce, ki vključuje dejavnosti gibanje, jezik, umetnost, družba, narava in matematika (Bahovec s sod., 1999), ter nekaterimi globalnimi in operativnimi cilji iz učnega načrta za spoznavanje okolja, ki vključuje tudi nekaj geografskih vsebin (Kolar, Krnel, Velkavrh, 2011).

Pred izvedbo delavnice je bilo treba le-to podrobneje načrtovati. Ker se v okviru študijskih predmetov Didaktika geografije 1, Didaktika geografije 2, Pedagoška praksa in Organizacija ter izvedba ekskurzije in terenskega dela ukvarjamo z didaktiko in metodiko pouka geografije na osnovnošolskem in srednješolskem nivoju, smo za potrebe izpeljave te delavnice morali študente ustrezno pripraviti na delo z najmlajšo populacijo, to je otroke, stare od treh do šestih let. Na delavnici smo želeli združiti nekatera osnovna geografska znanja, ki so najmlajši populaciji lahko razumljiva ter od katerih so nekatera tudi del učnega načrta za predmet spoznavanje okolja in področja dejavnosti iz kurikula za vrtce. Najprej smo torej morali proučiti vsebino kurikula za vrtce, predvsem področja dejavnosti gibanje, jezik, umetnost, družba, narava in matematika. Šele ko smo podrobno proučili cilje in vsebino kurikula, smo lahko podrobneje načrtovali tudi vsebinsko izvedbo geografske delavnice. Približno tri mesece pred izvedbo delavnice smo zbrali skupino študentov geografije, ki se je prostovoljno odločila sodelovati pri organizaciji in izvedbi geografske delavnice v vrtcu. Poudariti je treba, da so vsi delovni sestanki s skupino študentov potekali zunaj rednega študijskega programa, kar pomeni, da so v okviru priprave, organizacije in izvedbe geografske delavnice pridobili dodatna pedagoška znanja in kompetence za delo z najmlajšo populacijo, ki jih v okviru rednega študijskega programa ne moremo ponuditi. Na delovnih sestankih so študenti na podlagi vseh zgoraj omenjenih dokumentov zasnovali, organizirali in vsebinsko načrtovali delavnico, prav tako pa za njene potrebe izdelali vse pripomočke in učila.

Na podlagi vseh formalnih dokumentov in strokovnega posveta z vzgojiteljicami vrtca smo se odločili za izvedbo delavnice *Spoznajmo naš čudoviti planet!*, v okviru katere so lahko otroci po eni strani tako uresničili področja dejavnosti kurikula za vrtce, po drugi strani pa z vsebino delavnice pridobili nekaj prvih geografskih znanj oz. spoznanj. Odločili smo se, da na delavnici manjše skupine otrok popeljemo po celinah našega planeta ter jim s pomočjo različnih metod dela in učil približamo življenje na posameznih celinah.

Delavnico smo začeli z zgodbo Aleksandre Kocmut *Kometek Raketek in Sončeva darila* (dejavnost iz kurikula za vrtce: jezik) ter izdelovanjem maket planetov našega Osončja (dejavnost iz kurikula za vrtce: umetnost). S tem smo otrokom približali raznolikost planetov našega Osončja. Otroci so v skladu s fotografijami planetov makete pobarvali z ustreznimi vodenimi barvami in prek zanimivih pripovedi spoznali nekaj osnovnih značilnosti planetov našega Osončja. Pri prvi dejavnosti smo otroke razdelili na sedem skupin, vsaki skupini smo dodelili spremljevalca (študenta), ki je skupino otrok med celo geografsko delavnico spremljal in motivacijsko vodil po poti odkrivanja skritega zaklada.

V nadaljevanju geografske delavnice so otroci spoznavali Zemljo, in sicer posebno sti posameznih celin (preglednica 12). Vsaka skupina je v sklopu delavnice obiskala tri postojanke, torej tri celine, kjer so otroci z različnimi učnimi metodami dela ter

Preglednica 12: Delavnice na posameznih celinah.

Celina	Vsebina delavnice	Učne metode, učila in pripomočki	Uresničevanje področij dejavnosti (kurikul za vrtce)
Evropa	Spoznavanje držav Evropske unije s pomočjo risanih junakov	<u>Učne metode:</u> pripovedovanje, razgovor, metoda dela z maketo. <u>Učila in pripomočki:</u> maketa Evrope (izpostavljene države Evropske unije), liki risanih junakov, zgodbe risanih junakov, Božičkove sani, zastava Republike Slovenije.	jezik, umetnost, družba, matematika, gibanje
Azija	Spoznavanje pridelave čaja in riža na riževih poljih	<u>Učne metode:</u> pripovedovanje, razgovor, izdelovanje klobučkov, pokušanje riža in čaja. <u>Učila in pripomočki:</u> klobučki, riž, čaj, voda, skodelice, jedilne palčke.	jezik, družba, narava, gibanje
Severna Amerika	Spoznavanje izbruha ognjenika Sveta Helena	<u>Učne metode:</u> pripovedovanje, razgovor, eksperiment, demonstracija, izdelovanje makete ognjenika. <u>Učila in pripomočki:</u> maketa ognjenika, domišljijski zemljevid ognjenikov Severne Amerike, das masa, voda, šumeče tablete, filmski tulec.	jezik, umetnost, gibanje, družba, narava, matematika
Južna Amerika	Spoznavanje brazilskega karnevala	<u>Učne metode:</u> pripovedovanje, razgovor, ples, izdelovanje mask, risanje, poslušanje glasbe. <u>Učila in pripomočki:</u> radio, modeli mask, flomastri, barvice.	gibanje, jezik, umetnost, družba, matematika
Antarktika	Spoznavanje rib in kitov Južnega oceana	<u>Učne metode:</u> pripovedovanje, razgovor, igra vlog. <u>Učila in pripomočki:</u> bazen, voda, trnki, modeli rib, modeli kitov, zimska oprema (šal, kapa, rokavice).	gibanje, jezik, družba, narava, matematika
Afrika	Prek tropskega deževnega gozda do puščave	<u>Učne metode:</u> pripovedovanje, razgovor, izdelovanje modela tropskega deževnega gozda, izdelovanje sipin iz mivke, demonstracija. <u>Učila in pripomočki:</u> maketa tropskega deževnega gozda, ruta (pokrivalo), 3D živali iz papirja, izdelan zemljevid Afrike, zgodba.	gibanje, jezik, družba, narava, matematika
Avstralija	Posebnost živali in življenje staroselcev v Avstraliji	<u>Učne metode:</u> pripovedovanje, razgovor, risanje, izdelovanje bumeranga in makete koale. <u>Učila in pripomočki:</u> zgodba, maketa bumeranga, maketa koale, barvice, flomastri.	gibanje, jezik, umetnost, družba, narava

različnimi učili in pripomočki spoznavali posebnosti celin. Na vsaki postojanki (celini) so otroci pod vodstvom mentorja/študenta izvajali dejavnost v časovnem obsegu trideset minut, kar pomeni, da so v tem časovnem okviru spoznali del posamezne celine.

Osrednji del delavnice smo izvedli na zunanjih površinah vrtca, saj smo želeli, da bi se med delavnico otroci čim več gibali na prostem, obenem pa smo na ta način lahko izkoristili velike zunanje površine vrtca, ki smo jih lahko zaradi njihovih posebnosti prilagodili spoznavanju posameznih celin (npr. peskovnik smo spremenili v puščavo).

Delavnico smo zaključili v avli vrtca, kjer so otroci po vseh opravljenih dejavnostih odkrili Sonce s skritim zakladom.

Slika 10:
Maketa tropskega
deževnega gozda.



(Foto: M. Ilc Klun, 2016)

Z geografsko projektno delavnico so študenti geografije pridobili praktične izkušnje dela z najmlajšo populacijo otrok. Pridobili so kompetence dela s tovrstno starostno skupino otrok, obenem pa se naučili samostojno organizirati in voditi geografske dejavnosti za najmlajše. Z delavnico smo želeli študentom pokazati, da lahko svoja geografska znanja, ki jih pridobijo med študijem, ob ustrezni prilagoditvi in upoštevanju didaktičnih načel uporabijo tudi na primerih učenja otrok iz vrtca. Vzgojiteljicam v vrtcu smo v dnevu geografskih delavnic pokazali možnosti in metode, kako lahko v dejavnosti vrtca vključijo tudi geografske vsebine. To je primer dobre prakse, kako lahko dve stroki – v našem primeru geografija in predšolska vzgoja – sodelujeta in pripomoreta k oblikovanju programa, v okviru katerega otroci v igri in z drugimi aktivnimi metodami dela usvajajo prva geografska znanja.

5.2.2 Geografsko izobraževanje osnovnošolcev

5.2.2.1 Geografski projektni delavnici za najmlajše osnovnošolce

Prvo osnovnošolsko geografsko projektno delavnico, ki smo jo v celoti organizirali in izpeljali s študenti dvopredmetnega magistrskega študijskega programa Geografija, smo izvedli leta 2017 na zunanjih površinah Osnovne šole Alojzija Šuštarja. Z delavnico smo želeli našim študentom omogočiti izkušnjo organiziranja in vodenja geografskih delavnic oz. pridobivanje izkušenj s t. i. projektnim delom, ki je pomemben del učiteljevega dela na vseh nivojih vzgoje in izobraževanja, saj so šole in z njimi učitelji danes vse bolj vpeti v različne oblike in vrste projektnega dela. Delavnico smo izvedli za učence prvega triletja, v njej združili vsebine predmetov spoznavanje okolja, slovenščina, matematika in likovna umetnost ter z njo pokazali, da lahko nekatere vsebine omenjenih šolskih predmetov kakovostno medpredmetno poučujemo tudi zunaj šolskih učilnic. Tovrstni način učenja zaradi drugačne organizacije prostora (zunanje površine) ter aktivnih metod in oblik dela poveča učno motivacijo učencev in lahko prispeva tudi k trajnosti znanja.

V okviru delavnice smo dali večji poudarek na geografske vsebine v najširšem smislu. Glede na vsebinske okvire učnega načrta za šolski predmet spoznavanje okolja, ki v prvih treh razredih osnovne šole predvideva naslednja tematska področja: čas, prostor, snovi, sile in gibanje, pojavi, živa bitja, človek, jaz, skupnosti, odnosi, promet in okoljska vzgoja, smo organizirali medpredmetno oblikovano delavnico. Na desetih tematsko različnih postojankah je čez dan 150 učencev Osnovne šole Alojzija Šuštarja pod vodstvom 22 študentov s pomočjo igre, eksperimentov, demonstracij, iger vlog in ustvarjalnih delavnic čez dan spoznavalo širše geografske vsebine (preglednica 13).

Preglednica 13: Tematska področja postojank.

Tematsko področje postojanke (skladno z učnim načrtom predmeta spoznavanje okolja)	Vsebina postojanke	Učne metode, učila in pripomočki
ČAS – Kje in kdaj so živeli dinozavri?	Učenci spoznajo časovni trak in nanj umeščajo pomembne poudarke iz zgodovine Zemlje.	<u>Učne metode:</u> pripovedovanje, razgovor, delo s časovnim trakom. <u>Učila in pripomočki:</u> časovni trak, makete dinozavrov in drugih živali, zemljevid celin.
PROSTOR – Slovenija v dveh nadstropjih	Učenci spoznajo podzemni prostor Slovenije, pre- poznajajo kraške oblike (podzemna jama, kapniki).	<u>Učne metode:</u> razgovor, pripovedovanje, igra vlog, demonstracija, eksperiment. <u>Učila in pripomočki:</u> maketa vasi in podzemnega sveta.
POJAVI, SNOVI, SILE – Kako in zakaj bruhaajo ognjeniki?	Učenci s pomočjo demon- stracije in eksperimentov spoznajo ognjenike ter pojave, snovi in sile, ki so povezani z vulkanizmom.	<u>Učne metode:</u> razgovor, pripovedovanje, demonstracija, eksperiment, ročne spret- nosti (izdelava ognjenikov). <u>Učila in učni pripomočki:</u> maketa pokrajine ognjenikov, makete ognjenikov, glina, vodene barve, šumeče tablete, voda, čopiči, tulec za film.

Tematsko področje postojanke (skladno z učnim načrtom predmeta spoznavanje okolja)	Vsebina postojanke	Učne metode, učila in pripomočki
ŽIVA BITJA – Kako raznoliko in različno je življenje v tropskem deževnem gozdu in puščavi?	Učenci s pomočjo makete spoznajo podobo tropskega deževnega gozda (rastlinstvo in živalstvo) ter puščavo in življenje živih bitij v puščavi.	<u>Učne metode:</u> pripovedovanje, razgovor, izdelava makete. <u>Učila in pripomočki:</u> maketa tropskega deževnega gozda, 3D živali iz papirja, peskovnik.
ČLOVEK – Kako podobni in obenem različni smo si?	Učenci na podlagi življenjskih zgodb otrok spoznajo, kako različni in podobni so si otroci po svetu.	<u>Učne metode:</u> razgovor, pripovedovanje, igra vlog, pisanje. <u>Učila in pripomočki:</u> življenjske zgodbe otrok, listi papirja, pisala.
SKUPNOSTI – Kdo vse živi v Evropski uniji?	Učenci na podlagi zgodb risanih junakov spoznajo različne države in posebnosti državljanov Evropske unije.	<u>Učne metode:</u> pripovedovanje, razgovor, delo z maketo. <u>Učila in pripomočki:</u> maketa držav Evropske unije, maketa risanih junakov, zastave držav Evropske unije, zastava Republike Slovenije.
JAZ – kakšno bi bilo moje življenje, če bi se rodil v Aziji?	Učenci se na podlagi življenjske zgodbe otroka vživijo v življenje otrok iz Azije. Spoznajo pomembno kulturno rastlino – riž.	<u>Učne metode:</u> pripovedovanje, branje, razgovor, poskušanje jedi. <u>Učila in pripomočki:</u> zemljevid sveta, zgodba, riž, palčke, krožniki, voda.
ODNOSI – Čeprav smo različni, lahko živimo v sožitju	Učenci na primeru makete kaktusa saguaro in zgodbe o kaktusu spoznajo, da lahko, čeprav smo si med seboj različni, skupaj živimo v sožitju.	<u>Učne metode:</u> pripovedovanje, branje, razgovor, risanje, izdelovanje makete kaktusa, lepljenje. <u>Učila in pripomočki:</u> zgodba, barve, lepilo, škarje, žitarice, papir, makete kaktusa saguaro.
PROMET – Kakšne so varne poti v šolo?	Učenci spoznajo varne poti v svojo šolo, spoznajo tudi potovalne navade otrok po svetu. Ob Guliverjevem prometnem zemljevidu sestavijo varno pot v šolo.	<u>Učne metode:</u> razgovor, pripovedovanje, izdelava načrta poti v šolo. <u>Učila in pripomočki:</u> makete prometnih znakov, Guliverjev prometni zemljevid.
OKOLJSKA VZGOJA – Kje in zakaj se ledeniki talijo?	S pomočjo demonstracije in eksperimenta učenci spoznajo taljenje ledenikov. Na podlagi zgodbe o rački spoznajo onesnaževanje morij in oceanov.	<u>Učne metode:</u> pripovedovanje, razgovor, demonstracija, eksperiment. <u>Učila in pripomočki:</u> bazen, voda, led, maketa ledene gore, plastična račka, zemljevid poti račke.

Učence smo zaradi lažje organizacije in izvedbe dela razdelili na manjše skupine, vsaka skupina pa je čez dan obiskala štiri vsebinsko različne postojanke. Na začetku delavnice je vsaka skupina prejela zemljevid šolskega okoliša z označenimi postojankami, tako da so se med delavnico učenci urili tudi v orientaciji v prostoru.

Med delavnico so študenti pridobili pedagoške izkušnje, ki jim bodo v bodoče pomagale pri delu z mlajšo šolsko populacijo (delo v podaljšanem bivanju oz. jutranjem varstvu), organizacijske izkušnje, metodično-didaktične izkušnje (uporaba različnih aktivnih metod dela z najmlajšo šolsko populacijo) ter izkušnje na področju timskega in projektnega dela. Tudi v okviru osnovnošolske delavnice smo poskrbeli za prenos vsebin in izkušenj dela dveh strokovnih področij – geografije in razrednega pouka. Z delavnico smo učiteljem prvega triletja osnovne šole prikazali nekaj geografskih vsebin, ki jih lahko neposredno prenesejo v svoje delo, saj se vsebine vseh izvedenih delavnic skladajo s tematskimi področji učnega načrta za predmet spoznavanje okolja. Študenti geografije pa so z delom in sodelovanjem z učitelji pridobili izkušnje in kompetence dela z najmlajšo šolsko populacijo. Z geografsko delavnico v osnovni šoli smo razvili model dobre prakse, z njeno uspešno izvedbo smo namreč pokazali, kako lahko učitelji učinkovito in z aktivnimi, tudi inovativnimi metodami dela učijo in vzgajajo učence zunaj šolske učilnice, na razpoložljivih zunanjih površinah šole. Zaradi aktivnih in inovativnih metod dela ter drugačnega učnega okolja (zunanje površine) je tovrstno učenje motivacijsko in učno uspešno.

Drugič pa smo izpeljali delavnico v Osnovni šoli Alojzija Šuštarja leta 2019. Poimenovali smo jo *Naš čudoviti planet*. Namen delavnice je bil (petdesetim) učencem prvih razredov približati geografijo na podlagi različnih tematskih področij predmeta spoznavanje okolja. Na petih vsebinskih postojankah so učenci s pomočjo igre, eksperimentov ter gibalnih in likovnoustvarjalnih delavnic spoznali pestrost sveta, v katerem živimo. Učence smo razdelili na pet skupin, vsak udeleženec je dobil t. i. potni list, kamor je vpisoval delo na vsaki postojanki. Med projektnim dnevom je vsak učenec obiskal pet postojank, ki smo jih naslovili: Koralna mavrica, Kaj pijemo?, Raziskovanje celin, Jamski svet in Cvetka smetka. Na postojanki Koralna mavrica so učenci z metodo razgovora spoznavali biotsko pestrost koralnih grebenov in se ozaveščali o nujnosti njihovega varovanja. Vsaka skupina je ustvarila tudi maketo svojega koralnega grebena. Na postojanki Kaj pijemo? so učenci spoznali pomen čiste pitne vode, s pomočjo eksperimenta pa so spoznali tudi vire onesnaževanja podtalnice in se ozaveščali o smotrni rabi pitne vode. Na postojanki Raziskovanje celin so spoznali celine, kje so, v čem so si podobne in v čem različne. Delo na postojanki je potekalo z različnim kartografskim gradivom, maketami in globusom. Na ta način so se učili prve orientacije na zemljevidu in razvijali kartografsko pismenost. Na postojanki Jamski svet so učenci spoznali različne podzemne oblike, človeško ribico (maketo) in vstopili v maketo jame ter na ta način podoživeli občutek življenja v jami. Na postojanki Cvetka smetka pa so se seznanili z odpadki ter pomenom ločevanja odpadkov in recikliranja. Z igrami so se urili v razvrščanju odpadkov v različne zabojnike in spoznali nujnost skrbnega ravnanja z nevarnimi odpadki. Z delavnico smo najmlajšim osnovnošolcem približali nekatera geografska znanja, ki so del predmeta spoznavanje okolja, obenem pa smo pokazali, kako lahko geografske vsebine, ki se sicer poučujejo na tradicionalen način v učilnici, poučujemo na prostem. Na ta način, ko zamenjamo okolje pouka, spremenimo metodo dela v aktivno obliko, povečamo učno motivacijo

Slika 11:
Pojavi, snovi in sile –
kako in zakaj bruhajo
ognjeniki?



(Foto: M. Ilc Klun, 2017)

Slika 12:
Spoznavanje držav
Evropske unije na podlagi
zgodb risanih junakov.



(Foto: M. Ilc Klun, 2017)

Slika 13:
Spoznavanje
medkulturnih
odnosov ob
kaktusu saguaro.



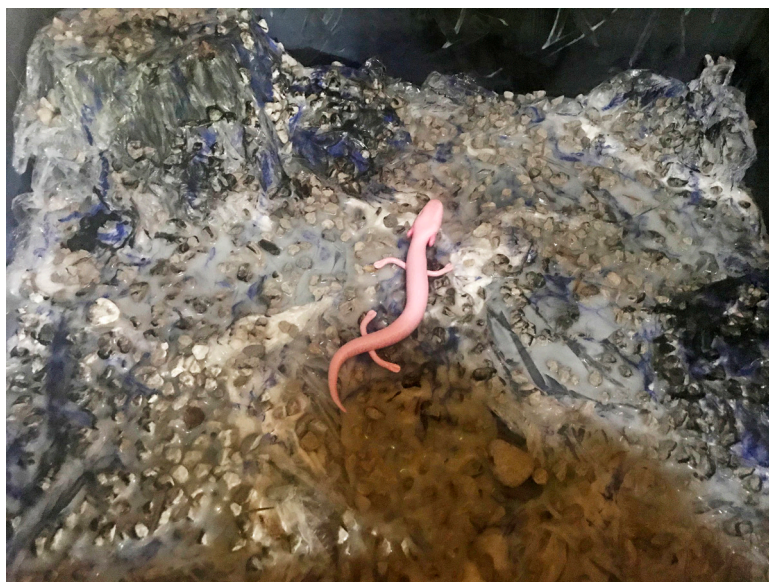
(Foto: M. Ilc Klun, 2017)

učencev in s tem učinek pouka. Študenti so z delavnico pridobili kompetence dela z najmlajšo osnovnošolsko populacijo, urili so se v različnih aktivnih metodah dela, naučili so se organizirati in izvesti projektno delavnico.



(Foto: M. Ilc Klun, 2017)

Slika 14:
Potni listi za delo na
postojankah.



Slika 15:
Maketa
človeške
ribice
v kraški jami.

(Foto: M. Ilc Klun, 2017)

Slika 16:
Maketa koralnega
grebena.



(Foto: M. Ilc Klun, 2017)

Slika 17:
Raziskovanje celin –
zgodnje kartografsko
opismenjevanje.



(Foto: M. Ilc Klun, 2017)

5.2.2.2 Geografski dan dejavnosti na temo podnebnih sprememb za osmošolce

Ker postajajo vsebine trajnostnega razvoja in podnebnih sprememb ne le pomemben del našega vsakdanjega življenja, ampak obvezni del učnih vsebin, smo se v letu 2022 povezali z Osnovno šolo Polhov Gradec z namenom z osmošolci izpeljati projektno delavnico, v okviru katere bi učence izobraževali in vzgajali v smeri trajnostnega razvoja in zavedanja posledic podnebnih sprememb. Za dva osma razreda smo pripravili štiri različne vsebinske delavnice, na vsaki pa so učenci spoznavali eno

Slika 20:
Ponovitev usvojenega
znanja s pomočjo igre
Activity XXL.



(Foto: M. Ilc Klun, 2022)

Na geografskem dnevu dejavnosti so učenci spoznali širino trajnostnega razvoja in podnebnih sprememb. Usvajali so temeljna znanja z obeh tematskih področij in se zavedeli nujnosti spremembe naših vsakodnevnih netrajnostnih življenjskih navad. Dan dejavnosti smo zasnovali medpredmetno (geografija, zgodovina, likovna umetnost, slovenščina, angleščina, gospodinjstvo) in usmerjeno v doseganje ključnih ciljev izobraževanja za trajnostni razvoj. Za potrebe geografskega dneva dejavnosti so študenti razvili različna nova, inovativna učila (npr. tromino, Guliverjev zemljevid), z aktivnimi metodami pa učence motivirali in spodbudili k sodelovanju.

5.2.2.3 Geografske delavnice na temo ponovne in odgovorne rabe vode

V želji, da bi osnovnošolcem osvetlili tematike, ki so vezane na trajnostno rabo pitne vode, smo v letu 2023 izpeljali štiri delavnice na Osnovni šoli Dolenjske Toplice, Osnovni šoli Žužemberk, Osnovni šoli Veliki Gaber in Osnovni šoli Stična (PŠ Krka). Delavnica je na vsaki šoli potekala v obsegu dveh šolskih ur. V tem času so študenti učencem osvetlili nekaj teoretičnih osnov vodnih virov in njihove skrbne rabe, nato pa so učenci po manjših skupinah s pomočjo eksperimentov, demonstracij in elementov igrifikacije usvajali znanja odgovorne rabe vode ter pomena čiščenja odpadnih voda in njihove ponovne uporabe. Cilj delavnic je bil, da učenci spoznajo pomen vode v vsakdanjem življenju ter razlike med malim in velikim vodnim krogom, razumejo omejenost vodnih virov in razvijejo čut do varčevanja z vodo, spoznajo pot vode po njeni uporabi in postopke čiščenja vode, se seznanijo s konceptom krožnega gospodarjenja z vodo in ozavestijo pomen ponovne uporabe vode ter razmislijo, kako lahko ponovno uporabijo vodo v svojem domačem gospodinjstvu. Koncept delavnic je bil razvit v okviru projektne skupine Rusalka, študenti pa so ga prilagodili za izvedbo z različnimi starostnimi skupinami osnovnošolcev.

Z aktivnimi metodami dela in igrificiranimi elementi pouka smo učencem približali tematiko trajnostne rabe vodnih virov. Učenci so usvojili nova znanja, predvsem pa so lahko s pomočjo demonstracij, eksperimentov in razgovora razvili odgovoren



(Foto: T. Resnik Planinc, 2023)

Slika 21:
Usvajanje klasičnih
učnih vsebin s pomočjo
igrifikacije.



(Foto: T. Resnik Planinc, 2023)

Slika 22:
Prikaz deleža posameznih
vodnih virov s pomočjo
demonstracije.



(Foto: T. Resnik Planinc, 2023)

Slika 23:
Spoznavanje čiščenja
odpadnih voda s pomočjo
metode eksperimenta.

odnos do pitne vode. S pomočjo plakatov, ki so jih ustvarili na nekaterih delavnicah, so tematiko ponovne in odgovorne rabe vode predstavili tudi drugim učencem na svoji šoli.

Čeprav so delavnice potekale v razredu, smo pri izvedbi poskrbeli za drugačno postavitev šolskih klopi, za aktivne metode dela, elemente igrifikacije in različna nova inovativna učila, ki so učence motivirala ter spodbudila k razmišljanju in sodelovanju pri usvajanju nove učne vsebine. Z delavnicami smo želeli pokazati, kako lahko pouk sicer klasičnih učnih vsebin (vodni viri, trajnostni razvoj, raba vodnih virov) poteka nekoliko drugače ter kako lahko z aktivnimi metodami in oblikami dela učence spodbudimo k učinkovitemu sodelovanju.

5.2.2.4 Celodnevne ekskurzije za osnovnošolce

Znanja in veščine, ki jih potrebuje učitelj geografije za izvedbo terenskih vaj in ekskurzij, so ključne, če želi učitelj omenjeni metodi dela ne le načrtovati, temveč tudi izpeljati kakovostno. V okviru predmeta Organizacija ter izvedba ekskurzije in terenskega dela stremimo k temu, da bi študenti (bodoči učitelji geografije) pridobili teoretična znanja, povezana z organizacijo terenskega dela in ekskurzij, v obliki študijskih obveznosti usvojili ustrezna praktična znanja ter razvili kompetence metodično-didaktične in vsebinske organizacije ter izvedbe obeh aktivnih učnih metod. Da bi lahko študenti že med študijem pridobili ustrezne praktične terenske izkušnje dela z učenci, se vsako študijsko leto povežemo z eno šolo, za katero organiziramo in vodimo strokovne medpredmetne ekskurzije.

V letu 2022 smo se povezali z Osnovno šolo Gradec v Litiji. Sedmošolce smo peljali v Obpanonske pokrajine, osmošolce v Obsredozijske pokrajine ter devetošolce v Alpske in Predalpske pokrajine. Pri vseh ekskurzijah smo sledili ciljem učnega načrta za geografijo, obenem pa smo poskrbeli tudi za medpredmetno povezovanje z zgodovino, slovenščino, gospodinjstvom in matematiko. Študenti so za učence pripravili učne liste in ustrezne zemljevide izbrane pokrajine, s pomočjo katerih so učenci lažje

Slika 24:
*Spoznavanje značilnosti
in nastanka klifa.*



(Foto: M. Ilc Klun, 2022)



(Foto: M. Ilc Klun, 2022)

*Slika 25:
Z igro spomin usvajamo
značilnosti Obpanonskih
pokrajin.*



(Foto: M. Ilc Klun, 2022)

*Slika 26:
Na Zelencih proučujemo
hidrogeografske
značilnosti izvira
Save Dolinke.*

spremljali terensko pot. Na posamičnih izbranih točkah (Sečoveljske soline, Vulkanija in Ptujski grad) so se študenti na željo osnovne šole dogovorili za strokovna vodenja, preostali del poti pa so v celoti organizirali in vsebinsko vodili sami. Na izbranih lokacijah so s pomočjo različnih terenskih metod in tehnik dela učenci spoznavali pokrajinske značilnosti, se urili v orientiranju v naravi in celostno spoznavali obiskane pokrajine.

5.2.2.5 Terenski dan dejavnosti za osnovnošolce na Pohorju

Leta 2021, ko so se sprostile epidemiološke razmere, nas je Osnovna šola Ljubčna povabila k sodelovanju pri izvedbi terenskega dne za njihove šestošolce. V želji, da bi študenti pridobili praktične izkušnje organizacije in vodenja terenskega dela, smo se odločili za izvedbo terenskega dne na Pohorju. Da bi lahko terenski dan kakovostno pripravili, smo se s študenti odpravili na t. i. tridnevni didaktični seminar na Pohorju.

Slika 27:
Priprava didaktičnih
materialov.



(Foto: M. Ilc Klun, 2021)

Slika 28:
Predstavitev kamninske
zgradbe Pohorja.



(Foto: M. Ilc Klun, 2021)

Prvi dan smo se posvetili pripravi terenskega dne za učence, ustvarili smo različna učila in natančno proučili terensko pot, po kateri smo naslednji dan popeljali učence. Za učence smo pripravili krožno terensko pot, ki so jo v manjših skupinah (šest do sedem učencev) pod vodstvom študentov prehodili (dolžina poti 9 km) in ob njej na izbranih postojankah spoznavali pokrajinske značilnosti Pohorja. Učenci so se urili v orientaciji in branju zemljevida, določali so nadmorske višine vzpetin in računali relativne višine, spoznavali kamninsko zgradbo Pohorja, različne reliefne oblike, značilnosti rastlinstva in prsti, spoznavali značilnosti podnebja, hidrogeografske značilnosti pohorskih barij. Po terenskem delu je vsaka skupina pripravila kratko predstavitev v obliki igre vlog in tako predstavila svoje delo tudi drugim učencem.

5.2.2.6 Terenske vaje in pouk na daljavo za osnovnošolce v času epidemije covida-19

V času epidemije covida-19 (2020–2021) smo, kljub temu da je študijski proces večinoma potekal na daljavo, sodelovali z izbranimi osnovnimi šolami ter za učence pripravili pouk geografije in terensko delo na daljavo. Želeli smo, da učenci kljub pouku na daljavo usvajajo geografska znanja na drugačen način, s pomočjo terenskih metod in oblik dela ali na daljavo s pomočjo inovativnih učil, ki jih lahko uporabimo pri poučevanju geografije.

Študenti so v okviru ocenjevalnih in reflektivnih učnih nastopov pripravili pouk geografije na daljavo za učence Osnovne šole Koseze. Pri poučevanju so uporabili inovativna učila, s katerim so učni nastop popestrili, učence motivirali in jih spodbudili k učenju. Zavedali smo se namreč, da je pouk na daljavo pri mnogih učencih vplival



(Foto: M. Ilc Klun, 2021)

*Slika 29:
Uporaba inovativnega
učila za poučevanje
geografske lege.*



(Foto: M. Ilc Klun, 2021)

*Slika 30:
Spoznavanje profila prsti
s pomočjo degustacije.*

Slika 31:
Maketa tropskega
deževnega gozda, ki smo
jo izdelali za potrebe
oddaje na Izodromu.



(Foto: M. Ilc Klun, 2020)

na upad učne motivacije, zato smo pri zasnovi učnih ur stremeli k temu, da ta ne bi potekal »tradicionalno«, zgolj s prevladujočo metodo razlage, temveč da v svoje učne ure študenti vključijo nova učila, avtorske posnetke, metodo demonstracije ... in na ta način dvignejo učno motivacijo učencev.

Med epidemijo covida-19 smo s študenti izdelali zbirke novih učil, ki jih lahko učitelji uporabijo pri vsakdanjem poučevanju geografije – bodisi v razredu ali na daljavo.

V času epidemije covid-19 smo s Katedro za didaktiko geografije sodelovali tudi pri dveh televizijskih oddajah *Izodrom* RTVSLO v živo, kjer smo najmlajšim gledalcem približali nekatera geografska znanja s pomočjo prispevkov »Planet Zemlja« in »Življenjska okolja«. S prispevkoma smo želeli opozoriti na uporabnost geografskega znanja v vsakdanjem življenju.

Študenti so v času epidemije razvili različne načine za izvedbo individualnih terenskih vaj za učence. Navodila za izvedbo terenskih vaj so posneli in na ta način razvijali svoje digitalne kompetence, za učence sestavili učne liste in jih napotili k terenskem delu v njihovem domačem kraju. Posnetke terenskih vaj smo delili med učitelje geografije, ki so jih uporabili za popestritev pouka geografije na daljavo. Od šol smo dobili zelo pozitivne odzive – nekatera terenska navodila študentov so učence motivirala celo tako, da so sami ustvarili posnetke izvedbe svojih terenskih vaj in jih delili z nami.

Študenti so med epidemijo covida-19 usvojili znanja in razvili kompetence poučevanja na daljavo, ki jih bodo pri svojem poklicu v prihodnosti zagotovo še potrebovali.

5.2.3 Geografsko izobraževanje srednješolcev

V okviru magistrskega študijskega programa Geografija se študenti v sklopu predmeta Organizacija ter izvedba ekskurzije in terenskega dela seznanijo z organizacijsko, metodično-didaktično in vsebinsko zasnovo terenskih oblik dela pri geografiji. Ker so v srednješolskem učnem načrtu za geografijo terenske oblike dela in ekskurzije del obveznega učnega načrta, jim v sklopu predmeta posvečamo precej pozornosti. Študenti v okviru predavanj pridobijo teoretične osnove organiziranja, zasnove in vodenja obeh aktivnih metod dela, v sklopu praktičnih vaj pa pridobijo konkretne praktične izkušnje. Na Oddelku za UL FF že od leta 2008 za dijake izbranih gimnazij organiziramo in izvajamo enodnevne fizičnogeografske terenske vaje, v letu 2017 pa smo za dijake Elektrotehniško-računalniške strokovne šole in gimnazije Ljubljana organizirali in izvedli t. i. geografski projektni teden.

5.2.3.1 Fizičnogeografske terenske vaje

V sklopu predmeta Organizacija ter izvedba ekskurzije in terenskega dela vsako leto s študenti organiziramo in izvedemo fizičnogeografske terenske vaje za dijake izbranih gimnazij (npr. Gimnazija Bežigrad, Gimnazija Antona Aškerc). Terenskih vaj, ki jih zadnja leta organiziramo v Sračji dolini v Črnučah (prej smo vaje izvajali tudi v vasi Iška ob Iški, v Črnučah ob reki Savi in v Tivoliju), se udeležijo dijaki tretjih in četrtih letnikov, ki se pripravljajo na maturo iz predmeta geografija. Terenske vaje organiziramo iz naslednjih vsebinskih področij: hidrogeografije, geomorfologije in geologije, pedogeografije in biogeografije ter orientacije (preglednica 14). Namen vaj je v prvi vrsti urjenje dijakov v geografskih metodah terenskega dela, jim pomagati razumeti določene fizičnogeografske procese in oblike v pokrajini, z njimi ponoviti že usvojena znanja, jih naučiti vzročno-posledičnih povezav v pokrajini, vsekakor pa so tovrstne terenske vaje tudi pomembna praktična izkušnja za študente geografije, ki so bodoči učitelji geografije in se bodo z organizacijo in izvedbo terenskih vaj vsako leto srečali v svojem pedagoškem poklicu.

Preglednica 14: Vsebinske postojanke terenskih vaj.

Vsebinska postojanka	Učne metode in vsebina
Hidrogeografija	Meritve hitrosti rečnega toka, temperature vode, pH vode, vsebnost nitratov in fosfatov, risanje in določanje značilnosti struge potoka, spoznavanje rečnih režimov, delo z zemljevidom območja ipd.
Geologija in geomorfologija	Določanje vrst kamnin, delo z geološko karto, kartiranje, identificiranje reliefnih oblik, identificiranje geomorfoloških procesov na območju ipd.
Pedogeografija in biogeografija	Kopanje in proučevanje profila prsti, določanje horizontov prsti, strukture in teksture prsti, pH prsti, tipa prsti, identificiranje lastnosti prsti glede na rastlinstvo. Na podlagi rastlinskega ključa določiti predstavnike drevesnih, grmovnih in zeliščnih rastlinskih vrst ipd.
Orientacija	Določanje smeri neba, orientiranje s kompasom, orientiranje zemljevida, določanje razdalj na zemljevidu. Spoznavanje prednosti in slabosti posameznih metod orientiranja (naravne, s pripomočki) ipd.

Na izvedbo terenskih vaj se študenti začnejo pripravljati že v sklopu kabinetnih predavanj in vaj omenjenega predmeta, sledi individualno in skupinsko terensko delo študentov na lokaciji, ki omogoča dobro poznavanje pokrajine izvedbe terenskih vaj, preizkus terenskih metod dela in opravljanje izbranih meritev. Za potrebe terenskih vaj vsaka skupina študentov izdela učni list, na katerem so zbrane naloge za posamezno vsebinsko postojanko (preglednica 14). Za študente prvih letnikov dvopredmetnega magistrskega študijskega programa Geografija so tovrstne terenske vaje z dijaki prva praktična izkušnja. V sklopu vaj vsak študent na izbrani vsebinski postojanki samostojno vodi skupino dijakov.

Tudi ta način izvedbe geografske delavnice in programa lahko označimo kot primer dobre prakse poučevanja dijakov, saj program izvajamo že od leta 2008, vsako leto pa se ga udeleži okoli 30–40 dijakov. Ker program vaj v celoti izvajamo na terenu, ima prvine učenja na prostem (anlg. *outdoor learning*); naravni elementi pokrajine Sračje doline (potok, relief, rastlinske in živalske vrste, prst, kamnine) so uporabljeni

Slika 32:
Hidrogeografske meritve
Črnušnjice.



(Foto: M. Ilc Klun, 2018)

Slika 33:
Urjenje v orientaciji.



(Foto: M. Ilc Klun, 2022)

kot učila in pripomočki, ob katerih ponavljamo, utrjujemo in usvajamo nova geografska znanja, ki so del temeljnih geografskih znanj za maturo iz predmeta geografija. Z vajami študenti pridobijo pedagoške izkušnje organiziranja in vodenja terenskih vaj z dijaki ter se urijo v sestavi nalog na učnih listih. Tudi tovrstna delavnica je primer dobre prakse prenosa znanj med fakulteto (študenti) in gimnazijo (dijaki, učitelji).

5.2.3.2 Geografski projektni teden

Kot del obveznih študijskih vsebin smo v študijskem letu 2016/2017 v sodelovanju z Elektrotehniško-računalniško srednjo šolo in gimnazijo Ljubljana izvedli t. i. geografski projektni teden, katerega namen je bil proučiti in spoznati eno od Obpanonskih pokrajin, Prekmurje. V ta namen so študenti drugega letnika dvopredmetnega študijskega programa Geografija prvi dan projektnega tedna organizirali in izpeljali celodnevno ekskurzijo v Prekmurje za 200 dijakov omenjene šole. Zaradi lažje organizacije in izvedbe precej številčno obiskane ekskurzije smo načrtovali pet vsebinsko različnih poti po Prekmurju, vsako pa izpeljali z vsebinsko različnimi medpredmetnimi poudarki. Namen ekskurzije je bil dijakom približati del pokrajine v Sloveniji, ki je večina izmed njih do takrat še ni obiskala. Vseh pet poti je, ob spremstvu učiteljev srednje šole, v celoti organiziralo in vodilo pet skupin študentov geografije. Naloga dijakov je bila sodelovati v aktivnih metodah dela ekskurzije, aktivno spremljati predstavitve lokalnih vodičev in pridobiti kar se da veliko informacij za nadaljnje delo na delavnicah projektnega tedna. Ekskurzija v Prekmurje je bila namreč za dijake uvod v nadaljevanje projektnega tedna, saj so v preostalih dneh pod mentorstvom in vodstvom študentov v obliki delavnic podrobneje obravnavali nekatere izpostavljene teme Prekmurja (preglednica 15).

Preglednica 15: Delavnice geografskega projektnega tedna.

Delavnica	Ključni poudarki
Vinarium – sodobni arhitekturni element Prekmurja	Predstavitve stolpa in njegov pomen za turistično ponudbo, izdelava makete stolpa.
Panonska hiša in panonska vas	Predstavitve posebnosti panonskih vasi in hiš, maketa panonske hiše.
Dvojezičnost v Prekmurju	Predstavitve dvojezičnega območja, maketa dvojezičnih tabel v Prekmurju.
Judovstvo v Prekmurju	Predstavitve judovske skupnosti in sinagoge.
Od bučnega polja do bučnega olja	Prikaz predelave bučnih semen v bučno olje. Izdelava bučnega olja iz bučnih semen. Spoznavanje pomena poljedelstva.
Brodarstvo in bûjraštvo na Muri	Izdelava makete broda na Muri, predstavitev brodarstva in bûjraštva, pomen kulturne dediščine Prekmurja.
Vulkanizem v Prekmurju	Izdelava makete vulkana, izvedba eksperimenta. Predstavitve vulkanizma v Prekmurju.
Domače obrti	Predstavitve domačih obrti z igro vlog.
Grad na Goričkem	Izdelava makete Gradu na Goričkem, predstavitev Gradu.
Evangelikianska cerkev	Predstavitve evangeličanske cerkve v Prekmurju, izdelava evangeličanskega molitvenika.
Slamnikarstvo	Predstavitve slamnikarstva, izdelava izdelka iz slame.

V sklopu vsake delavnice je skupina dijakov (okvirno pet dijakov) v dveh šolskih dneh izdelala predstavitev posamezne teme, maketo enega izdelka in pripravila predstavitev pred zborom učiteljev. Zadnji dan projektnega tedna je namreč potekalo vrednotenje dela dijakov s področja poznavanja Prekmurja. Dijaki so v okviru dela na projektnem tednu pridobili ocene iz geografije, slovenščine in likovne umetnosti. Projektni teden, v okviru katerega dijaki najprej na ekskurziji spoznajo posamezno pokrajino in nato svoje znanje z ekskurzije v okviru delavnic v razredu še poglobijo, je primer dobre prakse, kako lahko študenti sodelujejo z učitelji različnih šolskih predmetov. Po drugi strani pa smo predstavili tudi alternativno obliko preverjanja in ocenjevanja znanja ob koncu projektnega tedna. Študenti so v okviru projektnega tedna dobili izkušnje s področja organizacije in vodenja ekskurzije za dijake, izkušnje dela s šolskim kolektivom ter organizacije in vodenja vsebinskih delavnic.

Slika 34:
Maketa od polja
do bučnega olja.



(Foto: M. Ilc Klun, 2017)

Predstavljene geografske delavnice in programi pomenijo pomembno dopolnitev dvopredmetnega magistrskega študijskega programa Geografija. Po eni strani ponujajo dodatne praktične izkušnje študentom geografije, po drugi strani pa pomenijo primere dobrih praks, ki jih lahko študijske smeri, oddelki oz. šole ob vsebinski preobrazbi implementirajo v svoje študijske oz. šolske programe.

6 Izbrani primeri raziskovalnega dela na področju didaktike geografije

Raziskovalno delo na področju slovenske didaktike geografije je v zadnjih dvajsetih letih v stalnem porastu. Pod mentorstvom avtoric je nastalo več kot 130 diplomskih in magistrskih del, ki raziskujejo različna področja geografske vzgoje in izobraževanja ter prinašajo številna spoznanja, ki bogatijo zakladnico slovenske šolske geografije. V nadaljevanju je v osmih podpoglavjih predstavljenih nekaj najbolj izstopajočih raziskovalnih rezultatov. Delo avtorjev in avtoric posameznih podpoglavij je potekalo pod mentorstvom avtoric pričujoče knjige.

6.1 Kompetenčno zasnovane naloge pri pouku geografije (*Tina Šlajpah*)

Kompetenčni pristop poučevanja kot poseben didaktični model se je najprej oblikoval na področju poklicnega izobraževanja, od tam pa vedno intenzivneje sega tudi na področje splošnega šolstva. Prispevek opisuje tovrstni način poučevanja, povzema njegove kritike in podaja nekaj opazanj o njegovi učinkovitosti v primerjavi s tradicionalnim pristopom. Na podlagi teoretičnih osnov iz tujine in Slovenije je oblikovan predlog njegovega uresničevanja. Ključno vlogo pri tem imajo kompetenčno zasnovane naloge, s katerimi smo tudi preizkusili uspešnost tovrstnega poučevanja in ugotavljali odzive dijakov nanj.

6.1.1 Kompetence v vzgoji in izobraževanju

V jedru kompetenčnega pristopa je razvoj kompetenc. Zaradi uporabe v mnogih kontekstih ima pojem kompetenca izredno široko pomensko polje – po mnenju nekaterih (prim. Weinert, 1999) se pojavlja celo inflacija tega pojma. Pogosta je tipologija, ki razlikuje med behaviorističnim in holističnim pojmovanjem. Hyland (1994, str. 21) opisuje prvega kot ožje pojmovanje, ki se nanaša na dosežke in vidike dejavnosti, drugi pa ima širši pomen in se nanaša na evalvacijo oseb. V angleščini to razliko nakazuje pojmovanje *competence* in *competency*, v slovenščini pa kompetenca in kompetentnost. Preplet obeh terminov nakazuje opredelitev, da je kompetenca zmožnost posameznika za aktivacijo, uporabo in povezavo pridobljenega znanja v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah (Perrenoud, 1997, cit. po: Svetlik, 2006). Predvsem gre za znanje o tem, »kako«, ne pa samo, »kaj« in »zakaj« (Lundvall, Johnson, 1994; Skyrme, 1999). Tudi Weinert izhaja iz podobnega izhodišča in trdi, da so kompetence »kognitivne zmožnosti in spretnosti, ki jih posamezniki imajo ali se jih priučijo za reševanje specifičnih problemov, prav tako pa je to tudi motivacijska, hotenjska in socialna pripravljenosti ter zmožnost uspešne in odgovorne uporabe

rešitve teh problemov v različnih situacijah» (Weinert, 2001b, str. 27). Kompetenc se (v nasprotju s sposobnostmi in talenti) lahko v primernem okolju priučimo in jih razvijamo tudi v odraslosti (Škrinjarić, 2022).

V pedagoški prostor je termin *kompetenca* vstopil že pred nekaj desetletji. Izraziteje se je začel pojavljati, kot navaja Johnson (1984, str. 99), od sedemdesetih let 20. stoletja dalje; so se pa procesi, ki so bili predhodniki t. i. kompetenčnega gibanja, pojavili že konec 19. in v začetku 20. stoletja. Takrat so se oblikovale težnje po vzpostavitvi mehanizmov, s katerimi bi merili učinkovitost dela učiteljev.

Svetlik (2006) kot vzrok za pojavitev kompetenc na področju šolstva v današnji post-industrijski dobi navaja spremenjen odnos do kvalifikacije delavcev. Trenutno družbo imenuje družba izobilja, kjer so posameznikove potrebe visoko individualizirane. Da bi zadovoljili njegove potrebe, pa je treba imeti kompetentne delavce – take, ki samoiniciativno prepoznavajo probleme v okolju, podajajo rešitve in inovacije ter uspešno komunicirajo med seboj in s strankami. Torej take, ki »vedo, kako« (ang. *know-how*). Kompetence postanejo tako nadgradnja znanja, in ne posebno znanje; so znanje o uporabi znanja (Lundvall, Johnson, 1994; Skyrme, 1999; Svetlik, 2006).

Štefanc (2010, str. 31) povzema, da kljub razlikovanju vsi koncepti še vedno obravnavajo kompetenco kot »kompleksno interakcijo različnih elementov, kot so spretnosti, znanje, osebnostne lastnosti ipd.« Do uvajanja koncepta kompetenc v šolski kontekst, sploh v splošno izobraževanje, pa je kritičen. Poudarja, da se je kompetenca na področju izobraževanja uveljavila tudi kot del rešitve problema zagotavljanja (ekonomske) učinkovitosti izobraževanja. Ključnega problema ne prepozna v različnih teoretskih interpretacijah, temveč v težnji po objektivizaciji kompetenc, kar privede do redukcije le-teh na »merljive in preverljive kompetenčne standarde, kar neizogibno vodi k operativizaciji, s tem pa k behavioristični orientaciji kompetenčnega pristopa v celoti, ne glede na to, ali je kompetenca na deklarativni ravni opredeljena enodimenzionalno ali večdimenzionalno, atomistično ali holistično oz. generično« (Štefanc, 2021, str. 19). Tak pristop je zanj nesprejemljiv. Izhajajoč iz ekonomskega diskurza, znanje postane namreč legitimno šele, ko ga prepoznamo kot uporabnega v procesu opravljanja konkretnih delovnih nalog. Znanje ni več merilo kompetence, ampak so kompetence tiste, ki postanejo merilo za izbiro znanja. Opisani koncept je za Štefanca sprejemljiv v podjetniškem kontekstu, a ko se skuša uveljaviti tudi na področju šolstva, predvsem splošnega, in začne nadomeščati kurikularno načrtovanje, postane neupravičen, saj je v tem kontekstu znanje legitimno le, če je funkcionalno, kar pa je v nasprotju s temeljnim razumevanjem splošne izobrazbe. Širok nabor vednosti in znanj, ki jih omogoča, postane neuporaben in zato nezaželen (Štefanc, 2021). Vsebine so razumljene le kot orodje za doseganje kompetenc, učitelji pojmovani kot »obratniki«, ki le izvajajo vnaprej določene učne postopke, šola pa podjetje, ki to omogoča (Johnson, 1984, str. 56, cit. po: Štefanc, 2021, str. 59). Dvom v upravičenost uvajanja kompetenc v šolski kontekst izraža tudi K. Anderson-Levitt (2017), ki relativizira idejo globalne prisotnosti koncepta. Osnovno načelo kompetenčne usmeritve se je prenašalo med ključnimi političnimi in gospodarskimi organizacijami in tako vedno bolj posegalo tudi v izobraževalno sfero. Nekatere države so usmeritev že opustile, zato K. Anderson-Levitt poziva h kritični presoji pred morebitno uveljavitvijo kompetenčnega pristopa v splošno izobraževanje. Na področje vzgoje in izobraževanja so

se hkrati s pojmom kompetenca usidrale tudi t. i. ključne kompetence, ki naj bi bile neodvisne od konteksta in jih potrebuje vsak človek za uspešno delovanje in bivanje nasploh. Posamezniku omogočajo, da sam pridobiva nadaljnja znanja (Kulik in sod., 2020). Njihovo pospeševanje se zdi potrebno in nujno, a tudi tu se izrisuje kritični vidik. Weinert (1999) izpostavlja težave pri implementaciji teoretičnega pristopa v pedagoško prakso. Bolj kot so pravila ali strategije splošne, manjši je njihov prispevek k reševanju problemov. V preteklih desetletjih je namreč kognitivna znanost dokazala, da imajo ključno vlogo pri reševanju specifičnih nalog specifične spretnosti in znanja. Ključne kompetence torej ne morejo nadomestiti manka specifičnega znanja. Poleg tega se za mnoge kompetence pojavlja vprašanje, »če« in »kako« naj bi se jih doseglo z načrtovanimi izobraževalnimi programi. Kot tipični primer navaja kritično mišljenje. Čeprav obstajajo programi in posebna izobraževanja za to kompetenco, je učinkovitost in izgradnja te kompetence znanstveno sporna. Povzema, da je s praktičnega vidika sicer pomembno, da se ključne kompetence spodbujajo, a da je uspeh njihovega poučevanja ločeno od drugih vprašljiv in omejen na specifično vsebino (Weinert, 1999, str. 11–12).

6.1.1.1 Geografske kompetence

Četudi del strokovne javnosti trdi, da ne moremo govoriti o uresničevanju kompetenc zgolj pri določenem predmetu in tudi ne o njihovi integraciji v določen predmet, ker se kompetence ne integrirajo v predmet ali predmetno področje, temveč jih izgrajuje posameznik v procesu učenja (Ivšek, 2006, str. 3), skuša drugi pol opredeliti kompetence, specifične za posamezne predmete, tudi geografijo. Kot primer si podrobneje pogledjmo aktualni slovenski učni načrt za gimnazije in opredelitev geografskih kompetenc v nemškem prostoru.

V učni načrt, ki se je začel uvajati v gimnazijske programe v Sloveniji leta 2008, je umeščenih nekaj novih strukturnih elementov. Med njimi so zapisane tudi kompetence oz. zmožnosti. Posebno poglavje je namenjeno vključevanju ključnih kompetenc v pouk geografije, kjer je za vsako ključno kompetenco (kot sta jih opredelila Svet in Komisija EU) v nekaj alinejah zapisano, kako se (lahko) razvija pri pouku geografije. Izpostavljene so tudi posebne geografske kompetence/zmožnosti, ki so opredeljene kot »raziskovanje in razumevanje geografskih procesov in odnosov ter njihova prostorska razsežnost« (Polšak in sod., 2008, str. 14). Omeniti moramo še poglavje s pričakovanimi dosežki/rezultati ob koncu šolanja za vsako ključno kompetenco. Posebne geografske zmožnosti so tu še dodatno razdeljene – konkretno se opredeljuje, kaj naj bi dijaki znali glede splošne geografske terminologije, kako naj bi potekala njihova uporaba zemljevidov, kakšno naj bi bilo njihovo znanje o prostoru in pokrajinah, kakšno znanje in odnos do okoljskih problemov, kako povezujejo geografsko znanje z drugimi predmeti, kakšne naj bi bile njihove sposobnosti samostojnega geografskega raziskovanja ter kakšne konkretno naj bi bile njihove sposobnosti izražanja geografskega znanja. Zdi pa se, da so vsi naštet elementi predvsem »dodatek« k dokumentu, ki ima na način izvajanja pouka manjši vpliv.

Mnogo večji zasuk se je zgodil v Nemčiji, kjer je po slabih rezultatih PISE (*Programme for International Student Assessment*) in TIMSS-a (*Trends in International Mathematics*)

and Science Studies) sredi devetdesetih let prejšnjega stoletja prišlo do temeljnih sprememb didaktičnega modela. Možnost za boljšo (tudi geografsko) izobrazbo so videli v kompetenčnem modelu. Izdan je bil temeljni dokument *Izobraževalni standardi za predmet geografije* (Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss, 2007). V njem je razvidna nova, izrazita kompetenčna naravnost. Predmet geografije se je razcepil na kompetenčna področja (ki so skupna tudi drugim znanostim), kot so metodologija, komunikacija in evalvacija ter (usposobljeno) delovanje, poleg tega pa tudi na za geografijo specifična področja, kot je na primer prostorska orientacija. Za vsako izmed kompetenčnih področij oz. kompetenc so naštet standardi znanja, vsebinsko pomemben pa je tudi dodatek s primeri nalog, ki vodijo do uresničitve prej imenovanih standardov (Bildungsstandards ..., 2007). Vzorčne naloge, predstavljene v omenjenem dokumentu, sledijo smernicam, ki bodo podrobneje predstavljene v enem od naslednjih poglavij.

6.1.1.2 Kompetenčni pristop

Kompetenčni pristop želi preseči osredotočenost na proces prenosa znanja, spretnosti in sposobnosti. Fokus želi preusmeriti h gradnji razvoja učenčeve sposobnosti za praktično delovanje ter kreativno uporabo znanja in pridobljenih izkušenj v različnih situacijah (Bilyk in sod., 2021). Za razliko od klasičnega načrtovanja, pri katerem predvsem razporejamo učno snov, je pri kompetenčno naravnem pouku vse usmerjeno k razvoju kompetenc. Slednje imajo centralno vlogo (Hemmer, 2011). To pomembno spremeni vse faze – načrtovanje, izvajanje in ocenjevanje. Cilj kompetenčnega pouka je tako natančna opredelitev niza ustreznih nalog in okoliščin, v katerih bi se te naloge opravljale (Norris, 1991, str. 331).

Ker v Sloveniji do jasno določenih modelov, po katerih bi potekalo kompetenčno poučevanje v osnovnih in srednjih šolah, še ni prišlo (izjema je poklicno izobraževanje), navajamo predvsem opredelitve iz nemškega in avstrijskega didaktičnega prostora, kjer so težnje po kompetenčno naravnem pouku najbolj prisotne (Upheus, 2010; Hieber, Lenz, Stengelin, 2011a; Kompetenzorientiertes Unterrichten ..., 2011).

Poudarki udejanjanja kompetenčnega pristopa pri pouku so naslednji:

1. Močnejše usmerjanje k »outputu« in raziskovanje

Gre za glavno paradigmatško spremembo. Različne, vnaprej določene teme in prostorski primeri se nadomestijo s standardi in kompetencami. Naloge, kot konkreten izraz »outputa«, morajo biti problemsko naravnane, avtentične in blizu realni uporabi (Upheus, 2010, str. 10). Avstrijsko ministrstvo za šolstvo v temeljnem dokumentu o kompetenčnem pouku (Kompetenzorientiertes Unterrichten ..., 2011) poudarja pomembnost raznolikih učnih metod ter navezavo nalog na smiselni kontekst in praktično uporabo. Nujno potrebna je tudi skupinska diskusija o poteh do rešitve. (Ker so naloge temeljni gradnik pouka, jih v naslednjem poglavju predstavimo še bolj podrobno.)

2. Vsi procesi pri pouku naj izhajajo iz cilja

Pri vsaki tematiki je treba razmisliti, v kolikšni meri neka vsebina doprinese k sodobni geografski izobrazbi – s tem vsebinam zagotovimo »legitimnost«.

3. *Osredotočiti se je treba na jedro posameznega predmetnega področja*

Ta usmeritev omogoča osredotočanje na temeljne razsežnosti geografije. (Preobsežni) učni načrti se lahko zmanjšajo, potrebni pa so odgovori na vprašanja, kot so: Kaj je jedro geografske izobrazbe? S pomočjo katerih spretnosti in zmožnosti mora biti sposobna delovati geografsko izobražena oseba? Prek katerih vsebin se bo posamezna kompetenca najlažje dosegla? itn.

4. *Kumulativnost*

Cilje pouka je treba graditi sistematično in zagotavljati kumulativno, trajno učenje. Učno snov je treba povezati vertikalno, učencem pa omogočiti izkušnjo rasti kompetenc.

5. *Kompetenčna diagnostika*

S pomočjo kompetenčne diagnostike učenec prepozna, na kateri stopnji je na posameznem kompetenčnem področju. Oblikuje se pozitivna evalvacijska kultura, ki ne vodi prvenstveno k certificiranju dosežkov. Vodi k razvoju kompetenčnega modela kot diagnostičnega instrumenta. Učne in ocenjevalne situacije morajo biti sicer jasno ločene.

6. *Na novo definirani odnosi med učiteljem in učencem*

Učitelj naj bi iz posredovalca znanja postal spremljevalec pouka – mentor. Biti mora podpora učencem ter je odgovoren za okoliščine učenja in izvedbo pouka, učenec pa naj bi bil v učnem procesu aktivnejši in mora prevzeti soodgovornost za učni proces. To zahteva visoko stopnjo samomotivacije, ki je učitelj ne ustvari, temveč le spodbudi.

Implementacija kompetenčnega pristopa lahko uspe le, ko se zanj zavzamejo, se z njim poistovetijo in k njemu aktivno prispevajo vsi sodelujoči v vzgoji in izobraževanju v povezavi z nacionalnimi orientacijskimi okviri, kot so standardi znanja in učni načrti, pa tudi v navezavi na oblikovanje nalog, učnih materialov ter instrumentov za individualno diagnostiko (Schulministerium ..., 2011). Ivšek (2006, str. 3) povzema, da morajo biti ob uvajanju kompetenc na sistemski ravni zagotovljene tri prvine: jasno opredeljena vizija in cilji, kurikulum, ki naj omogoča fleksibilnost in koherentnost, ter dobro usposobljen učitelj, ki se zaveda svoje vloge.

Omenimo tudi številne kritike opisanega pristopa, ki izpostavljajo pretirano behavioristično razumevanje procesa. Kompetence so namreč opredeljene kot niz nepovezanih nalog in njihovo izvrševanje. Kompetenčni pristop je po mnenju nekaterih pretirano redukcionalističen, ozek, rigiden, atomiziran ter teoretsko in pedagoško nejasen. Sodeč po analizah kompetenčnega pristopa v državah, ki so že nekaj let v tem procesu, gredo pridobitve kompetenčnega pristopa na račun posameznikovega in širšega družbenega razvoja (Hyland, 1994; Chappell, 1996; Kotnik, 2006).

6.1.1.3 *Kompetenčno zasnovane naloge*

Kompetenčni pristop je, kot že rečeno, usmerjen v pridobivanje kompetenc, ki učencem omogočajo pridobljeno znanje in zmožnosti med seboj povezati in uporabiti v realnih problemskih situacijah. Znanje mora voditi v zmožnosti in se izrazi v dejanju

(Kompetenzorientiertes ..., 2011). Izraz oz. udejanjanje zmožnosti je tudi učna naloga, zato povzemamo značilnosti nalog, ki so po mnenju Hieberja, Lenza in Stengelina (2011a, str. 2) ne zgolj del kompetenčno usmerjenega pouka, temveč njegov temeljni gradnik.

Z njimi lahko pomembne dele učnega procesa preložimo na učence, kar privede do cilja – samoodgovornega učenja; z nalogami učenci spoznajo, kaj se od njih zahteva in katere odlike se od njih pričakujejo. Temu primerno učenci prilagodijo tudi svoj odnos do učenja in svoje ravnanje. Lahko bi rekli, da naloge pripomorejo k temu, da učenci sami naredijo neko kompetenco empirično, in če razumemo proces učenja kot samostojno konstrukcijo znanja, potem naloge prispevajo k individualizaciji obdelave informacij (Hieber, Lenz in Stengel, 2011a, str. 2).

Definicija, kot jo je oblikoval Leisen (2011, str. 4), označuje učno nalogo kot učno okolje, podprto z učnim gradivom, ki usmerja individualni učni proces čez zaporedje večstopenjskih delnih nalog, tako da učenec po možnosti samostojno odkrije problemsko izhodišče, oblikuje predstave in predela gradivo. Poleg tega sodeluje pri diskusiji o možnih rešitvah naloge, definira in reflektira pridobljeno znanje ter se uri v njegovi uporabi.

Preden navedemo nekatere kriterije za dobro oblikovano nalogo, izpostavimo še probleme, ki se najpogosteje pojavljajo pri njenem kreiranju. Hiebert, Lenz in Stengelin (2011a in b, str. 3, 31) prepoznajo naslednje:

- prevelika težnja k preverjanju faktografskega znanja,
- preverjanje kratkotrajnega razumevanja in na ta način podpora »učenju za test«,
- vloga nalog ni jasna, prav tako ni jasen njihov pomen za učni proces,
- naloge so v premajhni meri trdna sestavina celotnega učnega procesa,
- zanemarjajo povezavo novega z že znanim in premalo prenašajo naučeno v nove problemske situacije,
- prevladovanje nalog s stopnje reprodukcije – ZS I,²
- nejasna vprašanja s »K-vprašalnicami«,
- zahteve po metodološki kompetenci so premajhne,
- malo variacij/raznolikosti pri tipih nalog,
- manjkajoča transparentnost zahtevnostnih stopenj.

Tudi kriterijev za dobro nalogo, ki ima osrednje mesto pri kompetenčnem pouku, je mnogo. Oblikovali smo seznam najpomembnejših, ki je nastal z združevanjem več programskih dokumentov.³

2 Prevzemamo najenostavnejšo Bloomovo taksonomijo: zahtevnostna stopnja I (reprodukcija), ki je v nadaljnjem besedilu označena kot ZS I; ZS II (reorganizacija in prenos); ZS III (refleksija in reševanje problemov) (Hieber, Lenz, Stengelin, 2011a, str. 7).

3 Poleg pisnih virov smo se pri opisovanju kriterijev za kakovostno nalogo oprli tudi na lastne zapiske, ki so nastali ob obiskovanju enosemestrskega seminarja Kompetenčno usmerjen pouk geografije v šolskem letu 2009/2010 na univerzi v Münstru (WWU Münster, Nemčija).

Kriteriji so naslednji:

1. Jasna navodila

Ta zahteva se lahko uresniči predvsem z uporabo operatorjev. Hieber, Lenz in Stengelin (2011a, str. 7) opredeljujejo operatorje kot glagole (preglednica 16), ki spodbujajo dejavnosti in pri učencih izzovejo predhodno opredeljene in utrjene, »natrenirane« načine ravnanja pri obdelavi nalog.

Preglednica 16: Operatorji.

Operatorji zahtevnostne stopnje 1 (reprodukcija) vsebujejo ponovno navajanje opisanih predmetno-specifičnih vsebin z omejenega tematskega področja. Zahtevani so predvsem reprodukcijski dosežki. V primerjavi s »K-vprašalnicami« (kje, kako ipd.) so bolj jasni in usmerjeni v dejavnost. Večino operatorjev lahko uvrstimo v enega od treh področij: navedi/imenuj (naštevajte brez vsake razlage v zgolj ključnih besedah, tj. naučeno védenje ponovno podati ali (raz)brati informacije iz danega gradiva); pojasni (razumljivo nakazati povezavo oz. informacijo s pomočjo lastnega védenja, pogledov in dodanega gradiva postaviti v kontekst); presodi (ovrednotiti izjave in domneve, preveriti in zavzeti stališče). Navajamo nekaj primerov.	
Operator	Pomen
izbrati	Iz množice različnih odgovorov izbrati in označiti pravilne/ustrezne geografske informacije.
vpisati	Geografske informacije vrisati v (nemi) zemljevid, ga dopolniti oz. te informacije napisati.
urediti	Postaviti dejstva oz. prostorske elemente po predhodno danih kriterijih v smiselno zaporedje.
označiti	Poudariti geografske elemente na zemljevidu (z barvanjem, puščico idr.).
Operatorji zahtevnostne stopnje 2 (reorganizacija in prenos) zaobjemajo samostojne razlage, obravnavo in urejanje poznanih predmetnospecifičnih vsebin ter primerno uporabo naučene vsebine, metod, postopkov. To zahteva predvsem sposobnost reorganizacije in prenosa.	
pojasniti	Opisati dejstva v odvisnosti od konteksta in razjasniti medsebojne odnose.
utemeljiti	Dokazati veljavnost izjav, teorij in hipotez.
primerjati	Postaviti drugo ob drugo skupne značilnosti in razlike ter oblikovati rezultat/povzetek.
oblikovati	Geografska dejstva prenesti v grafično predstavitev (npr. skica, diagram, starostna piramida, klimogram, pojmovna mreža).
Operatorji zahtevnostne stopnje 3 (refleksija in reševanje problemov) zaobjemajo samostojno reflektirano obdelavo novih problemskih izhodišč z uporabo metod – postopkov in pridobljenega znanja, da bi oblikovali utemeljitve, sklepe, interpretacije in možnosti delovanja. Za to je potrebna predvsem zmožnost refleksije in reševanja problemov.	
zavzeti stališče	Izraziti lastno mnenje o dejstvih oz. domnevah z različnimi trditvami.
vrednotiti	Preizkusiti izjave, domneve, predloge in ukrepe v kontekstu z njihovo trdnostjo oz. primernostjo in navesti primerne kriterije brez osebne opredelitve.
preizkusiti	Raziskati podane izjave oz. domneve o konkretnih dejstvih in jih preveriti s primernimi metodami.
razviti	V skladu s ciljem med seboj povezati dejstva in metode, npr. postaviti hipotezo, nakazati načrt raziskovanja, strategije, oblikovati model.

2. *Postopno stopnjevanje zahtevnosti*

Pri oblikovanju nalog je treba sprejeti odločitev, v kolikšni meri reproducirati faktografsko znanje, naučeno védenje in druge pojave prenašati v nove situacije ali slediti samostojnim potem reševanja. Pri sestavljanju nalog je treba biti pozoren na to, da so upoštevane vse stopnje oz. vsi nivoji učnih ciljev in da med njimi obstaja uravnotežen odnos (Hieber, Lenz in Stengelin, 2011a, str. 7).

Vsaka naloga naj bi bila glede na pripadajoče kompetenčno področje uvrščena na določeno zahtevnostno stopnjo, a je tovrstna ureditev le redko mogoča, saj so meje odprte. Nivo je namreč določen z vsaj štirimi dejavniki. Odločilen je zagotovo predhodni pouk. Če se je pri pouku že obravnavala enaka naloga, gre pri testu za reprodukcijo, torej za prvo zahtevnostno stopnjo (ZS I). Če ne, se obdelovalna transparentnost podaljša in jo lahko uvrstimo na ZS II, celo ZS III. Na nivo vpliva tudi količina pomoči, ki je podana v izhodišču naloge, pri tem mislimo na natančno strukturirana navodila, ki vodjo učenca do rešitve po majhnih korakih – govorimo o t. i. »stopnji samostojnosti«. Zahtevnost naloge pa je odvisna tudi od kompleksnosti teme, na katero se naloga nanaša (Hiebert, Lenz, Stengelin, 2011b, str. 31).

3. *Vodenje k razvoju vsaj ene kompetence*

Naloge bi morale upoštevati več kompetenčnih področij. Četudi je pri neki nalogi prisotna osredotočenost na prav posebno kompetenco, je pri vsaki nalogi praviloma povezava tudi s standardi drugih kompetenc.⁴ Predmetnospecifična kompetenca se razvija v nalogah, ki zahtevajo operativno predmetnospecifično znanje in njegovo uporabo, prav tako pa s pomočjo opisovanja in analize struktur in procesov. Kompetenca prostorske orientacije raste z opisovanjem položajev in odnosov v nekem sistemu/prostoru ter z refleksijo prostorskega zaznavanja. Metodična kompetenca se razvija na podlagi razbiranja informacij z različnih »kodiranih« medijev, hkrati pa se razvija in uporablja tudi strategija za reševanje problemov. Kompetenca delovanja se razvija z zahtevami in odločitvami za ravnanje v določeni situaciji, komunikacijska kompetenca z oblikovanjem primerne predstavitve rešitve, kompetenca vrednotenja (kritičnega mišljenja) pa z opredeljevanjem in ocenjevanjem prostorsko umeščenih predmetnospecifičnih vsebin (Stengelin, 2011, str. 54; Hieber, Lenz, Stengelin, 2011b, str. 30–32).

4. *Kakovostno, aktualno in »prijetno« gradivo*

Ena pomembnih, že na prvi pogled opaznih lastnosti nove kulture nalog je njihova podprtost z gradivi. Z njihovo pomočjo lahko učenci opišejo, analizirajo in ovrednotijo geografske strukture in procese. Poleg možnosti transfera lahko uporaba novih prostorskih primerov in odnosov s pomočjo nalog z gradivi razvija in preverja metodično kompetenco (Hieber, Lenz, Stengelin, 2011b, str. 32).

Poleg podrobneje opisanih naj bi bili upoštevani tudi kriteriji: problemska zasnovanost, preverjanje uporabnosti znanja,⁵ spodbujanje divergentnega mišljenja,

4 V nadaljevanju sledi omemba kompetenčnih področij, kot jih prepozna nemški didaktični prostor.

5 Gre za »output« orientacijo, ki smo jo opisali v podpoglavju o splošnih značilnostih kompetenčnega pristopa.

omogočanje preverjanja, kaj učenci že vedo, in omogočanje opazovanja rasti obsega znanja (Leisen, 2011).

6.1.1.4 Kompetenčni pristop v ocenjevalnih situacijah

Ena ključnih točk pouka, tudi kompetenčno usmerjenega, je merjenje in ocenjevanje, saj v veliki meri determinira učni proces. Muršak (2008) prepoznava celo njegov bistveni pomen za uveljavitev sprememb v učnem procesu. Trdi, da je kompetenčno naravnani pouk izvedljiv šele, ko je pojem kompetenc nedvoumno določen (kar je, kot smo videli v predhodnih poglavjih, v tem trenutku še nemogoče zagotoviti), ter da je to »točka, na kateri se 'lomi' uspešnost prenove programov izobraževanja« (Muršak, 2008, str. 39), in je nekakšna »Ahilova peta« kompetenčnega pouka. Didaktične znanosti iz tujine skušajo težavo rešiti z različnimi pristopi. Avstrijsko šolsko ministrstvo je npr. izdalo temeljni dokument o kompetenčnem poučevanju, *Kompetenzorientiertes unterrichten. Grundlagenpapier* (2011), v katerem je predstavilo tudi smernice za merjenje in ocenjevanje znotraj kompetenčnega didaktičnega pristopa. Izpostavljeni so tri temeljna načela:

- ločevanje pouka na učne in ocenjevalne situacije,
- ločevanje vloge osebe, ki poučuje, na »coach« (mentorja), učitelja in ocenjevalca,
- različne metode in instrumenti ocenjevanja.

Nemški didaktični prostor je pri reševanju zagate zaradi spornosti ocenjevanja znotraj kompetenčnega sistema izhajal predvsem iz nove kulture nalog, ki smo jo predstavili v prejšnjem podpoglavju. Ob načrtovanju kriterijev preverjanja dosežkov učnega procesa se je namreč izkazalo, da je enostavneje določiti obnašanje na podlagi nalog kot pa opisati attribute, ki so podlaga temu obnašanju oz. vêdenju (Kerka, 1998; cit. po: Kotnik, 2006), zato so zavzeli stališče, da se mora nova kultura nalog izraziti tudi v ocenjevalnih situacijah. In prav na tak način zagotavljamo kompetenčno naravnost učnega procesa tudi pri merjenju oz. ocenjevanju.

6.1.2 Metodologija

Prav naloge so tiste, s katerimi smo želeli preveriti, kako učenci zaznavajo pouk geografije, ki je kompetenčno usmerjen. Zanimalo nas je, kakšno stališče bodo zavzeli do spremenjenega načina dela, predvsem pa, ali bo kompetenčni pouk bistveno pripomogel h kakovostnejši uporabi novopridobljenega znanja pri povsem novih nalogah.

V osmih gimnazijskih razredih smo izvedli osem učnih ur, štiri nekompetenčno in štiri kompetenčno usmerjene.⁶ Raziskava je potekala decembra 2011 na Gimnaziji Želimlje. Sodelovalo je 206 dijakov iz vseh štirih letnikov. 110 dijakov je bilo vključenih v »nekompetenčno usmerjeni pouk«, 96 pa v »kompetenčno usmerjenega«. V skladu z

6 Termin »kompetenčno usmerjeni pouk«, »kompetenčni pouk« ipd. so v poglavju protipomenka nekompetenčnemu pouku, kar v praksi ne drži, saj vsako poučevanje pripomore k razvijanju kompetenc, torej tudi tisto, ki ni v osnovi kompetenčno naravnano. Z nasprotjem »kompetenčni« proti »nekompetenčni« pouk želimo torej le nakazati razliko v osnovni naravnosti.

učnim načrtom za pouk geografije v gimnazijskih programih je bila zasnovana učna priprava z učno enoto »biotska pestrost in njena odvisnost od človekovega delovanja«. Oblikovana je bila v dveh različicah – ena je sledila usmeritvam kompetenčno zasnovanega pouka, druga pa ne – obe pa sta bili problemsko naravnani oz. sta izhajali iz osnovnega problemskega izhodišča.

Štirje nekompetenčno poučevani razredi so bili deležni predvsem frontalnega pouka, kjer so s pomočjo učiteljevih podvprašanj in s pomočjo njegovih komentarjev iskali odgovor na izhodiščno problemsko situacijo. Štirje kompetenčno poučevani razredi pa so po začetnih učiteljevih navodilih ter prejetju grafičnega in besedilnega gradiva samostojno iskali odgovore na problemsko izhodišče.⁷

Po usvajanju nove snovi so dijaki prejeli anketni vprašalnik, s katerim smo želeli preveriti njihov odziv na izvedeno šolsko uro. Zanimalo nas je, ali bodo dijaki, ki so bili kompetenčno vodeni, ocenili, da so med šolsko uro pridobili več znanja in spretnosti kot dijaki, ki so bili poučevani nekompetenčno. Želeli smo preveriti tudi, ali bodo kompetenčno vodeni dijaki najvišji rang všečnosti namenili samostojnemu delu, ki je bil ena izmed pomembnih razločevalnih lastnosti šolske ure, pri kateri so bili navzoči.

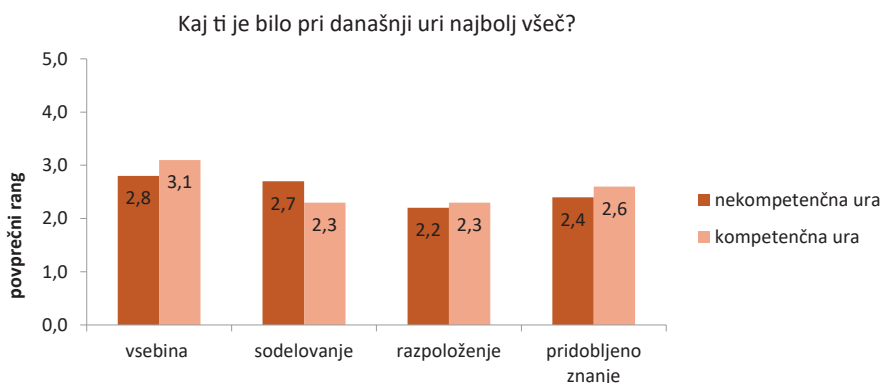
Da bi preverili morebitno razliko v uspešnosti poučevanja, smo oblikovali posebno testno nalogo, ki so jo reševali vsi dijaki po koncu prvega dela učne ure. Opazovali smo razliko v njihovem reševanju, saj nas je zanimalo, ali so bili kompetenčno vodeni dijaki pri reševanju uspešnejši od tistih, ki so bili poučevani nekompetenčno. Razlika bi lahko potrdila odvisnost uspešnosti od načina vodenja učne ure. Testna naloga je imela, tako kot učna ura o biotski pestrosti, problemsko izhodišče, ki ga je bilo treba komentirati s pomočjo priloženega gradiva. Uspešnost reševanja testne naloge smo ocenjevali tako, da smo preverjali, v kolikšni meri so dijaki pri pisanju odgovorov esejskega tipa navajali dejstva iz priloženega gradiva in izkazali znanje o biotski pestrosti nasploh.

6.1.3 Empirični rezultati

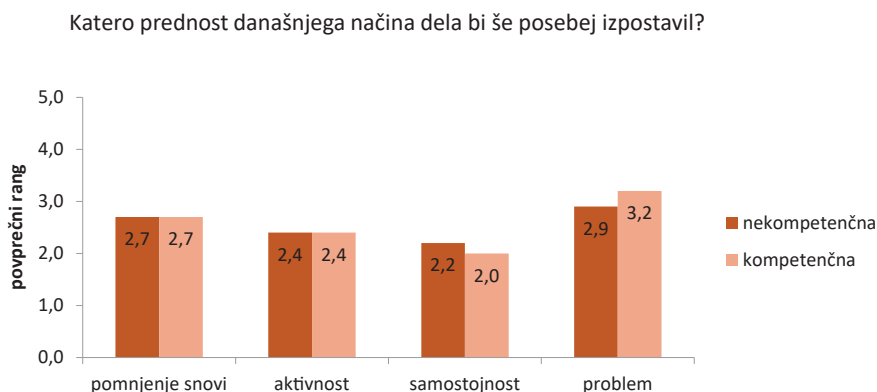
Rezultati anket, ki so jih dijaki reševali po koncu izvedene učne ure, in rezultati testne naloge so pokazali, da dijaki novega načina poučevanja niso sprejeli z naklonjenostjo. Ocena zadovoljstva (slika 35) ob pridobljenem znanju in spretnostih pri kompetenčno poučevanih dijakih je bila sicer višja kakor pri tistih, ki so bili poučevani nekompetenčno, a so razlike zelo majhne. Poudariti velja, da so kompetenčno poučevani dijaki eno najbolj specifičnih značilnosti kompetenčnega pouka – samostojno delo (slika 36) – ocenili z najslabšimi ocenami, v odgovoru odprtega tipa pa so izpostavili dejstvo, da so pogrešali pogovor / dialoški pedagoški proces. V prihodnje si tovrstnega pouka želijo v manjši meri kot nekompetenčno poučevani. Vzrok za tovrstne rezultate lahko pripišemo dejstvu, da gre za način dela, ki ga dijaki še niso vajeni, predvsem pa je zanj potrebna bistveno večja aktivnost vsakega posameznika, torej trud, ki ga nekateri v učni proces niso vajeni vložiti.

7 Gradivo, ki so ga dijaki prejeli, je podrobneje predstavljeno v podpodpoglavju »6.1.4 Primer dobre prakse«.

Slika 35: Všečnost posameznih elementov ure.



Slika 36: Rangiranje prednosti učne ure.



Izpostavimo, da sta obe skupini problemski zasnovanosti učne ure (slika 36) dodelili najvišji rang – kar pomeni, da je največ dijakov prav v tem elementu, ki je pomembna značilnost kompetenčno zasnovanih nalog, videlo največjo prednost učne ure.

Dijaki so odgovarjali tudi na vprašanje odprtega tipa o tem, kaj so pri izvedeni uri najbolj pogrešali. Pri mnogih anketirancih odgovora ni bilo ali pa so bili za našo raziskavo irelevantni. Zelo pomembni pa se zdijo odgovori dijakov, ki izkazujejo težavo z razumevanjem priloženega gradiva ter kažejo na slabše razvito komunikacijsko in metodično kompetenco, npr.: »Nekateri podatki v gradivu so bili nerazumljivi.«; »[Pogrešala sem] bolj razumljivo besedilo.« Omenimo, da so se tovrstni odgovori pojavljali neodvisno od letnika, torej od starosti dijakov. Res je, da je bilo gradivo avtentično in je bilo didaktično le minimalno prilagojeno, a zagotovo za dijake ni bilo prezahtevno. Predvidevamo, da je izpostavljanje zahtevnosti gradiva in težav pri razbiranju podatkov odraz težav splošne pismenosti. Podrobneje se s to tematiko na tem mestu ne bomo ukvarjali, je pa lahko pomembna vzpodbuda k razvijanju teh kompetenc in pokazatelj dejstva, da so dijaki prepogosto vajeni le učenja ob

učbeniku, kjer je vsa snov didaktično prilagojena, ko se srečujejo z avtentičnimi besedili / grafičnimi prikazi, pa imajo veliko težav.⁸

Testna (dodatna) naloga, ki so jo reševali vsi dijaki po koncu prvega dela učne ure, je bila namenjena preverjanju morebitnih razlik v reševanju med obema skupinama dijakov.⁹ Uspešnost reševanja testne naloge je bila ocenjevana tako, da smo opazovali, v kolikšni meri se v esejskih odgovorih pojavljajo značilni elementi – tj. uporaba dejstev iz priloženega gradiva in znanje o biotski pestrosti nasploh. Kompetenčno poučevani dijaki so bili pri reševanju sicer uspešnejši, a je bila razlika med skupinama premajhna, da bi jo lahko opredelili kot statistično značilno. Razlike, ki bi lahko potrdila odvisnost uspešnosti od načina vodenja učne ure, torej naša raziskava ne more potrditi.

O večji učinkovitosti in uspešnosti kompetenčnega pristopa glede na dane podatke torej ne moremo govoriti, dejstvo pa je, da bi tovrstna problematika zahtevala mnogo bolj poglobljeno teoretično, predvsem pa empirično obravnavo. Za bolj relevantne rezultate o uspešnosti kompetenčnega pristopa bi morali biti dijaki na ta način poučevani mnogo daljše časovno obdobje – najprimerneje bi bilo celotno srednješolsko obdobje, torej več let. Ker takšen časovni okvir presega okvire naše raziskave, puščamo odgovor na vprašanje uspešnosti odprt podrobnejšim analizam.

6.1.4 Primer dobre prakse

Ker so naloge eden ključnih elementov za kvalitativno izboljšavo pouka ter bistveni gradnik učnega procesa nasploh, bomo podrobneje predstavili naloge, uporabljene pri raziskavi. Sledijo načelom, predstavljenim v enem od predhodnih poglavij. Razumemo jih lahko kot primer dobre prakse za oblikovanje podobnih gradiv. Naloga, ki je podana kot primer, je bila izhodišče za raziskavo, omenjeno v predhodnih poglavjih. Umeščena je bila v učni proces in pospremljena z ustreznimi elementi pouka, ki dopolnjujejo učno uro. Povzemamo le bistvene elemente, ki se pri konkretni uporabi v učni situaciji dopolnijo glede na dejanske konkretne okoliščine.

Izhodišče, vezano na biotsko raznovrstnost, je problemsko zasnovano.

Ali smo sami? V preteklih 250 letih so znanstveniki odkrili in poimenovali 1,78 milijona vrst živali, rastlin in mikroorganizmov. 15.000 vrst je na novo odkritih vsako leto. Celotno število vrst na Zemlji je neznano. Po predvidevanjih je ta številka 5–30 milijonov.

Na Zemlji je torej število vrst izredno veliko. Čemu potem skrb in tožba biologov in naravovarstvenikov, če katera od njih izumre zaradi krivde človeka? (Vir: Did you know, 2011)

8 Navedimo še lastno izkušnjo poučevanja, ko so dijaki negativno ocenili nalogo v testu ocenjevanja znanja, ki je vsebovala klimogram. Ta je bil oblikovan drugače kot tisti v njihovem učbeniku, in sglasno so se strinjali, da želijo imeti »točno take« klimograme, kot so jih vajeni iz učbeniških prikazov. Tudi to je dokaz težav pri uporabi metodične kompetence.

9 Tudi ta naloga je podrobneje prikazana v poglavju »6.1.4 Primer dobre prakse«.

Sledijo naloge:

1. *Izmed navedenih izberi družine živali ali rastlin, ki imajo največje število ogroženih vrst (gradivo 1). Navedi tisto vrsto, ki najhitreje izumira (gradivo 2).*
2. *Mnogo znanstvenikov ocenjuje, da je sedanja izguba biotske pestrosti zaradi človeškega vpliva tisočkrat hitrejša, kot bi bila brez vpliva človeka. S pomočjo danega gradiva (gradivo 3, 4, 5) pojasni vlogo človeka pri izginevanju živalskih in rastlinskih vrst.*
3. *V enem izmed spletnih časopisov se je pojavil naslov »Kriza biološke raznovrstnosti je hujša kot svetovna ekonomska kriza«. Napiši kratek članek (150 besed), v katerem utemeljiš to trditev (gradivo 6, 7, 8).*

Dodatna naloga, ki so jo dijaki prejeli ob koncu šolske ure, je vsebovala problemsko izhodišče, vezano na odstrel zveri. Podano je bilo avtentično gradivo s spletnega foruma enega od uporabnikov:

»Moje mnenje je, da bi morali vsakega medveda, ki se pojavlja v bližini naselij, odstreliti. Tako se je delalo včasih. In medved zato ni bil nič ogrožen. Ti, ki iščejo hrano v vaseh, so iz svojega doma enostavno izrinjeni, ker je njihovo domovanje prenaseljeno.« (Vir: Lovski forum, 2011)

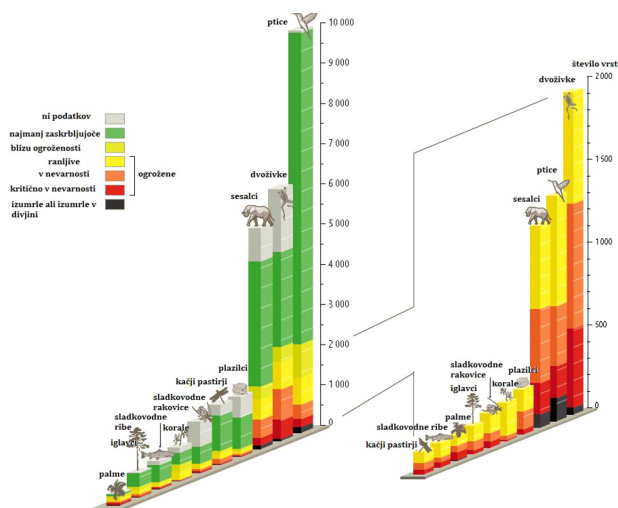
Sledila je naloga:

Napiši odgovor uporabniku lovskega foruma, v katerem boš s pomočjo priloženega gradiva objektivno povzel mnenja obeh strani družbe o položaju medveda v Sloveniji. Zavzemi stališče do problematike, ki je utemeljeno na informacijah iz priloženega gradiva in tvojemu znanju o pomenu biotske raznovrstnosti. Odgovor naj obsega 200–220 besed.

Naloge podajajo jasna navodila s pomočjo operatorjev (naloge 1–3: *izberi, navedi, pojasni, utemelji*; dodatna naloga: *povzemi, zavzemi stališče*) ter stopnjujejo zahtevnost (od zahtevnostne stopnje I k zahtevnostni stopnji III). V pomoč so tudi navedbe oštevilčenega gradiva, ki so dodane vprašanjem, tako dijak lažje poveže vprašanje z ustreznim gradivom. (Če bi želeli spodbujati rabo višje ravni znanja, bi neposredno navedbo povezave med vprašanjem in gradivom lahko izpustili.) Z namenom še večje postopnosti bi lahko nalogo razdelili še na krajša podvprašanja in s tem še povečali razumljivost navodil. Osnovno izhodišče je problemsko zasnovano, dodatna naloga pa zahteva uporabo predhodno pridobljenih znanj in spodbuja divergentno mišljenje. Vodi k razvoju mnogih ključnih in posebnih geografskih kompetenc, gradivo je kakovostno, aktualno in predvsem avtentično. Izostane predvsem element preverjanja že obstoječega, prej pridobljenega znanja, problematična se zdi tudi dodatna naloga, ki zahteva od dijaka sestavo daljšega besedila. Slednje za marsikoga deluje demotivacijsko.

Eden ključnih gradnikov nalog je spremljajoče gradivo. Podajmo nekaj primerov iz gradiva, ki je bilo del omenjene naloge. Gre za kombinacijo slikovnega gradiva, karkatur, grafično urejenih podatkov ter odlomkov strokovnih in poljudnih besedil. Tako

prikazuje gradivo 1 (slika 37) ogrožene vrste, gradivo 5 (slika 38) pa vzroke za zmanjševanje biotske pestrosti.



Slika 37:
Gradivo 1 –
ogrožene vrste.

Vir: GBO, 2010, str. 28.



Slika 38:
Gradivo 5 – vzroki za
zmanjševanje biotske pestrosti.

Vir: Conservationbytes, 2011.

V gradivu 6 je bila podana izjava enega od strokovnjakov na področju biotske pestrosti:

»Ljudje uporabljajo približno polovico neto primarne proizvodnje – neposredno ali posredno preko drugih vrst. In to je izredno dejstvo, da si le ena vrsta pričača polovico svetovne proizvodnje. Ko pridemo na to stopnjo porabe, pridemo do kritične točke.« (Vir: Dickinson, 2010)

Poleg tega so bili prikazani še indeks rdečega seznama ogroženih vrst, navedba strokovne ugotovitve o povezavi med podnebnimi spremembami in biotsko pestrostjo, definicija invazivnih organizmov, ocene (finančne) vrednosti kopenske biotske pestrosti ter daljše besedilo o funkcijah biotske raznovrstnosti.

Gradivo, ki je spremljalo problematiko odstrela medveda, je bilo sestavljeno iz javno objavljene izjave župana občine, v kateri je prišlo do odstrela medveda, ene od replik na spletnem forumu, ki komentira napade zveri, izseka zgibanke, ki predstavlja življenje medveda, ter karikature o napadih medveda na človeka. Gradivo je bilo povsem avtentično in je skušalo prikazati različne poglede, vezane na problemsko izhodišče.

6.1.5 Zaključne ugotovitve

Kompetenčni pristop v slovenskem didaktičnem prostoru spremljajo številne kritike, ki se zdijo smiselne predvsem v povezavi z uveljavitvijo kompetenčnega pristopa na področju splošnega izobraževanja. Istočasno je na nemškem in angleškem govornem področju že prišlo do izoblikovanja posebnih kompetenčnih modelov, ustvarjeni so bili programski dokumenti, ki jim sledijo modificirani kompetenčni učni načrti in standardi znanja, posebno mesto pa je namenjeno tudi oblikovanju kompetenčnih nalog. Slednje so temeljni gradniki kompetenčnega pouka, zato smo prav z njimi preverjali uspešnost kompetenčnega pristopa med slovenskimi dijaki. Sodeč zgolj po naši raziskavi, večje učinkovitosti in uspešnosti kompetenčnega pristopa sicer ne moremo potrditi, za bolj relevantne ugotovitve bi potrebovali mnogo bolj poglobljeno in dalj časa trajajočo raziskavo. Dijaki, ki so bili udeleženi pri kompetenčno usmerjenem pouku, so izkazali odklonilen odnos do takšnega načina poučevanja. Po več kot desetletju pedagoške prakse se nam še bolj izrisuje glavni vzrok. Ne gre toliko za odklanjanje novega, nepoznanega načina dela, pač pa za potrebno maksimalno pripravljenost in motivacijo za delo, veliko samostojnega raziskovanja, kar dijaki načeloma odklanjajo. Domnevamo, da bi bilo ob sistematičnem in konsistentnem delu v celotnem srednješolskem obdobju to mogoče spremeniti.

Čeprav je, kot rečeno, popolna kompetenčna usmerjenost pouka geografije v gimnazijskem programu v tem trenutku neizvedljiva, pa posamezne naloge že nakazujejo temelje tovrstne usmeritve. Ena ključnih težav je izredno velik časovni vložek. Za posameznega učitelja je ta enostavno prevelik. Priprava nalog po načelih, ki smo jih postavili, je časovno neizvedljiva, gradivo (predvsem s področja družbene geografije) pa izredno hitro zastara. Seveda pa je pristop mogoče uresničevati ob predpostavki, da naloge, oz. vsaj njihove zasnove, učiteljem posredujejo zunanji strokovnjaki (kot je redna praksa v tujih okoljih).

Učno gradivo, ki ga lahko učitelj uporabi pri vključevanju kompetenčno zasnovanih nalog v pouk geografije, je dostopno na povezavi:



6.2 Do trajnejšega znanja geografije in angleščine s pomočjo pristopa portfolijo učenca (*Teja Volčanjek*)

6.2.1 Pristop portfolijo učenca in medpredmetno povezovanje

Portfolijo učenca je učni pristop, ki temelji predvsem na avtentičnosti, spodbujanju samoiniciativnosti, samostojnem usvajanju in povezovanju znanja, uporabi literature ter samorefleksiji (Šifer Janič, Napokoj, 2000; Šifer Janič, Napokoj, 2001; Sentočnik, 2005; Nezakatgoo, 2011; Šifer, Napokoj, 2020). V nadaljevanju predstavljamo pristop portfolijo učenca, s pomočjo katerega smo medpredmetno povezali dva predmeta – geografijo in angleščino. Tako uporaba pristopa portfolija kot tudi povezovanje dotičnih predmetov sta v naših šolah redka, čeprav pogosto zelo smiselna. Razloge za to bomo osvetlili v nadaljevanju, kjer bomo najprej teoretično opredelili dva pojma: medpredmetno povezovanje ter pristop portfolijo učenca. Čeprav gre za navidezno povsem različna koncepta, pa imata oba nemalo podobnosti in vzporednic.

Avtorji različno opredeljujejo koncept medpredmetnega povezovanja. Georgescu (2000, cit. po: Širec in sod., 2011) ločuje pojma medpredmetno in medpodročno povezovanje, kjer je prvo predvsem povezovanje predmetov, drugo pa povezovanje ciljev in vsebin različnih področij. Slovar izobraževanja definira medpredmetno povezovanje (*interdisciplinary curriculum*) kot »kurikularno organizacijo, ki je presek različnih stičnih točk predmetov« (Dictionary of Education, 1975, cit. po: Širec in sod., 2011, str. 41). Definicijo medpredmetnega povezovanja ponuja tudi Humphreys (Lake, 1994, cit. po: Širec in sod., 2011, str. 41): »Učenje s povezovanjem (medpredmetno povezovanje) je tisto učenje, v katerem otroci raziskujejo vsebine različnih predmetov; usmerjeno je na neke pojave v njihovem okolju.« Posledično lahko definiramo medpredmetno povezovanje kot didaktični pristop, ki je celostno usmerjen in ki vertikalno ter horizontalno povezuje znanja in veščine. Ta pristop poudarja predvsem aktivnost učenca in izkustveno učenje. Medpredmetne povezave iščejo skupne cilje več predmetnih področij, pri učencih pa naj bi povečale motivacijo in samoiniciativnost za učenje. Posledično so učenci učno uspešnejši in samozavestnejši, krepijo pa tudi zmožnost povezovanja več znanj, ki temeljijo predvsem na razumevanju (Sicherl-Kafol, 2008, str. 7).

Največkrat se učitelji odločijo za medpredmetno poučevanje s tematsko enoto, ki jo obravnavajo z vidika različnih predmetnih področij (Barton, Smith, 2000; cit. po: Širec in sod., 2011, str. 42). Učitelji pri tem najprej poiščejo tiste cilje, ki so predmetom skupni, nato pa dodajo še druge cilje posameznega predmeta, kar je težavno predvsem zato, ker tovrstno načrtovanje zahteva dobro poznavanje učnega načrta vseh vključenih predmetov (Novak, 2005, cit. po: Širec in sod., 2011, str. 42).

Medpredmetno povezovanje ima z vidika učencev veliko prednosti, saj pri njih spodbuja predvsem povezovanje informacij in celostno učenje ter posledično dožemanje globljih odnosov med pojavi. Sicherl-Kafol (2007, str. 114) med glavne prednosti medpredmetnega povezovanja prišteva predvsem širše, uporabnejše in trajnejše znanje, samostojno pridobivanje izkušenj, kompleksnost mišljenja, sodobno organizacijo pouka, večjo motivacijo za učenje, izboljšanje medsebojnih odnosov ter povečanje

samozavesti. Hodnik Čadež (2007, str. 133) dodaja, da je medpredmetno povezovanje bistveno tudi zato, ker z njim učenci razvijajo veščine, ki niso odvisne od vsebine in so jih posledično sposobni prenašati v nove situacije.

Čeprav ima medpredmetno povezovanje veliko prednosti, pa se v praksi pojavljajo tudi ovire za uspešno izvedbo. Bevc (2005, str. 51) kot glavne težave izpostavlja:

- pomanjkanje zavedanja o nujnosti medpredmetnega načrtovanja,
- nejasnost ciljev, ki jih z medpredmetnim povezovanjem želimo doseči,
- obravnavanje lastnega predmeta kot pomembnejšega,
- neusklajenost učiteljev pri načrtovanju in uresničevanju ciljev,
- načrtovanje letne priprave brez vertikalnega in horizontalnega povezovanja,
- terminološka neusklajenost,
- razporejanje časa in natančen razpored med razdrobljenim šolskim delom.

Medpredmetno povezovanje lahko predstavlja težavo tudi učencu. Za nekatere učence je preskakovanje s predmeta na predmet moteče in ga dojemajo kot nesistematično, zato je potrebno skrbno upoštevanje posebnosti učencev in pozornejše načrtovanje pouka (Mihelič, 2011).

Medpredmetno povezovanje se vse bolj poudarja kot ustrezna strategija za doseganje višjih taksonomskih ciljev in kot strategija, ki omogoča tudi doseganje znanj, ki se jih s tradicionalnimi načini poučevanja ne da usvojiti enako učinkovito. To je tudi glavna skupna točka z drugim pristopom, s katerim se ukvarjamo v tem prispevku – portfolijem učenca.

Portfolijo učenca se »odlično umešča v sodobni učni proces, ki poteka v avtentičnih učnih situacijah, v katerih učenci aktivno, prek opravljanja dejavnosti oz. priprave konkretnih izdelkov, izgrajujejo svoje znanje, urijo veščine kompleksnega mišljenja in komunikacije, socialne veščine, oblikujejo lastna spoznanja in s pomočjo refleksije poglobljajo svoje razumevanje sveta in sebe« (Marzano in sod., 1993, 1997; cit. po: Sentočnik, 2005, str. 169). Že v času kurikularne prenove v devetdesetih letih prejšnjega stoletja se je v slovenskem prostoru zelo poudarjal pomen samostojnega usvajanja veščin in višjih kognitivnih procesov, medtem ko je bilo pasivno sprejemanje vnaprej pripravljenih znanj potisnjeno v ozadje (Šifer Janič, Napokoj, 2001, str. 36; Sentočnik, 2005, str. 179), težnja pa ostaja prisotna vse do danes. Pri pristopu portfolijo učenca učenec vse tri faze pedagoškega procesa (usvajanje, preverjanje in ocenjevanje znanja) izvaja sam. To lahko dosežemo s t. i. avtentičnimi nalogami, ki spodbujajo samostojno delo ter razvijanje različnih znanj in veščin. V središču izobraževalnega procesa je torej učenec, učitelj pa pridobi vlogo mentorja in svetovalca (Moya, O'Malley, 1994; Šifer Janič, Napokoj, 2000; Šifer Janič, Napokoj, 2001; Sentočnik, 2005; Nezakatgoo, 2011; Novak, 2018).

Portfolijo je »zbirka učenčevih izdelkov in dosežkov (učenčeva mapa), ki nastane v določenem časovnem obdobju v procesu zbiranja in izbiranja« (Šifer, Napokoj, 2020, str. 2) ter se osredotoča na formativno vlogo preverjanja in procesno spremljanje (Sentočnik, 2005, str. 166; Frigelj, 2020, str. 3). Ti izdelki prikazujejo učenčevo delo,

njegov napredek in dosežke (Mirjanič, 2005, str. 52; Nezakatgoo, 2011, str. 231; Novak, 2018, str. 3). Lahko so zelo raznoliki ter vključujejo vse od učnih listov, seminarskih nalog in esejev do fotografij, skic, ilustracij, pisem in poezije (Palmer Wolf, 1991, str. 352).

Glavni cilji portfolija so torej razvoj miselnih veščin, bolj poglobljeno razumevanje vsebin nekega predmeta, interdisciplinarno učenje, učenčevo prevzemanje odgovornosti za proces učenja, učenčeva pozitivna samopodoba ter boljše sodelovanje med učenci, z učiteljem, med učitelji in s starši (Šifer Janič, Napokoj, 2000, str. 24).

Avtorji kot glavne prednosti portfolija naštevajo naslednje:

- portfolijo predstavlja avtentično obliko preverjanja in ocenjevanja, ki omogoča spremljanje učenčevega razvoja v nekem časovnem obdobju, zahteva pa tudi povratno informacijo o dosežkih, samoocenjevanje in vrednotenje znanja (Šifer Janič, Napokoj, 2000),
- trajnejše in bolj kakovostno znanje (Šifer Janič, Napokoj, 2000),
- možnost vpogleda v lastni napredek (Palmer Wolf, 1991),
- spodbujanje učenčeve aktivnosti s pomočjo realnih učnih situacij, kar prispeva k učinkovitosti in kakovosti učenja (Sentočnik, 2005),
- vnaprej znani učni cilji, ki učenecem, staršem in učiteljem omogočajo načrtovanje dela ter učinkovitejšo medsebojno komunikacijo (Mirjanič, 2005; Šifer Janič, Napokoj, 2000),
- spodbujanje odgovornosti, spodbujanje k samorefleksiji in samovrednotenju (Palmer Wolf, 1991; Sentočnik, 2005),
- večja motivacija in vpliv na učenčevo pozitivno samopodobo (Šifer, Napokoj, 2020).

Uvajanje portfolija v učni proces zahteva premišljeno pripravo ter natančno načrtovanje. Potek dela predhodno okvirno zastavi učitelj. Različni avtorji navajajo različne korake priprave dela, ki pa so si v več točkah stični. Večina modelov tako vsebuje pripravo meril in kriterijev, načrtovanje vsebine portfolija oz. pripravo avtentičnih nalog in navodil ter pripravo evalvacije (Moya, O'Malley, 1994, str. 5; Šifer, Napokoj, 2020).

Prva ključna faza je priprava meril in kriterijev za izbiro izdelkov. Portfolijo mora imeti jasne in vnaprej zastavljene cilje, ki jih imenujemo referenčni okvir (Bevc, 2015). Cilji, kriteriji in navodila morajo biti jasni, saj to omogoča učenčevo samostojnost pri izdelavi portfolija (Frigelj, 2020). Referenčni okvir usmerja načrtovanje in izvedbo učnega procesa, ob koncu pa tudi vrednotenje in samovrednotenje končnih izdelkov (Sentočnik, 2005; Bevc, 2015). Pomembno je, da so zastavljeni cilji procesno in taksonomsko naravnani, saj nam le tako omogočajo spremljanje učenčevega napredka (Mirjanič, 2005; Frigelj, 2020).

Drugi pomemben korak pri pripravi portfolija je priprava avtentičnih nalog. Značilnost tovrstnih nalog je, da od učencev zahtevajo uporabo znanj in spretnosti za reševanje realnih problemov, torej da zahtevajo uporabo znanj v resničnih okoliščinah (Komljanc, 2009; cit. po: Bevc, 2015; Frigelj, 2020), hkrati pa tovrstni pristopi pri

učencih spodbujajo tudi motiviranost in samostojnost (Luongo Orlando, 2008; cit. po: Bevc, 2015). Avtentične naloge zahtevajo razmislek in spodbujajo inovativnost, spodbujajo učence k razmišljanju o alternativah ter kritičnemu razmišljanju o svojem delu in sposobnostih (Frigelj, 2020). Kakovostna navodila za izdelavo portfolija so zelo pomembna za uspešno delo. S pomočjo vprašanj namreč usmerjajo učenca k obravnavi vnaprej določenih problemov, vključujejo pa tudi pojme, ki jih mora učenec vključiti v svoj izdelek, osnovno literaturo, opis zahtevane oblike ter obrazec za samorefleksijo in samovrednotenje (Šifer, Napokoj, 2020). Samorefleksija ter samovrednotenje navajata učenca na kritičnost do svojega dela in lastnih izdelkov, hkrati pa ga usmerjata in vodita k zastavljenim ciljem (Šifer Janič, Napokoj, 2001). S pisanjem refleksije se učenec nauči pogledati na svoje opravljeno delo ter na svoje učenje, s čimer uspešneje nadzoruje lastni proces učenja, sam presodi kakovost svojega znanja in ugotovi, ali mora dopolniti svoje znanje (Sentočnik, 2005).

Končni korak procesa izdelave portfolija je podajanje povratne informacije ter ocenjevanje portfolija. S pomočjo povratne informacije lahko sistematično usmerjamo učenje ter spodbujamo samostojnost. Povratna informacija, ki spodbuja učenje, mora izpolnjevati štiri pogoje: je pravočasna, izhaja iz jasnih ciljev in kriterijev uspešnosti, je konkretna in specifična ter vsebuje učiteljeve predloge za nadaljnje učenje. Povratna informacija je lahko podana v obliki ocene (nujno s komentarjem) ali v obliki samostojnega komentarja (Eržen, 2014).

Posebna razlika med ocenjevanjem portfolija in tradicionalnim ocenjevanjem znanja je ta, da pri portfoliju ne ocenjujemo zgolj znanja učenca, temveč tudi njegovo razumevanje, kritično presojanje, uporabo, utemeljevanje in povezovanje znanja, uporabljanje znanja v novih primerih ter tudi učenčevo metaznanje (Šifer Janič, Napokoj, 2000; Šifer Janič, Napokoj, 2001; Šifer, Napokoj, 2020). Ocenjevanje portfolija je sestavni del procesa (in ne le zaključek), ki vodi k boljšemu znanju, vendar le če učitelj smatra znanje kot del celovitega učnega procesa, ne zgolj kot golo pomnjenje podatkov (Šifer Janič, Napokoj, 2000).

Razumevanje medpredmetnega povezovanja ter portfolija učenca kot dveh ločenih entitet je dokaj enostavno, združevanje teh dveh pristopov pa tako v teoriji kot tudi v praksi pomeni korak naprej in učnemu procesu prinaša neko dodano vrednost. Oba pristopa imata torej veliko stičnih točk, predvsem z vidika prednosti in ciljev, ki jih želimo z njunim vnosom v pouk doseči. Združevanje obeh pristopov pa pomeni še učinkovitejši učni proces in še več možnosti za usvajanje učnih ciljev.

V tem prispevku se zato ukvarjamo s problemom, kako na smotr in učinkovit način s pomočjo portfolija učenca medpredmetno povezati dve predmetni področji – angleščino in geografijo.

6.2.2 Metodologija

Raziskava je bila razdeljena na teoretični in empirični del. V shematskem prikazu (slika 39) so ponazorjeni metodološki koraki v kronološkem vrstnem redu. Z oranžno barvo so obarvani koraki v teoretičnem delu raziskave, z modro barvo pa koraki empiričnega dela. Vsak korak je tudi podrobneje opisan.

Namen raziskave je bil proučiti uporabo portfolija učenca kot učne metode in filozofije poučevanja pri pouku geografije in angleščine v gimnaziji ter pridobiti mnenja učiteljev o uporabi pristopa portfolijo učenca pri pouku obeh predmetov. Izhodišče za delo so bila naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kako uporabljati portfolijo učenca pri medpredmetnem povezovanju geografije in angleščine v gimnaziji?
2. Ali imajo gimnazijski učitelji pozitivno mnenje o uporabi portfolija učenca pri pouku geografije in angleščine ter o medpredmetnem povezovanju geografije in angleščine?
3. Ali učitelji vključujejo medpredmetno povezovanje ali pristop portfolijo učenca v svoj pouk geografije oz. angleščine?

Postavili smo delovne hipoteze, ki se navezujejo na mnenje učiteljev o medpredmetnem povezovanju in portfoliju učenca ter na njihove izkušnje z obema konceptoma.

H1: Učitelji imajo o pristopu portfolijo učenca pozitivno mnenje, vendar se jim uporaba tega pristopa pri rednem pouku zdi preveč zamudna, da bi jo redno vključevali v svoj pouk.

H2: Učitelji pri svojem pouku večinoma ne uporabljajo pristopa portfolijo učenca.

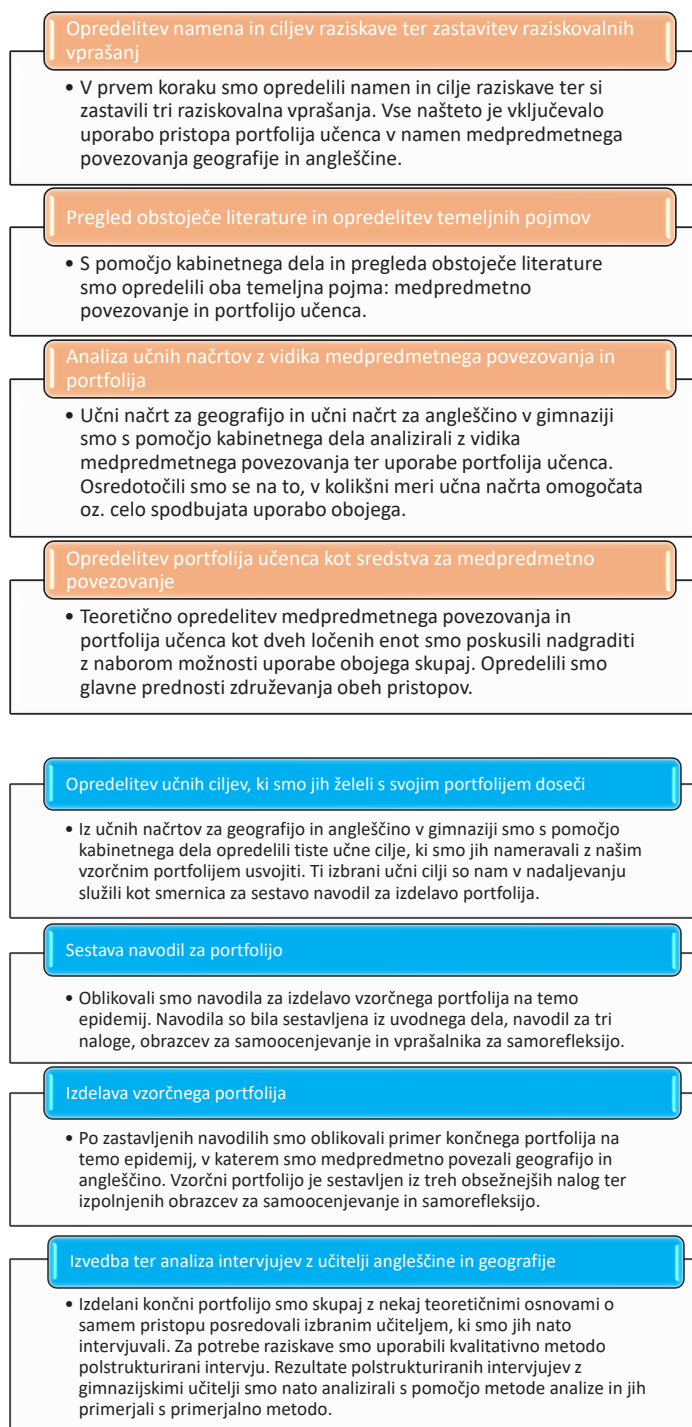
H3: Učitelji večinoma ne izvajajo medpredmetnega povezovanja geografije in angleščine.

Za namen empiričnega dela raziskave smo uporabili metodo polstrukturiranega intervjuja in ga izvedli s tremi učitelji, ki so po izobrazbi profesorji geografije in angleščine. Vnaprej smo sestavili 22 vprašanj in nekaj podvprašanj ter jih razdelili v dva sklopa (medpredmetno povezovanje in pristop portfolijo učenca). Vsa vprašanja so bila odprtega tipa. Učitelje smo v skladu z našimi raziskovalnimi vprašanji spraševali, kaj menijo o uporabi učnega pristopa portfolijo učenca pri pouku geografije in angleščine, ali uporabljajo ta učni pristop pri svojem pouku, katere so po njihovem mnenju njegove (potencialne) prednosti in slabosti. Prav tako nas je zanimalo, ali v svoj pouk vključujejo medpredmetno povezovanje angleščine in geografije ter ali v ta namen uporabljajo (oz. bi želeli uporabiti) tudi portfolijo učenca.

Nekaj dni pred izvedbo intervjujev smo intervjuvancem posredovali teoretični oris pristopa portfolijo učenca, navodila za izdelavo portfolija in naš vzorčni portfolijo. Intervjuvanci so vse posredovane dokumente pregledali, da so pridobili vpogled v sam pristop, če ga pred tem še niso dobro poznali, nekaj vprašanj intervjuja pa se je nanašalo tudi na naš portfolijo. Intervjuje smo izvedli v obdobju od 15. do 29. marca 2021. Zaradi majhnega vzorca rezultatov nismo posploševali, temveč smo povzeli odgovore vsakega od sodelujočih ter izpostavili posamezne, ki so še posebej izstopali.

S pripravo na intervjuje in z odgovori, ki so nam jih podali učitelji intervjuvanci, nam je uspelo odgovoriti na vsa tri raziskovalna vprašanja.

Slika 39: Shematski prikaz metodoloških korakov.



6.2.3 Empirični rezultati

Odgovor na prvo raziskovalno vprašanje (Kako uporabljati portfolijo učenca pri medpredmetnem povezovanju geografije in angleščine v gimnaziji?) smo pridobili že med samo pripravo na intervjuje. Na podlagi pregleda obstoječe literature ter učnih načrtov za angleščino in geografijo v gimnaziji smo ugotovili, da ima glavno vlogo pri pripravi navodil za portfolijo iskanje skupnih učnih ciljev obeh predmetov. Medpredmetno lahko povežemo dotična predmeta z vključevanjem vseh izdelkov – učnih listov, spisov, seminarskih nalog, predstavitev itn. Z vidika učnih ciljev se je najbolj smiselno lotiti obravnave geografske teme v angleškem jeziku, torej združiti jezikovni vidik angleščine in vsebinski vidik geografije. Načinov za medpredmetno povezovanje angleščine in geografije s pomočjo pristopa portfolijo učenca je neomejeno veliko, nekaj možnosti zanj je predstavljenih v našem vzorčnem portfoliju, ki smo ga posredovali tudi intervjuvancem in je predstavljen v naslednjem poglavju.

Z drugim raziskovalnim vprašanjem smo želeli ugotoviti, ali imajo gimnazijski učitelji pozitivno mnenje o uporabi portfolija pri pouku angleščine in geografije ter o medpredmetnem povezovanju teh dveh predmetov. Ugotovili smo, da imajo učitelji pozitivno mnenje o uporabi obojega. Vsi intervjuvanci se zavedajo, da ima uporaba pristopa portfolijo učenca mnogo prednosti, kot so dodatna motivacija, spremljanje lastnega napredka, aktivnost učenca, razporejanje časa in raznolikost nalog. Menijo tudi, da je portfolijo učenca idealen pristop za medpredmetno povezovanje obeh predmetov. Vsi trije intervjuvanci imajo pozitivno mnenje tudi o medpredmetnem povezovanju na splošno ter o medpredmetnem povezovanju angleščine in geografije. Menijo, da povezovanje predmetov in znanja prispeva k motivaciji učencev ter trajnejšemu znanju.

S tretjim raziskovalnim vprašanjem smo želeli izvedeti, ali učitelji vključujejo medpredmetno povezovanje ali pristop portfolijo učenca v svoj pouk angleščine oz. geografije. Ugotovili smo, da učitelji vključujejo medpredmetno povezovanje v svoj pouk, vendar na različne načine in različno pogosto. Eden od intervjuvancev v svoje ure angleščine geografijo vključuje le redko, zgolj kadar je geografska tema vključena v učni načrt (npr. okolje ali globalno segrevanje). Drugi intervjuvanec v svojih urah zelo rad poveže angleščino in geografijo, predvsem po pristopu CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), kjer geografsko temo obravnava v angleškem jeziku. Tretji intervjuvanec svoje ure angleščine medpredmetno povezuje tako z geografijo, kar izvaja sam, kot tudi z drugimi predmeti, kjer se povezuje z drugimi učitelji. Pri tako izvedenih urah pri učencih opaza višjo motivacijo ter trajnejše in bolj poglobljeno znanje. Glede vključevanja portfolija v svoj pouk so učitelji, kljub poznavanju vseh njegovih prednosti, mnenja, da je to časovno preobremenjujoče. Tako se dva od intervjuvancev za to še nista odločila, eden pa je to v svoj pouk v šolskem letu 2020/2021 uvedel prvič z željo po motivaciji učencev, vendar bistvene spremembe v njihovem znanju ali motivaciji ni zaznal. Pri uporabi portfolija učenca preseneča precej velika nekonsistentnost med odgovori na drugo in tretje vprašanje, saj kaže, da samo poznavanje teorije oz. v našem primeru prednosti pristopa ni dovolj, da bi ga učitelji dejansko udeležili, če pa že, pa se prehitro zadovoljijo z določenim rezultatom.

Pred pričetkom raziskave smo si postavili tudi tri hipoteze, do veljavnosti katerih smo se lahko opredelili. Prvo (H1: Učitelji imajo o pristopu portfolijo učenca pozitivno mnenje, vendar se jim uporaba tega pristopa pri rednem pouku zdi preveč zamudna, da bi jo redno vključevali v svoj pouk.) in drugo hipotezo (H2: Učitelji pri svojem pouku večinoma ne uporabljajo pristopa portfolijo učenca.) lahko glede na odgovore intervjuvancev v celoti potrdimo, medtem ko moramo tretjo hipotezo (H3: Učitelji večinoma ne izvajajo medpredmetnega povezovanja geografije in angleščine.) ovreči, predvsem zato, ker so vsi naši intervjuvanci učitelji geografije in angleščine ter lahko brez povezovanja z drugimi učitelji sami medpredmetno povezujejo oba predmeta. Dejstvo je, da hipoteze s tako majhnim številom sodelujočih težko potrjujemo, saj je število premajhno, da bi rezultate lahko posplošili na večjo množico učiteljev, tudi tistih, ki niso učitelji geografije in angleščine v eni osebi.

6.2.4 Primer dobre prakse

V okviru naše raziskave smo sestavili vzorčni primer portfolija učenca, v katerem smo medpredmetno povezali angleščino in geografijo.

Tema našega portfolija so epidemije in pandemije, saj smo želeli vključiti tematiko, ki je zaradi pandemije covida-19, s katero se svet sooča od leta 2020, del našega vsakdana in je zato relativno blizu tudi učencem. Geografija je primerna za obravnavo te vsebine, saj med drugim obravnava vzročno-posledične odnose v družbi, ti pa so lahko tesno odvisni tudi od izjemnih dogodkov, kot so epidemije. Epidemije lahko povežemo tudi z nekaterimi naravnogeografskimi značilnostmi, nato pa odkrivamo geografske posledice, ki jih imajo za družbo. Vključevanje te tematike je tudi povsem primerno za pouk angleščine, predvsem z vidika aktualnosti. S tovrstno aktualno in učencem bližnjo temo lahko obravnavamo besedišče, ki ga sicer ne bi, krepimo lahko tudi bralno razumevanje s prebiranjem aktualnih člankov. Poleg tega pri učencih krepimo zavest o dogajanju okoli njih in oblikovanje lastnega mnenja, ki ga imajo možnost izraziti v varnem okolju, obenem pa učenci krepijo tudi svoje sposobnosti govornega ali pisnega sporočanja.

Ob izdelovanju zasnove našega vzorčnega portfolija smo kot glavno vodilo vzeli učne cilje obeh predmetov. Po pregledu obeh učnih načrtov smo ugotovili, da epidemij posebej ne omenjata. V geografskem učnem načrtu so v poglavjih na temo Afrike sicer zapisani učni cilji, ki zadevajo bolezni, vendar so te omejene na afriško celino, medtem ko se epidemij v globalnem smislu in v našem prostoru ne dotikajo. Ob izboru učnih ciljev so tako prevladovali predvsem splošni učni cilji, ki vključujejo razvijanje zmožnosti za iskanje in zbiranje podatkov, delo z IKT, razvijanje jezikovnih spretnosti, delo z viri in literaturo, razvijanje samokritičnosti, samoiniciativnosti in odgovornosti ter učenje učenja. Splošni cilji, vezani na geografsko področje, so se nanašali predvsem na razvijanje prostorske predstave, delo z zemljevidi in geografsko razmišljanje. Splošni cilji, vezani na področje angleščine, pa so se nanašali na delo z besedili v angleškem jeziku ter na ozaveščanje o delovanju sistema tujega jezika (besedišče, slovnica, pravopis). Analizirali smo tudi operativne cilje v obeh učnih načrtih, ki smo jih želeli zajeti z našim portfolijem. Operativni učni cilji pri pouku geografije so se navezovali na demografske posledice bolezni, operativni učni cilji pri

pouku angleščine so bili vezani na delo z angleškimi besedili in njihovo razumevanje, pisanje v angleškem jeziku (z uporabo pravopisa in ustreznih jezikovnih sredstev), uporabo slovarjev (tudi spletnih) ter razvijanje kritičnega mišljenja in pisnega izražanja le-tega.

Na podlagi izbranih učnih ciljev smo izdelali navodila za tri naloge (slika 40), pri čemer je treba poudariti, da v praksi vpeljava vseh treh nalog v redni pouk skoraj ni mogoča, saj učiteljem, ki uporabljajo portfolijo, zaradi časovne obsežnosti uspe izvesti le eno ali dve nalogi letno. V podanem primeru bi lahko naloge razdelili med učence po oddelkih, po letnikih, po skupinah znotraj posameznega razreda ali pa bi izbiro prepustili učencem.

Del navodil za izdelavo portfolija so tudi obrazec za samoocenjevanje ter vprašanja za samorefleksijo. Za vsako od treh nalog smo sestavili obrazec za samoocenjevanje s pomočjo opisnih kriterijev (slika 41), sestavili pa smo tudi osem vprašanj, ki učencu pomagajo kot vodilo za samorefleksijo (slika 42).

Slika 40: Navodila za izdelavo portfolija.

PORTFOLIO: Epidemics

The coronavirus pandemic (or COVID-19 pandemic) has been among us for the past year. It has been in the news every day and it has had a major impact on our everyday lives.

For your portfolio, you will need to look at past pandemics with the help of different sources, and also express your own opinion about the current COVID-19 situation. When writing your portfolio, stick to the guidelines given.

Your whole portfolio must be written in English!

When using different sources, you must always cite them correctly!

When submitting your final portfolio, pay attention to whether you have included all components needed. You can use the checklist presented at the end of these instructions.

Submission date: 15 March 2021

TASK 1: Geographical aspects of epidemics (seminar paper)

Write a seminar paper.

For this seminar paper use different sources. Always make sure to cite the sources correctly (in the text and at the end of the paper)!

Make your seminar paper clear and also visually appealing. Use pictures and photographs, graphs, charts, tables, maps, etc.

- ✓ The terms *epidemic*, *pandemic*, *endemic* and *outbreak* are often used interchangeably, although the meaning of each is different. First, define each infectious disease term, find the difference between them. Also, find a concrete example of each.
- ✓ Create a timeline of epidemics and pandemics. Include at least 10 different epidemics or pandemics. If not worldwide, locate them. The visual form of the timeline is up to you.
- ✓ Choose three epidemics or pandemics and describe them.
- ✓ How do/did people battle epidemics? Find some concrete examples.
- ✓ Talk about the main geographical consequences epidemics and pandemics have for the population from the demographic, economic, etc. point of view. Discuss the consequences of epidemics and pandemics in general, but support the statements with concrete examples from the past (or present).

TASK 2: Tenses (articles)

- ✓ Choose one epidemic or pandemic that you have included in your timeline. The only pandemic you must NOT choose is the COVID-19 pandemic.
- ✓ Find 3 different English articles about the chosen epidemic or pandemic.
- ✓ In the articles look for the past simple tense and another tense of your choice which commonly appears in your articles. Also, look for new words and phrases. Mark each category with a different colour (past simple, the tense of your choice, new words). Create a legend which shows which colour represents which category.
- ✓ Compare the past simple tense with the tense of your choice. Compare them from the perspective of their usage and their structure. Also, add at least one sentence for each. Consider affirmative, negative and interrogative forms. If not being able to find examples of each in your texts, you can help yourself with other sources (in this case you must cite the sources) or come up with your own sentences.
- ✓ Create a glossary with new words and phrases. Include at least 20 words/phrases. In this glossary, include the new word, its Slovene translation and a sentence containing this word or phrase.
- ✓ Write a paragraph (200–250 words – pay close attention to the length!) about the chosen epidemic or pandemic. Include the information from your articles, but be sure to paraphrase the sentences. In this paragraph, use at least 3 new words from your glossary.

TASK 3: COVID-19 (essay)

Write a lengthier essay (app. 800 words).

- ✓ Talk about the current measures for battling COVID-19, vaccine or the changes in our everyday lives, etc., and include your own opinion on one of the mentioned. Support your opinion with arguments. If preferred, you can also discuss something else related to the COVID-19 pandemic, but the topic should allow you to express your opinion.
- ✓ Come up with an appropriate title of your essay (related to the topic you choose).

If you are not familiar with the topic, you can first help yourself with some sources, but the essay must be based on your opinion (this is not a seminar paper).

Slika 41: Obrazec za samoocenjevanje prve naloge z navodili za izpolnjevanje.

SELF-EVALUATION FORMS

Colour or circle one box in each column to evaluate each task in your portfolio. Most boxes contain multiple criteria. If you do not reach one of the criteria in a specific box, do not mark this box, but move down to a lower number of points until you meet all of the criteria in a box. In the end, add the number of points for each task and the number of points altogether. To see where you stand, look at the grading scale.

TASK 1: Geographical Aspects of Epidemics (seminar paper)

	content	coherence	structure and technical properties	language (grammar, vocabulary)	sources
4 points	I included all components (epidemics in general, timeline, descriptions of three epidemics, battling, consequences). I went into enough detail. I studied cause-effect relationships.	My seminar paper is coherent, and it reads smoothly. The arrangement of chapters and individual paragraphs is clear and logical.	I included pictures, maps and graphs, all containing labels. My seminar paper is colourful and visually appealing. Fond is legible, I included table of contents, page numbers, etc.	I made no grammatical mistakes, I also used more difficult grammatical structures. I used a lot of difficult words. I made no mistakes in spelling or usage of the words.	I used reliable sources. I cited all sources in-text and in a reference list. I cited all sources correctly.
3 points	I included all components. I did not go into a lot of detail. I barely studied cause-effect relationships.	My seminar paper is more or less coherent, some parts do not read smoothly. The arrangement of chapters and individual paragraphs is more or less clear, some improvements could be made.	I included only a few pictures, maps and graphs. Only some of them contain labels. My seminar paper could be more visually appealing. Fond is legible. I forgot to include table of contents or page numbers, etc.	I used quite a few difficult grammatical structures and difficult words. I made a couple of grammatical or vocabulary mistakes.	I used reliable sources. I cited all sources in-text and in a reference list, but I made a few mistakes.
2 points	I included all components. I did not go into any detail at all and I did not study cause-effect relationships.	My seminar paper could be more coherent, there are some breaks. The arrangement of chapters and individual paragraphs is logical, some improvements could be made.	I included only a few pictures, maps and graphs. I forgot to include labels. My seminar paper could be more visually appealing. Fond is legible. I forgot to include table of contents or page numbers, etc.	I used only a few more difficult grammatical structures and words. I made quite a few grammatical or vocabulary mistakes.	Most of my sources were reliable. I forgot to cite one or two sources in-text or in a reference list. I made quite a few mistakes in my citations.
1 point	I forgot to include one of the components. I did not go into any detail at all and I did not study cause-effect relationships.	My seminar paper does not read smoothly, the main idea is still clear and somewhat connected. The arrangement of chapters and paragraphs does not make much sense.	I only included one or two pictures, maps or graphs. I forgot to include labels. My seminar paper is not very visually appealing. Fond is legible. I forgot to include table of contents or page numbers, etc.	I used basic grammatical structures and only one or two more difficult words. I made a lot of grammatical or vocabulary mistakes.	A lot of my resources were unreliable. I forgot to cite quite a lot of my sources. A lot of my sources were not cited correctly.
0 points	I forgot to include two or more of the components. I did not go into any detail at all and I did not study cause-effect relationships.	My seminar paper is very incoherent, the text does not read smoothly. Chapters and individual paragraphs are not connected and do not make sense.	I did not include any pictures, maps or graphs. My seminar paper is not visually appealing. Fond is illegible. I did not include table of contents or page numbers, etc.	I only used the most basic grammatical structures and vocabulary. I made a lot of grammatical or vocabulary mistakes.	The majority of my resources were unreliable. I did not cite my sources in-text and/or in a reference list. None of my sources were cited correctly.

Slika 42: Vprašanja za samorefleksijo.

SELF-REFLECTION QUESTIONS

- ⇒ What have you learnt?
- ⇒ Which part of the portfolio did you particularly like making? Why?
- ⇒ Which part of the portfolio did you not like making? Why?
- ⇒ Did you need any help in the process of creating your portfolio? Where?
- ⇒ Are you satisfied with the result of your self-evaluation?
- ⇒ Where did you find your strong spots? Where did you perform particularly well?
- ⇒ What should you work on more in the future? How will you achieve that?
- ⇒ Would you like to have the opportunity to create more portfolios in you class?

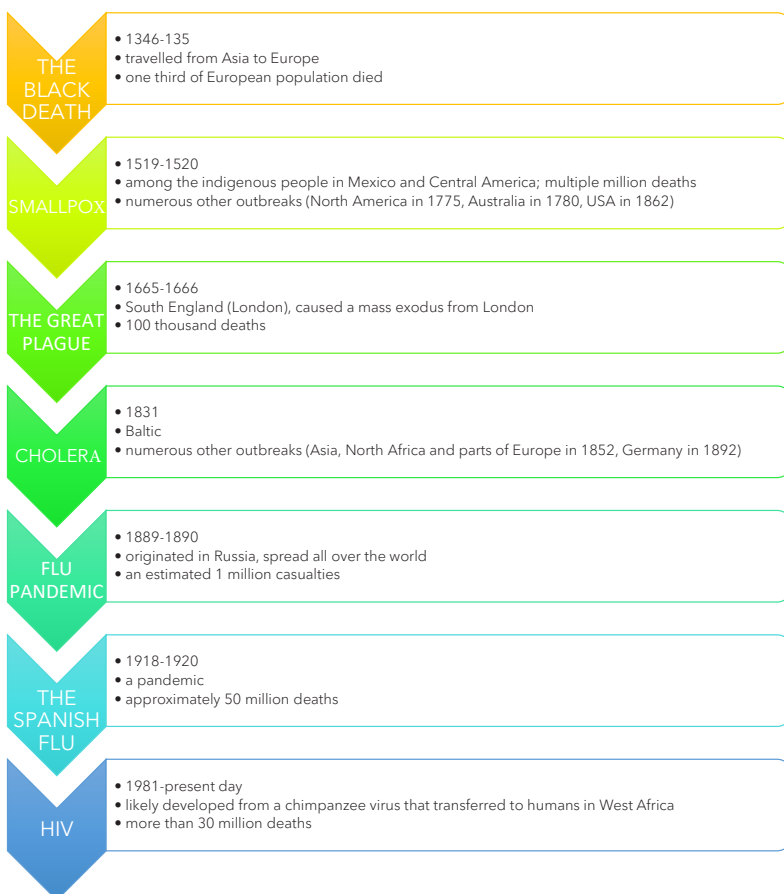
S pomočjo navodil in opisnih kriterijev v samoocenjevalnih obrazcih smo nato ustvarili portfolio, sestavljen iz treh nalog.

Portfoliju smo izdelali naslovnico z glavnimi podatki (naslov, avtor, kraj in leto), na začetek smo dodali še kazalo vsebine. Pozorni smo bili tudi na oblikovni vidik, tako da smo dodali številke strani, sloge, imena slik in zemljevidov, obojestransko poravnavo ipd. Na začetek vsake naloge smo dodali (pod)naslovnico, na konec pa seznam virov, če je naloga zahtevala njihovo uporabo.

Prva je bila seminarska naloga na temo epidemij, ki je najprej morala opredeliti temeljne pojme, prikazati časovni trak izbranih epidemij v preteklosti, opisati tri epidemije in spopadanje z njimi ter na koncu opisati še geografske posledice, ki so jih epidemije imele za prebivalstvo. Ta naloga se osredotoča predvsem na krepitev sposobnosti dela z različnimi viri (presoja ustreznosti in zanesljivosti, strnjevanje bistva, citiranje), pridobivanje novega znanja na temo epidemij (npr. kakšne so razsežnosti posledic epidemij), hkrati pa tudi krepitev znanja angleškega jezika (bralne sposobnosti in sposobnosti pisanja). Od učencev pri tej nalogi pričakujemo vključevanje fotografij, slik in zemljevidov, vsekakor pa tudi navajanje uporabljenih virov. Naloga v določenih delih učencu prepušča samostojno izbiro (npr. učenec lahko sam izbere, katere epidemije bo opisal), s čimer se krepí samoiniciativnost ter občutek samoodločanja in posledično samozavesti. Naš končni rezultat je bila seminarska naloga, dolga 25 strani, njeni izseki so prikazani na slikah 43, 44 in 45.

Slika 43: Časovni trak epidemij.

TIMELINE OF EPIDEMICS AND PANDEMICS



Vira: Kronologija, 2020; Jarus, 2020.

Slika 44: Opis izbrane epidemije.

EBOLA

Ebola virus disease (EVD) is a contagious deadly disease caused by a virus of the family *Filoviridae*, genus *Ebolavirus*. Its name stems from the Ebola River in the Democratic Republic of Congo, where the disease was first discovered in 1976. Multiple Ebolaviruses have been discovered, however, only a few of them are known to cause disease in people, whereas others only affect nonhuman primates (e.g., monkeys, gorillas, and chimpanzees) and domestic pigs. For some of them it is still unknown whether they affect people (Greshko, 2019; Ebola, 2021; What is Ebola Virus Disease?, 2021).

The outbreaks of the disease occur every once in a while, primarily on the African continent. It is unknown where Ebola virus comes from. However, it is believed that the most likely source are bats and nonhuman primates. The virus can transmit from infected animals onto another animal, such as apes, monkeys and humans (Greshko, 2019; What is Ebola Virus Disease?, 2021).

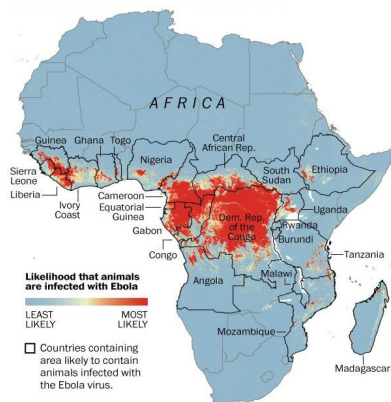


Figure 2: Areas at risk for Ebola emergence

Source: Risk for Ebola emergence mapped, 2014, <https://www.ox.ac.uk/news/2014-09-08-risk-ebola-emergence-mapped>.

Slika 45: Geografske posledice epidemije na prebivalstvo.

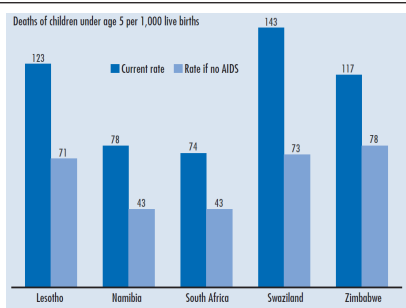


Figure 3: Effect of AIDS on Child Mortality between 2002 and 2005

Source: Ashford, 2006, p. 2, https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnag952.pdf.

Another demographic change caused by an AIDS pandemic is related to age and sex structure. AIDS primarily kills young adults, whereas in developed countries with low levels of HIV, most deaths occur in the lowest and the highest age groups. Furthermore, since AIDS kills mostly people between 25 and 45, countries lose a high number of parents and workers, which takes an additional toll on society (Ashford, 2006). Consequently, the number of orphans and widows has increased and the latter have lower chance of getting remarried (Heuveline, 2014). As far as sex structure is concerned, women are generally more vulnerable than men (Ashford, 2006). However, slight increases in the male vs female ratio are apparent only within certain age groups (e.g., app. 15% in a 25-34 age group) (Heuveline, 2014).

Pri drugi nalogi je moral učenec sam poiskati tri članke na temo ene od epidemij po lastni izbiri. V teh treh člankih je moral poiskati in označiti rabo navadnega preteklika (ker vsi članki na temo preteklih epidemij zagotovo uporabljajo ta čas) in še enega časa, ki se je dovolj pogosto pojavljal v izbranih člankih. Učenec je moral s pomočjo teh člankov izpeljati pravila za rabo teh dveh časov, nato pa še ustvariti slovarček z novimi besedami. Na koncu je moral učenec napisati še krajši povzetek vseh treh člankov, kjer je uporabil vsaj tri nove besede iz slovarčka. Izbiro člankov smo torej prepustili učencu, saj smo mu s tem dali avtonomijo in motivacijo, poleg tega pa si je učenec lahko izbral tisto epidemijo, ki se mu je zdela najzanimivejša. Geografski vidik naloge je bil v sami vsebini člankov. Vsekakor pa se ta naloga bolj osredotoča na krepitev jezikovnih sposobnosti. Najprej učenec s prebiranjem člankov krepi svojo sposobnost branja, nato pa pri izpeljavi pravil za čase krepi svoje deduktivne sposobnosti in morda sposobnosti dela z literaturo, če je potreboval pomoč le-te. Pri izdelavi slovarčka z novimi besedami je poudarek na pridobivanju novega besedišča, zaključek naloge, samostojno pisanje sestavka o izbrani epidemiji, pa zajema vse na novo usvojene in okrepljene kompetence. Učenec izkazuje svojo sposobnost pisanja ter uporabe časov in novih besed, poleg tega pa je iz sestavka razvidno tudi njegovo razumevanje izbranih člankov. Izseki druge naloge našega portfolija so ponazorjeni s slikami 46, 47 in 48.

Slika 46: Barvni ključ ter eden od izbranih člankov z obarvanima izbranimi časoma in novimi besedami.

How Long Did the Flu Pandemic of 1918 Last?

WRITTEN BY: Alicja Zelazko

LEGEND

	past simple
	past perfect
	new words

The **influenza** pandemic of 1918–19, also called the Spanish flu, **lasted** between one and two years.

The pandemic **occurred** in three waves, though not **simultaneously** around the globe. In the Northern Hemisphere, the first wave **originated** in the spring of 1918, during World War I. Although it remains uncertain where the virus first **emerged**, the earliest cases in the United States **were detected** in March among military **personnel** stationed at Camp Funston in Fort Riley, Kansas. Movement of troops probably **helped** spread the virus throughout the U.S. and Europe during the late spring. By summer the virus **had reached** parts of Russia, Africa, Asia, and New Zealand. This first wave **was** comparatively **mild** and **had begun** to **die down** in some areas, but a second, more **lethal** wave **began** about August or September 1918. During this wave, pneumonia often **developed** quickly, with patients usually dying just two days after experiencing the first symptoms of the flu. As social distancing measures **were enforced**, the second wave **began** to die down toward the end of November. Once those measures **were relaxed**, however, a third wave **began** in the winter and early spring of 1919. Though not as deadly as the second wave, the third wave still **claimed** a large number of lives. By summer the virus **had run its course** in many parts of the world, but some historians suggest that there **was** a fourth wave in winter 1920, though it **was** far less **virulent**.

The Spanish flu **was** the most severe pandemic of the 20th century and, in terms of total numbers of deaths, among the most devastating in human history. Outbreaks **occurred** in every inhabited part of the world, including islands in the South Pacific. The second and third waves **claimed** the most lives, with about half the deaths occurring among 20- to 40-year-olds, an unusual mortality age pattern for influenza. India is believed to have suffered at least 12.5 million deaths during the pandemic, and in the United States about 550,000 people **died**. Some **scholars** think the total number could be even higher.

Source: Zelazko, A. How Long Did the Flu Pandemic of 1918 Last? Britannica. URL: <https://www.britannica.com/story/how-long-did-the-flu-pandemic-of-1918-last> (date of citation: January 7, 2021).

Slika 47: Pravila za tvorbo izbranih časov.

RULES FOR PAST SIMPLE AND PAST PERFECT SIMPLE	
USAGE	
PAST SIMPLE	PAST PERFECT SIMPLE
We use past simple to talk about things that happened or existed in the past, emphasizing that the action is finished.	We use past perfect simple to talk about something that happened (and were completed) before some point in the past.
AFFIRMATIVE FORM	
PAST SIMPLE	PAST PERFECT SIMPLE
[subject] + [past simple form of the verb] To make a make simple form of the verb we usually add -ed to the infinitive. <i>play → played</i> However, there are some irregular verbs that change their form more. <i>drink → drank</i> <i>sleep → slept</i> <i>Outbreaks <u>occurred</u> in every inhabited part of the world, including islands in the South Pacific. (Britannica)</i> <i>Of the cities that <u>kept</u> interventions in place, none <u>experienced</u> a second wave of high death rates. (National Geographic)</i>	had + [past participle] <i>By summer the virus <u>had reached</u> parts of Russia, Africa, Asia, and New Zealand. (Britannica)</i>

Slika 48: Slovarček novih besed.

ARTICLE 1: HOW LONG DID THE FLU PANDEMIC OF 1918 LAST? (BRITANNICA)
INFLUENZA: gripa <i>The influenza pandemic of 1918–19, also called the Spanish flu, lasted between one and two years.</i>
SIMULTANEOUSLY: hkrati, istočasno <i>The pandemic occurred in three waves, though not simultaneously around the globe.</i>
TO ORIGINATE: izvirati <i>In the Northern Hemisphere, the first wave originated in the spring of 1918, during World War I.</i>
PERSONNEL: osebje <i>Although it remains uncertain where the virus first emerged, the earliest cases in the United States were detected in March among military personnel stationed at Camp Funston in Fort Riley, Kansas.</i>
MILD: blag, nežen <i>This first wave was comparatively mild and had begun to die down in some areas, but a second, more lethal wave began about August or September 1918.</i>

Pri tretji nalogi je moral učenec napisati daljši esej o epidemiji covida-19. Učenec je pri tem moral izraziti svoje mnenje o čemer koli v zvezi s to epidemijo. Čeprav se pri tej nalogi učenec morda vsebinsko ni naučil veliko novega, je vseeno izkazal poznavanje aktualnega političnega in družbenega dogajanja in le-tega kritično ovrednotil. Spremljanje stanja in »pobeg iz pasivnosti« je zagotovo nekaj, kar moramo pri današnjih mladih spodbujati, saj so nedvomno tudi sami vpleteni v to dogajanje. Glede na to, da je cel esej napisan v angleškem jeziku, učenec pri tej nalogi krepi tudi sposobnosti pisanja. Učenec je moral sam nasloviti svoj esej v skladu z njegovo vsebino. Če učenec ni bil pobliže seznanjen s tematiko (ukrepi, predpisi itn.), si je lahko pri pisanju eseja pomagal tudi z literaturo, ki jo je moral na koncu tudi primerno navesti. Uvod v naš vzorčni esej je predstavljen na sliki 49.

Slika 49: Uvod v esej.

The Longest Two Weeks...

The COVID-19 pandemic challenges us all. It came into our lives quickly and unexpectedly, bringing the need for numerous changes. Trying to prevent the spread of the virus, countries chose different paths, hoping for success by taking different precautions. Whether the new rules and restrictions are reasonable is often a topic of discussion - I personally agree with some of them, however, there are also some that I find nonsensical. However, one thing is for sure: The next two weeks will be crucial... - for the 6th time.

I am completely fine with wearing masks in closed public places and disinfecting my hands, since my life is not that different because of that. I also agree with closed bars, clubs, cinemas and the restriction of parties and other gatherings. Although I miss having coffee with my friends and going to the movies, I do see the rationale behind these precautions. Another measure I agree with is the restriction of trying on clothes in clothing stores, since it is apparently proven that this is an easy way for the virus to spread and we can live without that for a while as well. Making these sacrifices is the least we can do in order to stop the virus and I try to make myself feel a little bit better by telling myself that this cannot go on forever and that going to a restaurant will be an option again.

Na koncu smo v vzorčni portfolijo vključili tudi samoocenjevanje in samorefleksijo, saj sta to obvezni komponenti kakovostnega portfolija.

Slika 50: Izpolnjeni obrazec za samoocenjevanje tretje naloge.

TASK 3: COVID-19 (essay)

	grammar	vocabulary	content
4 points	My grammar was perfect. I made 4 or less grammatical mistakes. I used difficult grammatical structures correctly.	I used a lot of difficult words. I made 3 or less mistakes in spelling and usage of the words.	My essay was based on my opinion, which I supported with valid and detailed arguments. The essay was coherent.
3 points	My grammar was okay, but not perfect. I made between 5 and 7 grammatical mistakes. I used difficult grammatical structures correctly.	I used quite a few difficult words. I made between 4 and 6 mistakes in spelling and usage of the words.	My essay was based on my opinion, which I supported with arguments. However, the arguments were not very detailed. The essay was coherent.
2 points	My grammar was not bad, but not good either. I made between 8 and 12 grammatical mistakes. I barely used any difficult grammatical structures and/or some of them were used incorrectly.	I used only a few more difficult words. I made between 7 and 9 mistakes in spelling and usage of the words.	My essay was based on my opinion, but the arguments did not support it very well. The essay was more or less coherent, with some room for improvement left.
1 point	My grammar was not bad, but not good either. I made between 12 and 15 grammatical mistakes. I did not use any difficult grammatical structures or they were all used incorrectly.	I only used the most basic vocabulary. I made between 10 and 15 mistakes in spelling and usage of the words.	The essay was not based on my opinion or it was based on my opinion, but did not contain any arguments to support it. The essay was incoherent.
0 points	My grammar was lacking, I made more than 15 mistakes. I did not use any difficult grammatical structures.	I only used the most basic vocabulary. More than 15 words were spelt or used incorrectly.	My main idea was not clear, the essay was not based on my opinion. I wrote about a different topic. The essay was very incoherent.

Final score: 48 /48

- Task 1: 20 /20
- Task 2: 16 /16
- Task 3: 12 /12

Grading scale:

43-48 = 5 (perfect)

37-42 = 4 (good)

30-36 = 3 (not bad)

24-29 = 2 (lacking)

0-23 = 1 (bad)

Slika 51: Izsek iz samorefleksije.

⇒ **What have you learnt?**

In the making of this portfolio, the main skills I have learnt were working with different sources and getting the gist out them. Considering the English language, I have learnt when and how to use past simple and past perfect, as well as plenty of new words. Geographically, I got to know epidemics a little better – what they are and what their main consequences are. In the last task, I have improved the skill of expressing my opinion about current events, as well as my writing skills.

⇒ **Which part of the portfolio did you particularly like making? Why?**

I particularly liked writing an essay because the topic concerns me and I have a strong opinion about it, which I was able to express and I found that refreshing. I also liked writing about three epidemics/pandemics. Firstly, because it was up to me, which epidemics I find most interesting, and also because I was able to include different maps and graphs, which I am really intrigued by.

⇒ **Which part of the portfolio did you not like making? Why?**

I did not like the 'battling' and the 'consequences' part of the seminar paper. Although I find this topic interesting, it was really hard to find reliable sources that would sum it up nicely. It would be easy to find the battling with and the consequences of each epidemic individually, however, there were too many and making some generalisations was impossible. Therefore, I had to choose some and then describe what was happening in the chosen epidemics. Also, another part of the portfolio that I did not like, was coming up with rules for tenses because I am simply not a fan of rules.

⇒ **Did you need any help in the process of creating your portfolio? Where?**

I did not need any help from another person, because the instructions were clear enough. However, I did get some help from dictionaries and other sources throughout my portfolio.

⇒ **Are you satisfied with the result of your self-evaluation?**

Yes, I am. I believe that my final product is very well done and I am proud of it. Not only does it contain everything it needs to contain, but it is also colourful and clear. Also, I have learnt a lot in the process of making it.

Kot smo že poudarili, bi bilo v praksi v razredu skoraj nemogoče izvesti vse tri naloge, saj bi glede na količino potrebnega časa za izdelavo s tem izpolnili premalo učnih ciljev. Na splošno učitelji, ki v svoj pouk vključujejo pristop portfolijo učenca, le-tega uporabijo dvakrat letno, in to tako, da se vsak portfolijo navezuje na drug vsebinski sklop.

Vseeno smo se v naš primer portfolija odločili vključiti vse tri naloge, saj smo želeli predstaviti raznovrstnost, ki jo ta pristop omogoča. Prvi dve nalogi (seminarska naloga in delo s članki) sta obsežnejši, medtem ko je tretja naloga (esej) časovno manj zamudna. Obsežnost posamezne naloge smo upoštevali tudi pri točkovanju pri samoocenjevanju, kjer smo prvo nalogo ovrednotili z največjim številom točk, tretjo pa z najmanjšim. Vse tri naloge smo vključili tudi zato, ker smo želeli prikazati, kakšni tipi nalog se lahko osredotočijo na usvajanje določenih ciljev, geografskih in anglističnih hkrati.

Vsaka vključena naloga se osredotoča na druga področja, zato je za celostno obravnavo tematike po našem mnenju treba vključiti vse tri. Vseeno bi bilo zaradi prevelike obsežnosti smiselno portfolijo skrajšati in izbrati le dve nalogi, npr. eno obsežnejšo in esej, ki je manj obsežen. Smiselno bi bilo tudi dolgoročno načrtovanje usvajanja ciljev, saj bi lahko cilje, ki smo jih tokrat izključili, usvajali v naslednjem portfoliju, v drugem tematskem sklopu. Vse tri prikazane tipe nalog lahko namreč prilagodimo

drugim vsebinam. Morda bi bila smiselna tudi združitev druge in tretje naloge, tako da bi učenec napisal esej ter v njem označil in analiziral uporabljene čase, vendar pa bi v tem primeru obravnavala časov in predvsem novega besedišča bila manj podrobna.

6.2.5 Zaključne ugotovitve

Portfolijo je pristop, ki ponuja veliko več kot zgolj tradicionalno usvajanje učnih ciljev. Pri izdelavi portfolija se izkazujejo samostojnost, samoiniciativnost in avtonomija učenca, poleg tega pa tudi takšne sposobnosti, ki pri frontalnem pouku zgolj redko pridejo do izraza (npr. sposobnost dela z viri). Portfolijo učenca je tudi orodje, s katerim lahko učitelj učinkovito medpredmetno poveže več predmetov, s čimer doseže bolj povezano in poglobljeno znanje. Širok nabor nalog, ki jih lahko vključimo v portfolijo, pri učencih spodbuja motivacijo in inovativnost, sama naravnost pristopa pa omogoča tudi lastno zastavljanje ciljev in samokritičnost. Z vidika učitelja portfolijo omogoča izviran način formativnega spremljanja ali ocenjevanja znanja, s katerim lahko učinkovito preverimo doseganje učnih ciljev vseh taksonomskih stopenj in s tem dobimo vpogled v poznavanje, razumevanje in uporabo neke učne vsebine. Vse zapisano potrjujejo številne raziskave, ne pa tudi naša, ki je bila dejansko izvedena na premajhnem vzorcu. Izkazalo se je, da imajo učitelji o pristopu portfolijo učenca pozitivno mnenje in se zavedo vseh njegovih prednosti, vendar se jim uporaba tega pristopa pri rednem pouku zdi preveč zamudna, da bi jo redno vključevali v svoj pouk, zato ga večinoma ne uporabljajo. Izvajajo pa medpredmetno povezovanje geografije in angleščine, kar gre v našem primeru verjetno pripisati predvsem dejstvu, da so vsi naši intervjuvanci učitelji geografije in angleščine ter lahko brez povezovanja z drugimi učitelji sami medpredmetno povezujejo oba predmeta.

Kljub vsem prednostim, ki jih pristop portfolijo učenca prinaša, je izvedba v razredu zahtevna in zamudna. Pristop je smiselno uporabiti kot način pridobitve pisne ocene, in sicer na podlagi naloge, ki jo učenci izdelujejo skozi daljše časovno obdobje, večdelne naloge (primer kakršne je podan v tem prispevku) ali več nalog z različnih vsebinskih področij. Ne glede na izbor vrste portfolija je treba obdržati bistvo pristopa, tj. spremljanje napredka in razvoja znanja skozi daljše časovno obdobje. Treba je tudi poudariti, da uporaba pristopa portfolijo učenca v razredu zahteva podrobno in natančno organizacijo ter učinkovito vodenje s strani učitelja.

Učno gradivo, ki ga lahko učitelj uporabi pri vključevanju pristopa portfolijo učenca v pouk geografije (in angleščine), je dostopno na povezavi:



6.3 Z drugega konca do domačega lonca: projektni dan na temo prehrane v tretjem triletju osnovne šole kot primer medpredmetnega povezovanja med geografijo, slovenščino in izbirnim predmetom načini prehranjevanja (*Miha Hlede*)

6.3.1 Medpredmetno povezovanje geografije in slovenščine

Ko omenjamo pomanjkljivosti vzgojno-izobraževalnega procesa v slovenskem šolskem prostoru, je poleg preobremenjenosti učencev s kopico podatkov pogosto izpostavljen izrazito »predmetni pogled« na znanje (Štemberger, 2008; Bečaj, 2009). To je klasificirano v veliko število posameznih učnih predmetov, resnični svet pa ni razdeljen na posamezne šolske učne predmete, temveč je enovit in z ločenimi elementi povezan v skladno celoto (Simsija, Strazberger, 2008). Predvsem mlajši otroci stvarnosti še ne morejo ločevati po kriterijih, kot so učni predmeti oz. predmetna področja (Simsija, Strazberger, 2008; Štemberger, 2008; Pavlič Škerjanc, 2010). Prav zato se zdi smiselno vsebine in učne teme pri posameznih predmetih povezovati med seboj, da bi učenci lahko učno stvarnost doživljali celostno (Sicherl-Kafol, 2007). Izobražujejo se namreč za vsakdanje življenjske potrebe in delo, pri čemer se bodo soočali z raznolikimi večdisciplinarnimi problemi (Žakelj, 2010). Eden od didaktičnih pristopov, katerega namena sta povečanje aktivne vloge učencev pri učenju in njihova priprava na vseživljenjsko učenje, je prav medpredmetno povezovanje (Golob in sod., 2008; Sicherl-Kafol, 2007).

Med nekaterimi predmeti v predmetniku osnovne šole so medpredmetne povezave pogoste, npr. med fiziko in matematiko, medtem ko se zdi povezava med geografijo in slovenščino zahtevnejša zaradi manj transparentne sorodnosti učnih vsebin. Če že, se slovenščina z geografijo povezuje na področjih književnega pouka, zapisa zemljepisnih imen, narečij ter tematike zamejcev in zdomcev. Učitelji slovenščine ob predstavitvi življenjepisa posameznega književnika omenijo njegov rojstni kraj in kraj smrti ter druge kraje, ki so pomembno zaznamovali njegovo življenjsko ali poklicno pot, ter jih pokažejo na zemljevidu. Možnosti medpredmetnega povezovanja geografije in jezikovnega pouka slovenščine so bile doslej manj raziskane. Povezane so bile predvsem s sociolingvističnimi temami (npr. z obravnavo zamejstva in izseljenstva). Toda že dejstvo, da se pri jezikovnem pouku slovenščine obravnavajo neumetnostna besedila z geografsko vsebino, učenci pa s številnimi dejavnostmi sporazumevanja pri geografiji, ki vključujejo branje, poslušanje, govorjenje in pisanje, razvijajo sporazumevalno zmožnost, ki je temeljni cilj pouka slovenščine, kaže na tesno vsebinsko ter procesno prepletenost obeh predmetov. Ta je možna tudi ob obravnavi zanju manj tipične teme, kot je denimo tema prehrane. Prehrana je eno od bolj univerzalnih področij sodobnega družbenega diskurza. Je sestavni del človekovega vsakdana, saj predstavlja vir energije za pravilno delovanje našega telesa, hkrati pa je skozi čas presegla vlogo eksistenčne nuje in se vzpostavila predvsem kot kazalnik družbenega statusa (Čeč in sod., 2016). Bistveni sestavini vsake kulture sta prav pridelava in poraba hrane. Pri geografiji lahko učenci prek spoznavanja značilnosti kmetijstva, kulturnih rastlin in tradicionalnih jedi obravnavajo kraje oz. prostore

svojega izvora (celine, pokrajine in države), s tem pa tudi svojo kulturo. Tudi učni načrt za slovenščino se med drugim dotika vprašanj, povezanih tako z učenčev lastno kulturo kot s kulturami, ki so mu tuje. Pri jezikovnem pouku slovenščine neposredno povezavo s prehrano omogočajo nekatere besedilne vrste, kot je navodilo za delo (kuharski recept), ki jih lahko učitelj izbere za obravnavo, kar kaže na to, da je slovenščina ravno tako primeren predmet za obravnavo vsebin na temo prehrane, s katero pa se sicer v osnovni šoli najbolj poglobljeno ukvarjata izbirna predmeta načini prehranjevanja in sodobna priprava hrane ter gospodinjstvo, ki jih zato ravno tako lahko medpredmetno povežemo z geografijo in slovenščino.

V nadaljevanju bomo predstavili načrt medpredmetnega povezovanja geografije in slovenščine ter izbirnega predmeta načini prehranjevanja na temo prehrane. Gre za inovativen poskus izvajanja vsebin, ki bi se tudi sicer obravnavale pri pouku omenjenih predmetov, v obliki projektnega dne, za katerega predvidevamo, da bi učence bolj motiviral za aktivno udeležbo v učnem procesu ter imel pozitiven vpliv na njihovo razumevanje in pomnjenje obravnavanih učnih vsebin.

6.3.2 Metodologija

Pri oblikovanju koncepta medpredmetnega povezovanja predmetov iz osnovnošolskega predmetnika v obliki projektnega dne smo najprej ugotavljali:

- kakšne možnosti za medpredmetno povezovanje geografije, slovenščine in izbirnega predmeta načini prehranjevanja v osnovni šoli predpostavljajo njihovi učni načrti ter
- kolikšna je zastopanost učnih vsebin na temo prehrane v osnovnošolskih učbenikih za geografijo, slovenščino in izbirni predmet načini prehranjevanja.

V ta namen smo izvedli analizo učnih načrtov obveznih osnovnošolskih predmetov geografija in slovenščina ter izbirnega predmeta načini prehranjevanja in jih primerjali med seboj. Analizirali smo tudi učbenike za geografijo (po tri učbenike različnih slovenskih založb za posamezen razred), slovenščino (po štiri učbenike različnih slovenskih založb za posamezen razred) in izbirni predmet načini prehranjevanja (na trgu je le en učbenik, ki ga uporabljajo v vseh treh razredih tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja). Pri tem smo uporabili metodo analize in komparativno metodo.

S pomočjo kavzalno-neeksperimentalne metode smo načrtovali projektni dan za učence vseh treh razredov tretjega triletja osnovne šole in izdelali temu namenjene učne priprave. S slednjimi smo želeli preveriti, katere prednosti, ki izhajajo iz izdelanih učnih načrtov in jih pri običajnem predmetnem pristopu ne bi mogli dovolj dobro doseči, nam omogoča medpredmetno povezovanje v obliki projektnega dne.

Po izdelanih učnih pripravah, ki predstavljajo koncept izvedbe projektnega dne, smo želeli ugotoviti:

- kako pogosto je medpredmetno povezovanje pri geografiji, slovenščini in izbirnih predmetih s področja hrane na slovenskih osnovnih šolah v praksi,
- kakšne so možnosti za izvedbo načrtovanega projektnega dne na temo prehrane v slovenskih osnovnih šolah,

- v kolikšni meri lahko z medpredmetnim povezovanjem v obliki tematskega projektnega dne povečamo motivacijo učencev za sodelovanje in njihovo aktivno udeležbo v učnem procesu ter
- kakšen je vpliv medpredmetnega povezovanja v obliki tematskega projektnega dne na razumevanje učne vsebine pri učencih in trajnost njihovega znanja.

Podatke smo zbirali s pomočjo kvalitativne empirične pedagoške raziskave. Intervjuvali smo devet učiteljev s slovenskih osnovnih šol (tri, ki poučujejo geografijo, tri, ki poučujejo slovenščino, ter tri, ki poučujejo izbirna predmeta načini prehranjevanja in sodobna priprava hrane ali se ukvarjajo z organizacijo šolske prehrane). Za raziskovalni instrument smo uporabili polstrukturirani intervju. Intervjuvancem smo postavljali vprašanja odprtega tipa, ki so jim omogočila širšo in bolj poglobljeno predstavitev mnenja ter argumentov, obenem pa niso bili omejeni v obsegu odgovora (Resnik Platininc, Kolnik, 2016). Pri nekaterih vprašanjih smo vnaprej predvideli dopolnilna vprašanja, da bi povečali natančnost odgovorov intervjuvancev, od njih dobili dodatne informacije, ki bi pripomogle k večji kakovosti poznejše analize, ali da bi jih usmerjali pri odgovarjanju. Med 2. in 26. marcem 2020 smo osebno kontaktirali 35 učiteljev geografije, slovenščine in izbirnih predmetov s področja prehrane, ki smo jih vključili v medpredmetno povezavo načrtovanega projektnega dne. Vzorec intervjuvanih učiteljev je temeljil na naslednjih kriterijih:

- enakovredno število učiteljev za posamezen predmet iz medpredmetne povezave na projektnem dnevu,
- enaka zastopanost obeh spolov (polovica učiteljev in polovica učiteljic),
- zajem učiteljev iz kar največjega števila statističnih regij Slovenije,
- različno dolga delovna doba v vzgoji in izobraževanju ter posledično raznolik obseg izkušenj.

Od 35 učiteljev, ki smo jih kontaktirali, se jih je na sodelovanje v intervjuju odzvalo devet, kar je zadostovalo za izpolnitev večine zgoraj omenjenih kriterijev. Intervjuje smo v sedmih primerih opravili po telefonu (v povprečju so trajali trideset minut), dvema učiteljema pa smo na njuno prošnjo vprašanja poslali po elektronski pošti. Pred intervjujem smo vsakemu učitelju po elektronski pošti poslali eno od treh učnih priprav in pripadajoče učno gradivo (odvisno od tega, v katerem razredu posamezni učitelj poučuje, ter od obsega in zastopanosti vsebine predmeta, katerega nosilec je posamezni učitelj, nekaterim pa naključno). Njihove odgovore smo proučevali na deskriptivni ravni.

Načrtovani projektni dan je namenjen zlasti učencem tretjega triletja osnovne šole, zato nas je zanimalo tudi, kakšno je njihovo stališče do medpredmetnega povezovanja. V raziskavo, ki smo jo izvedli z metodo anketiranja, smo vključili učence vseh treh razredov iz tretjega triletja osnovne šole (učence sedmega, osmega in devetega razreda), ki lahko sodelujejo na načrtovanem projektnem dnevu. V ta namen smo sestavili anketni vprašalnik: v prvem delu smo učence spraševali o njihovih dosedanjih izkušnjah z medpredmetnim povezovanjem, v drugem delu pa smo želeli od njih pridobiti mnenje o konceptu projektnega dne na temo prehrane. Zanimalo nas je, ali bi na takem projektnem dnevu želeli sodelovati, kaj bi jih k sodelovanju najbolj

Preglednica 17: Podatki o intervjuvanih učiteljih.

Oznaka učitelja	Spol	Področje dela oz. predmet/-i, ki ga/jih poučuje	Št. let delovne dobe v vzgoji in izobraževanju	Statistična regija
Učitelj 1	ženski	gospodinjstvo, načini prehranjevanja, organizacija šolske prehrane, sodobna priprava hrane	38	zasavska
Učitelj 2	ženski	slovenščina	30	savinjska
Učitelj 3	moški	geografija in zgodovina	6	gorenjska
Učitelj 3	ženski	slovenščina	19	posavska
Učitelj 5	moški	geografija in zgodovina	3	osrednjeslovenska
Učitelj 6	ženski	organizacija šolske prehrane	10	primorsko-notranjska
Učitelj 7	ženski	geografija	14	pomurska
Učitelj 8	ženski	slovenščina	20	gorenjska
Učitelj 9	ženski	izbirni predmeti s področja prehrane, kemija, naravoslovje, vodja šolske prehrane	21	jugovzhodna Slovenija

pritegnilo oz. od njega odvrnilo in kako ocenjujejo učinke, ki bi jih taka oblika pouka imela na njihovo motivacijo za aktivno udeležbo v učnem procesu, razumevanje učne snovi ter trajnost znanja. Za pridobitev teh odgovorov smo morali učence seznaniti s konceptom projektnega dne, zato smo se odločili, da anketne vprašalnike izvedemo na treh osnovnih šolah. Po elektronski pošti oz. po telefonu smo kontaktirali ravnatelje in/ali učitelje osnovnih šol iz goriške statistične regije ter se dogovorili za termin obiska. Na treh šolah so nam omogočili izvedbo krajše (25-minutne) predstavitve projektnega dne in anketnega vprašalnika. Raziskave smo izvedli v času razrednih ur marca 2020, in sicer:

- med učenci sedmega razreda na OŠ Šempas (anketni vprašalnik je po naši predstavitvi izpolnilo 18 učencev),
- med učenci osmega razreda na OŠ Frana Erjavca Nova Gorica (po naši predstavitvi je anketni vprašalnik izpolnilo 22 učencev),
- med učenci devetega razreda na OŠ Alojza Gradnika Dobrovo, vendar zaradi zaprtja izobraževalnih ustanov med epidemijo covid-19 prek videokonference (po enem tednu od naše predstavitve je spletno različico anketnega vprašalnika izpolnilo 15 učencev).

Skupno je v raziskavi sodelovalo 55 učencev osnovnih šol iz goriške statistične regije.

6.3.3 Empirični rezultati

6.3.3.1 Analiza učnih načrtov

Z analizo učnih načrtov za geografijo, slovenščino in izbirni predmet načini prehranjevanja v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom ter z njihovo primerjavo smo

ugotavljali, kakšne so možnosti za medpredmetno povezovanje omenjenih predmetov v tretjem triletju. Ugotovili smo, da daje učni načrt za geografijo najnatančnejše smernice za medpredmetno povezovanje z drugimi predmeti iz osnovnošolskega kurikula v primerjavi s preostalima dvema učnima načrtoma. Geografija se s slovenščino, če upoštevamo potrebe načrtovanega projektnega dne, povezuje pri pisnem in ustnem sporočanju, obravnavi opisa pokrajine in potopisa, rabi strokovne literature, javnem nastopanju ter pripravi govorne vaje. Možnosti medpredmetnega povezovanja z načini prehranjevanja v učnem načrtu za geografijo niso omenjene, vendar se prekrivajo z vsebinami gospodinjstva, za katero pa je zapisano, da se z geografijo povezuje pri spoznavanju narodnih jedi sveta, pripravi in pokušini narodnih jedi ter obravnavi žit (Kolnik in sod., 2011). Učni načrt za slovenščino ne ponuja tako natančnih smernic za medpredmetno povezovanje v tretjem triletju osnovne šole kot učni načrt za geografijo. Kljub temu je nabor predmetov, s katerimi se lahko slovenščina oz. njen jezikovni del povezuje, širok. Ker je slovenščina v Republiki Sloveniji tako učni predmet kot učni jezik, je možnost njenega medpredmetnega povezovanja z drugimi predmeti toliko večja (Poznanovič Jezeršek in sod., 2018). Vsebine in dejavnosti, ki te povezave omogočajo, v njenem učnem načrtu niso natančno predvidene. Učni načrt za izbirni predmet načini prehranjevanja sicer navaja predmete, s katerimi se ta predmet povezuje, vendar je njihov nabor ozek, osredotočen pa je predvsem na naravoslovne predmete (Lap Drozg in sod., 2009). Ne glede na natančnost predvidene izbire povezav med predmeti, kot izhaja iz učnih načrtov, o medpredmetnih povezavah in vsebinah, ki jih omogočajo, odloča učitelj. Analiza je pokazala tudi, da je med didaktično priporočenimi oblikami dela v vseh učnih načrtih navedeno projektno učno delo. S tem se je potrdilo, da je naša odločitev za povezovanje predmetov v obliki projektnega dne ustrezna.

6.3.3.2 Analiza učbenikov in samostojnih delovnih zvezkov

Ker smo se odločili, da bo povezovalni element projektnega dne tema prehrane, smo analizirali učbenike in samostojne delovne zvezke predmetov, vključenih v medpredmetno povezavo, da bi ugotovili, katere prehranske vsebine so v njih zastopane ter v kolikšni meri. Največ gradiva o prehrani vsebuje učbenik za izbirni predmet načini prehranjevanja, kar ne preseneča, saj gre za predmet, katerega vsebine in cilji so osredotočeni na prehrano. Ugotovitev je kljub temu premalo reprezentativna, saj je za ta šolski predmet na tržišču na voljo samo en učbenik (Suwa Stanojevič, 2009). V učbenikih za geografijo je tema prehrane izražena posredno, v okviru drugih vsebin, najpogosteje vezanih na kmetijstvo. Poudarjene so značilnosti obdelovalnih površin, predstavljene so značilne kmetijske panoge za izbrano regijo in poljščine, ki jih tam pridelujejo, oz. vrste živali, ki jih tam redijo. Izjema sta učbenika Založbe Modrijan (2013) za sedmi in deloma za deveti razred osnovne šole, v katerih so nekatere kulturne rastline in jedi svetovnih kuhinj predstavljene neposredno ter natančno. Avtor v njiju predstavlja tradicionalne jedi in sestavine določenega območja ter jih dodatno ponazarja s priloženimi fotografijami (npr. italijanska kuhinja, srbske jedi, kraški pršut, idrijski žlikrofi idr.). Te vsebine ponujajo učiteljem konkretna izhodišča za načrtovanje učne snovi, ki temelji na temi prehrane (Senegačnik 2013a; Senegačnik 2013b). V učbenikih oz. samostojnih delovnih zvezkih za slovenščino v osnovni šoli

se tema prehrane pojavlja zlasti v izhodiščnih besedilih kot primerih novih besedilnih vrst (npr. navodilo za delo, kakršno je kuharski recept, opis države, opis življenja skupine ljudi, opis postopka ...). Imena jedi pomagajo pri utrjevanju znanja o pravilih zapisovanja prevzetih besed in besednih zvez (npr. *pommes frites, lasagna, coca-cola* idr.). Na primerih poimenovanja različnih živil lahko razložimo zapisovanje velike in male začetnice, spremembe lastnega imena v občno ime (npr. Jurček kot pomanjševalnica za moško ime, iz katerega je nastala beseda jurček za poimenovanje užitne gobe), samostalniško kategorijo živosti ter stalne besedne zveze. V vseh učbenikih za slovenščino pa se pojavljajo fotografije, na katerih so prikazana različna živila, jedi in prizori, povezani s prehranjevanjem (npr. ilustracija peke torte, postavitev pogrinjka ipd.) (Kocjan-Barle, Perme, 2011; Cajhen in sod., 2015; Cajhen in sod., 2016; Kumer in sod., 2018; Vogel, Čuden, Košak, 2018b; Čuden, Hočevar Gregorič, 2019a; Markovič in sod., 2019; Vogel, Čuden, Košak, 2019a; Vogel, Čuden, Košak, 2019b).

Preglednica 18: Seznam živil in jedi, ki so omenjene v analiziranih učbenikih in samostojnih delovnih zvezkih za geografijo v osnovni šoli.

	Živila (kulturne rastline, vrste mesa in rib, mlečni izdelki ipd.)	Pripravljeni izdelki, jedi in delikatese
Učbeniki in samostojni delovni zvezki za geografijo v 7. razredu	Arašidi, fige, goveje meso, grozdje, jajca, južno sadje (mandarine in limone), kakav, kokosov oreh, koruza, kravje mleko, krompir, olive, perutnina, paradižnik, pšenica, ribe in morski sadeži, riž, sir (parmezan, camembert, brie), sladki krompir, sladkorna pesa in sladkor, soja, sončnica, sredozemske začimbe in dišave (bazilika, origano ter rožmarin), svinjsko meso, trska, zelenjava.	Čevapčiči, golaž, jed iz mediteranskih klapavic, kajmak, kaviar, palačinke, paprikaš, pasulj, pečena riba z ocvrtimi jajčevci, pica, pleskavica, ražnjiči, testenine.
Učbeniki in samostojni delovni zvezki za geografijo v 8. razredu	Agrumi (grenivke, limone, mandarine in pomaranče), ananas, arašidi, banane, baobab ali opičji kruhovec, dateljni, goveje meso, grozdje, kakav, kivi, koruza, kokosov oreh, kitovo meso, krompir, kvinoja, maniok, maslo, meso, oves, pšenica, proso, ribe, riž, sirek, sladki krompir, sladkorni trst, soja.	Italijanska pica, kitajski spomladanski zavitki, mehiške tortilje, nizozemski kolački.
Učbeniki in samostojni delovni zvezki za geografijo v 9. razredu	Breskve, čebula, česen, češnje, fižol, goveje meso, grah, hmelj, hruške, jabolka, kaki, korenje, koruza, kozje mleko, krompir, kumare, mandeljni, marelice, ohrovt, oljčno olje, oljna repica, ovčje mleko, paprika, paradižnik, pšenica, radič, ribe, sir, smokve, solata, školjke, zelje.	Slovenski zaščiteni izdelki in živila: sir mohant, nanoški sir, ekstra deviško oljčno olje slovenske Istre, kočevski gozdni med, kraški med, piranska sol, Tolminc, zgornjesavinjski želodec, priška tünka, kraška panceta, ptujski lük, slovenski med, kranjska klobasa, kraški zašink, belokranjska pogača, prekmurska gibanica, idrijski žlikrofi.

Viri: Verdev, 2010; Senegačnik 2013a; Senegačnik 2013b; Baloh, Lenart, Stankovič, 2015a; Baloh, Lenart, Stankovič, 2015b; Verdev, 2015; Baloh, Lenart, Stankovič, 2016; Verdev, Ilc Klun, 2019.

Preglednica 19: Seznam živil in jedi, ki so omenjene v analiziranih učbenikih oz. samostojnih delovnih zvezkih za slovenščino v osnovni šoli.

	Živila (kulturne rastline, vrste mesa in rib, mlečni izdelki ipd.)	Pripravljeni izdelki, jedi in delikatese
Učbeniki in samostojni delovni zvezki za slovenščino v 7. razredu	Borovnice, brusnice, češnje, dateljni, divjačinsko meso, divji por, fižol, gobe, jabolko, jajca, korenje, koruza, krompir, kruh, kuskus, lubenica, rabarbara, redkev, riž, smetana, testenine, zelje, žemlje.	Cataplana, čokoladni pralineji, dimljene jedi, dunajski zrezek s pomfritom, golaž s pečeno polento, juha iz zelja, čičerike, stročjega fižola in rib, juha caldo verde, kisana zelenjava, klapavice z ocvrtim krompirčkom, ocvirkovka, palačinke, pehtranova potica, vafliji, velikonočni pirhi.
Učbeniki in samostojni delovni zvezki za slovenščino v 8. razredu	Jurček (goban), mleko, maslo, sir, pinjenec, smoothie, čokolada (temna in bela), dežnikarica, divjačina, jelenova sol, kakav, kruh, kukmak, lisička, mleti cimet, mleti klinčki, oljčno olje, turek, med, marmelada, ržena moka, suho sadje.	Frika, lazanja, matevž, meso na žaru, otroška hrana (Frutek), pečenica, pomfrit, pasta, pica, polenta, špageti, toast.
Učbeniki in samostojni delovni zvezki za slovenščino v 9. razredu	Ajda, čokolada, jurček, meso, ribe, testenine.	Biskvit za torto, blejska kremna rezina, buhteljni, cataplana, goveja juha s trdo kuhanimi žličniki, lazanja, losos z zelenjavo na žaru, palačinke z nutelo, pecivo iz banan s koščki čokolade, pecivo iz buč, pehtranova potica, pomfrit, timpana, vafliji.

Viri: Kocjan-Barle, Perme, 2011; Cajhen in sod., 2015; Cajhen in sod., 2016; Cajhen in sod., 2017; Kumer in sod., 2018; Vogel, Čuden, Košak, 2018b; Čuden, Hočevnar Gregorič, 2019a; Markovič in sod., 2019; Vogel, Čuden, Košak, 2019a; Vogel, Čuden, Košak, 2019b.

6.3.3.3 Analiza izdelanih učnih priprav

Da bi ugotovili, ali je medpredmetna povezava med geografijo, slovenščino in izbirnim predmetom načini prehranjevanja uresničljiva, smo izdelali tri celostne učne priprave za projektne dni v vsakem od razredov tretjega triletja osnovne šole. V njih smo opredelili tako splošne kot operativne vzgojno-izobraževalne cilje, artikulacijo učnega procesa, učne oblike in metode ter učila in učne pripomočke, ki bi jih potrebovali za izvedbo. Projektne dni, ne glede na to, v katerem razredu bi bili izvedeni, med seboj povezujeta spoznavanje izbrane kulturne rastline (v sedmem razredu oljka, v osmem razredu koruza, v devetem razredu pa ajda) in nove države oz. pokrajine. V ta namen smo jih združili v niz projektnih dni z enotnim naslovom *Z drugega konca do domačega lonca*. Medpredmetne povezave znotraj njih so večpredmetne, saj so vanje vključeni trije različni predmeti. Geografija in slovenščina imata v teh povezavah nosilno vlogo. Na projektnem dnevu namreč obravnavamo vsebine in uresničujemo učne cilje, ki so predvideni v njunih učnih načrtih. Predmet načini prehranjevanja pa ima poudarjeno vlogo, saj omogoča smiselno in učinkovito povezavo med drugima predmetoma ter njune vsebine pomembno dopolnjuje. Vključeni predmeti nimajo

skupnega integriranega cilja, temveč so operativni cilji določeni za vsakega posebej. Učiteljem s tem omogočamo, da učno vsebino in cilje, ki bi jih sicer uresničevali v okviru rednih ur posameznega predmeta, zgolj prenesejo v drugačno obliko učnega procesa. Taki medpredmetni povezavi pravimo multidisciplinarna (Pavlič Škerjanc, 2010). Ne glede na to predmeti niso vsebinsko ločeni med seboj. Znotraj urnega obsega, namenjenega geografiji, se namreč njihovi cilji in vsebine prepletajo.

Pri analizi učnih priprav se je izkazalo, da je projektno učno delo kot učni model optimalna organizacijska oblika medpredmetnega povezovanja (Novak, Žužej, Glogovec, 2009). Načrtovani projektni dan ponuja večji časovni obseg kot tradicionalni predmetnik z natančno določenim številom tedenskih ur. Omogoča nam izbiro vseh štirih učnih oblik (frontalna, skupinska, individualna in delo v dvojicah) in prilagajanje učnega procesa različnim tipom učencev, npr. tistim, ki jim bolj ustreza individualna učna oblika, ter onim, ki raje delajo v parih ali skupinah. Na tovrstnem projektne dnevu lahko sodeluje več učiteljev hkrati, ki se med isto učno uro izmenjavajo.

Izrazita pomanjkljivost našega koncepta se kaže v nezmožnosti preverjanja in ocenjevanja znanja učencev. Umanjkanje te didaktične komponente je povezano s premajhnim časovnim obsegom petih pedagoških ur (toliko lahko največ traja dan dejavnosti) (Bezjak, 2006). Kljub temu smo predvideli, da bi lahko učitelji doseganje pričakovanih vzgojno-izobraževalnih ciljev pri učencih ugotavljali s preverjanjem pri pouku posameznega predmeta (npr. z ustnim preverjanjem s postavljanjem vprašanj učencem, ki omogoča pridobitev hitre povratne informacije). Ko bi bile učne vsebine, obravnavane v sklopu projektne dne, preverjene, bi učitelji s pisnim ali ustnim ocenjevanjem ovrednotili standarde znanja in učne cilje, ki bi jih učenci pri tem dosegli.

6.3.3.4 Analiza polstrukturiranih intervjujev z osnovnošolskimi učitelji

Intervjuvani učitelji med ključne pozitivne učinke medpredmetnega povezovanja prištevajo trajnejše znanje (pet odgovorov), večjo motiviranost za delo (pet odgovorov) in širše poznavanje vsebin več predmetnih področij (en odgovor). Deloma omenjajo še vpliv na boljše razumevanje (štirje odgovori). Eden od intervjuvancev pa pri tem opozarja, da pristopi, med katere sodi tudi medpredmetno povezovanje, sami po sebi še niso nujno pogoj za doseganje trajnejšega znanja pri učencih. Inovativne metode in pristopi pri pouku učencem velikokrat pomenijo sprostitev, ki vpliva na njihovo trenutno pomnjenje, vendar njihovo znanje ne bo nič boljše, če učne snovi ne bodo utrjevali sami (doma). Na to kaže tudi komentar drugega intervjuvanega učitelja, ki meni, da se trajnejše znanje in večja motiviranost za obravnavo učnih vsebin kažeta pri učencih, za katere je znanje vrednota. Bolj kot pozitivne učinke medpredmetnega povezovanja so intervjuvanci izpostavili njegove negativne vidike (pet učiteljev). Povedali so, da za načrtovanje medpredmetnega povezovanja, kar vključuje iskanje ustreznih gradiv, in njegovo izvedbo pri pouku učitelj porabi veliko časa (štirje odgovori), ki ga pogosto zmanjkuje, saj morajo učitelji najprej zadostiti učnemu načrtu, posebej če se predmet, ki ga poučujejo, preverja eksterno, in težko sledijo šolskemu tempu, ki zahteva obravnavo velike količine snovi ter njenega preverjanja

in ocenjevanja (dva odgovora). Eden od intervjuvancev je poleg tega omenil, da je lahko učinek medpredmetnega povezovanja tudi nasproten od želenega. Učenci si namreč bolj kot medpredmetno obravnavano snov zapomnijo elemente didaktičnega pristopa.

Od intervjuvanih učiteljev smo želeli izvedeti, kako ocenjujejo koncept projektnega dne, ki smo ga oblikovali, ter kakšne so možnosti in ovire za njegovo izvedbo v šolski praksi. Učne priprave so ocenili kot zelo natančne, podrobno zasnovane in strokovno napisane. Povedali so, da se iz njih zlahka razbereta namen in potek organizacije dela, izpostavljena pa je bila tudi natančnost zapisa učnih ciljev ter dvogovora med učiteljem in učenci. Po drugi strani pa sta dva intervjuvanca učno pripravo označila kot značilen študijski primer, ki upošteva kriterije, določene na fakulteti, pri čemer eden od njiju opozarja, da tako obsežne in teoretične priprave nihče od učiteljev ne bi bral v celoti. Štirje učitelji so dodali, da se zaradi dejanskih okoliščin take učne priprave v šolski praksi nikoli zares ne izvedejo. Podoben koncept medpredmetnega povezovanja je šest intervjuvanih učiteljev že zasledilo. Štirje intervjuvanci so kljub temu odgovorili, da gre pri našem projektnem dnevu za drugačen koncept, kot so ga vajeni. Opazili so naslednje novosti: zajem celotnega načrta medpredmetnega povezovanja v eni učni pripravi, organizacija dne dejavnosti za en sam odderek posameznega razreda, povezovanje z izbirnim predmetom načini prehranjevanja in obramba lastnega položaja geografije v medpredmetni povezavi (po en odgovor za vsako navedeno novost).

Da je povezava med izbranimi predmeti smiselna in da število predmetov v njej ni preveliko, se je strinjalo vseh devet intervjuvancev. Dva izmed njih bi v predlagano povezavo vključila celo več predmetov: na projektnem dnevu v osmem razredu bi učitelj izbirnih predmetov s področja prehrane medpredmetno povezavo dopolnil z zgodovino, eden od učiteljev slovenščine pa na projektnem dnevu v sedmem razredu predlaga dopolnitev z zgodovino in biologijo. Pozdravljajo tudi sodelovanje treh učiteljev pri pripravi projektnega dne in njihovo sočasno prisotnost pri izvedbi v učilnici, pri čemer poudarjajo, da morajo pri pripravi skupaj sodelovati tisti učitelji, ki so kompatibilni in prilagodljivi (štirje odgovori).

Po mnenju sogovornikov bi pri izvedbi tovrstnega projektnega dne (načrtovali smo ga izvesti v vsakem oddelku istega razreda, kar npr. pomeni trikrat, če so na šoli trije oddelki istega razreda) v praksi naleteli zlasti na kadrovske ovire. Opozorili so na problem pomanjkanja učiteljskega kadra v osnovnih šolah v Sloveniji, posebej za predmete, kot so geografija in izbirni predmeti s področja prehrane (štirje odgovori). V tem primeru bi moral na projektnem dnevu vlogo učitelja geografije prevzeti kdo drug. Neposredno s kadrovskimi so povezane tudi organizacijske ovire na tistih osnovnih šolah, kjer je uveden fleksibilni predmetnik. Predlagana rešitev za lažjo organizacijo je izvedba projektnega dne za učence vseh oddelkov istega razreda ali združitvev projektnega dne in enega od dni dejavnosti. Tako bi učenci lahko izbirali, pri katerem dnevu bi sodelovali, pri tem pa bi upoštevali svoja zanimanja in želje. Iz intervjujev z učitelji smo izluščili še tretjo, in sicer terminološko oviro. Ta je povezana z opredelitvijo projektnega dne, ki ne sodi v nobeno od kategorij dni dejavnosti (tj. med kulturne, tehniške, naravoslovne ali športne dni). Prostorskih omejitev (infrastruktura posamezne šole) učitelji niso omenili.

Sogovorniki menijo, da bi bili učinki prvega, teoretičnega dela projektnega dne (prvih treh učnih ur) podobni kot pri običajnem pouku – učenci, ki bi na njem aktivno sodelovali, to počnejo že pri rednih urah, tistih, ki so razmeroma nedejavni, pa tudi uvedba raznolikih didaktičnih metod ne bi aktivirala (trije odgovori). Zgodilo bi se lahko celo, da bi manj dejavne učence nove situacije, ki smo jih predvideli, dodatno vznemirile ali utesnjevale (en odgovor). Iz odgovorov intervjuvancev torej sklepamo, da teoretični del projektnega dne ne bi znatneje prispeval k motivaciji učencev za delo ter k njihovi dejavni udeležbi v učnem procesu. Dva intervjuvana učitelja sta dejala, da bi bilo drugače pri praktičnem delu, posebej pri kuhanju oz. pripravi jedi. Pri tem posebej izstopajo tisti, ki imajo nižje razvite kognitivne sposobnosti in ne dosegajo tako visokih ocen, a imajo dobro razvite ročne spretnosti ter se dobro znajdejo pri oblikah praktičnega dela. Na učence bi po mnenju enega od učiteljev slovenščine pozitivno vplivala menjava prostorov (selitev iz ene učilnice v drugo, v knjižnico, računalniško in gospodinjstvo učilnico).

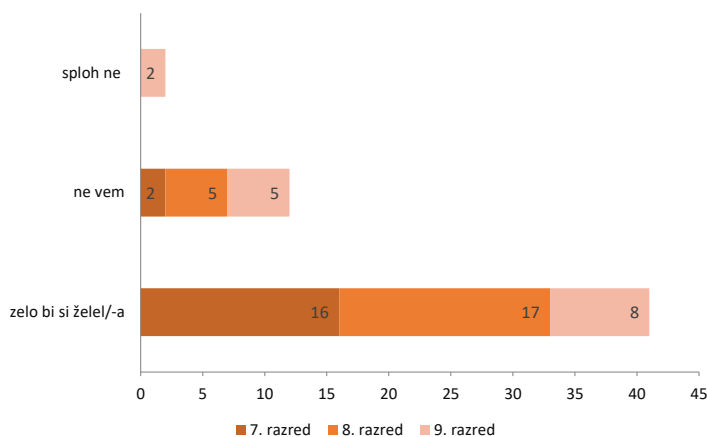
Če upoštevamo mnenje treh učiteljev izbirnih predmetov s področja prehrane, bi sodelovanje učencev na projektnem dnevu, kot smo si ga zamislili, spodbudno vplivalo na njihovo boljše razumevanje obravnavane snovi in posledično na njihovo trajnejše znanje. Deloma se s tem strinjajo štirje sogovorniki, po mnenju dveh pa to ni nujno. Posebej učitelji slovenščine poudarjajo, da obravnava določene besedilne vrste, ki jo učenci na projektnem dnevu tvorijo samostojno, ne more zadoščati. Njihovo znanje je treba preveriti še pri rednih urah slovenščine (ponoviti bistvene značilnosti posamezne besedilne vrste in pregledati naloge učencev). Učenci morajo o svojih pisnih izdelkih nujno dobiti učiteljevo povratno informacijo, posebej če želimo njihovo znanje ocenjevati. Povedali so, da bi bilo z dejavnostmi s projektnega dne smiselno nadaljevati pri rednem pouku. K trajnejšemu znanju učencev bi torej pomembneje prispevale predvsem dejavnosti, povezane s praktičnim delom in podkrepjene s primeri. Štirje intervjuvanci so imeli pomisleke glede obsega učnih priprav. Upoštevajoč svoje izkušnje, menijo, da je v pripravi veliko besedila in načrtovanih dejavnosti, dvomijo pa, da bi se vse lahko izvedlo tudi v praksi. Eden od učiteljev slovenščine je dejal, da je morda preobsežna tudi knjižica učnih listov, in opozoril, da s pretiranim reševanjem učnih listov dosežemo nasproten učinek od želenega. Učitelj geografije je bil kritičen do premajhnega časovnega obsega za izvedbo vseh načrtovanih dejavnosti. Svetoval je, naj več časa namenimo praktičnemu delu projektnega dne.

6.3.3.5 Rezultati anketnega vprašalnika

Rezultati anketiranja učencev kažejo, da ima večina učencev vseh treh razredov – bolj kot ure, pri katerih so uporabljene klasične učne oblike in metode, izvaja pa jih en učitelj – raje tiste ure, pri katerih se povezuje več predmetov med seboj. Tako je odgovorilo 80 % oz. 44 anketiranih učencev. Med razlogi za to so učenci sedmega razreda največkrat omenili, da se pri takih urah več naučijo (38,9 % učencev) ter da so zanimivejše in zabavnejše od običajnih (16,7 % učencev). Učenci osmega razreda so izpostavili, da pri takih urah ugotovijo, da o nekaterih učnih vsebinah že nekaj vedo, zato se jim jih ni treba ponovno učiti, temveč jih le ponovijo (22,7 % učencev). Enako število učencev kot prednost izpostavlja, da se pri tovrstnih urah pri različnih

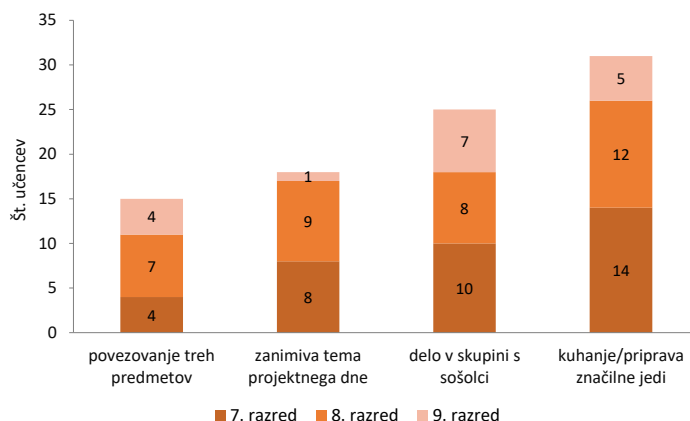
predmetih obravnava ista snov, zato jo lahko dobro utrdijo. Devetošolcem so tovrstne ure zanimivejše od običajnih (33 % učencev). 20 % učencev, ki je odgovorilo, da jim ure, pri katerih se med seboj povezuje več predmetov, niso všeč, je kot razlog za to navedlo dejstvo, da se na njihovi šoli tovrstne ure ne razlikujejo od običajnih, saj počnejo podobne stvari, kot bi jih pri rednem pouku. V osem razredu je 9,1 % učencev odgovorilo negativno, ker jim teme medpredmetno izvedenih ur niso zanimive, 9,1 % učencev pa se zdi, da je treba pri tovrstnih urah delati in znati več. Iz odgovorov anketiranih učencev se je pokazalo, da učitelji slovenščine pogosteje povezujejo vsebine svojega predmeta z geografijo (67,3 % vseh odgovorov) kot obratno (45,5 %). Redko je tudi prisostvovanje dveh ali več učiteljev med isto šolsko uro. O tem priča 89,9 % odgovorov učencev sedmega razreda in 81,8 % odgovorov učencev osmega razreda. Povsem drugače je pri urah devetošolcev, saj jih je kar 86,7 % odgovorilo, da sta pri njihovih urah prisotna dva učitelja ali več njih. Če upoštevamo rezultate vseh učencev skupaj, je jasno, da prisotnost dveh ali več učiteljev pri šolskih urah na izbranih osnovnih šolah ni pogosta praksa, je pa večini (89,5 %) učencev, ki so jo potrdili, všeč. Ko smo učence spraševali, ali so na njihovi šoli že imeli projektne dni, so bili odgovori različni. Medtem ko so vsi učenci sedmega razreda odgovorili pritrdilno, je velika večina osmošolcev odgovorila, da takega dne na njihovi šoli še niso izvedli. Če upoštevamo odgovore vseh 55 učencev, do konkretne ugotovitve ne moremo priti, saj je izvedbo omenjenega projektnega dne polovica učencev potrdila, polovica pa zavrnila. Med primeri projektnih dni, ki jih na njihovih šolah izvajajo, so omenjali ekskurzije ter kulturne in tehniške dni.

Slika 52: Želja učencev po izvedbi predstavljenega projektnega dne.



S slike 52 lahko razberemo, da bi si 74,5 % oz. 41 vseh anketiranih učencev želelo izvedbe projektnega dne, kot ga načrtujemo, v svojem razredu. Največ zanimanja za to je bilo med učenci sedmega in osmega razreda (80,5 % vseh pritrdilnih odgovorov). Da ju tak projektne dni sploh ne bi zanimal, sta odgovorila le dva devetošolca. Odgovor »ne vem« je izbralo 21,8 % oz. dvanajst učencev. Nadalje nas je zanimalo, katere prvine na tovrstnem projektnem dnevu bi jih najbolj navdušile.

Slika 53: Prvine projektne dne, ki so učence najbolj navdušile.



Vidimo lahko (slika 53), da bi učence k sodelovanju na projektne dnevu najbolj pritegnilo kuhanje oz. priprava ene od značilnih jedi za posamezno pokrajino oz. državo, ki bi jo obravnavali. Tako je odgovorilo 31 učencev, kar predstavlja več kot polovico vseh, ki so izpolnili anketni vprašalnik. Njihovi odgovori potrjujejo mnenje nekaterih intervjuvanih učiteljev, da učenci radi ustvarjajo v kuhinji in pripravljajo jedi, kar zlasti velja za tiste, ki imajo manj razvite kognitivne zmožnosti, spretnejši pa so pri ročnem delu. Pri projektne dnevu učence navdušuje tudi skupinska učna oblika (izbralo jo je 25 učencev), nekaj manj učencev pa sta pritegnila zanimiva tema projektne dne (18 učencev) in povezovanje treh predmetov (15 učencev). Nihče se ne bi odločil za sodelovanje na projektne dnevu zaradi prisotnosti in sodelovanja treh učiteljev. Štirje učenci sedmega in osmega razreda so navedli še druge razloge, in sicer jim je všeč, da zaradi projektne dne odpade običajni pouk (trije učenci), ko jih učitelji ne morejo ustno spraševati (en učenec). Devetošolca, ki ju tak projektne dan sploh ne bi zanimal, sta odgovorila, da jima bolj ustreza pouk, izveden na klasičen način, enemu od njiju pa ni bila všeč izbrana tema projektne dne (Prekmurje, kjer ajda domuje).

Pri učencih smo ugotavljali še vpliv, ki bi ga imelo medpredmetno povezovanje v obliki projektne dne na njihovo motivacijo, aktivno udeležbo v učnem procesu, sodelovanje, razumevanje in trajnost njihovega znanja. V ta namen smo izdelali preglednico z osmimi trditvami, ki zajemajo našete učinke. Učenci so morali vsaki trditvi določiti vrednost od 1 do 5 (vrednost 1 je pomenila, da se s trditvijo sploh ne strinjajo, 5 pa, da se s trditvijo popolnoma strinjajo). Rezultati so pokazali, da bi bili učenci za sodelovanje na projektne dnevu bolj motivirani (povprečna vrednost na petstopenjski vrednostni lestvici je pri sedmošolcih znašala 4, pri osmošolcih 4,1, pri devetošolcih pa 3,5) in bi na njem bolj sodelovali kot pri običajnih urah. Učenci sedmega in osmega razreda ocenjujejo, da bi si po koncu projektne dne zapomnili več kot pri običajnem pouku (povprečna vrednost na petstopenjski vrednostni lestvici je pri osmošolcih znašala 3,9), vendar njihovo mnenje o tem, da bi bilo znanje, pridobljeno na ta način, trajnejše in uporabnejše v novih situacijah, ni tako prepričljivo (povprečna vrednost pri osmošolcih 3,6, pri sedmošolcih in devetošolcih pa 3,3). Na tem

mestu se spomnimo kritik pedagogov iz tuje strokovne literature, ki opozarjajo, da naj bi bil obseg znanja, ki ga učenci pridobijo s projektnim učnim delom, manjši kot z obravnavo učnih vsebin pri učni uri v klasični frontalni obliki, saj na račun praktičnega pouka trpi pridobivanje teoretičnega znanja s transmisijskim pristopom (Bezjak, 2006, str. 18). Torej bi bilo najbolje, da bi prvi del projektne dne izvedli v klasični obliki, pri tem pa uporabili raznovrstne učne metode.

6.3.4 Primer dobre prakse

V nadaljevanju predstavljamo inovativne elemente, ki smo jih vključili v učne priprave za izvedbo projektne dne *Z drugega konca do domačega lonca*.

Izdelali smo tri učne priprave, pri čemer je vsaka namenjena izvedbi projektne dne v enem oddelku posameznega razreda v tretjem triletju osnovne šole.

Na projektnem dnevu v sedmem razredu (naslov *Oljka, kraljica Sredozemlja*) se učenci seznanijo s podnebnimi razmerami v Sredozemlju in prilagojenostjo sredozemskega rastlinstva nanje, odkrivajo naravno- in družbenogeografske značilnosti držav Južne Evrope, naučijo se tvoriti opis države in pripravijo značilno špansko jed z olivami.



Vir: Heatheronhertravels.com, 2017.

Slika 54:
Nasad oljk v
Morelli (provinca
Castellón na
vzhodu Španije).



Vir: Med-O-Med, 2022.

Slika 55:
Razširjenost oljk
v Sredozemlju.

Slika 56:
Naslovnica knjižice
učnih listov za izvedbo
projektne dne v
sedmem razredu.



Naslov projektne dne v osmem razredu je *Mehika, domovina koruze*. Na njem učenci ozavešijo pomen koruze za prehranjenost svetovnega prebivalstva, spoznajo naravno- in družbenogeografske značilnosti Mehike kot geografske enote Srednje Amerike, tvorijo opis postopka (kuharski recept) in pripravijo značilno mehiško jed, katere ključna sestavina je korusa.

Slika 57:
Splošni zemljevid
Mehike.



Vir: Freeworldmaps.net, 2022.

Slika 58: Izsek iz učne priprave za projektni dan v osmem razredu.

2. ura: NARAVNO- IN DRUŽBENOGEOGRAFSKE ZNAČILNOSTI MEHIKE Spoznali smo vse tri geografske enote Srednje Amerike, na današnjem projektnem dnevu pa se bomo posebej posvetili prvi, in sicer Mehiki. Kaj smo do sedaj že izvedeli o tej državi? Kakšno površje pa je značilno za obrežni pas ob Mehškem zalivu? Na zemljevidu poiščite polotok ob Mehškem zalivu, za katerega je značilno zelo nizko površje. Imenujte ga. S pomočjo atlasa približno določite, med katerima dvema geografskima širinama (severno in južno) se razteza površje Mehike, in jo umestite v ustrezen podnebni pas.	Je največja država Srednje Amerike. Njeno glavno mesto je Ciudad de México. Površje je zelo razgibano, prevladujejo velike nadmorske višine. V osrednjem delu se dviguje Osrednja (Mehiška) planota, na njenem obrobju pa gorski verigi Sierra Madre. Južno od glavnega mesta se dviguje vulkanski hrbet s številnimi še aktivnimi vulkani, zato velja Mehika za vulkansko in potresno zelo nemirno območje. Uravnano površje/prevladujejo nižine. Polotok Jukatan.	• Učni obliki: frontalna in v dvojicah (učenci v paru rešujejo nalogo v knjižici učnih listov o izmenjavi kulturnih rastlin in živali med Novim svetom in Evropo); • učne metode: metoda ustnega razlaganja, metoda razgovora, metoda pisnih in drugih grafičnih del (naloga s seznamom kulturnih dobrin), metoda uporabe audiovizualnih gradiv (predvajanje odlomka iz risanke Speedy Gonzales); • taksonomija učnih ciljev: pomniti, razumeti, uporabiti (znanje iz zgodovine učenci uporabijo pri reševanju naloge o svetovni izmenjavi kulturnih rastlin in živali); • didaktično načelo: načelo nazornosti in abstraktnosti (delo z zemljevidom, ogled odlomka iz risanke, fotografije in mehiška zastava).
---	--	---

Projektni dan za učence in učenke 8. razreda osnovne šole

Z DRUGEGA KONCA

DO DOMAČEGA LONCA

Mehika, domovina koruze

Knjižica učnih listov



Mentorji: ime in priimek učiteljev ter predmet, ki ga poučujejo

Učenec/učenka: ime in priimek učenca oz. učenke

Kraj, datum izvedbe projektnega dne

Slika 59:
Naslovnica
knjižice učnih
listov za izvedbo
projektnega
dne v osmem
razredu.

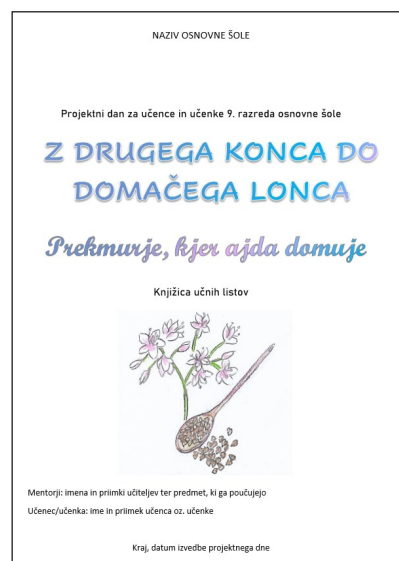
V devetem razredu se učenci na projektnem dnevu z naslovom *Prekmurje, kjer ajda domuje* seznanijo z naravno- in družbenogeografskimi značilnostmi Prekmurja s podarkom na njegovi prostorski in razvojni ločenosti, samostojno tvorijo življenjepis in pripravijo prekmursko slaščico iz ajde.

Slika 60:
Cvetenje ajde na polju v
Odrancih v Prekmurju.



Vir: Prlekija on net, 2013.

Slika 61:
Naslovnica knjižice
učnih listov za izvedbo
projektne dne v
devetem razredu.



6.3.4.1 Metoda praktičnih aktivnosti

V vsakega od načrtovanih projektne dni je vključena metoda praktičnih aktivnosti. V osmem in devetem razredu smo jo vključili že v uvodno motivacijo. Učenci osmega razreda morajo v parih iz dvanajstih koščkov sestavljanke sestaviti sliko koruze, ki ji je posvečen projektne dan. Devetošolci se razdelijo v skupine (vsaka od njih dobi pladenj z osmimi mošnjički, v katerih so bučna in sončnična semena ter ajdova, koruzna, makova, ovsena, prosena in pšenična zrna, poleg njih pa ovojnice s sedmimi kartončki, na katerih so imena kulturnih rastlin), v katerih s pomočjo pozornega ogledovanja, tipanja in okušanja zrn oz. semenom določajo imena pripadajočih kulturnih rastlin. V mošnjičku, za katerega zmanjka kartonček, so ajdova zrna, saj je ajda osrednja kulturna rastlina projektne dne.

Sicer pa je metoda praktičnih aktivnosti predvidena v drugem delu projektnega dne. Učence razdelimo v skupine, v vsaki od katerih naj bi jih bilo enako število. Člani vseh skupin – razen zadnje, ki smo jo poimenovali NPH (načini prehranjevanja) – samostojno tvorijo novo obravnavano besedilno vrsto.

V sedmem razredu je to opis države: vsaki skupini določimo (ali pa izžrebajo) eno od držav Južne Evrope, ki se uvršča med deset največjih proizvajalk oljčnega olja na svetu (Italija, Grčija in Portugalska). S tvorjenjem opisa ene od držav v Južni Evropi učenci znanje, ki so ga pridobili v prvih treh urah projektnega dne (o naravnogeografskih značilnostih Južne Evrope, njenem podnebju, rastlinstvu, razmerah za kmetijstvo in o ključnih elementih opisa države kot besedilne vrste), uporabijo na primeru nove države. S pomočjo obrazca za pisanje opisa države in izhodiščnega besedila (opis Španije), ki sta jim dostopna v knjižnici učnih listov, samostojno oblikujejo nov opis države. Potrebne podatke iščejo v knjižnih in spletnih virih. Del projektnega dne se zato izvede v šolski knjižnici, kjer jim vnaprej pripravimo izbor literature in seznam spletnih virov, kjer najdejo potrebne podatke. Besedilo oblikujejo v urejevalniku besedil na računalniku (po možnosti v računalniški učilnici).

Učenci osmega razreda si v sklopu prvega dela projektnega dne ogledajo učiteljevo demonstracijo postopka priprave koruznih tortilj v gospodinjski učilnici oz. šolski kuhinji. Ob povratku v učilnico z reševanjem nalog v knjižici učnih listov spoznajo značilnosti nove besedilne vrste, tj. opis postopka. Nato razdeljeni v skupine samostojno napišejo kuharski recept za *enchilade*, značilno mehiško jed, katere osnova so koruzne tortilje. Vsa navodila za tvorbo besedila najdejo v pripadajoči knjižici, pri delu pa si lahko pomagajo z jezikovnimi priročniki. Kuharski recept napišejo na list formata A3 in ga grafično oblikujejo. Učenci zadnje skupine medtem omenjeno jed pripravljajo v gospodinjski učilnici. Pri tem si razdelijo naloge: dva učenca lahko olupita in nasekljata čebulo, dva opereta ter narežeta paradižnik na drobne koščke, eden odcedi fižol itn.

V drugem delu projektnega dne v devetem razredu učenci, razdeljeni v skupine, iz žaklja izžrebajo listič z imenom znane osebe iz Prekmurja (npr. Vlado Kreslin, Feri Lainšček, Miki Muster, Nika Zorjan, Regina, Valentina Smej Novak, Štefan Küzmič idr.) ter o njej napišejo življenjepis, ki so ga ravnokar obravnavali v sklopu slovenščine. Učenci iz zadnje skupine medtem pripravljajo zapečeno ajdovo kašo s skuto in jabolki, značilno prekmursko slaščico.

Učenci, ki so tvorili besedila, na koncu projektnega dne svoje izdelke predstavijo preostalim učencem, s čimer razvijajo veščine govornega nastopanja ter ubesedovanja svojega znanja in stališč (Poznanovič Jezeršek in sod., 2018, str. 8). Učenci iz zadnje skupine jim nato postrežejo pripravljeno jed. Čas med obedovanjem lahko učitelji izkoristijo za posredovanje še kakšne učne vsebine, za katero je prej zmanjkalo časa. Prav zato smo oblikovali obsežnejše učne priprave, v katerih smo ponudili širok nabor učnih vsebin, končno izbiro pa prepuščamo posameznemu učitelju.

Metodo praktičnih aktivnosti Simsija in Strazberger – poleg metode izkustvenega učenja – izpostavljata kot najpogostejšo učno metodo pri medpredmetnem povezovanju (Simsija, Strazberger, 2008). S tem ko jo vključimo v projektni dan, želimo pri učencih spodbujati ključne kompetence sodobnega časa: miselno aktivnost,

samostojnost in ustvarjalnost. Projektni dan zaradi večje časovne razpoložljivosti, kot tudi vključevanja raznovrstnih učnih oblik in metod, omogoča doseganje višjih taksonomskih stopenj učnih ciljev. Ocenjujemo, da bi učenci s to metodo in z dejavnostmi, ki so nanjo vezane (samostojno tvorjenje nove besedilne vrste in priprava jedi), dosegli šesto stopnjo po posodobljeni Bloomovi taksonomiji učnih ciljev, kar v običajni organizacijski obliki učnega procesa pogosto ni izvedljivo.

6.3.4.2 Sočasno sodelovanje učiteljev in njihovo izmenjavanje

Na načrtovanem projektnem dnevu je mogoče ne samo sočasno sodelovanje učiteljev, ampak tudi njihovo izmenjavanje v okviru iste učne ure. Prvi del tretje ure projektnega dne v osmem razredu najprej vodi učitelj izbirnega predmeta načini prehranjevanja. Učenci se iz izhodiščne učilnice preselijo v gospodinjstvo učilnico oz. šolsko kuhinjo, kjer jim učitelj demonstrira postopek priprave koruznih tortilj. Učenci se nato vrnejo v izhodiščno učilnico, kjer s poukom nadaljuje učitelj slovenščine, ki povzame korake opazovane priprave in predstavi besedilno vrsto opis postopka. Na projektnem dnevu v devetem razredu se med razlago učitelja geografije o družbenogeografskih značilnostih Prekmurja vključi učitelj slovenščine. Ta se naveže na vsebino o zgodovinski ločenosti Prekmurja od preostalega dela matične države in učencem interpretira prekmursko ljudsko pesem *Ne ouri, ne sejaj*. Po krajši jezikovni analizi pesmi in predstavitvi značilnosti prekmurskega narečja z razlago ponovno nadaljuje učitelj geografije, ki učence spomni na avtohtone narodnostne manjšine ter posebej izpostavi romsko skupnost, živečo v Prekmurju.

6.3.4.3 Knjižica učnih listov

Za vsakega od projektnih dni smo izdelali tudi knjižico učnih listov, ki je vsebinsko in procesno tesno vezana na posamezno učno pripravo. Z izpolnjevanjem nalog v njej (večinoma gre za naloge z dopolnili) učenci čas, ki bi ga sicer potrebovali za samostojno izdelavo zapiskov, izkoristijo za aktivno udeležbo v učnem procesu, ki je temelj projektnega učenja. Reševanje učnih listov poteka istočasno z učiteljevo razlago in dejavnostmi učencev, s čimer učenci lažje sledijo učnemu procesu.

6.3.5 Zaključne misli

V predstavljenem konceptu medpredmetnega povezovanja v sedmem, osmem in devetem razredu osnovne šole v obliki projektnega dne je povezovalni element vsakega projektnega dne kulturna rastlina, s pomočjo katere učenci v okviru učnih vsebin geografije in slovenščine (predmeta imata v medpredmetni povezavi nosilno vlogo) ter izbirnega predmeta način prehranjevanja (poudarjena vloga) spoznava novo pokrajino ali državo. Gre za večpredmetno in multidisciplinarno povezavo, ki omogoča izvajanje učnih vsebin, ki so tudi sicer predpisane v učnih načrtih za geografijo ter slovenščino. Tako zasnovani projektni dan spodbuja aktivno vlogo učencev, omogoča doseganje višjih taksonomskih stopenj učnih ciljev, učiteljem pa ponuja pestrejšo izbiro učnih oblik in metod ter večji časovni obseg za njihovo obravnavo. V anketi, ki smo jo izvedli med učenci tretjega triletnega goriških osnovnih šol, je

74,5 % osnovnošolcev odgovorilo, da bi si želeli izvedbe tovrstnega projektne dne v svojem razredu. Med prvinami projektne dne se je več kot polovica anketirancev navdušila nad kuhanjem oz. pripravo značilne jedi za določeno pokrajino ali državo, pa tudi nad delom s sošolci v skupinah. Posebej v drugem delu projektne dne bi bili učenci bolj motivirani za aktivno udeležbo in sodelovanje kot pri običajnem pouku. Ugotovili smo, da kljub številnim prednostim, ki jih omogoča predstavljeni koncept v primerjavi z učnim procesom, izvedenim v običajni obliki, boljše razumevanje učne snovi in trajnejše znanje nista samoumevna učinka. Za njuno uresničitev na projektnem dnevu manjka pomembna etapa projektne dela, in sicer evalvacija oz. vrednotenje.

Učno gradivo, ki ga lahko učitelj uporabi pri dnevu dejavnosti na temo prehrane v tretjem triletju osnovne šole, je dostopno na povezavi:



6.4 Ozaveščanje mladih o pomenu lokalno pridelane hrane in kmetijstva (*Maja Sirše*)

6.4.1 Pomen kmetijstva in lokalno pridelane hrane

Do industrijske revolucije v 18. stoletju je bilo kmetijstvo eksistencialna gospodarska panoga, saj je s pridelovanjem hrane ljudem omogočalo preživetje in zaslužek. Z napredkom industrije in razmahom globalizacije v 20. stoletju je njegov gospodarski pomen hitro upadel. Po podatkih Svetovne banke delež kmetijstva, ribištva in gozdarstva v gospodarsko razvitih državah za leto 2021 znaša manj kot 5 % bruto domačega proizvoda in zaposluje manj kot 5 % ljudi (The World Bank, 2022).

Upad gospodarskega pomena kmetijstva se kaže tudi v dojemanju te gospodarske dejavnosti v javnosti, ki ima še vedno zelo negativno konotacijo, čeprav se je podoba kmetijstva in kmetov v zadnjih letih izboljšala na račun medijskih kampanj in ozaveščanja javnosti. Beseda kmet se še vedno uporablja kot slabšalni izraz, ki, povzeto iz Slovarja slovenskega knjižnega jezika (Slovar slovenskega ..., 2022), pomeni »neuglajenega, nerodnega, omejenega oz. neumnega človeka«. V očeh mnogih so kmetje postali krivci za vedno dražjo hrano v trgovinah, kmetijstvo pa se smatra kot velik onesnaževalec okolja zaradi izpustov toplogrednih plinov ter uporabe fitofarmaceutskih sredstev in gnojil, povzročitelj smradu, porabnik pitne vode za namakanje itn. Pri tem ta ista javnost pozablja na dejstvo, da ima kmetijstvo številne pomembne naloge. Prva (in najpomembnejša) naloga je pridelovanje kmetijskih pridelkov za hrano ljudi in živali, čeprav ljudje zaradi hitrega načina življenja in naraščajoče urbanizacije vedno bolj izgubljajo stik s tem vidikom kmetijstva. V trgovinah je hrana potrošnikom vsekoli na voljo v različnih oblikah: sveža, zamrznjena oz. konzervirana zelenjava in sadje, pripeljana s celega sveta, vnaprej pripravljene jedi itn. Treba je le iti v trgovino in jo kupiti. Zato ne preseneča dejstvo, da se že med slovenskimi otroki najdejo posamezniki, ki ne vedo, kdo in kako dejansko prideluje hrano. Sodoben način prehranjevanja, ki vključuje uživanje hitre hrane, industrijsko pridelane hrane in hrane, pripeljana na dolge razdalje, je negativen z zdravstvenega in okoljskega vidika, saj lahko tako pridelana hrana povzroča številne bolezni (npr. bolezni srca in ožilja, sladkorno bolezen, težave s prebavili itn.), hkrati pa ima hrana, prepeljana na daljše razdalje, velik okoljski odtis zaradi prevoza in uporabe dodatnih kemikalij. Poleg proizvodnje hrane so naloge kmetijstva še pridelovanje surovin za industrijo in proizvodnjo električne energije, ohranjanje biotske raznovrstnosti in genetskega materiala, blaženje podnebnih sprememb, trajnostno upravljanje naravnih virov, zagotavljanje javnih dobrin in storitev (npr. vzdrževanje cest v zimskem času, vzdrževanje kulturne pokrajine, prostočasne aktivnosti, turizem na kmetijah), ohranjanje poselitve, delovnih mest na podeželju in kulturne dediščine ter gospodarski razvoj podeželja (Klemenčič, Lampič, Potočnik Slavič, 2008; Resolucija o strateških ..., 2011). Za vse zgoraj navedene naloge se je v devetdesetih letih 20. stoletja uveljavilo poimenovanje večnamensko ali multifunkcionalno kmetijstvo (Bedrač, Cunder, 2005; Resolucija o strateških ..., 2011).

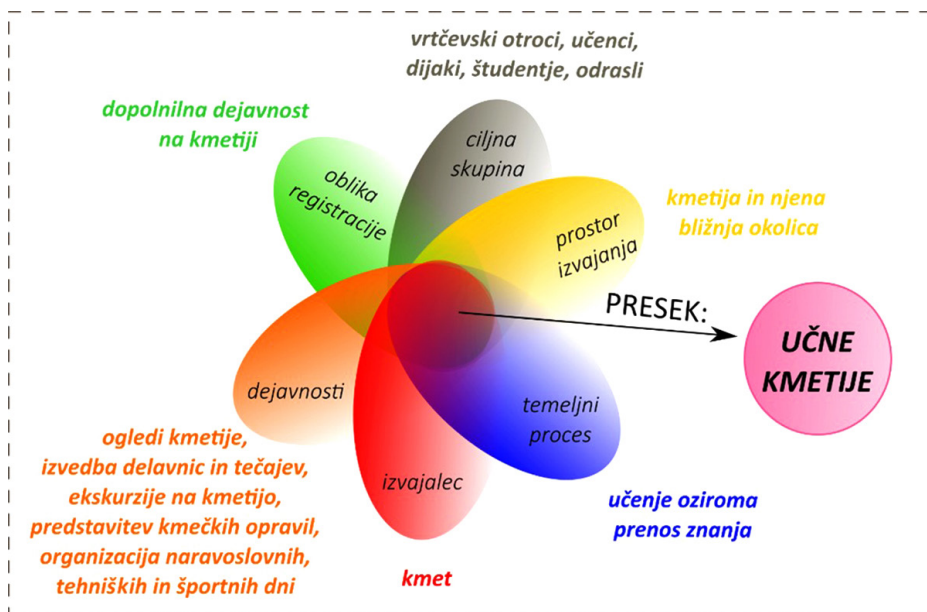
Ozaveščanje prebivalstva o pomenu kmetijstva se lahko izvaja na različne načine; npr. z objavami v medijih, promocijskimi aktivnostmi ministrstev in kmetijskih

združenj, različnimi delavnicami na učnih kmetijah in prek šolskega sistema. V pričujočem poglavju bo poudarek na ozaveščanju o pomenu kmetijstva v osnovnih šolah in na učnih kmetijah. Program osnovnošolskega izobraževanja sestavljata obvezni program, ki obsega obvezne predmete, izbirne predmete, dneve dejavnosti in ure oddelčne skupnosti, ter razširjeni program, ki obsega podaljšano bivanje, jutranje varstvo, dodatni pouk, dopolnilni pouk, neobvezne predmete in interesne dejavnosti (Zakon o osnovni šoli, 2016). Ker je obvezni program osnovnošolskega izobraževanja obvezen za vse osnovnošolce, vsebino in cilje obveznih in izbirnih predmetov določajo učni načrti, ki so podlaga za učiteljevo načrtovanje in izvajanje pouka (Ivanuš Grmek, 1999). Predvidene učne cilje morajo učitelji v določenem časovnem obdobju uresničiti, poleg tega pa nekateri učni načrti vključujejo tudi izbirne cilje oz. vsebine, ki jih učitelj lahko, ni pa nujno, vključi in morda poveže z večjim zanimanjem učencev ali lokalne skupnosti zanje. Pri izvajanju pouka učitelji uporabljajo različna učna gradiva (npr. učbeniki, (samostojni) delovni zvezki, atlasi itn.), ki učencem predstavljajo vir relevantnih informacij in aktivnosti, učiteljem pa so v pomoč pri doseganju predvidenih učnih ciljev in načrtovanju učnega procesa z uporabo različnih učnih oblik in metod (Revizijsko poročilo, 2013). Del obveznega programa so dnevi dejavnosti, ki interdisciplinarno povezujejo discipline in predmetna področja, vključena v predmetnik osnovne šole. Mednje spadajo naravoslovni, kulturni, športni in tehniški dnevi. Lahko so organizirani kot ekskurzija, delavnice, učni sprehod, terensko ali eksperimentalno delo, krajše projektne delo, ogled muzejev, galerij, gledaliških predstav, koncertov, športnih iger itn. (Zajc, 2006).

O kmetijstvu se lahko učenci učijo tudi neposredno na kmetijah, kjer vlogo učitelja prevzamejo kmetje. Tuji avtorji (npr. McComas, 2014; cit. po: Bickel, 2014) izobraževanje na kmetijah obravnavajo kot obliko izobraževanja na prostem, namenjeno raznolikim ciljnim skupinam (otrokom, učencem, dijakom, študentom na praktičnem usposabljanju, odraslim, družinam, turistom itn.). Za takšne kmetije se je uveljavil izraz učne kmetije (slika 62), ki kot prostor doživljajske pedagogike z raznimi aktivnostmi na kmetijah, kot so izvedba praktičnih delavnic, tečajev, tehniških in naravoslovnih dni za šolske skupine, omogočajo spoznavanje kmetijske dejavnosti, vsakdanjega življenja na kmetiji, večnamenske vloge kmetijstva, podeželske kulturne dediščine, tradicionalnih poklicev, ljudske umetnosti, domačih živali, kulturnih rastlin in različnih življenjskih okolij (Kmita Dziasek, 2017; Le Fattorie Didattiche ..., 2017).

V tujini je tovrstno izobraževanje na prostem razvito zlasti na Norveškem (t. i. *farm-school cooperation*), v nemških (*Lernen auf dem Bauernhof*) in avstrijskih (*Schule am Bauernhof*) deželah, Švici (*Schule auf dem Bauernhof*) in Italiji (*Fattorie Didattiche*; Ohe, 2009), pa tudi v Sloveniji se v zadnjih letih hitreje razvija. Obiskovanje vrtčevskih in osnovnošolskih otrok bližnjih kmetij ima pri nas že dolgo tradicijo, le da so kmetje to dejavnost dolgo časa opravljali prostovoljno in brez dodelanega pedagoškega programa. Registracija dopolnilne dejavnosti svetovanje in usposabljanje o kmetijski, gozdarski in dopolnilni dejavnosti se je začela po letu 2001 s sprejetjem Uredbe o vrsti, obsegu in pogojih za opravljanje dopolnilnih dejavnosti na kmetiji (Uredba o vrsti ..., 2001). Med letoma 2004 in 2011 je proučevana dopolnilna dejavnost beležila velik porast. Večina kmetij je izobraževalne storitve vzpostavila na lastno pobudo, in sicer kot dodatno ponudbo turizma na kmetijah (Cigale, Lampič, Potočnik Slavič, 2018), nekatere kmetije pa so se pridružile projektom v sklopu Programa razvoja podeželja

Slika 62: Učne kmetije predstavljajo poseben segment izobraževanja na kmetijah.



(Avtorica: M. Sirše, 2018)

2007–2013. Med letoma 2008 in 2012 so potekali številni projekti, v sklopu katerih so kmetije, ki so imele interes za vzpostavitev te dopolnilne dejavnosti, s pomočjo strokovnjakov izdelale pedagoške programe in (pri nekaterih) ustrezno didaktično gradivo. Izdani so bili katalogi z opisi kmetij, predstavitev programov in zemljevidom (Sirše, 2018). Po letu 2013 se je naraščanje kmetij z registrirano proučevano dopolnilno dejavnostjo nekoliko umirilo (Cigale, Lampič, Potočnik Slavič, 2018), saj se je končalo programsko obdobje Programa razvoja podeželja 2007–2013, s tem pa tudi financiranje tovrstnih projektov (Sirše, 2018). Kljub temu število kmetij, ki vzpostavljajo proučevano dopolnilno dejavnost, počasi narašča (po podatkih AJPEŠ-a je bilo julija leta 2018 496 kmetij, do julija 2022 je število naraslo na 682 kmetij). Razloge za porast števila kmetij, ki ponujajo izobraževalne storitve, gre iskati v krizi slovenskega kmetijstva in spremenjenih navadah potrošnikov. Zaradi vedno nižjih dohodkov so kmetje začeli iskati nove načine, kako te povečati, pri tem pa so izkoristili vse razpoložljive vire, ki jih imajo (surovine, družinske člane, znanje, mehanizacijo). Hkrati je obdobje epidemije covid-19 povzročilo, da so ljudje začeli spreminjati svoj odnos do hrane – marsikateri posameznik je v času vsesplošnega zaprtja začel izdelovati pekovske izdelke, predelovati sadje in zelenjavo itn. ter se ob sproščanju ukrepov udeležil tečajev, ki jih izvajajo na kmetijah. Ob tem omenimo dejstvo, da je v času epidemije covid-19 in s tem povezanih ukrepov za preprečevanje širjenja virusa več kmetij začasno prenehalo z izvajanjem proučevane dopolnilne dejavnosti oz. so izobraževalne tečaje izvajali prek videokonferenc (Kovačič, 2022).

V Sloveniji morajo imeti kmetije, ki želijo izvajati izobraževanje na kmetijah, registrirano dopolnilno dejavnost na kmetiji; in sicer svetovanje in usposabljanje v zvezi s kmetijsko, gozdarsko in dopolnilno dejavnostjo. Ta obsega raznovrstne izobraževalne

dejavnosti (npr. organiziranje tečajev in delavnic; usposabljanje na kmetiji; prikaz del iz kmetijske, gozdarske in dopolnilne dejavnosti ter svetovanje in prikazi iz kmečkih gospodinskih opravil (Uredba o dopolnilnih ..., 2015). Ker gre za finančno manj donosno dopolnilno dejavnost, jo je imelo avgusta leta 2022 registrirano le 682 kmetij v Sloveniji (AJPES, 2022), ki delujejo zelo razpršeno po ozemlju Republike Slovenije. Največje zgoštevke so v predalpskih hribovjih, dolinah in kotlinah (Škofjeloško in Polhograjsko hribovje, del Ljubljanske kotline, Pohorsko Podravje, Posavsko hribovje in Celjska kotlina), kjer so, zlasti v vzhodnem delu, k večjemu obsegu registrirane dejavnosti pripomogli projekti Programa razvoja podeželja 2007–2013. Po podatkih, pridobljenih na AJPES-u, tovrstno dopolnilno dejavnost na kmetiji najpogosteje registrirajo kmetije, ki se ukvarjajo s predelavo pridelkov (npr. sadja, zelenjave), mlekarstvom in sirarstvom ter mlinarstvom, saj na kmetijah izvajajo izobraževalne tečaje za posameznike.

6.4.2 Metodologija

Izhajajoč iz predstavljene problematike, smo želeli raziskati, v kolikšni meri so kmetijske vsebine prisotne v obveznem programu osnovne šole, predstaviti sodelovanje med osnovnimi šolami in učnimi kmetijami v savinjski statistični regiji ter izdelati praktični primer učnih vsebin za obisk na učni kmetiji kot primer, katere kmetijske tematike je mogoče obravnavati pri naravoslovnem dnevu. Ker so epidemija covid-19 in ukrepi v zvezi s preprečevanjem širjenja virusa močno posegli v izvajanje tovrstne dejavnosti, smo uporabili podatke za leto 2018.

Postavili smo naslednji hipotezi:

- H1: Kmetijske tematike so v obveznem programu osnovnošolskega izobraževanja in izbranih didaktičnih gradivih dobro zastopane.
- H2: Sodelovanje med osnovnimi šolami in kmetijami v savinjski statistični regiji poteka na področju dobave hrane, medtem ko na področju izobraževalnih storitev iz različnih vzrokov ni zaživel.

Pri delu smo uporabili različne kvalitativne in kvantitativne metode, saj je le kombiniranje spodaj navedenih metod omogočalo sledenje zastavljenim ciljem in preveritvi hipotez.

6.4.2.1 Pregled in analiza virov, literature in učnih načrtov

Najprej smo pregledali in analizirali različne zakonodajne dokumente s področja osnovnega šolstva in kmetijstva, strokovne in znanstvene članke ter monografije, diplomska in magistrska dela, publikacije itn. Ugotovili smo, da je malo raziskav s področja izobraževanja na kmetijah. Tudi vključevanje kmetijskih tematik v osnovnošolske programe je raziskano v manjšem obsegu. Celostne analize vključenosti kmetijskih vsebin v učne načrte za osnovno šolo (še) niso bile objavljene, bilo pa je opravljenih več analiz prisotnosti kmetijskih tematik pri posameznih predmetih (npr. spoznavanje okolja, družba); največ so se s tem v diplomskih delih ukvarjali študenti Pedagoške fakultete v Ljubljani in Mariboru (npr. Lavrič, 2004; Zazvonil, 2005; Gorenc, 2012; Lapornik, 2014; Eder, 2015; Pečovnik, 2016 itn.).

Ker nas je zanimala vključenost kmetijskih vsebin v obvezni program osnovne šole, smo analizirali vsebine učnih načrtov. Analiza je potekala v dveh fazah. V prvi fazi smo pregledali učne cilje v 21 učnih načrtih za obvezne¹⁰ in v 77 učnih načrtih za izbirne¹¹ predmete, pri čemer smo upoštevali zgolj kriterij neposredne ali posredne omembe kmetijstva v učnem cilju. V drugi fazi smo ustrezne učne cilje razvrstili glede na vsebino v trinajst skupin (1. oskrba s hrano in surovinami; 2. kmetijska opravila, orodja in stroji; 3. osnove rastlinske pridelave; 4. osnove reje živali; 5. ohranjanje naravnih virov in trajnostni razvoj; 6. okoljski problemi; 7. vsakdanje življenje in izzivi kmečkega prebivalstva; 8. položaj kmetijstva v preteklosti; 9. vpliv naravno- in družbeno-geografskih dejavnikov na kmetijstvo; 10. ohranjanje kulturne dediščine; 11. gospodarski pomen kmetijstva; 12. ohranjanje biotske raznovrstnosti; 13. tehnološki napredek v kmetijstvu) in prevladujočo funkcijo (proizvodna, družbeno-gospodarska, okoljska). Nekaj ciljev je bilo zaradi obsežnosti hkrati razvrščenih v več kategorij. Podatke, pridobljene z analizo vsebine učnih načrtov, smo uporabili za izdelavo idejne zasnove naravoslovnega dne na kmetiji.

6.4.2.2 Anketiranje zaposlenih na osnovnih šolah v savinjski statistični regiji

S spletno anketo smo ugotavljali obstoječe stanje sodelovanja med kmetijami in vzgojno-izobraževalnimi ustanovami v savinjski statistični regiji ter zainteresiranost osnovnih šol za sodelovanje na področju izobraževalnih dejavnosti v prihodnosti.

Anonimni vprašalnik je obsegal 26 vprašanj odprtega in zaprtega tipa. Vprašanja so bila združena v tri tematske sklope:

- v prvem, »Splošno sodelovanje s kmetijami«, smo proučevali trenutno sodelovanje šol s kmetijami, vzroke za nesodelovanje oz. področja sodelovanja;
- drugi, »Poznavanje učnih kmetij«, se je nanašal na poznavanje tovrstnih kmetij ter možnosti uresničevanja učnih vsebin pri predmetih na kmetijah in
- tretji del, »Potencialno sodelovanje vaše šole z učnimi kmetijami«, je ugotavljal interes šol za izvajanje naravoslovnih dni na učnih kmetijah, oceno dosedanjih obiskov (ponudba, cena, pridobljena znanja) in vzroke, zakaj šole ne organizirajo obiskov na kmetijah.

10 Pregledani so bili učni načrti: angleščina, biologija, družba, domovinska in državljanska kultura ter etika, fizika, geografija, glasbena umetnost, gospodinjstvo, kemija, italijanščina, likovna umetnost, madžarščina, matematika, naravoslovje in tehnika, naravoslovje, nemščina, slovenščina, spoznavanje okolja, šport, tehnika in tehnologija ter zgodovina (Posodobljeni učni načrti ..., 2017).

11 Podrobneje so bili pregledani učni načrti: astronomija, čebelarstvo, državljanska kultura, etnologija – kulturna dediščina in načini življenja, genetika, geografija, kaj nam govorijo umetnine, kemija v okolju, kemija v življenju, ljudski plesi, logika, obdelava gradiv: kovine, les in umetne snovi, odkrivajmo preteklost mojega kraja, okoljska vzgoja (I, II, III), poskusi v kemiji, projekti iz fizike in ekologije, projekti iz fizike in tehnike, raziskovanje domačega kraja in varstvo njegovega okolja, raziskovanje organizmov v domači okolici, sodobna priprava hrane, sodobno kmetijstvo, šolsko novinarstvo, turistična vzgoja, varstvo pred naravnimi in drugimi nesrečami, verstva in etika, življenje človeka na Zemlji ter življenje, upodobljeno v umetnosti (Abecedni seznam izbirnih ..., 2017).

Anketni vprašalniki so bili poslani po elektronski pošti na vseh 105 osnovnih šol v obravnavani regiji. Njihove kontakte smo pridobili s Seznama osnovnih šol v Sloveniji, dostopnega na takratnem MIZŠ (Ministrstvo za izobraževanje in šolstvo). Anketo je potekalo med aprilom in junijem 2018. Na anketo se je odzvalo 64 osnovnih šol, a je bilo v celoti izpolnjenih le šestdeset anket (57,1 %), preostale štiri smo izločili iz nadaljnje analize.

Podatke o sodelovanju osnovnih šol in kmetij na področju izvajanja dni dejavnosti na kmetijah smo dobili z analizo vsebine dni dejavnosti s poudarkom na naravoslovnih, tehniških in športnih dnevih. Analizirane so bile spletne strani in objavljene publikacije vseh glavnih in podružničnih osnovnih šol (N = 105) v savinjski statistični regiji za šolsko leto 2017/2018.

6.4.3 Empirični rezultati

6.4.3.1 Vključenost kmetijskih vsebin v obvezni program osnovne šole

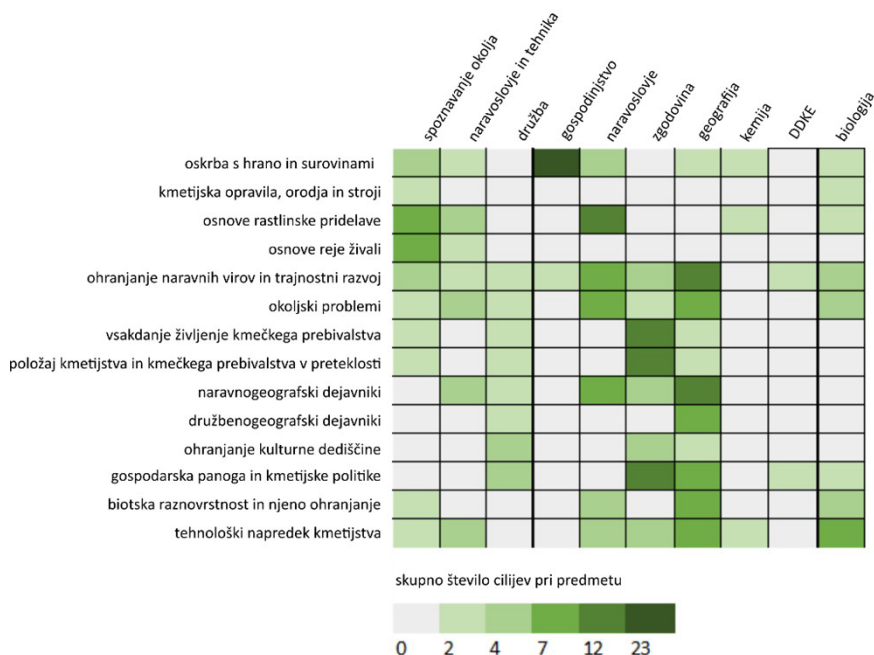
Preverjali smo, v katerih trenutno veljavnih učnih načrtih so med učnimi cilji prisotne kmetijske vsebine. Osredotočili smo se na splošne in operativne učne cilje, ki so eno glavnih vodil učitelju pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega procesa. Pregledali smo učne načrte 21 obveznih in 77 izbirnih predmetov ter ugotovili, da se kmetijske vsebine eksplicitno ali implicitno pojavijo v desetih učnih načrtih za obvezne predmete in 14 učnih načrtih za izbirne predmete.

Kmetijstvo je zelo široko področje, ki ga obravnavajo tako naravoslovne kot družboslovne vede. Kljub temu je analiza pokazala na skromno neposredno zastopanost kmetijskih vsebin po celotni vertikali osnovnošolskega izobraževanja med vsemi zapisanimi učnimi cilji v učnih načrtih. Med splošnimi cilji je prisotnost zelo nizka, saj se pri tretjini obveznih in izbirnih predmetov niti eden ni nanašal na kmetijstvo.

V učnih načrtih za obvezne predmete, kot so angleščina, glasbena vzgoja, italijanščina (v osnovnih šolah z italijanskim učnim jezikom), fizika, likovna vzgoja, madžarščina (dvojezična osnovna šola, madžarščina kot drugi jezik), matematika, nemščina (kot obvezni ali izbirni predmet), slovenščina, šport ter tehnika in tehnologija, ni operativnih ciljev, ki bi eksplicitno ali implicitno vključevali kmetijstvo. V preostalih smo zasledili več ciljev, na katere je mogoče navezati kmetijske tematike, vendar ob predpostavki, da jih učitelji v ciljih prepoznajo. V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju oz. prvem trilettju je takšen predmet spoznavanje okolja, v drugem trilettju so to naravoslovje in tehnika, gospodinjstvo, družba ter naravoslovje, zgodovina in geografija. Slednja se nadaljujeta še v tretje vzgojno-izobraževalno obdobje oz. tretje trilettje, kjer se jima pridružijo domovinska in državljanska kultura ter etika, kemija in biologija. Med predmeti je največ takih vsebin prisotnih pri gospodinjstvu, naravoslovju, geografiji in zgodovini (slika 63). Takšen rezultat nas ni presenetil, saj predmet gospodinjstvo obravnava prehranski vidik kmetijstva; pri zgodovini učenci spoznavajo kmetijstvo kot gospodarsko panogo in življenje kmečkega prebivalstva v različnih zgodovinskih obdobjih, medtem ko je pri naravoslovju predvidena obravnava ekosistemov, flore in favne, kamor lahko učitelji vključijo kulturne rastline, domače živali in kmetijske površine kot ekosisteme. Pri geografiji je poudarek na regionalni geografiji,

kjer učenci obravnavajo naravno- in družbenogeografske značilnosti posameznih regij, zato je kmetijstvo v večji ali manjši meri omenjeno pri vsaki regiji oz. je kmetijstvo kot primarni gospodarski sektor vključeno v obravnavo gospodarstva celin. V devetem razredu je predvidena obravnava značilnosti kmetijstva v Sloveniji, njegovega razvoja in izzivov.

Slika 63: Prisotnost kmetijskih vsebin med operativnimi učnimi cilji za obvezne predmete.

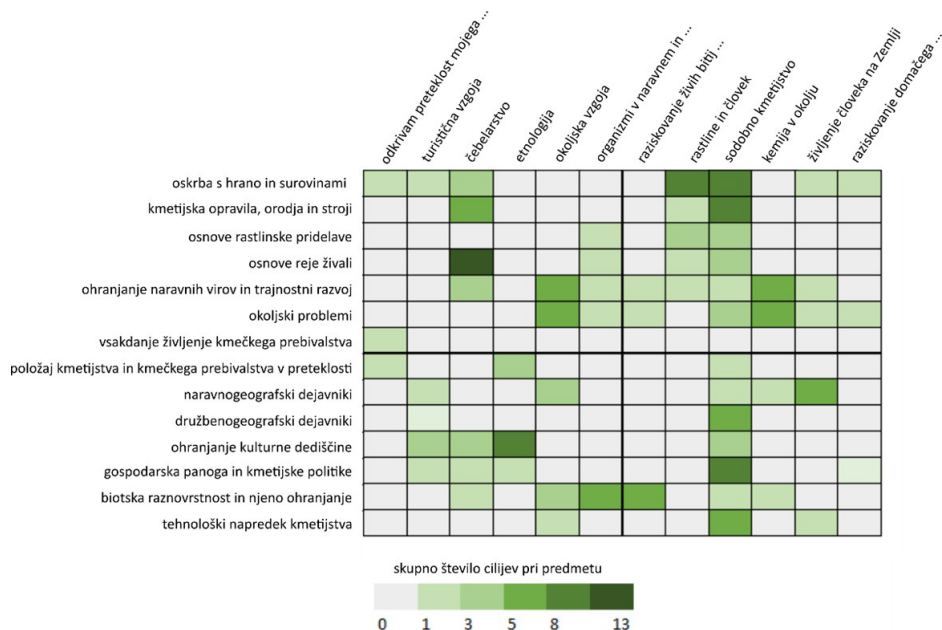


Izbirni predmeti nadgrajujejo jezikovne, umetniške, tehnične in športne vsebine obveznih predmetov, zato nas zelo majhno število kmetijskih vsebin v učnih načrtih ni presenetilo. Kmetijske tematike je mogoče neposredno vključiti pri šestih predmetih (sodobno kmetijstvo, kmetijska dela, kmetijsko gospodarstvo in čebelarstvo, življenje človeka na Zemlji ter raziskovanje domačega kraja in varstvo njegovega okolja), posredno pa še pri predmetih turistična vzgoja, raziskovanje organizmov v domači okolici, kemija v okolju, etnologija, odkrivajmo preteklost mojega kraja ter okoljska vzgoja I, II in III (Slika 64).

Naša analiza je pokazala, da učenci pri predmetih v prvem in drugem triletnem letu le spoznavajo različne kmetijske tematike na konkretnih primerih. Prevladuje faktografsko znanje, ki pa je osnova za doseganje višjih ravni znanja. V tretjem triletnem letu je že večji poudarek na vzročno-posledični in problemski obravnavi.

Največ kmetijskih tematik se nanaša na okoljski in proizvodni vidik kmetijstva; v prvem in drugem triletnem letu so najpogostejše obravnavane vsebine, ki se nanašajo na oskrbo s hrano, kmetijska opravila, orodja in stroje, rejo živali in gojenje rastlin ter ohranjanje kulturne dediščine (stavbe, stari predmeti, šege, običaji in navade ob delu), medtem

Slika 64: Prisotnost kmetijskih vsebin med operativnimi učnimi cilji za izbirne predmete.



ko v tretjem triletnju prevladujejo oskrba s hrano in surovinami, okoljski problemi, ki so povezani s kmetijstvom, ohranjanje kulturne pokrajine, gospodarski pomen kmetijstva ter ohranjanje naravnih virov in vzgoja za trajnostni razvoj. Takšen rezultat smo pričakovali, saj že *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* (2011) določa, da je izobraževanje za trajnostni razvoj eno izmed ključnih načel izobraževanja v Sloveniji, zato je vključeno v naravoslovne in družboslovne predmete. Pri geografiji in družbi več ciljev obravnava vpliv naravno- in družbenogeografskih dejavnikov na kmetijsko pridelavo. Družbeno-gospodarska vloga je v primerjavi z drugima manj zastopana; izpostavlja se predvsem kmetijstvo kot gospodarska panoga, s tem povezani načini kmetovanja in panoge, stanje kmetijstva in položaj kmečkega prebivalstva v preteklih zgodovinskih obdobjih. Operativni učni cilji pri predmetu geografija omogočajo še obravnavo preprečevanja zaraščanja kmetijskih površin, ohranjanja zaposlenosti in poseljenosti podeželja ter njegove povezanosti z industrijo.

V nadaljevanju nas je zanimalo, koliko slovenskih osnovnih šol je v zadnjih petih šolskih letih izvajalo in koliko učencev obiskovalo predmete, kjer je mogoče obravnavati kmetijske tematike. Za podatke smo zaprosili na takratnem Ministrstvu za šolstvo, znanost in šport (preglednica 20).

Preglednica 20: Število osnovnih šol, ki so v obdobju 2017–2022 izvajale izbrane izbirne predmete, ki vključujejo proučevano tematiko, in število učencev, ki so jih obiskovali.

Izbirni predmet	2017/2018		2018/2019		2019/2020	
	Število šol	Število učencev	Število šol	Število učencev	Število šol	Število učencev
Čebelarstvo	4	32	10	86	12	111
Sodobno kmetijstvo	4	29	4	61	4	64
Življenje človeka na Zemlji	22	284	20	309	26	352
Raziskovanje domačega kraja in varstvo njegovega okolja	12	184	17	200	16	227
Okoljska vzgoja I	8	92	9	122	12	165
Okoljska vzgoja II	5	69	4	54	1	13
Okoljska vzgoja III	6	65	4	60	3	35
Turistična vzgoja	126	1850	111	1.581	111	1660
Odkrivamo preteklost mojega kraja	15	169	14	125	12	129
Rastline in človek	41	478	43	503	43	482
Organizmi v naravi in umetnem okolju	59	804	62	798	62	881
Raziskovanje organizmov v domači okolici	26	343	25	409	26	288
Kulturna dediščina in načini življenja	4	65	3	38	5	49
Slovenija – predmeti skupaj	822	181.301	822	186.328	821	190.156

Izbirni predmet	2020/2021		2021/2022	
	Število šol	Število učencev	Število šol	Število učencev
Čebelarstvo	14	143	17	241
Sodobno kmetijstvo	5	48	4	54
Življenje človeka na Zemlji	24	253	25	261
Raziskovanje domačega kraja in varstvo njegovega okolja	18	171	18	226
Okoljska vzgoja I	12	124	8	70
Okoljska vzgoja II	5	67	9	92
Okoljska vzgoja III	3	26	3	48
Turistična vzgoja	125	1506	123	1481
Odkrivamo preteklost mojega kraja	14	131	16	142
Rastline in človek	49	473	62	705
Organizmi v naravi in umetnem okolju	61	734	68	833
Raziskovanje organizmov v domači okolici	30	377	32	371
Kulturna dediščina in načini življenja	3	15	5	39
Slovenija – predmeti skupaj	821	193.158	821	195.414

Vira: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, september 2022; SURS, 2022.

Podatki kažejo, da je število učencev, ki obiskujejo izbirne predmete, pri katerih smo našli največ kmetijskih tematik, zanemarljivo (znaša 2,33 % vseh učencev, ki so vključeni v osnovnošolsko izobraževanje); vendar se število učencev, ki obiskujejo proučevane izbirne predmete, počasi povečuje. Med izbirnimi predmeti, pri katerih se je število učencev najbolj povečalo, izstopa predmet čebelarstvo (indeks rasti 753), saj ga je v šolskem letu 2017/2018 obiskovalo le 32 učencev, v šolskem letu 2021/2022 pa kar 241 učencev. Vzrok za večjo obiskanost je mogoče iskati v aktivnostih Čebelarske zveze Slovenije, ki skuša mladim skozi različne akcije približati to kmetijsko panogo. Po porastu števila učencev izstopa tudi izbirni predmet sodobno kmetijstvo, ki ga je v šolskem letu 2017/2018 obiskovalo le 29 učencev, v preteklem šolskem letu pa 54 učencev (indeks rasti 186).

6.4.3.2 Vključenost kmetijskih vsebin v učni načrt za geografijo

V nadaljevanju raziskave smo se osredotočili na učni načrt za geografijo, saj je predmet proučevanja geografije Zemljino površje, v katerega človek vedno pogosteje posega, med drugim tudi s kmetovanjem. Pri pregledu splošnih in operativnih učnih ciljev smo upoštevali neposredno in posredno omembo kmetijstva. Nekateri (operativni in splošni) učni cilji so zapisani zelo splošno, zato je mogoče kmetijske vsebine posredno vključiti k posameznemu učnemu cilju (pri tem smo predpostavljali, da imajo učitelji geografije dovolj znanja, da te kmetijske vsebine v ciljih prepoznajo). Med splošnimi učnimi cilji je zapisanih več takih, ki obravnavajo nujnost trajnostnega razvoja ter ohranjanje naravne in kulturne pokrajine. Med operativnimi cilji je malo ciljev, ki kmetijske vsebine neposredno obravnavajo, medtem ko je takšnih, kjer jih je mogoče vključiti posredno, veliko več.

Prisotnost kmetijstva je med operativnimi cilji v šestem razredu majhna, saj učenci pridobivajo znanja iz orientacije, geografije kot vede, značilnosti planeta Zemlje ter značilnosti podnebij v različnih toplotnih pasovih. Družbenogeografskih tem je manj. Veliko večja vključenost je med cilji v sedmem, osmem in devetem razredu, saj se obravnava regionalna geografija, v sklopu katere učenci spoznavajo temeljne geografske značilnosti ter ob izbranih primerih konkretizirajo obče geografske pojme (Kolnik in sod., 2011). Tako imajo učenci možnost, da spoznavajo proizvodno, družbeno-gospodarsko, prostorsko in okoljsko funkcijo kmetijstva:¹²

- gospodarski pomen kmetijstva (razvoj, vloga kmetijstva v bruto domačem proizvodu (BDP), načini kmetovanja, kmetijske panoge, prevladujoče kmetijske kulture, povezanost z industrijo, diferenciacija v turizmu na kmetijah itn.);
- vpliv naravno- in družbenogeografskih dejavnikov na kmetijsko rabo;
- ukrepe, s katerimi kmetje izboljšajo kmetijsko pridelavo (namakanje, kulturne terase, gnojenje, genski inženiring, uvajanje mehanizacije, specializacija itn.);

12 Nekaterih funkcij kmetijstva (npr. genski inženiring, diferenciacija kmetijstva, vzdrževanje ekosistemskih funkcij itn.), ki so omenjene v naboru, ni mogoče direktno razbrati iz operativnih ciljev v učnem načrtu za geografijo. Kljub temu jih je mogoče posredno obravnavati pri posameznih operativnih učnih ciljih, saj učni načrt spodbuja, da učitelji z učenci raziskujejo aktualna okoljska, prostorska in druga vprašanja ter izzive cloveštva.

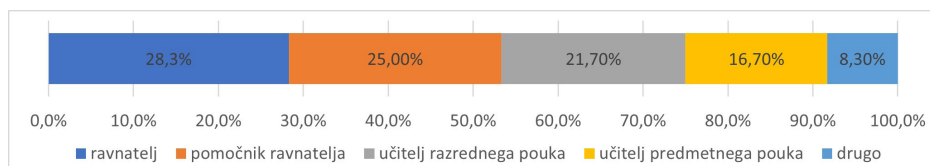
- kmetijsko obremenjevanje in onesnaževanje okolja z uporabo fitofarmaceutskih sredstev in umetnih gnojil;
- okoljske probleme, kot so krčenje gozdov, erozija prsti, širjenje puščav, degradacija kmetijskih površin, podnebne spremembe, uničevanje kmetijskih površin zaradi hitre urbanizacije, naravne nesreče itn.;
- ohranjanje naravne in kulturne dediščine;
- zaposlovanje in ohranjanje poseljenosti podeželja, preprečevanje zaraščanja, vzdrževanje kulturne pokrajine;
- varovanje naravnega okolja, vzdrževanje ekosistemskih funkcij in ohranjanje biotske raznovrstnosti, ozaveščanje o trajnostnem razvoju in trajnostni rabi naravnih virov.

6.4.3.3 Sodelovanje med kmetijami in vzgojno-izobraževalnimi ustanovami v savinjski statistični regiji

Vzgojno-izobraževalne ustanove in kmetje sodelujejo na področjih, kot so dobava pridelkov za redne obroke, sodelovanje pri dnevu slovenske hrane, v okviru katerega poteka Tradicionalni slovenski zajtrk (Dan slovenske hrane, 2018), do Šolske sheme,¹³ pri kateri se kot brezplačni dodatni obrok razdeljujejo sveže sadje, zelenjava, mleko in mlečni izdelki (Šolska shema, 2018). Tovrstno sodelovanje je osredotočeno na lokalno trajnostno oskrbo s hrano, kar je eden izmed ciljev Nacionalnega programa o prehrani in telesni dejavnosti za zdravje 2015–2025 (Resolucija o nacionalnem ..., 2015), in podporo lokalnim pridelovalcem hrane. V aktualnem Programu razvoja podeželja se s spodbujanjem diverzifikacije kmetijskih gospodarstev poudarja tudi sodelovanje na izobraževalnem področju (Sprejeta je Uredba ..., 2017).

Zanimalo nas je, na katerih področjih sodelujejo kmetije in vzgojno-izobraževalne ustanove v savinjski statistični regiji. Podatke smo pridobili z anketiranjem zaposlenih na osnovnih šolah. Anketni vprašalnik je rešilo šestdeset zaposlenih na osnovnih šolah (slika 65); več kot polovica je vodstvenega kadra (ravnatelj – 28,3 %; pomočniki ravnatelja – 25,0 %), sledijo učitelji razrednega (21,7 %) in predmetnega pouka (16,7 %). Preostali so bili uvrščeni v kategorijo drugo (8,3 % – vodje šolske prehrane, kuharji). Glede na šolsko okolje so zaposleni enakomerno zastopani.

Slika 65: Struktura anketirancev – zaposlenih v osnovnih šolah glede na delovno mesto (N = 60).

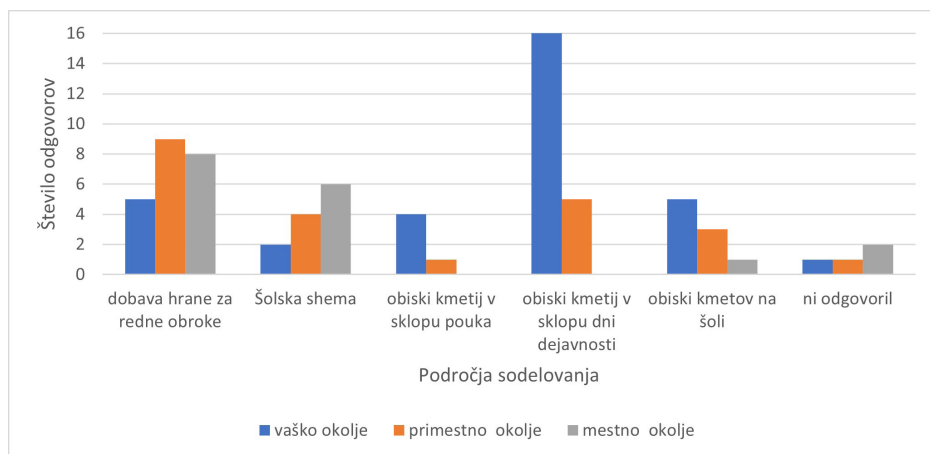


13 V Šolsko shemo sta se avgusta 2017 združili Shema šolskega sadja in zelenjave ter Shema šolskega mleka.

Kar 71,7 % anketiranih je potrdilo sodelovanje na vsaj enem področju. Pri analizi smo njihove odgovore po skupnih značilnostih razvrstili v pet skupin: 1. dobava hrane za redne obroke, 2. šolska shema, 3. obiski kmetije v sklopu pouka, 4. obiski kmetije v sklopu dni dejavnosti in 5. obiski kmetov na šoli.

Anketirane osnovne šole s kmetijami najpogosteje sodelujejo (slika 66) na področju dobave hrane za redne obroke ($N = 22$) in obiskov kmetij v sklopu dni dejavnosti ($N = 21$). Kmetje dobavljajo še sadje, zelenjavo, mleko in mlečne izdelke za Šolsko shemo ($N = 12$). Devet šol v sklopu Tradicionalnega slovenskega zajtrka obišče kmet ali čebelar, ki učencem predstavi pridelavo hrane in svoj poklic. Nekaj šol obišče kmetije v sklopu pouka ($N = 5$); gre predvsem za razredno stopnjo, kjer je večja možnost prilagajanja urnika. En zaposleni je omenil, da kmetije obiščejo v sklopu izbirnega predmeta in dela z nadarjenimi učenci. Največji delež mestnih šol po navedbah zaposlenih s kmetijami sodeluje pri Šolski shemi (50 %), dobavi hrane za redne obroke (36 %) in obiskih kmetov v šoli (11 %), medtem ko obiskov kmetij v sklopu pouka oz. dni dejavnosti ne prakticirajo. To lahko pripišemo oddaljenosti in s tem povezanim stroškom prevoza. Podobno sliko kažejo šole iz primestnega okolja: sodelujejo pri dobavi hrane (39 %) in Šolski shemi (17 %), vendar pogosteje sodelujejo na področju obiskov kmetij v sklopu dni dejavnosti (22 %) in obiskov kmetov v šolah (13 %). Obratno je pri šolah iz podeželskega okolja, saj pri njih sodelovanje s kmetijami temelji na obiskih kmetij v sklopu pouka (80 %) oz. dni dejavnosti (76 %) ter obiskih kmetov v šolah (56 %). Precej manj je sodelovanja pri Šolski shemi (17 %) in dobavi hrane (23 %), kar lahko pripišemo odkupu od posrednikov, težavam vodij prehrane pri pridobivanju lokalnih ponudnikov zaradi pomanjkljive ponudbe in nezmožnosti zagotavljanja zadostnih količin hrane.

Slika 66: Sodelovanje med izbranimi akterji v savinjski statistični regiji glede na odgovore anketiranih zaposlenih na osnovnih šolah ($N = 56$).



Opomba: Anketirani so lahko navedli več odgovorov.

V nadaljevanju smo anketirance povprašali, ali bi bili zainteresirani za obisk kmetij, ki imajo registrirano dopolnilno dejavnost. Kar 96,7 % anketiranih bi tovrstni obiski zanimali, a se je izkazalo, da kar 62 % zaposlenih ne pozna učnih kmetij in njihove

ponudbe. Preostalih 38 % (N = 23) zaposlenih je za ta pojem slišalo iz medijev (N = 13), ustnega izročila od sodelavcev (N = 8) in neposredno na učnih kmetijah (N = 6). Vzroke, zakaj sodelovanje med osnovnimi šolami in učnimi kmetijami še ni zaživel, lahko iščemo v (pre)majhni prepoznavnosti tovrstne dejavnosti med zaposlenimi v osnovnih šolah in majhnem številu kmetij, ki se s tem ukvarjajo. V savinjski statistični regiji je takšnih kmetij 120, vendar pa so prostorsko zelo razpršene (v nekaterih občinah, npr. Dobje, Nazarje, Rečica ob Savinji in Vitanje, ne deluje nobena kmetija s proučevano dopolnilno dejavnostjo (AJPES, 2022)).

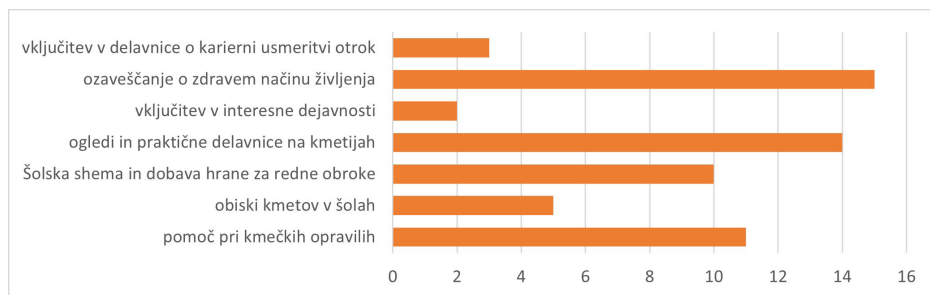
Z anketiranjem smo dobili skromne podatke o sodelovanju med šolami in kmetijami na področju izobraževalnih storitev, zato smo izvedli analize vsebin dni dejavnosti (s poudarkom na tehniških in naravoslovnih dnevih), ki so jih šole v savinjski statistični regiji izvajale v šolskem letu 2017/2018. V analizo so bile vključene spletne strani vseh osnovnih šol (N = 105; glavne in podružnične šole), in sicer objavljene novice in publikacije za leto 2017/2018. Opravljena analiza je pokazala na pogostejše sodelovanje med šolami in kmetijami, kot ga je izkazalo anketiranje, in sicer izrazito na področju obiskov kmetij (N = 35). Razlog za takšno stanje lahko pripišemo dejstvu, da se na reševanje anketnega vprašalnika niso odzvale vse šole s seznama oz. so anketni vprašalnik izpolnjevali razredni oz. predmetni učitelji, ki ne vedo, katere aktivnosti se izvajajo na predmetni oz. razredni stopnji.

Skupaj je bilo v šolskem letu 2017/2018 v vseh razredih vseh osnovnih šol v proučevani regiji organiziranih 157 naravoslovnih dni, ki so vključevali vsebine, povezane s kmetijstvom. To pomeni manj kot 10 % vseh naravoslovnih dni, ki jih morajo organizirati šole v šolskem letu. Anketirani zaposleni na šolah so kot razlog za manjše vključevanje obiskov kmetij izpostavili dejstvo, da v sklopu dni dejavnosti dajejo prednosti drugim aktivnostim, oz. prevelike stroške prevoza in izpeljave dejavnosti. Učenci so si najpogosteje ogledali kmetijo, domače živali, kulturno dediščino in vsakdanje življenje ter se udeležili praktičnih delavnic (peka kruha, kvačkanje, sodelovanje pri kmetijskih opravilih). Pri tem se je izkazalo, da vse osnovne šole ne obiskujejo kmetij z registrirano dopolnilno dejavnostjo svetovanje in usposabljanje v zvezi s kmetijsko, gozdarsko in dopolnilno dejavnostjo, ampak bližnje kmetije, ki te dejavnosti nimajo registrirane. Naravoslovni dnevi, ki so potekali na šolah, so bili izvedeni kot delavnice na temo trajnostne lokalne hrane (N = 64), zeliščarstva (N = 20), čebelarstva (N = 13), pomena kmetijstva (N = 13; ekološko, permakulturno kmetovanje) ter obiski kmetov oz. čebelarjev (N = 12). Dve tretjini naravoslovnih dni je bilo izvedenih v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Ta rezultat nas ni presenetil, saj je bilo z analizo učnih načrtov ugotovljeno, da predmeta spoznavanje okolja in naravoslovje vključujeta veliko število učnih ciljev in vsebin, ki jih je mogoče uresničiti na kmetiji.

V manjši meri (N = 12) so bile kmetijske vsebine vključene v tehniške dni; in sicer v pripravo hrane (marmelade, mlečni izdelki) in raziskovanje kmetijskih panog (čebelarstvo, hmeljarstvo). Izkazalo se je tudi, da so kmetijske vsebine v analiziranih osnovnih šolah prisotne pri interesnih dejavnostih (N = 19; zeliščarski, čebelarski, vrtnarski in kuharski krožek), izbirnih predmetih (N = 8; sodobna priprava hrane), šolskih vrtovih (N = 11) ter šolskih projektih (Ekošola, Šolska shema, Hrana ni tja v en dan, Odgovorno s hrano itn.).

Na vprašanje, ali bi poleg že prej naštetih področij v prihodnosti želeli sodelovati s kmetijami še na katerem drugem področju, je kar 70 % anketiranih odgovorilo, da si želijo še tesnejšega sodelovanja na naslednjih področjih: 1. ozaveščanje o zdravem načinu življenja, 2. delavnice o karierni usmeritvi otrok, 3. spoznavanje kulturne dediščine, 4. vključitev v interesne dejavnosti, 5. ogledi in praktične delavnice na kmetijah, 6. šolska shema in dobava hrane, 7. obiski kmetov v šolah ter 8. pomoč pri kmečkih opravilih.

Slika 67: Področja, na katerih bi si anketirani zaposleni na osnovnih šolah v prihodnosti želeli tesnejšega sodelovanja (N = 60).



Opomba: Anketirani so lahko izbrali več možnih odgovorov.

Največ anketirancev (slika 67) želi sodelovati s kmetijami na področju ozaveščanja o zdravem načinu življenja (N = 15). Sklepamo, da kmetije smatrajo kot primer dobre prakse na področju lokalne trajnostne oskrbe s hrano, gibanja v naravnem okolju oz. igre na prostem. Sledijo ogledi in praktične delavnice na kmetijah (N = 9) na temo vrtničarstva, predelave kmetijskih pridelkov, peke kruha, skrbi za živali, spoznavanja kulturne dediščine itn. ter večje vključevanje učencev pri kmetijskih opravilih (N = 11). Med pogostejše navedenimi so bili še večje vključevanje v Šolsko shemo in dobavo lokalne hrane (N = 10), obiski kmetov v šolah (N = 5) in njihovo vključevanje v interesne dejavnosti (N = 2). Zanimivo je, da so trije zaposleni izpostavili, da bi radi kmete vključevali v delavnice o karierni usmeritvi učencev. Predlog nas je pozitivno presenetil, saj kaže na njihovo ozaveščenost o problematiki upadanja zanimanja za ta poklic oz. ga vidijo kot perspektiven poklic prihodnosti. Željo oz. nujo po prihodnjem sodelovanju potrjujeta naslednji izjavi anketiranih zaposlenih na osnovnih šolah.

Izjava 1: »Mi se z lokalnimi kmeti sami dogovorimo za sodelovanje. Bi pa bilo zelo uporabno, če bi še več kmetov spodbudili, da bi imeli obiske kot dodatno ponudbo na kmetiji, z vključevanjem delavnic za učence.« (anketirani zaposleni na osnovni šoli, savinjska statistična regija, junij 2018)

Izjava 2: »Današnje otroke po navadi učimo vse do konca osnovne šole, zato se v otroštvu ne naučijo temeljnih življenjskih veščin. Moji učenci v osmem razredu ne znajo pobrisati mize, razrezati jabolka ali pomesti po tleh. Otroke bi bilo treba naučiti osnovnih veščin. S tega vidika bi bili po mojem mnenju obiski kmetij zelo priporočljivi, da jih naučimo tega, hkrati pa bi se naučili tudi spoštovanja do hrane in dela.« (anketirani zaposleni na osnovni šoli, savinjska statistična regija, junij 2018)

6.4.4 Primer dobre prakse

Učni načrt za geografijo v devetem razredu predvideva obravnavo Slovenije. Med didaktičnimi priporočili v učnem načrtu pa je zapisano, da naj učitelji poskušajo del ciljev geografije izvesti v obliki terenskega dela ali krajših oz. celodnevni interdisciplinarnih ekskurzij v okviru dni dejavnosti (Kolnik in sod., 2011). To je bilo naše vodilo pri izdelavi idejne zasnove naravoslovnega dne, v sklopu katerega načrtujemo obisk kmetije v Predalpskih pokrajinah. Zasnovan je interdisciplinarno, saj se navezuje še na predmete biologijo, kemijo, šport in zgodovino; del vsebin pa sega tudi na področje poklicne orientacije in pridobivanja praktičnih veščin. Z nekaj prilagoditvami je mogoče obisk kmetije izvesti za dijake v četrtem letniku gimnazije.

Najbolj primerna učilnica za proučevanje kmetijstva je kmetija s svojo neposredno okolico, saj omogoča pridobivanje teoretičnega znanja in njegovo nadgradnjo s praktičnimi, življenjskimi primeri. Za prostor izvedbe naravoslovnega dne smo izbrali kmetijo Sirše, ki omogoča terensko delo, aktivno učenje na prostem in uresničevanje učnih ciljev. Izbrana kmetija s svojo raznoliko proizvodno usmeritvijo (govodoreja, zelenjadarstvo, sadjarstvo, mlevski izdelki, peka kruha in izdelki iz lesa) ter njena okolica omogočata uresničitev večjega števila učnih ciljev in kompetenc, zapisanih v učnih načrtih naštetih predmetov (preglednica 21). Seveda se lahko vsebina naravoslovnega dne izpelje na kateri koli drugi kmetiji s podobno usmeritvijo.

Učenci pri naravoslovnem dnevu potrebujejo naslednje pripomočke: zemljevid Slovenije, terenski zvezek, pisalo, barvice, kompas in mobilni telefon.

Preglednica 21: Idejna zasnova obiska učne kmetije z vključenimi vsebinskimi poudarki, predvidenimi učnimi cilji, oblikami in metodami dela.

Vsebinski poudarek	Uresničeni učni cilji – učenec:
Ogled protiturškega tabora • trajanje: 45 minut • učne oblike: frontalna, individualna • učne metode: razlaga, razgovor, grafična metoda, delo z zemljevidi in slikovnim gradivom	• Pojasni posledice turških vpadov v slovenske dežele; • pojasni, kako se je kmečko prebivalstvo branilo pred turško nevarnostjo; • na primerih iz krajevne zgodovine presodi pomen ohranjanja in varovanja kulturne dediščine ter razvija odgovoren odnos do okolja; • spoznava preproste geografske metode; • se orientira na zemljevidu.
Ogled kmetije Sirše • trajanje: 40 minut • učne oblike: frontalna, skupinska, individualna • učne metode: razlaga, razgovor, demonstracija, grafična metoda, delo s slikovnim gradivom, praktična aktivnost	• Umesti lokacijo kmetije v ustrezno slovensko pokrajino; • s pomočjo zemljevida poimenuje okoliška hribovja in kotlino; • na podlagi terenskega opazovanja sklepa o gospodarskih možnostih Predalpskih pokrajin; • našteje gospodarske dejavnosti (kmetijske panoge) in razloži povezanost naravnih in družbenih razmer za razvoj gospodarstva (kmetijstva).

Vsebinski poudarek	Uresničeni učni cilji – učenec:
Delavnica <i>Kmetija, zakladnica znanja</i> • trajanje: 60 minut • učne oblike: frontalna, skupinska, individualna • učne metode: razlaga, razgovor, grafična metoda, delo z zemljevidi in slikovnim gradivom	• Razume in pravilno uporablja pojme, povezane s kmetijstvom; • razvija veščine podjetnosti; • primerja poklic in položaj kmečkega prebivalstva v preteklosti in danes; • opiše težave kmetijstva in navede rešitve nastalih težav; • spozna, da je biološko znanje temelj za medicino, veterino, farmacijo, biotehnologijo, kmetijstvo, gozdarstvo, živinorejo, živilsko industrijo itn.; • povezuje gospodarski razvoj kmetije in izobrazbeno strukturo prebivalstva; • pojasni, zakaj je državi v interesu, da spodbuja generacijsko prenovno kmetij; • spoznava pomen povezovanja v kmetijskem sektorju; • spozna nekaj primerov gensko spremenjenih organizmov; • razloži možne pozitivne in negativne posledice uporabe gensko spremenjenih organizmov; • razume, zakaj se genski inženiring zelo hitro razvija, ter navede prednosti in omejitve njegove uporabe v biotehnologiji; • pojasni pojem dopolnilna dejavnost na kmetijah in navede razloge, zakaj se kmetje zanjo odločajo; • spozna delovanje sončne elektrarne, ki proizvaja energijo iz obnovljivega vira; • razlikuje pojme ekosistem, habitat, biotska raznovrstnost; • z uporabo terenskih metod ugotavlja biotsko pestrost na izbranem območju; • ovrednoti vlogo opravevalcev pri kmetovanju in razume vzroke za njihovo ogroženost; • razume, da biotsko pestrost ohranjamo z neposrednim varovanjem narave, sonaravno rabo pokrajine in trajnostnim razvojem.
Odmor za malico • trajanje: 20 minut	
Delavnica <i>Domače je zdravo, sploh če ob tem poskrbim še za naravo</i> • trajanje: 60 minut • učne oblike: frontalna, individualna, skupinska • učne metode: razgovor, razlaga, grafična metoda, delo s pisnimi viri, demonstracija, metoda praktičnih aktivnosti	• Spozna, da lahko okolje zaradi naravnih vzrokov in človekovih dejavnosti vsebuje snovi, ki so škodljive za človeka in druge organizme; • spozna pomen kemijske industrije v agronomiji (dušik, fosfor); • spozna pojem lokalno pridelana hrana in navede njene prednosti v primerjavi s hrano, pripeljano od drugod; • prepozna rastline ob pomoči preprostega rastlinskega ključa in razlikuje med spolnim in nespolnim razmnoževanjem rastlin; • po ogledu demonstracije razume, kako nastaja moka; • opiše, kako je človek uporabljal organizme za proizvodnjo različnih dobrin (kvasovke, droži, mikroorganizmi pri proizvodnji mlečnih izdelkov); • se uri v pravilnem rokovanju in ravnanju z živili; • razvija motorične in oblikovalske spretnosti.

Vsebinski poudarek	Uresničeni učni cilji – učenec:
Zaključek • trajanje: 45 minut • učne oblike: frontalna, individualna, skupinska • učne metode: razgovor, razlaga, grafična metoda, praktične aktivnosti	• Predstavi in poje malico, ki so jo pripravili učenci; • ovrednoti pomen kmetijstva za človeka in sklepa o možnostih kmetijske dejavnosti v različnih pokrajinah Slovenije.

Viri: Bačnik in sod., 2011; Kolnik in sod., 2011; Kunaver in sod., 2011; Vilhar in sod., 2011.

6.4.4.1 Potek naravoslovnega dneva

Vsebina je časovno načrtovana za šest šolskih ur. Naravoslovni dan učenci začnejo na parkirišču pred občinsko stavbo v Taboru, kjer zapustijo avtobus in se peš odpravijo do trga pred cerkvijo sv. Jurija. Tabor leži v istoimenski občini na južnem obrobju Spodnje Savinjske doline, ki že prehaja v gričevnato oz. hribovito Posavsko hribovje. Prebivalci se večinoma preživljajo s kmetijstvom in zaposlitvijo v bližnjih industrijskih krajih, v zadnjem času pa postaja vedno pomembnejše podjetništvo. Občina Tabor, v kateri leži izbrana kmetija, ima pestro zgodovino (npr. v vasi Loke stojijo ruševine gradu Ojstrica, ki je eden prvih gradov Celjskih knezov, na graščini Ojstrica je izbruhnil drugi vseslovenski kmečki upor, v vasi Tabor stojijo okoli cerkve sv. Jurija ob Taboru ohranjeni ostanki protiturškega tabora). Ker je zgodovina zelo povezana s položajem kmetov v preteklosti, smo se odločili, da del zgodovinske dediščine vključimo v vsebino naravoslovnega dne. Prvih 45 minut je namenjenih ogledu ostankov protiturškega tabora okoli cerkve sv. Jurija ob Taboru, kjer učenci spoznajo, kakšen je bil položaj in življenje kmetov v preteklosti. Izpred cerkve je lep pogled na celotno vas, zato je na tem mestu mogoče izvesti naloge geografske orientacije, kartiranja naselij (npr. določanje namembnosti stavb) ali štetja prometa. Nato se učenci ob spremstvu učiteljev peš odpravijo do kmetije Sirše, kjer imajo najprej voden ogled kmetije, sledita izvedba dveh šestdesetminutnih delavnic z vmesnim odmorom za malico in zaključek. Naravoslovni dan se konča pred Podružnično osnovno šolo Tabor, kjer si lahko učenci ogledajo še del razstave Ekomuzeja hmelnjarstva in pivovarstva, ki predstavlja kmetijsko mehanizacijo, ki so jo kmetje uporabljali v preteklosti v hmelnjarstvu.

Potek aktivnosti je zamišljen tako, da uvodoma učitelj geografije izvede geografsko umestitev območja, predstavi ostanke protiturških taborov in učence odpelje do kmetije, nato pa vlogo učitelja prevzame gospodarja kmetije, medtem ko učitelji le spremljajo učence.

Vsebinski poudarek 1: Prihod v Tabor, ogled nekdanjega protiturškega tabora okoli cerkve sv. Jurija in sprehod do kmetije (45 minut)

V 15. stoletju so Turki večkrat vpadli v Spodnjo Savinjsko dolino, zato so se prebivalci pred tem zaščitili na različne načine: s skrivanjem po okoliških prostranih gozdovih, z urejanjem signalnega sistema z grmadami ali gradnjo protiturških taborov.

V bližnji okolici vasi Tabor je od 12. stoletja stal grad Ojstrica, ki je bil eden prvih gradov mogočne rodbine knezov Celjskih. Grad je v času turških vpadov predstavljal privlačno točko za napad, posledično so napade občutili tudi vaščani Tabora. Pred pretečo nevarnostjo so se zavarovali tako, da so okoli cerkve sv. Jurija zgradili protiturški tabor s štirimi obrambnimi stolpi in obrambnimi jarki. Tabor je stal na ugodni točki, saj je iz njega odličen razgled na hrib Grmado na Dobrovljah, kjer je bila urejena signalna postojanka. Po koncu turške nevarnosti je obzidje začelo propadati, zato so ga ob obnovi cerkve v 19. stoletju delno porušili (Sirše, 2016). Del obzidja si je danes še mogoče ogledati. Med prenovo cerkve in cerkvenega dvorišča leta 2022 so bili ponovno odkriti ostanki protiturškega obzidja, zato občina Tabor v prihodnosti načrtuje izdelavo pomanjšane lesene makete in namestitve obveščevalnih tabel. Cerkev sv. Jurija ob Taboru pa je znana tudi po eni redkih krstilnic, ki jih je izdelal Jože Plečnik zunaj Ljubljane, zato lahko z učenci izkoristimo možnost in si jo ogledamo.

Prostor pred župnijsko cerkvijo ponuja razgled na Posavsko hribovje in kraško planoto Dobrovlje, zato lahko izkoristimo priložnost še za nekatere geografske aktivnosti: 1) med učence razdelimo planinske zemljevide Posavskega hribovja z nalogo, da poskušajo na terenu prepoznati najbolj markantne hribe (npr. Goro Oljko, Dobrovlje, Kravavico, Kozico in Čemšeniško planino); 2) lahko razdelimo zemljevide večjega merila z vrisanimi stavbami in legendo ter učence zadolžimo, da kartirajo funkcije naselja; ali pa 3) jih zadolžimo za štetje prometa. Po pregledu naloge se skupina peš odpravi proti kmetiji Sirše.

Vsebinski poudarek 2: Ogled kmetije Sirše (40 min)

Skupina za pot od cerkve sv. Jurija do izbrane kmetije potrebuje približno pet minut. Ko prispejo do kmetije, se posedejo na klopi pod starim orehom. Tam jih sprejmeta bodoča gospodarja kmetije, ki prevzameta vlogo posredovalca znanja na kmetiji. Vsebinski poudarek je razdeljen na naslednje etape: uvodno motivacijo, geografski oris izbranega območja s kratko vodeno predstavitev kmetije in razdelitev v dve skupini (preglednica 22).

Kmetija Sirše se nahaja na obrobju vasi Tabor, središčnega naselja istoimenske občine, že vsaj od 18. stoletja dalje, saj je vrisana že v terezijanskem katastru. Kmetija leži na ravninskem dnu Spodnje Savinjske doline, v njeni neposredni bližini teče hudourniški potok Kučnica.

Do konca druge svetovne vojne je bila kmetija majhna in večinoma samooskrbno naravnana: pridelovali so različno zelenjavo, imeli manjši visokodebelni sadovnjak jablan, hrušk in sliv ter manjši nasad hmelja ter redili govedo in kokoši. Viške so prodajali na tržnici v Preboldu oz. Trbovljah. V osemdesetih letih 20. stoletja se je kmetija pričela preusmerjati v zelenjadarstvo (pridelava zelja, fižola, repe) in hmeljarstvo: na najkakovostnejših zemljiščih so postavili lesene žičnice, pomembna investicija je bila tudi izgradnja nove sušilnice hmelja. Večji del hmeljišč je bil v neposredni bližini aluvialne ravnice potoka Kučnica, zato je bil v poplavah leta 1990 in 1994 poplavljen in nanošen z različnim plavjem. Po sanaciji je veliko škodo povzročilo odmiranje hmeljevih korenin, zato je kmetija po letu 1995 začela opuščati hmeljarstvo in

Preglednica 22: Učne dejavnosti, aktivnosti lastnika kmetije in rezultati dela učencev pri drugem vsebinskem poudarku.

Učna etapa	Učna dejavnost – učitelj, lastnik kmetije	Rezultati dela učenca
Uvodna motivacija – kako dojemam kmetijstvo?	Razgovor o učenčevih dosedanjih izkušnjah z obiskom kmetij in njegovimi predstavami o kmetijstvu. Navodila za individualno delo – zapiši svoje misli/mnenje o slovenskem kmetijstvu na samolepilni listek. Ko učenci zapišejo svoje misli, vodi razgovor o kmetijstvu, z učenci išče pozitivna in negativna mnenja o slovenskem kmetijstvu, ob tem njihove samolepilne lističe lepi na plakat.	Odgovori na vprašanja, predstavi dosedanje izkušnje s kmetijstvom. Na samolepilne listke zapiše različne izjave, povezane s kmetijstvom. Izdelava plakata, na katerem so zapisana pozitivna in negativna mnenja o kmetijstvu.
Predstavitve kmetije in geografski oris območja	Umestitev kmetije v slovensko pokrajino in kratek geografski oris območja (značilnosti površja in podnebja, potok Kučnica in njegove poplave, značilnosti prsti itn.). Poda navodila za delo z zemljevidom in pomaga manj spretnim učencem. V nadaljevanju skupino odpelje na ogled kmetije, ob tem pa predstavi njeno zgodovino. Po končanem ogledu se vrnejo do klopi pred starim orehom.	Izdelani zapiski v terenski zvezek, sodelovanje v razgovoru, postavljanje vprašanj. Na zemljevidu poišče lokacijo kmetije, poimenuje okoliška hribovja in kotlino. Izdelani zapiski v terenski zvezek, sodelovanje v razgovoru, postavljanje vprašanj. Po končanem ogledu se vrne do klopi pred starim orehom.
Doživljanje kmetije in razdelitev v skupine	Poda navodila za igro Najdi pravega. Ko se učenci posedejo v krog, na hrbet vsakega učenca prilepi del slike. Nadzoruje, da učenci igro izvedejo brez goljufanja. Poda navodila za skupinsko delo po postajah. V nadaljevanju vsak član kmetijskega gospodarstva odpelje skupino na svojo postajo.	Upošteva navodila, usede se v krog, zapre oči in v tišini počaka, da mu učitelj na hrbet prilepi del slike, ki določa skupino. Brez pogovarjanja poišče druge člane skupine. V skupini se pogovorijo, poiščejo lokacijo, kjer bo potekala prva dejavnost. Sprehodijo se do postaje.

se preusmerila v mlečno živinorejo. Preusmeritev je obsegala gradnjo novih kmetijskih poslopij, nakup nove kmetijske mehanizacije in povečanje obsega kmetijskih površin. Danes je večina kmetijskih površin neposredno v okolici kmetijskega gospodarstva, del najetih površin pa je od kmetije oddaljenih več kilometrov. Še vedno je osnovna usmeritev kmetije mlečna živinoreja, ki pa jo v zadnjem času dopolnjujejo z različnimi dopolnilnimi dejavnostmi.

Vsebinski poudarek 3: Izvedba dveh delavnic

Po končanem ogledu kmetije se učenci vrnejo pred oreh, kjer se razdelijo v dve skupini. Vsaka skupina se bo udeležila dveh delavnic, vmes pa bo odmor za šolsko malico. Prva skupina bo imela najprej šestdesetminutno delavnico *Kmetija, zakladnica znanja*, sledi odmor in nato še šestdesetminutna delavnica *Domače je zdravo, sploh če ob tem poskrbim še za naravo*. Druga skupina pa bo imela najprej delavnico *Domače je zdravo, sploh če ob tem poskrbim še za naravo*, po krajšem odmoru za malico pa še delavnico *Kmetija, zakladnica znanja*. Po končanih delavnicah se vsi učenci zberejo na klopih pri starem orehu. Po dogovoru z učitelji je možno prilagoditi vsebino delavnic, saj je na kmetiji mogoče izvesti tudi delavnice na temo:

- izdelovanja izdelkov iz lesa;
- izdelovanja preprostih suhorobarskih izdelkov;
- peke kruha;
- izdelovanja krpank in kvačkanih vezenin;
- ročno izdelanih igrač in lutk;
- izdelovanja tradicionalnih izdelkov iz zelišč in dišavnic;
- izdelovanja dekorativnih in okrasnih predmetov iz naravnih materialov.

6.4.4.2 Zasnova prve delavnice – Kmetija, zakladnica znanja (60 minut)

Osnovna usmeritev kmetije Sirše je tržna mlečna živinoreja, in sicer pridelava mleka in mesa, za potrebe samooskrbe se člani ukvarjajo z zelenjadarstvom, zeliščarstvom in sadjarstvom. V zadnjem letu, ko je kmetijstvo prizadelo naraščanje stroškov zaradi energetske in surovinske krize, člani kmetije iščejo dodatne načine zaslužka – trenutno še preizkušajo rentabilnost naslednjih dopolnilnih dejavnosti: izvajanje storitev s kmetijsko mehanizacijo, predelovanje kmetijskih pridelkov (mesa, sadja, zelenjave in žitaric), pridobivanje in prodaja energije iz obnovljivih virov energije ter dejavnosti, povezane s tradicionalnim znanjem na kmetiji.

V prihodnjih letih bo kmetija zamenjala lastnika, vodenje kmetije bo namreč prevzel najstarejši sin. Postopek prevzema kmetije je precej dolgotrajen, saj morajo mladi prevzemniki (če želijo pridobiti nepovratna finančna sredstva) imeti ustrezno poklicno kvalifikacijo in pridobiti znanja iz veterine, reje živali, poljedelstva, meteorologije, ekonomike, fitofarmacije ter poznavanja davčnih in sanitarnih predpisov itn. Država pomlajevanje kmetijskih gospodarstev spodbuja z ukrepom Mladi prevzemnik

kmetije – to je ukrep kmetijske politike, ki je namenjen dvigu produktivnosti in konkurenčnosti slovenskega kmetijstva.

Slika 68: Izbrana kmetija ima raznoliko kmetijsko pridelavo.



Vir: Mlečna cesta, 2022.

Za učinkovit nastop na trgu, zlasti v kmetijstvu, se morajo kmetije povezovati. Kmetje še vedno največ svojih izdelkov neposredno ali posredno prek zadrug prodajo živilskopredelovalnim podjetjem. Tako kmetijstvo z dobavo pridelkov oskrbuje živilska podjetja s surovinami in posredno pripomore k zaposlovanju v tem delu industrijskega sektorja. Tudi izbrana kmetija ni izjema, saj večino mleka odda v Mlekarno Celeio. Hkrati stremijo k pridelavi čim kakovostnejših pridelkov, saj to pomeni višjo dodano vrednost in višji zaslužek. Tako je kmetija Sirše vključena v projekt Brez GSO (pri prehrani živali ne uporabljajo rastlin in hranilnih dodatkov, ki bi vključevali gensko spremenjene organizme) ter nacionalna ukrepa Izbrana kakovost Slovenija in Dobrobit živali (ukrepa, ki določata načela ustreznega ravnanja z živalmi).

Drugi vsebinski poudarek je razdeljen na tri dele: spoznavanje poklica kmeta, razvoj kmetije in osnovna kmetijska dejavnost ter prehod v diferenciacijo kmetijstva (preglednica 23).

Preglednica 23: Učne dejavnosti, aktivnosti lastnika kmetije in rezultati dela učencev pri drugem vsebinskem poudarku.

Učna etapa	Učna dejavnost – lastnik kmetije	Rezultati dela učenca
Kakšen je poklic kmeta danes in kakšen je bil v preteklosti?	Učence odpelje do starega hleva. Tam učence razdeli v več skupin; vsaka skupina prejme tri slike, ki prikazujejo razvojne stopnje kmetije Sirše (slika objekta ali stroja, njegova cena in preglednica s cenami kmetijskih pridelkov). Poda navodila za skupinsko delo. Po določenem času ustavi skupinsko delo, učenci predstavijo rezultate. V nadaljevanju lastnik kmetije napelje pogovor o primerjavi poklica kmeta nekoč in danes. Razloži, kakšna znanja in veščine mora imeti oseba za kmetovanje, ter predstavi ukrepe, s katerimi država in Evropska unija pomagata kmetijstvu.	Skupaj z lastnikom kmetije se učenec odpravi do starega vodnjaka pred starim hlevom. Poišče skupino, vsaka skupina prejme svojo ovojnico z navodili. Učenci po skupinah opazujejo in poskušajo ugotoviti, kaj predstavlja slika, ter izračunati, koliko kmetijskih pridelkov so morali na kmetiji prodati, da so pokrili investicijo. Skupine predstavijo svoje rezultate. Ugotovijo, da sta največ denarja prinesla gojenje hmelja in prodaja jajc. Učenec sodeluje v razgovoru; navede vsaj tri podobnosti in tri razlike v kmetovanju danes in nekoč (strojna mehanizacija, uporaba umetnih gnojil in škropiv, rentabilnost pridelave) ter dela zapiske. Izdelani zapiski v terenskem zvezku, sodelovanje v razgovoru, postavljanje vprašanj.
Razvoj kmetije in osnovna kmetijska dejavnost	Predstavi kmetijsko mehanizacijo in vodi razgovor o pomenu strojne mehanizacije v kmetovanju. Poda vprašanje, ali so kmetje zelo bogati. V nadaljevanju predstavi navodila za skupinsko nalogo. Po končanem reševanju vodi razgovor o ugotovitvah. Poda ugotovitve, da so kmetje kot lastniki tovarn – če želijo opravljati kmetijsko dejavnost, za to potrebujejo določene stroje. Pogovor napelje k težavam, s katerimi se danes soočajo kmetje. Pozornost usmeri na delovne procese na kmetiji.	Učenec sodeluje v razgovoru, razmišlja, za kaj se kateri stroj uporablja, postavlja vprašanja. Učenec poda svoje mnenje, ali so kmetje bogati, in ga utemelji. Na primeru sejalnega stroja, ki stane npr. 10.000 EUR, izdela ekonomsko računico – koliko litrov mleka (po ceni npr. 0,33 EUR/l) mora kmet prodati, da pokrije investicijo za nakup sejalnega stroja. Učenci po skupinah predstavijo svoje ugotovitve – treba je prodati precej kmetijskih pridelkov, da si lahko kupijo nove stroje. Učenec sodeluje v pogovoru, izdela nabor petih izzivov, s katerimi se soočajo kmetje. Učenec opazuje, kateri delovni procesi trenutno potekajo na kmetiji. Sodeluje v razgovoru, postavlja vprašanja.

Razvoj kmetije in osnovna kmetijska dejavnost	Poda navodila za izziv: učenci poiščejo tablo, ki označuje, s katero kmetijsko organizacijo sodelujejo pri predelavi mleka. Predstavi združništvo in pojasni, zakaj je ključno povezovanje kmetijstva in živilskopredelovalne industrije. Pove, da je kmetija vključena v projekt Brez GSO, in poda navodila za individualno delo.	Učenci poiščejo tablo, na kateri piše KZ Savinjska dolina in Mlekarna Celeia. Učenec sodeluje v razgovoru, postavlja vprašanja. V terenskem zvezku izdelan miselni vzorec o pozitivnih in negativnih učinkih gensko spremenjenih organizmov v prehrani.
Diferenciacija kmetijske pridelave	Skupino odpelje od hleva do sončne elektrarne. Poda navodila za delitev v dve podskupini in za skupinsko delo ter določi čas, ki ga imajo na voljo za rešitev naloge. Vodi razgovor o rezultatih. Vodi razgovor, zakaj se kmetje odločajo za registracijo dopolnilne dejavnosti na kmetijah in predstavi različne dopolnilne dejavnosti (npr. pridobivanje električne energije s sončnimi celicami, predelava kmetijskih pridelkov itn.). Poda navodila za skupinsko delo. Vodi razgovor o rezultatih.	Razdelitev dela v skupini. Skupina se sprehodi po okolici in najde rdečo ali modro mapo. Učenci iz mape vzamejo lističe in jih sestavijo v pravilno zaporedje: a) Dopolnilna dejavnost na kmetiji je dejavnost, povezana s kmetijstvom ali gozdarstvom, ki omogoča kmetijam pridobivanje dodatnega zaslužka, boljši izkoristek zgradb, strojev, pridelkov in znanj družinskih članov. b) Za dopolnilne dejavnosti na kmetijah se odločajo zlasti manjše kmetije, ki samo s kmetovanjem ne zaslužijo dovolj za preživetje. Registrira jih lahko kateri koli član kmetije, a mora pri tem izpolnjevati določene pogoje. Sodelovanje v razgovoru, postavljanje vprašanj. Na podlagi terenskih opazovanj izdelan nabor treh prednosti in treh slabosti turizma na kmetijah. Sodelovanje v razgovoru.
Ohranjanje naravnega okolja in biotske raznovrstnosti	Skupino odpelje do travniškega ekstenzivnega sadovnjaka in gozda. Poda navodila za opazovanje. Vodi razgovor o avtohtonih sortah sadnega drevja, živalstvu v sadovnjaku, pomenu in zaščiti opravevalcev. Predstavi ukrep kmetijsko-okoljsko-podnebna plačila (KOPOP), s katerim želijo ohraniti travniške sadovnjake, biotsko raznovrstnost in kulturno pokrajino. Poda navodila za skupinsko delo.	Učenec se sprehodi do travniškega sadovnjaka. Vsak učenec si izbere kraj opazovanja. Izdela seznam treh drevesnih in živalskih vrst, ki jih prepozna. Sodelovanje v razgovoru, postavljanje vprašanj. Izvedena krajša debata: prva skupina zagovarja uporabo fitofarmaceutskih sredstev v sadovnjakih in na njivah, druga zagovarja njeno prepoved.

Po končani delavnici imajo učenci kratek, dvajsetminutni odmor za šolsko malico, nato se odpravijo k drugi delavnici.

6.4.4.3 Zasnova druge delavnice – Domače je zdravo, sploh če ob tem poskrbim še za naravo (60 minut)

Druga delavnica je namenjena ozaveščanju otrok o pomenu lokalno pridelane hrane. Tako pridelana hrana je z zdravstvenega vidika veliko bolj zdrava in kakovostna, saj je bila ob obiranju dozorela, zato ima višjo hranilno vrednost ter več vitaminov in mineralov. Poleg tega je ni treba skladiščiti, voziti na daljše razdalje, ji dodajati konzervansov za ohranitev svežine, s čimer se pripomore k zmanjševanju onesnaževanja okolja. Dodatno pripomore k podpori lokalnih pridelovalcev, s čimer se krepi lokalno gospodarstvo, odpirajo se nova delovna mesta, ohranjata se poseljenost podeželja in podoba kulturne pokrajine.

Slika 69: Kmetija Sirše je vključena v različne ukrepe kmetijske politike, s katerimi se zavezuje k pridelavi zdrave hrane. V ozadju na levi je permakulturni vrt.



(Foto: M. Sirše, 2022)

*Slika 69:
Kmetija Sirše je
vključena v različne
ukrepe kmetijske
politike, s katerimi se
zavezuje k pridelavi
zdrave hrane.
V ozadju na levi je
permakulturni vrt.*

Jurij, bodoči gospodar kmetije, je po izobrazbi gostinski tehnik, zato, zlasti poleti in jeseni, veliko časa nameni gojenju različnih kmetijskih pridelkov po permakulturnem načinu kmetovanja, pa tudi predelavi pridelkov, pridelanih na kmetiji, v sadne sode, vloženo zelenjavo, olja in mlevske izdelke (različni tipi moke, otrobi). V sklopu delavnice se z obiskovalci odpravi do permakulturnega vrta, kjer učenci spoznavajo pomen lokalno pridelane hrane, ohranjanje biotske raznovrstnosti in skrbi za trajnostni razvoj. Drugi del delavnice poteka v prostorih za mletje žit, kjer ob napravah prikaže postopek mletja ajdove oz. pirine moke. Če je še dovolj časa, lahko skupino odpelje do starega nasada visokodebelnih dreves avtohtonih slovenskih sort, v katerem si je življenjski prostor našlo mnogo živalskih vrst, med katerimi prevladujejo ptice in opraševalci. Od tam se odpravijo proti večnamenski sobi, kjer bodo pripravili domačo malico. Tretji vsebinski poudarek je razdeljen na tri dele: ohranjanje naravnega okolja in biotske raznovrstnosti, lokalna oskrba s hrano in priprava zdrave malice (preglednica 24).

Preglednica 24: Učne dejavnosti, aktivnosti lastnika kmetije in rezultati dela učencev pri tretjem vsebinskem poudarku.

Učna etapa	Učna dejavnost – lastnik kmetije	Rezultati dela učencev
Lokalna trajnostna oskrba s hrano	Skupino odpelje do permakulturnega vrta, kjer predstavi to obliko trajnostnega kmetovanja. Poda navodila za individualno delo. Vodi razgovor o lokalno pridelani hrani in njenih prednostih v primerjavi s hrano, pripeljano od drugod. Razdeli navodila, katero sadje in zelenjavo bodo skupine potrebovale pri pripravi zdravih namazov.	Se sprehodi do vrta. Opazuje, kako so rastline posajene, ter prepozna tri zelišča in pet vrtnin. Sodelovanje v razgovoru, postavljanje vprašanj. Skupina se previdno sprehodi po vrtu in v košaro nabere potrebne vrtnine.
Od zrna do moke	Lastnik kmetije odpelje skupino do kmetijskega poslopja, v katerem so mlin in drugi stroji, ki jih potrebuje za mletje. Ob eksponatih iz prve polovice 20. stoletja (vejalniki, mlinski kamni) in različnih primerih žit pojasni, kako je potekalo gojenje žitaric in mletje žita pred drugo svetovno vojno. Ponudi možnost demonstracije ločevanja plev od zrn. Pozornost usmeri k sodobnemu mlinu, s katerim danes melje žita. Na koncu demonstrira, kako se izdelujejo droži, s katerimi so v preteklosti izdelovali kruh. Skupino iz prostorov za mletje odpelje proti večnamenski sobi, kjer bo sledila izdelava zdrave malice.	Odpravi se do naslednje postaje. Posluša razlago, izdeluje zapiske, odgovarja na vprašanja. Spoznava oz. prepozna različna žita v steklenih kozarcih (ajda, pšenica, pira, rž, koruza), sodeluje v razgovoru, izdeluje zapiske, primerja, kako je potekalo gojenje žitaric in mletje žita pred drugo svetovno vojno in danes. Poskusi delovanje vejalnika, s katerim so nekoč ločevali pleve od zrn. Ogleda si demonstracijo mletja ajde oz. pšenice. Spoznava različne vrste moke. Odgovarja na vprašanja. Seznani se s pojmom droži in razume, zakaj je bil tovrsten način peke kruha v preteklosti zelo razširjen. Skupina se odpravi proti večnamenski sobi.
Priprava zdrave malice	Poda navodila za delo: ponovi, kakšni so pravilni delovni postopki pri pripravi hrane, in opozori na morebitne nesreče pri delu. Vodi razgovor o pripravi hrane. Poda navodila za serviranje hrane.	Po navodilih pripravljena malica: izdelane polnozrnaté štručke in pripravljena dva domača namaza. Učenec samoovrednoti svoje delo (kaj je dobro naredil, kaj bi lahko pri delu prihodnjič izboljšal). Skupina prinese hrano na za to pripravljeno mizo.

Zaključek in odhod do osnovne šole (45 minut)

Po končanih delavnicah se obe skupini zbereta pri klopeh ob starem orehu, kjer pojedajo pripravljeno malico. Predstavijo svoje izdelke in povedo, kaj so se naučili ter kaj bi se še želeli naučiti. Nato se peš odpravijo do bližnje Podružnične šole Tabor, kjer jih pobere avtobus. Če ostane čas, si lahko ogledajo še eksponate Ekomuzeja hmeljarstva in pivovarstva, ki so razstavljeni pred šolo.

6.4.5 Zaključne ugotovitve

Kmetijstvo ima v današnji družbi še vedno zelo pomembno vlogo, saj opravlja več družbenokoristnih funkcij, zato je o tem pomembno ozaveščati že osnovnošolce. Kmetijske tematike je mogoče obravnavati v sklopu obveznega programa osnovne šole, in sicer med obveznimi in izbirnimi predmeti ter dnevi dejavnosti. V okviru raziskave smo z vidika vključenosti kmetijskih tematik analizirali učne načrte za obvezne in izbirne predmete, pri čemer smo se osredotočili na splošne in operative učne cilje, ki usmerjajo delo učitelja, ter izbrana učna gradiva. Ugotovili smo, da je neposredna prisotnost kmetijskih tematik med obveznimi predmeti majhna; jih je pa mogoče posredno vključiti med operative učne cilje, vendar ob predpostavki, da jih učitelji v ciljih prepoznajo. Še skromnejša je zastopanost med izbirnimi predmeti. Z analizo izbranih učnih gradiv (učbenikov, (samostojnih) delovnih zvezkov, geografskih atlasov) se je izkazalo, da je neposredna prisotnost kmetijskih vsebin v njih v primerjavi z učnimi načrti precej večja ter da je njihova vsebina skladna z učnimi cilji in vsebinami v učnih načrtih. Najpogostejše obravnavane kmetijske vsebine se nanašajo na okoljsko in družbeno-gospodarsko funkcijo, medtem ko je proizvodna vključena v manjši meri. Teoretična znanja, pridobljena pri predmetih, učenci operativno-izkusveno nadgradijo v sklopu dni dejavnosti; za izobraževanje o kmetijskih vsebinah so najbolj primerni naravoslovni in tehniški dnevi, ki potekajo na kmetijah.

Številni prehranski škandali, nezdrav življenjski slog, izgubljanje zanimanja za kmetijstvo in hrano so bili izzivi, s katerimi so se pred desetletji soočale številne evropske države. Nacionalne politike so z raznolikimi strategijami začele spodbujati kmetijsko in prehransko pismenost; eden izmed ukrepov so bili obiski kmetij, na katerih so učenci neposredno na terenu spoznavali kmetijstvo in zdravo hrano. Tovrstno sodelovanje med kmetijami in vzgojno-izobraževalnimi ustanovami je v tujini že zelo uveljavljena praksa s številnimi pozitivnimi učinki na učence in kmetije. K razmahu izobraževanja na kmetijah so v veliki meri pripomogle tudi spodbude skupne kmetijske politike.

Tudi v Sloveniji ima izobraževanje na kmetijah že dolgo tradicijo, a so ga kmetje dolgo časa opravljali prostovoljno. V zadnjem času je ta dejavnost tudi zaradi spodbud politike razvoja podeželja začela pridobivati na pomenu. Danes deluje razpršeno po Sloveniji okoli 500 kmetij z registrirano dopolnilno dejavnostjo, ki ponujajo pestre izobraževalne programe za različne ciljne skupine. V primerjavi z izbranimi evropskimi državami je izobraževanje na slovenskih kmetijah slabše razvito, kar dokazujejo slabši finančni izplen, manjše število obiskovalcev, neprepoznavnost v širšem prostoru ter odsotnost osebe oz. ustanove, ki bi koordinirala delovanje in spodbujala povezovane vključenih akterjev.

Rezultati raziskave kažejo, da šole in kmetije že sodelujejo na področju dobave hrane in na izobraževalnem področju, vendar je anketiranje pokazalo na manjšo vključenost mladih kmetov. Prav tako smo preverjali pripravljenost obeh skupin akterjev za bodoče sodelovanje; izkazalo se je, da so vzgojno-izobraževalne ustanove pripravljene okrepiti sodelovanje s kmetijami tako na področju dobave hrane kot izobraževanih storitev, mladi kmetje pa le na področju dobave hrane. Kljub temu med njimi obstajajo posamezniki, ki bi si želeli nadgraditi ponudbo svoje kmetije tudi z učnimi dejavnostmi, s čimer bi izboljšali rabo različnih virov kmetije. Na osnovi opravljenega intervjuja in terenskega dela smo zato izdelali idejno zasnovo naravoslovnega dne na kmetiji mladega kmeta za učence devetega razreda.

Trenutno dopolnilna dejavnost svetovanje in usposabljanje v zvezi s kmetijsko, gozdarsko in dopolnilno dejavnostjo na kmetiji še nima večje vloge, a bo širjenje znanj o kmetijstvu, lokalno pridelani hrani in trajnostnem razvoju v prihodnosti postajalo vedno pomembnejše.

Učno gradivo, ki ga lahko učitelj uporabi pri ozaveščanju mladih o pomenu lokalno pridelane hrane in kmetijstva, je dostopno na povezavi:



6.5 Vpeljava mnogoterih inteligenc v pouk geografije in španščine prek slikovnih slovarjev, podprtih s tehnologijo digitalne interaktivne table (Dan Kardum Sibila)

V pouk so dandanes vpeti mnoge teorije, metode in načini poučevanja. V nadaljevanju bomo poskušali združiti tri pedagoška področja, ki se pri pouku redko pojavljajo sočasno, še redkeje pa se prepletajo. Prvo področje je Gardnerjeva teorija o mnogoterih inteligencah, drugo oblikovanje slikovnih slovarjev in tretje uporaba interaktivne komunikacijske tehnologije. Izhodišče za preplet je bilo oblikovanje interaktivnega didaktičnega predloga (slika 70), ki bi v pouk vpeljal teorijo o mnogoterih inteligencah, jo s pomočjo slikovnega slovarja grafično umestil v prostor in z interaktivno komunikacijsko tehnologijo (IKT) omogočil platformo za usvajanje geografskega besedišča v drugem in tretjem letu učenja španskega jezika v slovenskih gimnazijah.

Teoretični okvir didaktičnega predloga je predstavljala Gardnerjeva teorija o mnogoterih inteligencah, ki se je od svojega nastanka leta 1983 uveljavila tako v psiholoških kot tudi pedagoških znanostih. Gardnerjevih osem inteligenc smo nato poskušali identificirati v treh izbranih srednješolskih učbenikih za španski jezik ter v učnih načrtih za geografijo in španščino v gimnaziji. Iz obeh učnih načrtov smo izbrali skupno sedem potencialno ustreznih operativnih učnih ciljev, ki smo jih vključili v interaktivni didaktični predlog.

Slika 70: Interaktivni didaktični predlog.



Geografsko besedišče je predstavljalo jedro vsebine interaktivnega didaktičnega predloga. Pridobili smo ga z analizo treh učbeniških kompletov za španščino in kurikularnega dokumenta *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). S selekcijo glede

na izbrane kriterije smo iz nalog, ki so vključevale geografsko besedišče, izluščili 24 geografskih pojmov različnih jezikovnih ravni (od A1 do C1 po Skupnem evropskem jezikovnem okviru). Izbrano geografsko besedišče smo v interaktivnem didaktičnem predlogu grafično upodobili in predstavili s slikovnim slovarjem. Nastajajoči vsebini didaktičnega predloga smo s podporo digitalne interaktivne tehnologije dodali elemente interaktivnosti in jo povezali v zaključeno vsebinsko enoto. Slednja je navzven digitalno predstavljena z e-učilom na digitalni interaktivni tabli ali panelu, analogno pa s pripadajočim učnim listom spremljevalnih dejavnosti za dve šolski uri. Didaktična struktura dejavnosti interaktivnega didaktičnega predloga upošteva ugotovitve analize prisotnosti mnogoterih inteligenc pri nalogah z geografskim besediščem v izbranih učbeniških kompletih za pouk španskega jezika.

6.5.1 Teorija mnogoterih inteligenc

Avtor teorije mnogoterih inteligenc Howard Gardner je leta 1983 v svoji monografiji *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences* (*Okviri uma: teorija mnogoterih inteligenc*) psihološki skupnosti predstavil sedem različnih inteligenc. Njegova teorija, merila za identifikacijo in uporaba v izobraževalnem procesu so spremenili dojemanje pojma inteligentnosti, ki je bil do takrat rezerviran za opredelitev ene same splošne inteligentnosti. To je dajalo prednost sposobnostim, kot so uporaba jezika, logično-matematično sklepanje in vizualno-prostorske sposobnosti za reševanje kognitivnih problemov (Puchta, Rinvolucir, Fonseca-Mora, 2012). Gardnerjeva teorija je v tistem času predlagala diverzifikacijo z ene same intelligence na vrsto intelektualnih spretnosti, ki jih oseba lahko uporabi za reševanje težav (Pritchard, 2018). Razvoj intelektualnih sposobnosti in odnos med njimi kažeta na različne intelektualne profile, ki vključujejo mozaik različnih inteligenc. Na podlagi raziskav v naslednjih letih in razvoja teorije je Gardner (1995) povečal število inteligenc na osem. Vse so na kratko predstavljene v nadaljevanju:

Jezikovna inteligenca je povezana z učinkovito ter ustvarjalno uporabo pisane in govorne besede. Učenci, ki so zelo dovzetni za uporabo besed v vseh oblikah izražanja in govornih položajih, radi berejo, komunicirajo, pišejo, ustvarjajo besedne igre ter jasno in povezano pripovedujejo vsebino (Gardner, 1995).

Logično-matematična inteligenca je močno povezana z znanstvenim razmišljanjem, iskanjem vzročnih povezav, oblikovanjem sistemov in podsistemov ter nato urejanjem vsebine v številčni ali besedilni obliki. Učenci s poudarjeno logično-matematično inteligenco prvenstveno iščejo vzorce, razmišljajo abstraktno in racionalno ter pretvarjajo svojo okolico v številke. Radi izvajajo poskuse, zastavljajo vprašanja, iščejo vzročno-posledične povezave in vzorce, računajo ter na splošno iščejo rešitve zastavljenim problemom. Dobri so v matematiki, logiki in razmišljanju v smeri od stvarnega k abstraktnemu. Najbližje so jim aktivnosti razvrščanja, kategoriziranja, vzorčenja in iskanja povezav (Pritchard, 2018).

Prostorska inteligenca ustreza zaznavanju in ustvarjanju okolice in abstraktnih miselnih podob. Prostorsko inteligentni učenci pogosto vrednotijo svojo okolico skozi vizualne in estetske dražljaje ter oblikovanje mentalnih slik. Radi rišejo, skicirajo, gradijo, gledajo slike in preizkušajo naprave. Nadpovprečni so v prostorski predstavi, zaznavanju sprememb, labirintih, sestavljanekah, branju in analizi grafov ter

zemljevidov. Naučinkoviteje se učijo z umeščanjem stvari v prostor, razstavljanjem in sestavljanjem ter z grafičnim materialom (Pritchard, 2018).

Glavne značilnosti *gibalne inteligence* so povezane z zmožnostjo uporabe telesa in izražanja za različne namene in vidike življenja. Telesno-gibalno nadarjeni učenci uporabljajo svoje telo za spoznavanje svoje okolice in sporočanje nekaterih vsebin. Učenci se pogosto gibljejo, govorijo, dotikajo in »brkljajo« po stvareh. Poleg tega radi uporabljajo telesno govorico in gib za uprizarjanje. Zelo spretni so pri ročnih delih in fizičnih aktivnostih. Najbolje usvajajo nove vsebine v interakciji z okolico in s procesiranjem telesnih dražljajev. Aktivnosti, ki vsebujejo omenjene elemente, so govor, dotik in gib (Pritchard, 2018).

Medosebna inteligenca temelji na sposobnosti razumevanja želja ali namenov drugih in sposobnosti vzpostavljanja odnosov z njimi. Interpersonalno inteligentni učenci v osnovi hitro vzpostavljajo odnose z drugimi osebami in radi sporočajo svoja mnenja. Dobro se počutijo v skupinah, iskanju novih poznanstev, reševanju problemov in pogovorih. Posedujejo zmožnost razumevanja čustev drugih oseb, zato so izvrstni v komunikacijskih, vodstvenih in organizacijskih sposobnostih. Učijo se s pomočjo govornih situacij, ki vključujejo primerjave, podajanje mnenj in povezovanje med udeleženci (Pritchard, 2018).

Intrapersonalna inteligenca ustreza sposobnosti abstrahiranja in osredotočanja na metakognitivne procese. Učenci s poudarjeno intrapersonalno inteligenco imajo visoko sposobnost samozavedanja in razmišljanja o sebi. Radi delajo samostojno in prihajajo do lastnih zaključkov. Dobri so v razumevanju lastnih čustev in sposobnosti ter zasledovanju zastavljenih ciljev in občutenj. Napredujejo v učnih situacijah, ko lahko delajo sami in v lastnem tempu. Naučinkovitejši so pri samostojnih projektih, pri katerih imajo dovolj prostora za oblikovanje originalnih izdelkov (Pritchard, 2018).

Glasbena inteligenca je pogosto prva inteligenca, ki se kaže pri ljudeh, zvočni dražljaji, kot so ritem, melodija in glas, pa so temelj razvoja te inteligence. Učenci, dovzetni za zvok, ritem, tempo in zvočne dražljaje, ki vsebujejo vzorce, imajo navadno dobro razvito glasbeno inteligenco. Pritegne jih zvok instrumentov, petja in zven človeškega glasu. Dobri so v poslušanju, oblikovanju lastnih melodij in zvočnih zapisov, zaznavanju ritma ter razlikovanju različnih zvokov. Naučinkoviteje se učijo s poslušanjem in poustvarjanjem, še posebej, če je vsebina povezana z melodijo ali ritmom (Pritchard, 2018).

Naravoslovna inteligenca je povezana s sposobnostjo prepoznavanja predmetov, zlasti rastlinskega in živalskega sveta. Naravoslovno inteligentni učenci iščejo vzorce v naravnem okolju, ga poskušajo razumeti in obvarovati. Radi imajo aktivnosti na prostem, kjer lahko opazujejo zunanji svet. Odlikujejo jih zmožnosti identifikacije, razvrščanja in kategorizacije opazovanih objektov v naravi. Najlažje se učijo na prostem in s približevanjem aktivnosti v razredu procesom v naravi. Didaktično najbolj učinkovite so avtentične situacije z idejami, ki jih lahko iz razreda preslikamo v naravo (Pritchard, 2018).

6.5.2 Digitalna interaktivna tabla v procesu izobraževanja

V času pred pojavom digitalnih tehnologij so bili slika, zvok in besedilo samostojne entitete ter v večini primerov med seboj slabo združljivi. Učne dejavnosti so bile

programirane enostransko z jasnim razlikovanjem med posameznimi vrstami informacij. Z uvajanjem digitalne tehnologije v vse kotičke sodobnega življenja so se začele brisati meje med informacijskimi mediji in njihovimi kodi. V izobraževanju je interaktivna tabla združila sliko, zvok in besedilo v multimedijско celoto z možnostjo interakcije. Slednje je vplivalo tudi na nekatere splošne cilje učnega načrta za geografijo v srednjih šolah iz leta 2008. Vpliv se kaže pri skupnih ciljih in kompetencah razumevanja prostora, geografskih procesov in odnosov, branja različnih vrst kart in digitalnih veščin. Zaradi večjega števila čutnih dražljajev, posodobljenih vsebin, takojšnjega preverjanja in izmenjave informacij so se spremenili čas in način poučevanja, predvsem pa vloga učitelja in učenca. Interaktivna digitalna tehnologija je z vidika poučevanja orodje, ki omogoča ustvarjanje okolja za učinkovito učno izkušnjo. Omogoča tudi pomemben prispevek učencev k učnemu procesu, če so učni viri uporabljeni avtentično, z izpopolnjeno taksonomijo ter možnostmi za samostojno in interaktivno usvajanje tujega jezika (Martin, 2012).

V slovenskem kontekstu uporaba interaktivne table še ni v celoti vključena v pedagoško izkušnjo poučevanja tujega jezika. Analize Brečka in Vehovarja (2008) kažejo na to, da slovenski učitelji nimajo ustreznih kompetenc za samostojno uporabo digitalne tehnologije. V zadnjih letih se stanje znatno spreminja zaradi vsesplošnega procesa digitalizacije in sprememb v starostni sestavi učiteljskega kadra, vendar še vedno velja, da učitelji digitalno tehnologijo uporabljajo pasivno, tj. največkrat kot platformo za predstavitev. Eden od ciljev našega interaktivnega didaktičnega predloga je spremeniti dinamiko in aktivno preplesti tri subjekte učnega procesa: učitelja – vsebino – učenca. Za doseg tega cilja bomo interaktivno tablo uporabili kot medij, ki bo deloval kot vezivo za zgoraj omenjene subjekte.

6.5.3 Ilustrirani slovarji

Danes je znanje bolj razpršeno kot kdaj koli prej, zato so točne informacije ključne za uporabnike, ki želijo razširiti ali poglobiti svoje znanje o določeni temi. Terminologija, ki sestavlja določeno področje, je predstavljena v različnih priročnikih, med katerimi so tudi slovarji, enciklopedije in leksikoni. V skladu s cilji didaktičnega predloga smo poseben poudarek namenili slovarjem, njihovim različicam in informativnosti. Čeprav enciklopedije in leksikoni razlagajo vsebino na drugačen način kot slovarji, smo jih upoštevali pri pripravi intelektualnega didaktičnega predloga. Metodološko so geselski sestavki v interaktivnem didaktičnem predlogu oblikovani po strukturi *Geografskega terminološkega slovarja* z jezikovnimi in didaktičnimi prilagoditvami, ki izhajajo iz španskega slovarja *Diccionario de la Real Academia Española* (2018) za uporabo pri pouku španščine.

V Sloveniji obstajajo primeri ilustriranih slovarjev, kot je slovensko-španski slovar in obratno. Obstajajo tudi drugi zanimivi ilustrirani slovarji, kot je angleško-francosko-slovenski slovar Kuku (Kukujev slovar, 2018), ki presega prevajalski namen slovarja v didaktično orodje z dejavnostmi za pridobivanje besedišča v treh jezikih. Skupne značilnosti vseh analiziranih ilustriranih slovarjev so uporaba samostalnikov kot prevladujoče besedne vrste in pomanjkanje pojasnil, ki bi se nanašala na izraze. Naš ilustrirani slovar poskuša zagotoviti informacije, ki učencu pomagajo razumeti pojem,

predstavljen v samostalniku, in ga z interaktivnimi dejavnostmi uporabiti v praksi ter tako obogatiti kontekst uporabe besede.

6.5.4 Metodologija

V želji oblikovati interaktivni didaktični predlog smo k raziskovalnemu delu pristopili v dveh korakih. Prvi korak predstavlja vsebinsko podlago za oblikovanje interaktivnega didaktičnega predloga, ki je sledilo v drugem koraku.

V prvem empiričnem sklopu prevladuje kvalitativni pristop pri proučevanju pisnih virov, natančneje učnih načrtov. V drugem delu smo uporabili kombinacijo kvalitativnega in kvantitativnega pristopa pri proučevanju učbenikov in delovnih zvezkov ter sekundarnih podatkov, pridobljenih iz njih. V nadaljevanju smo iskali korelacije med pogostnostjo besed in aktivacijami mnogoterih inteligenc v učbeniških kompletih. V tretjem delu smo predstavili integracijo kvalitativnih in kvantitativnih ugotovitev v končni izdelek v obliki interaktivnega didaktičnega predloga.

Prvi sklop empiričnega dela je sestavljen iz treh enot. Prva dva dela sta posvečena analizi učnih načrtov in učbeniških kompletov, tretji del pa predstavlja sintezo prvih dveh. Najprej smo analizirali učne načrte za geografijo in španščino v osnovni šoli ter gimnaziji. Ker je geografsko besedišče pri pouku španščine kot drugega ali tretjega tujega jezika omejeno na manj zahtevne pojme in s tem tudi cilje, smo analizirali tudi učne načrte za osnovno šolo pri obeh predmetih, kjer smo iskali podobnosti ter razlike. V drugem delu smo se osredotočili na tri srednješolske učbeniške komplete za pouk španščine, v katerih smo prednostno iskali geografsko besedišče. Poleg besedišča so nas zanimale tudi aktivacije mnogoterih inteligenc, ki se pojavljajo v nalogah z geografskim besediščem. V tretjem delu smo izsledke obeh analitičnih delov sintetizirali ter uporabili za izdelavo interaktivnega didaktičnega predloga za geografsko učno enoto pri pouku španščine v drugem in tretjem letniku gimnazije, ki je predstavljen v drugem sklopu empiričnega dela. Jedro predloga je torej geografsko besedišče, predstavljeno s pomočjo slikovnega slovarja z močnim poudarkom na mnogoterih inteligencah.

Drugi empirični sklop temelji na kvantitativni in kvalitativni analizi korelacij ter vrednotenja anketnega vprašalnika. Vsak empirični del je imel tako svoj metodološki pristop in svoj nabor hipotez. Prvi sklop hipotez se nanaša na izbor geografskega besedišča, drugi na mnogotere inteligence, tretji pa na anketni vprašalnik.

Cilj interaktivnega didaktičnega predloga je njegova vpeljava v pedagoški proces, zato smo v ta namen obiskali štiri gimnazije v Mestni občini Ljubljana: Gimnazijo Bežigrad, Gimnazijo Jožeta Plečnika, Gimnazijo Poljane in Škofijsko klasično gimnazijo. Raziskava o vpeljavi geografskega besedišča, mnogoterih inteligenc in slikovnega slovarja s pomočjo digitalne interaktivne table je trajala od 24. aprila do 6. junija 2018. V tem času smo interaktivni didaktični predlog predstavili desetim razredom prvih, drugih in tretjih letnikov ter izpeljali dvajset kontaktnih učnih ur. V raziskavo so bili vključeni vsi dijaki (154), ki so po koncu ure izpolnili spletno anketo, vezano na izvedbo učnih ur in usvojeno znanje. Od tega je bilo 115 dijakinj in 39 dijakov. Največ je bilo dijakinj in dijakov iz tretjega letnika (76), 65 iz drugega in 13 iz prvega. Po izvedbi

dveh šolskih ur v prvem, drugem in tretjem letniku gimnazij smo dijake prosili za vrednotenje interaktivnega didaktičnega predloga s spletnim vprašalnikom *1ka*, ki so ga izpolnili z uporabo mobilnih telefonov in QR kode na učnih listih.

Z anketno raziskavo smo želeli ugotoviti razlike v razumevanju, sprejemanju in skladiščenju geografskega besedišča v španskem jeziku, predstavljenega v interaktivnem didaktičnem predlogu. Poleg tega smo iskali tudi razlike v vrednotenju posameznih anketnih sklopov med izbranimi gimnazijami.

6.5.5 Empirični rezultati

6.5.5.1 Zaključki analize učnih načrtov

Na podlagi *učnih načrtov za geografijo v osnovni šoli* (Kolnik in sod., 2011) in *gimnaziji* (Polšak in sod., 2008) ter *učnih načrtov za španski jezik v osnovni šoli* (Gospodarič, Obolnar, 2008) in *gimnaziji* (Gospodarič, Pušnar, 2008) smo ustvarili širši nabor operativnih učnih ciljev. Izbrane operativne učne cilje obeh ravni izobraževalne vertikale smo strnili v ožji nabor ciljev, ki predstavljajo operativno podlago za interaktivni didaktični predlog.

Kriterija za vključitev učnih ciljev v ožji izbor sta bila medpredmetno povezovanje in sovpadanje s predvideno zasnovo interaktivnega didaktičnega predloga. Na podlagi izbranih operativnih učnih ciljev smo začrtali vsebino in obseg didaktičnega predloga, osredinjenega na rečnem reliefu, z dodanima ledeniškim in obalnim reliefom kot sorodnima reliefoma, sestavna dela geomorfoloških procesov katerih sta erozija in akumulacija, preoblikovalec pa voda. Na ta način interaktivni didaktični predlog spremlja reliefne oblike, pokrajine in geografske pojave, ki nastajajo vzdolž toka reke, od njenega izvira do izliva v morje. Rečni relief in elemente ledeniškega ter obalnega reliefa smo izbrali kot osnovo zaradi predhodnega poznavanja in pojmovne bližine geografskih pojavov, ki sestavljajo širše okolje, v katerem živijo dijaki slovenskih gimnazij. Geografski pojavi izbranih treh reliefov hkrati predstavljajo del preseka reliefnih oblik površja Latinske Amerike in površja Slovenije, kar omogoča obravnavo ter usvajanje besedišča znotraj skupnega besednega polja.

V učnih načrtih za geografijo v osnovni šoli (Kolnik in sod., 2011) in gimnaziji (Polšak in sod., 2008) smo izbrali naslednje operativne učne cilje, ki so pripomogli h konkretizaciji ciljev interaktivnega didaktičnega predloga. Učenci/dijaki:

- primerjajo celine po velikosti, geografski legi ter razčlenjenosti obal in prevladujočih reliefnih oblikah na njih;
- sklepajo o naravnogeografskih značilnostih Latinske Amerike;
- opišejo dejavnike procesa razvoja rečnega reliefa;
- ob slikovnem gradivu primerjajo prevladujoče reliefne oblike na Zemljinem površju;
- razložijo nastanek površinskih oblik v različnih delih rečnega toka in oblik ledeniškega površja ter se naučijo sklepati o njihovem vplivu na človekovo dejavnost.

Pri učnih načrtih za španski jezik za osnovno šolo (Gospodarič, Obolnar, 2008) in gimnazijo (Gospodarič, Pušnar, 2008) smo izbrali dva operativna cilja in tako izbor približali vsebinam didaktičnega predloga. Učenci/dijaki:

- usvajajo splošno znanje o pomembnih zgodovinskih in geografskih dejstvih Španije in Hispanoamerike;
- znajo opisati geografske značilnosti pokrajine.

6.5.5.2 Izbor geografskega besedišča

Pridobivanje geografskega besedišča v srednješolskih učbenikih in delovnih zvezkih za španski jezik je potekalo v skladu s cilji in metodologijo analize ter je izpolnjevalo vrsto kriterijev za končni izbor.

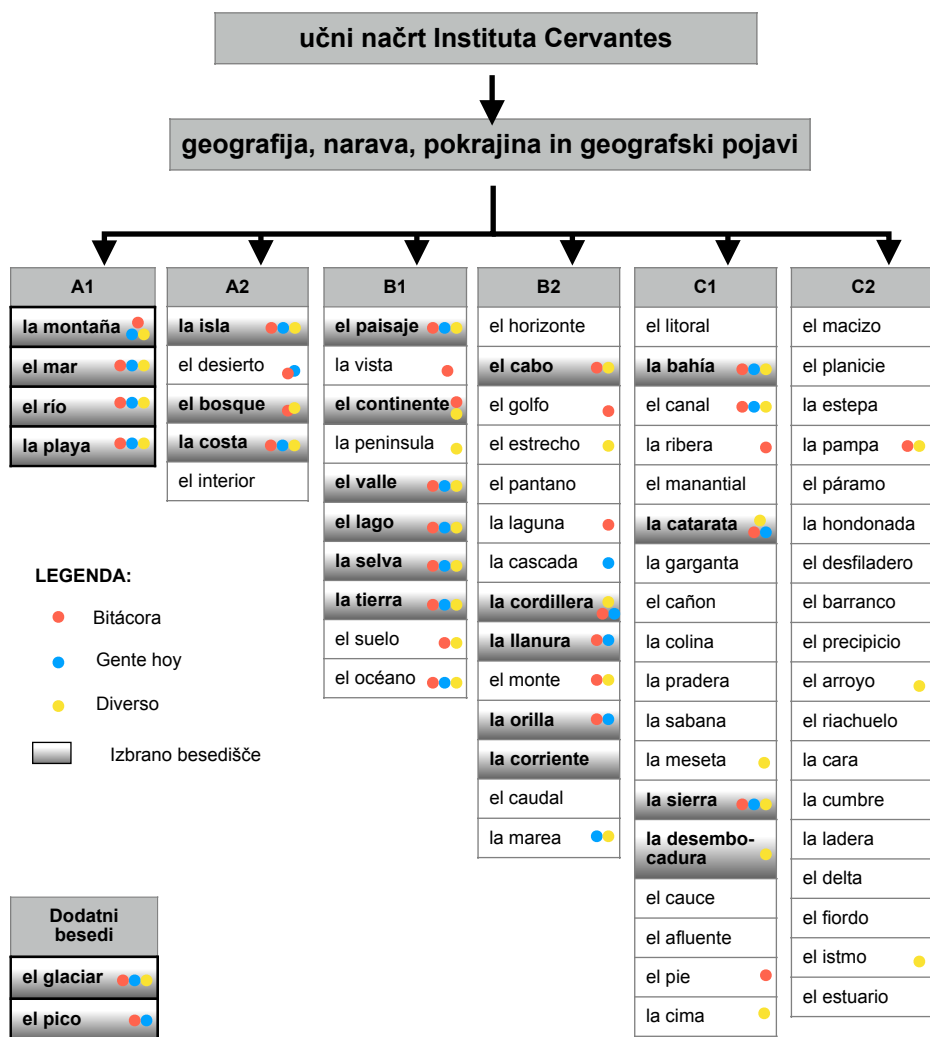
Analizirali smo vsako nalogo, v kateri se je v jasni obliki, pisni ali slušni, pojavila beseda s seznama predlaganih geografskih pojmov v PCIC-u. V analizo smo vključili besede z vseh ravni skupnega evropskega jezikovnega okvirja (SEJO) (A1–C2), ki se pojavljajo v razdelku *Geografía, naturaleza, paisajes y accidentes geográficos*,¹⁴ in podrobneje proučili njihovo uporabo v učnih situacijah. Pri pripravi statističnih podatkov o geografskih pojmi smo besede razdelili glede na aktivno ali pasivno rabo pri dejavnostih. Aktivna raba besede je pogojena s stopnjo aktivnosti učenca pri usvajanju besede. Za aktivno rabo smo upoštevali učenčev zapis ali glasovno uporabo besede v govorni situaciji. Kot pasivno pa smo opredelili rabo tistih besed, ki niso imele ključnega pomena za izpolnitev cilja naloge in so se pojavljale v vlogi podajalca okoliščin. K vsaki besedi, ki se je navezovala na točno določen kraj na Zemlji, smo pripisali njeno geografsko referenco v obliki lastnega imena. Analizirane besede smo pri vsakem učbeniškem kompletu seštelili ter dobili podatke o pojavnosti besed in njihovi aktivni ali pasivni rabi pri dejavnostih. Besede smo seštelili tako, da smo za vsako besedo, predlagano v PCIC-u, beležili, kako pogosto se pojavlja v posameznem učbeniku in delovnem zvezku izbranih založb. Izbor učil se je nanašal na katalog potrjenih učbenikov in delovnih zvezkov za slovenske srednje šole. Zaznano besedišče smo razvrstili padajoče od najpogostejše do najredkeje uporabljene besede. Enak postopek smo ponovili še pri geografskih referencah.

6.5.5.2.1 Kriteriji za izbor končnega geografskega besedišča

Končni izbor geografskega besedišča (slika 71) je nastal ob selekciji analiziranih besed v učbenikih in delovnih zvezkih, glede na besedišče, predlagano v PCIC-u. Ob upoštevanju kriterijev za osnovni izbor besedišča smo slednjega skrčili še po ključu skladnosti z nastajajočim interaktivnim didaktičnim predlogom in po pomembnosti pojma kot geomorfološkega dejavnika pri oblikovanju reliefa. K temu smo dodali še pojme, izbrane po dodatnih kriterijih, ki so dopolnili naš končni izbor besedišča. Kot dodatne kriterije smo upoštevali izločanje sopomenk in pojmov, ki označujejo podobno reliefno obliko ali geomorfološki vpliv na pokrajine, zaključenost besedišča v smiselno celoto rečnega reliefa ter sociokulturno pomembnost pojma pri učenju španskega jezika.

¹⁴ V slovenskem prevodu *Geografija, narava, pokrajine in naravni pojavi*.

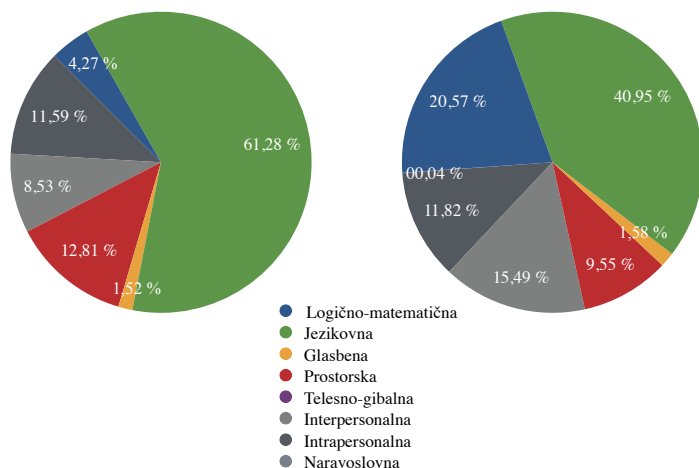
Slika 71: Izbor končnega geografskega besedišča.



Analiza, opravljena na podlagi treh učbeniških kompletov, išče vzporednice z ugotovitvami Sivec (2009), Pons Dasí (2013) in Zafošnik (2016) glede bolj ali manj pogosto prisotnih inteligenc pri pouku španščine. Vse tri ugotavljajo, da je prevladujoča jezikovna inteligenca. Sledijo ji prostorska inteligenca, interpersonalna, intrapersonalna, telesno-gibalna in nazadnje logično-matematična. Naša analiza v učbeniških kompletih išče tudi naloge z izključno geografskim besediščem. Tako smo z vidika mnogoterih inteligenc analizirali le tiste naloge, pri katerih se je pojavilo geografsko izrazoslovje. Analiza nas je posledično vodila v delne, a vsebinsko homogene zaključke o značilnostih učbeniških kompletov. Prisotnost in vrsto mnogoterih inteligenc v učbenikih ter delovnih zvezkih za španski jezik smo analizirali kvantitativno in le pri nalogah, kjer se pojavlja geografsko izrazoslovje. Vsako dejavnost smo pozneje

kvalitativno ovrednotili glede na prevladujoče mnogotere inteligence. Za njihovo vrednotenje smo vzpostavili dvojni kriterij. Mnogotere inteligence smo razdelili na primarne in sekundarne inteligence. Primarna inteligenca je lahko le ena, medtem ko je sekundarnih inteligenc lahko več. Kriterij za vrednotenje primarnih inteligenc določa, da je primarna inteligenca le tista, brez katere učenec glavnega cilja dejavnosti ne bi mogel izpolniti. Sekundarne inteligence pa so tiste, ki močno pripomorejo k doseganju učnih ciljev, a za njihovo doseglo niso bistvene. Najizrazitejša primarna inteligenca (slika 72) je bila pričakovano jezikovna inteligenca (61,28 %). Sledijo ji prostorska (12,81 %), intrapersonalna (11,59 %) in interpersonalna inteligenca (8,53 %). Sestava sekundarnih inteligenc (slika 73) je pokazala nekoliko spremenjeno sliko z jezikovno inteligenco na prvem mestu (40,95 %), ki ji sledijo logično-matematična (20,57 %), interpersonalna (15,49 %), intrapersonalna (11,82 %) in prostorska (9,55 %) inteligenca. Preostale inteligence so bile prisotne le v osamljenih primerih in njihovi deleži niso presegli 2 %. V interaktivnem didaktičnem predlogu razmerju deležev nismo sledili, saj smo skušali zagotoviti raznovrsten in učinkovit vnos mnogoterih inteligenc, ki bi izpolnil zadane učne cilje.

Sliki 72 in 73: Primarne in sekundarne inteligence.



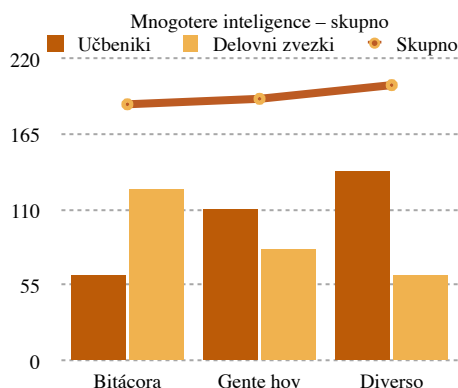
6.5.5.3 Interaktivni didaktični predlog

Namen interaktivnega didaktičnega predloga je njegova uporaba pri pouku španščine v drugem ali tretjem letniku gimnazije. Uporabimo ga lahko za učenje geografskega besedišča in za krepitev sociolingvističnih kompetenc znotraj geografsko obarvanih okoliščin v nalogah. Interaktivni didaktični predlog je sestavljen iz treh enot: učnega lista, e-knjige in slikovnega slovarja, ki ju povezuje. Slikovni slovar predstavlja jedro interaktivnega didaktičnega predloga, učni list in e-knjiga pa h končni izvedbi predloga prispevata učne metode in oblike ter elemente interaktivnosti. Pri oblikovanju vseh treh enot smo upoštevali teorijo mnogoterih inteligenc, izsledke analize učbeniških kompletov za pouk španskega jezika in izbrano geografsko besedišče. Potek pouka z uporabo interaktivnega didaktičnega predloga je predstavljen v

učnih pripravah, v katerih so navedene tudi učne metode in oblike, didaktična načela, jezikovne zmožnosti ter aktivacije mnogoterih inteligenc.

Izdelava slikovnega slovarja kot jedrnega dela interaktivnega didaktičnega predloga je metodološko potekala vzporedno z izborom besedišča ter predstavlja njegovo vsebinsko in slikovno upodobitev, prilagojeno za rabo pri pouku. Predlagani slikovni slovar temelji na domišljijški pokrajini, kjer je upodobljenih 24 geografskih pojmov, ki sooblikujejo Zemljino površje. Izmišljeno pokrajino z elementi, ki nasprotujejo fizikalnim zakonom in dognanjem znanosti, smo izbrali s ciljem, da elementi pritegnejo ter spodbudijo dijake k razmisleku o resničnem delovanju geomorfoloških pojavov.

Slika 74: Mnogotere inteligence glede na učbenik, delovni zvezek in skupni seštevek kompleta.



Za upodobitev oblik (slika 75), ki predstavljajo posamezen geografski pojem, smo izbrali tehniko *low poly*. Čeprav tehnika objekte abstrahira do meje prepoznavnosti, ti svoje osnovne oblike ne izgubijo. Filmska industrija in industrija videoiger pogosto uporabljata tehniko *low poly* za prikaz ozadja in pokrajin, saj majhno število poligonov, poleg značilne minimalistične estetike, avtorjem olajša delo in hkrati izboljša hitrost upodabljanja slike (Hiti, 2017).

Slika 75:
Grafični predlog
slikovnega slovarja.



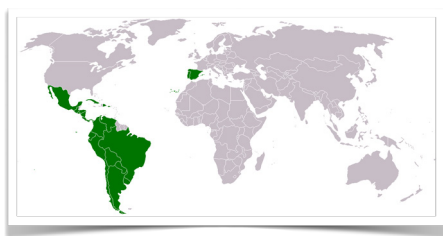
6.5.5.4 Učni list

Učni list interaktivnega didaktičnega predloga prevzema vlogo učila, ki na štirih straneh organizirano usmerja dejavnosti čez učni uri. Oblikovanje učnega lista temelji na čim večji vpeljavi mnogoterih inteligenc v dejavnosti in njihovi enakomerni porazdelitvi. Poleg uravnotežene zastopanosti mnogoterih inteligenc smo skušali dejavnosti taksonomsko urediti in vključiti didaktična načela za pouk geografije ter španščine. Uporaba učnega lista pri pouku sovпада z dejavnostmi interaktivnega didaktičnega predloga, predstavljenimi na digitalni interaktivni tabli, in jih dopolnjuje.

6.5.5.4.1 Zgradba učnega lista

Učni list (slika 76) je sestavljen iz logotipa interaktivnega didaktičnega predloga, vsebinskega dela v obliki nalog in QR kode, ki dijake usmeri na anketni vprašalnik.

1) Marca un lugar de libre selección referido a los accidentes geográficos escuchados en el audio.



2A) Observa las opciones turísticas presentadas en el video y completa los itinerarios con las informaciones sobre el país, los paisajes principales y las características particulares del lugar.

 Pais: Paisaje: Particularidad:	 Pais: Paisaje: Particularidad:	 Pais: Paisaje: Particularidad:
--	--	--

2B) Pregunta a tu compañero/-a qué lugares de Eslovenia recomendaría a Rodrigo, Anabel y Carolina y por qué.



Slika 76:
Učni list.

3) Completa los huecos con el accidente geográfico adecuado según el video.

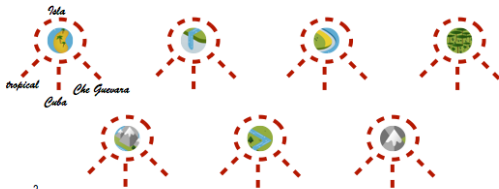
Si te gusta visitar lugares realmente espectaculares donde la naturaleza es la protagonista y donde predomina el maravilloso paisaje de montaña, te mostramos en este video cinco paraísos que te dejarán con la boca abierta. Los _____ de Europa ubicados en el norte de España son una maravilla de la naturaleza. Este espacio natural perteneciente a la parte central de la _____ cantábrica ha sido declarado por la UNESCO reserva de la biosfera.

La belleza de Venezuela es inigualable. El país latinoamericano lo tiene de todo desde las playas, hasta un pequeño desierto, los Andes y la _____. En el parque nacional Canaima en el estado Bolívar encontrarás el _____ de agua más alto del mundo. El salto Angel es una maravilla natural declarada patrimonio de la humanidad por la UNESCO en 1994. Y no es para menos. Llegar es toda una travesía. Para empezar debes navegar por el _____ Carrao que se une con Churún durante unas cuatro horas hasta llegar a la _____. Rátón para emprender desde allí una caminata de hora y media por la selva y así tener una excelente vista desde el mirador. ¿Qué te ha parecido? ¿Emprenderías un recorrido por estos fascinantes lugares de Venezuela?

El viajero feliz te trae una selección de las playas más espectaculares que encontrarás en este precioso rincón de la Tierra. Playa Tulum, México, además de contar con una de las playas más hermosas de América Latina, Tulum también es un lugar arqueológico maya. Esta playa es la mejor combinación para turistas que quieren relajarse pero que también están interesados en aprender un poco de la interesante historia mexicana. Playa Tulum, en la _____ del mar Caribe. Un lugar lleno de belleza e historia.

(Texto adaptado del canal "Viajeros Felices" en Youtube)

4) En grupos de tres escribe a cada accidente geográfico un adjetivo, un lugar y un nombre de una persona que la relacionas con el término.



2

5) Primero relaciona las palabras con su definición de abajo y luego colorea en el cuadro de Carlos de Haes solo aquellos accidentes geográficos que concuerdan con el vocabulario ofrecido a la izquierda.

- Traducción
- A. la bahía _____
 - B. la tierra _____
 - C. la corriente _____
 - D. la orilla _____
 - E. la llanura _____
 - F. el bosque _____
 - G. el glaciar _____
 - H. el lago _____
 - I. la sierra _____



Carlos de Haes, 1872, Museo del Prado

- ____ Parte de una cordillera.
- ____ Material que principalmente compone el suelo natural.
- ____ Entrada natural de mar en la costa.
- ____ Masa de hielo acumulada que se desliza lentamente.
- ____ Límite de la tierra que la separa del mar, de un lago, de un río.
- ____ Masa de materia fluida que se mueve.
- ____ Sitio poblado de árboles.
- ____ Campo o terreno igual y dilatado, sin altos ni bajos.
- ____ Gran masa permanente de agua depositada en el terreno.

6) Describe las siguientes palabras utilizando por mínimo una palabra del campo de los accidentes geográficos.



ej. La **desembocadura** es el punto donde un río se une a otro río, lago o un mar.



1. El **cl** **bl** es _____

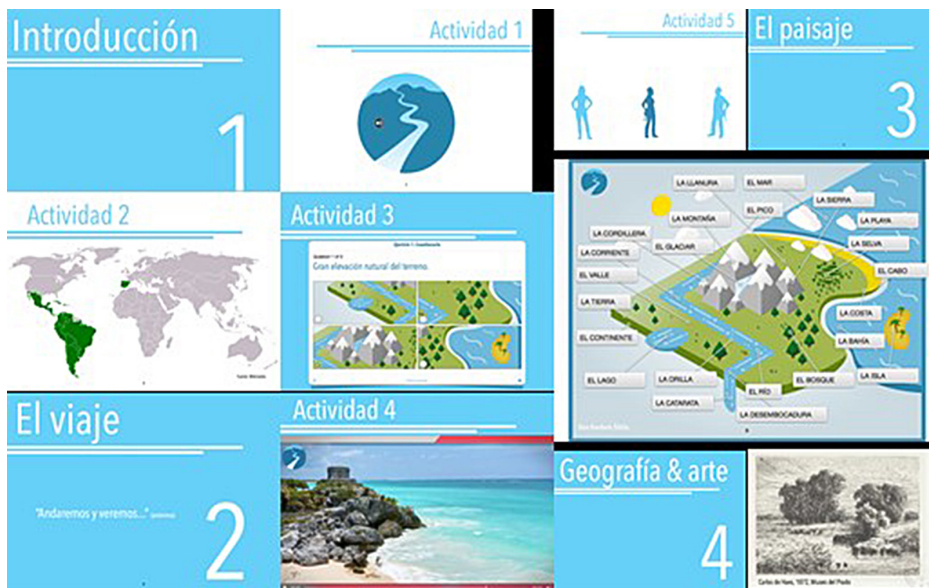


2. El **va** **le** es _____

3

Interaktivni del didaktičnega predloga poteka na digitalni interaktivni tabli. Vsebino projekcije smo izdelali v programu *Apple IBooks Author*, ki omogoča vnos različnih multimedijskih vsebin, kvizov in interaktivnih elementov. Program je v osnovi namenjen oblikovanju e-knjig, ki jih uporabnik objavi v *Apple Books*, na platformi za objavo digitalnih publikacij. Uporabnik lahko e-knjigo pretoči in prebere.

Slika 77: Interaktivna predstavitev v obliki drsnic.



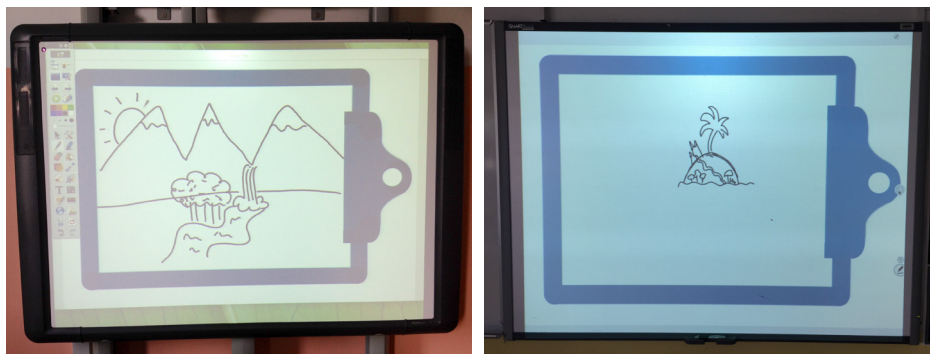
Pri izdelavi digitalnega interaktivnega predloga smo program *lBooks Author* prilagodili pedagoški rabi. Uporabili smo interaktivne elemente, kot so predvajanje zvoka in videoposnetkov, kviz, slikovni slovar, označevanje pojmov in približevanje, oblak z besedilom ter risanje.

6.5.5.5 Rezultati vrednotenja didaktičnega predloga

Rezultati so pokazali, da so tretji letniki primernost predlaganega geografskega besedišča za njihovo trenutno raven znanja španščine na lestvici od 0–100 ocenili višje (84/100) kot drugi letniki (78,9/100). Posledično so imeli drugi letniki tudi več težav pri sledenju in razumevanju obravnavane vsebine predloga. Razlike med gimnazijami so bile opazne, vendar gre razloge iskati v prepletu različnih dejavnikov, med katerimi vidnejšo vlogo igrata opremljenost učilnic z digitalno tehnologijo in navaženost dijakov na njeno uporabo pri vsakdanjem pouku. Vsi anketiranci so pozitivno ovrednotili doprinos interaktivnosti, ki je prispevala k višji kakovosti pouka. Prav tako so interaktivni didaktični predlog označili kot jasen in sistematičen niz dejavnosti, ki je na primeren način uvedel geografsko besedišče. Najbolje ocenjen del interaktivnega didaktičnega predloga je bil slikovni slovar, ki je po mnenju anketirancev največ

prispeval k razumevanju učne snovi. Statistično najbolj raznoliko pa je bilo vrednotenje učinkovitosti dejavnosti na učnih listih, pri katerem se je izkazalo, da sta najučinkovitejši nalogi tri in pet, ki sta sestavljeni iz kombinacije klasičnega tipa nalog in smotrno vpeljanih mnogoterih inteligenc. Naloge z močnim poudarkom na pestrosti mnogoterih inteligenc, a z nepoznanim postopkom doseganja cilja, so bile večinsko slabše ocenjene. Omeniti velja še ugotovitev, da so bili odgovori tega sklopa anketnega vprašalnika najbolj raznoliki, tako glede na letnik kot tudi glede na gimnazijo.

Slika 78: Zaključna naloga: oblikovanje lastne pokrajine z uporabo besedišča na interaktivni tabli.



(Foto: D. Kardum Šibila, 2018)

Zadnji sklop anketnega vprašalnika je meril raven usvojenega geografskega besedišča. Odgovori dijakov odsevajo visoko raven usvojenega besedišča, brez pomembnejših razlik med letnikoma ali gimnazijami.

6.5.6 Zaključne ugotovitve

Zaključimo lahko, da interaktivni didaktični predlog uspešno vpeljuje dejavnosti z mnogoterimi inteligencami, ki smo jih oblikovali na podlagi izbranega geografskega besedišča in podprli s tehnologijo digitalne interaktivne table. Na ta način je bilo dijakom posredovano ključno geografsko besedišče pri španskem jeziku, ki ga bodo lahko v nadaljevanju uporabljali v različnih sporazumevalnih situacijah. Menimo, da izsledki anketnega vprašalnika ponujajo dober uvid v trenutno stanje in potrebe slovenskih dijakov po smotrni uporabi raznovrstnih in večkodnih vnosov učne snovi, tudi z uporabo slikovnega slovarja, mnogoterih inteligenc ter digitalne interaktivne table.

Verjamemo, da ima lahko vsako sodelovanje učitelja geografije in učitelja tujega jezika pozitivne učne učinke tudi brez priprave posebnega didaktičnega predloga. Predlagamo, da izbereta ciljno besedišče (osem do dvanajst besed na učno uro), poiščeta slike, videoposnetke, slikovne slovarje ali drugo gradivo, ki vsebujejo izbrane pojme, ter pripravita naloge različnih tipov in jih nato uporabita pri pouku. Za večjo interaktivnost in vključitev mnogoterih inteligenc lahko naloge vsebujejo označevanje, poimenovanje ter umeščanje izbranih pojmov v prostor s pomočjo grafične predloge, prikazane na interaktivni tabli. Vključita lahko besedišče v tujem jeziku

(oblačila, materiali, prevozna sredstva, hrana itn.), ki je vezano na različne geografske okoliščine. Primerne so tudi naloge, ki vključujejo logično-matematična sklepanja.

Za izvedbo učne ure učitelja ne potrebujeta naprednega znanja IKT. Zadostujejo veščine vklopa in izklopa digitalnega pisala, menjave barv ali debeline ter brisanja vsebine na interaktivni tabli. Če se odločita za uporabo drugih aplikacij (kvizi, nemi zemljevidi, ankete) in spletnih strani, priporočamo oblikovanje povezave do njih s pomočjo QR kode, saj v tem primeru ni treba prepisovati URL naslova. Tudi dijaki ne potrebujejo posebnih znanj, zadostuje znanje uporabe telefona in vklopljenih funkcij na interaktivni tabli.

Dijaki bi bili s tovrstnim poukom bodisi v tandemu bodisi v samostojni izvedbi enega izmed učiteljev deležni bolj avtentičnega pouka, saj bi učitelj geografije strokovneje izbral okoliščine nalog, jih aktualiziral in dodatno razložil. Z vidika metod in oblik dela pa bi tako sebe kot učitelja opazovali v novih okoliščinah, ki zagotovo popestrijo pouk. Za oba učitelja je sodelovanje z drugim učiteljem priložnost za spoznavanje posebnosti pouka in za opazovanje dijakov pri drugem predmetu. Proces priprave učne ure pa lahko omogoči izmenjavo novih idej, znanja in učnih metod.

Učno gradivo, ki ga lahko učitelj uporabi pri vpeljavi mnogoterih inteligenc v pouk geografije s pomočjo slikovnih slovarjev, podprtih s tehnologijo digitalne interaktivne table, je dostopno na povezavi:



6.6 Uporaba zemljevidov pri pouku geografije in zgodovine v osnovni šoli (*Martina Sirk Jereb*)

6.6.1 Kartografska pismenost in uporaba zemljevidov pri pouku geografije in zgodovine

Učencem mora biti učna snov podana ustrezno njihovi razvojni stopnji, ustrezni morajo biti izbor, obseg in porazdelitev učne snovi. Vse to je namreč pomembno pri usvajanju geografskih in zgodovinskih vsebin, ki naj bi jih učenci usvajali postopoma, od bližnjega k daljnemu, od znanega k neznanemu, od lahkega k težkemu ter od konkretnega k abstraktnemu. Tako je svoj način poučevanja razložil že oče šolskega atlasa, slovenski geograf in kartograf Blaž Kocen (Bratec Mrvar in sod., 2011). Po tem vrstnem redu so razporejene geografske, v določeni meri pa tudi zgodovinske vsebine na vertikali slovenskega šolskega sistema, pa tudi konkretno soočanje učencev z zemljevidi. Najprej se namreč otroci soočijo s preprostimi prikazi, na začetku običajno domače pokrajine, ki jo poznajo iz konkretnih izkušenj, nato pa se z leti abstraktnost prikazanega prostora in oblik, s katerimi je ta prostor prikazan, povečuje. Ker je pojem časa bolj abstrakten od pojma prostora, čas in časovne predstave pa so eden bistvenih elementov pravilnega zgodovinskega spoznanja, se začne zemljevide z zgodovinskimi vsebinami uporabljati pri pouku pozneje kot splošne zemljevide (Razvojna psihologija ..., 2009).

Hergan in Umek (2011) ugotavljata, da zgodnja raba raznovrstnih zemljevidov in drugih prikazov površa izboljša tako prostorske predstave otrok kot tudi njihovo razumevanje geometričnih elementov, pri čemer je rabo zemljevidov in drugih učil ali učnih pripomočkov za spodbujanje kartografske pismenosti pri otrocih najlažje spodbuditi z otroško igro. Ta dejavnost na naraven način združuje temeljna načela predšolske vzgoje. Dojema se kot način otrokovega razvoja in učenja v zgodnjem obdobju. V igri se z različnimi aktivnostmi, pri katerih otroci sodelujejo, smiselno povezujejo različna področja kurikula. Z njo se spremeni otrokov odnos do realnosti (Bahovec s sod., 1999).

Medtem ko je področje razvoja kartografske pismenosti in uporabe zemljevidov pri pouku geografije že dobro raziskano, pa pri pouku zgodovine ni tako, čeprav tako geografija kot zgodovina znotraj posameznih tematik ponujata dovolj možnosti za delo z zemljevidi. S pravilnim pristopom ter z uporabo različnih učnih oblik in metod lahko učencem približamo zemljevide tako, da jih bodo pozneje tudi v vsakdanjem življenju uporabljali v čim večji meri.

»Geografija je v program osnovne šole umeščena zato, da učencu pomaga pridobiti znanje, sposobnosti in spretnosti, s katerimi se lahko orientira in razume ožje in širše življenjsko okolje, in da ga vzgaja v pravilnem vrednotenju in spoštovanju okolja, s čimer si pridobi tudi odnos do narave, sebe, sočloveka in družbe. Geografsko znanje je sestavni del temeljne izobrazbe, ker vsebuje vedenja o domovini in svetu ter o varovanju okolja in smotrnem gospodarjenju z njim« (Kolnik in sod., 2011, str. 4). Že uvodne povedi učnega načrta za geografijo v osnovni šoli pri opredelitvi predmeta kot enega ključnih elementov navajajo orientacijo v okolju, domovini in svetu (Kolnik in sod., 2011).

Med splošnimi cilji predmeta so teme kartografskega opismenjevanja vključene v razdelku o razvijanju spretnosti, kjer je med drugim navedeno, da učenci razvijajo spretnosti:

- »uporabe besednih, količinskih in simboličnih podatkov, kot so besedila, slike, grafi, preglednice, diagrami in zemljevidi (kartografska, numerična in funkcionalna pismenost);
- zbiranja in uporabe virov informacij s terenskimi metodami in tehnikami dela (risanje panoramskih slik, tematskih zemljevidov, kartiranje, anketiranje, merjenje idr.)« (Kolnik in sod., 2011, str. 6).

Pri pouku geografije se učenec najprej sooča s tehniko branja zemljevidov, nato zemljevide uporablja pri usvajanju drugih vsebin in stvarnosti, ki je prikazana s simboli (Brinovec, 2004).

6.6.2 Metodologija

S pomočjo raziskovanja vloge zemljevidov pri pouku geografije in zgodovine v osnovni šoli smo želeli osvetliti možnosti za večjo in bolj smiselno uporabo različnih vrst zemljevidov v prihodnje, pri čemer nas je zanimalo, ali je dojemanje prostora odvisno od starosti otroka in od njegove razvojne stopnje; ali različne razvojne stopnje otroka zahtevajo primerne aktivnosti, prilagojene stopnji, na kateri je otrok v danem trenutku; ali je ciljev, ki se nanašajo na uporabo zemljevida, več v učnem načrtu za geografijo ali v učnem načrtu za zgodovino; ali se zemljevidi večkrat pojavljajo v učbenikih za geografijo ali v učbenikih za zgodovino in ali posledično v učbenikih za geografijo najdemo tudi več dejavnosti, ki se nanje navezujejo; kolikšna je vloga učencev pri delu z zemljevidi pri pouku geografije in zgodovine in koliko je aktivnih dejavnosti v povezavi z zemljevidi ter ali učenci pri pouku geografije pogosto in radi delajo z različnimi vrstami zemljevidov in kolikšna je uporaba zemljevidov pri pouku zgodovine v primerjavi s poukom geografije.

Raziskovalni del smo utemeljili na teoretičnih podlagah, vezanih na 1) opredelitev pojma zemljevid ter pregled nastanka zemljevidov in njihovega razvoja do pojava šolskih zemljevidov in njihove uporabe pri pouku geografije in zgodovine; 2) predstavitev kognitivnega razvoja človeka v štirih stopnjah po Piagetu ter obrazložitev faz razvoja tudi v povezavi z zemljevidi in njihovim razumevanjem na posamezni stopnji ter 3) opredelitev pojma kartografske pismenosti in njen razvoj na posamezni stopnji otroka skupaj z vsem, kar nanjo vpliva.

V nadaljevanju smo analizirali učne načrte za pouk geografije in zgodovine v osnovni šoli iz leta 2011 ter zastopanost zemljevidov v učbenikih štirih založb. Analizirali smo skupno trideset učbenikov za pouk geografije in zgodovine ter štiri samostojne delovne zvezke za pouk geografije. S tem smo želeli predstaviti zastopanost zemljevidov med cilji učnih načrtov ter v učbenikih, iz katerih smo zemljevide razdelili na splošne in tematske ter analizirali zastopanost vsake vrste zemljevidov posebej za šesti, sedmi, osmi in deveti razred osnovne šole.

Da bi ugotovili zastopanost zemljevidov v učbenikih, smo analizirali učbenike za geografijo in zgodovino za šesti, sedmi, osmi in deveti razred osnovne šole, ki jih je

odobril Zavod Republike Slovenije za šolstvo v katalogu učbenikov za osnovnošolsko izobraževanje (Katalog potrjenih učbenikov, 2017), ter samostojne delovne zvezke. Za vsakega od štirih razredov, v katerih sta po učnih načrtih predvidena pouk geografije in zgodovine, smo izbrali učbenike založb Rokus Klett, DZS, Modrijan založba in Založba Mladinska knjiga. Skupaj smo pregledali 16 učbenikov in štiri samostojne delovne zvezke za pouk geografije ter 14 učbenikov za zgodovino v osnovni šoli. V vseh učbenikih in samostojnih delovnih zvezkih smo zemljevide pregledali in prešteli ter jih razvrstili na splošne in tematske.

Sledili sta raziskava o predstavi prostora in sposobnosti oblikovanja zemljevidov pri učencih predmetne stopnje ter raziskava o uspešnosti branja zemljevidov pri pouku zgodovine. Ob koncu smo izvedli še kvantitativno raziskavo o pogostosti uporabe zemljevidov pri pouku geografije in zgodovine.

Glavni namen raziskave, ki smo jo izvedli po analizi učnih načrtov in učbenikov, je bil preveriti mnenje učencev o uporabi zemljevidov pri pouku geografije in zgodovine. Učence smo spraševali o uporabi različnih vrst zemljevidov, o načinu dela z zemljevidi, o priljubljenosti učnih metod, ki vključujejo uporabo zemljevidov, ter o koristnosti teh metod za vsakega od omenjenih predmetov posebej.

Raziskavo o uporabi zemljevidov pri pouku geografije in zgodovine v osnovni šoli smo izvedli junija 2017 pri skupno 145 učencih Osnovne šole Trzin, ki so izpolnili anketni vprašalnik. Sodelovalo je 32 učencev šestih razredov, 38 učencev sedmih razredov, 35 učencev osmih razredov in štirideset učencev devetih razredov.

Poleg tega smo se odločili v sodelovanju z nekaj starši in njihovimi otroki praktično preizkusiti razumevanje, uporabo in oblikovanje enostavnih načrtov prostora v predšolskem obdobju. V domačem okolju otroka smo želeli preizkusiti, kako se brez predhodne tovrstne izkušnje znajde pri iskanju skritega predmeta – najljubše igrače oz. najljubše sladkarije – v realnem prostoru, konkretno v domači dnevni sobi, ob uporabi ročno narisane skice na formatu A4.

Nadalje smo na Osnovni šoli Trzin raziskovali sposobnost predstave prostora in oblikovanja zemljevidov pri učencih predmetne stopnje. V raziskavi je skupno sodelovalo 136 učencev šestih, sedmih, osmih in devetih razredov. Obenem smo z njimi izvedli še raziskavo o uspešnosti iskanja podatkov na zemljevidih – branja zemljevidov pri pouku zgodovine. Za posamezen razred smo oblikovali učni list z zemljevidom in vprašanji, ki so se v celoti navezovala nanj. Naloga učencev je bila, da s pomočjo zemljevida in legende poiščejo vse odgovore na vprašanja. Zemljevidi so bili za posamezne razrede izbrani premišljeno. Vsak izbran zemljevid je prilagojen posameznemu razredu, tako vsebinsko kot tudi zahtevnostno, saj so bili namenoma izbrani iz potrjenih učbenikov za dotični razred.

6.6.3 Empirični rezultati

V učnem načrtu za geografijo so učni cilji, ki se nanašajo na kartografsko opismenjevanje, umeščeni že med splošne cilje predmeta. V nadaljevanju so cilji, ki posredno ali neposredno predvidevajo uporabo različnih zemljevidov, razporejeni v štiri poglavja, za vsak razred predmetne stopnje posebej. Med učnimi cilji za geografijo v

šestem razredu jih je 16, ki predvidevajo uporabo zemljevida, v sedmem razredu 36, v osmem razredu 28, v devetem razredu pa 19.

V učnem načrtu za zgodovino v osnovni šoli je operativnih ciljev in standardov znanja, ki bi od učencev neposredno predvideli uporabo zemljevida, manj kot v učnem načrtu za geografijo v osnovni šoli. Poleg operativnih ciljev so zapisana še nekatera druga priporočila, ki jih je vredno upoštevati, npr., da naj se pri vseh obveznih in izbirnih temah razvijajo tudi tisti učni cilji, ki se nanašajo na razvijanje spretnosti: »Učenci razvijajo spretnosti časovne in prostorske predstavljalnosti« (Kunaver in sod., 2011, str. 5).

Pri pregledu zastopanosti zemljevidov v učbenikih in samostojnih delovnih zvezkih smo ugotovili, da se delež splošnih zemljevidov v učbenikih z leti manjša, delež tematskih pa večja. Otroci pridejo na formalno operativno stopnjo po Piagetu različno hitro, pri starosti 12–15 let, zato je postopno uvajanje uporabe tematskih zemljevidov in z leti povečanje njihovega deleža v razmerju do splošnih zemljevidov smiselno.

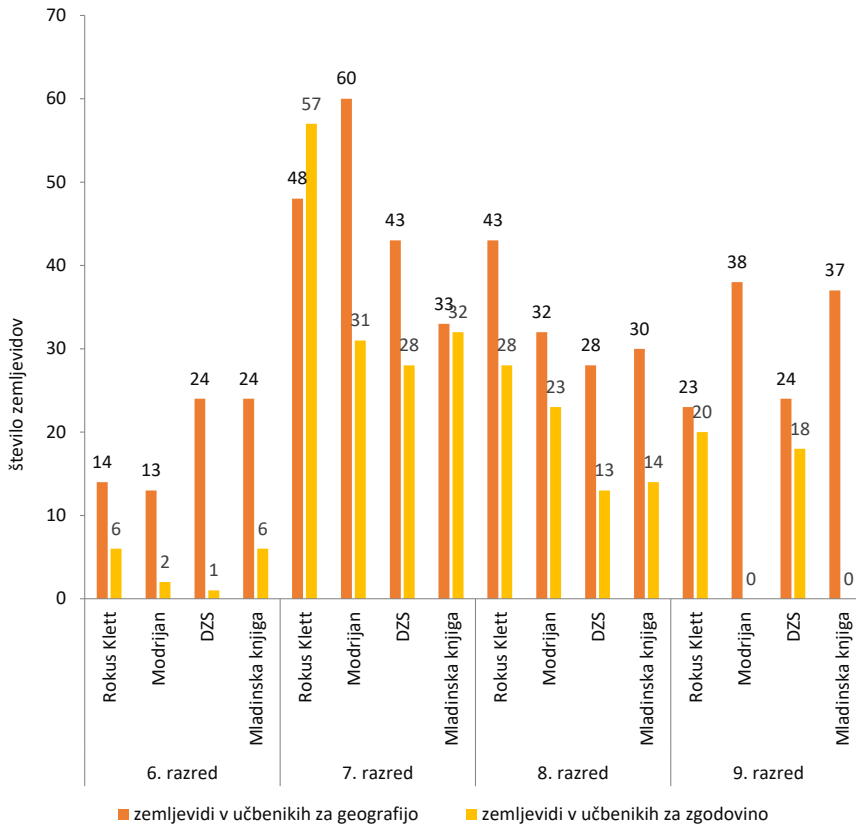
Poleg tega je število zemljevidov, razen v enem primeru, pričakovano večje v učbenikih za geografijo kot v učbenikih za zgodovino. Samo v učbeniku založbe Rokus Klett za zgodovino v sedmem razredu je zemljevidov več kot v učbeniku za geografijo iste založbe.

Pričakovali smo manj zemljevidov v učbenikih za šesti razred in več zemljevidov v učbenikih za višje razrede, kar se je le deloma potrdilo. V učbenikih za pouk v šestem razredu osnovne šole je število zemljevidov res manjše, saj se takrat učenci šele uvajajo v delo z njimi. V učbenikih za sedmi razred je zemljevidov največ, potem pa njihovo število v učbenikih za vsak naslednji razred v večini primerov pade. Možna razlaga za to je po eni strani vsebina pouka geografije in zgodovine v sedmem, osmem in devetem razredu, saj se denimo pri geografiji v sedmem razredu začne z obravnavo regionalnih tem in se verjetno količina zemljevidov poveča zaradi večje nazornosti oz. prostorske predstave, poleg tega je tudi število ur v sedmem razredu neprimerno večje kot v naslednjih dveh razredih, čemur seveda sledijo tudi učni cilji, po drugi strani pa se sposobnost abstraktnega razmišljanja učencev z leti povečuje.

Nadalje nas je zanimalo, če učbeniki različnih založb vsebujejo skupno približno isto število zemljevidov. Ugotovili smo, da so z zemljevidi za pouk geografije najbolj opremljeni učbeniki založbe Modrijan, za pouk zgodovine pa je največ zemljevidov v učbenikih založbe Rokus Klett. Res pa je, da dve drugi založbi nimata učbenikov za zgodovino v devetem razredu oz. so bili v času raziskave ti v pripravi.

Zanimalo nas je tudi, ali obstaja razlika v številu različnih zemljevidov glede na vsebino v učbenikih in samostojnih delovnih zvezkih iste založbe – v našem primeru Mladinske knjige. Število splošnih in tematskih zemljevidov v učbenikih je v primerjavi z njihovim številom v samostojnih delovnih zvezkih manjše, obratno pa velja za število nemih zemljevidov. To je večje v samostojnih delovnih zvezkih, kar je primerno z vidika uporabnosti samostojnih delovnih zvezkov sploh, saj so slednji namenjeni aktivnemu delu učencev tako pri pouku kot doma. Ugotovitev, ki vseeno preseneča, je relativno veliko število nemih zemljevidov v učbenikih. Avtorji učbenikov založbe Mladinska knjiga jih namreč umeščajo tako v samostojne delovne zvezke kot tudi v učbenike, kar pa nima velikega smisla glede na to, da si učenci učbenike po večini izposojajo iz učbeniškega sklada, kar posledično pomeni, da nalog v njih ne morejo

Slika 79: Število zemljevidov v učbenikih in samostojnih delovnih zvezkih geografije in zgodovine po posameznih razredih in založbah.



reševati, ne da bi jih prej prepisali v zvezke. To pa je v večini primerov praktično nemogoče, saj bi posledično morali v zvezke prerisovati tudi zemljevide, ki bi jih pozneje dopolnili, kot zahteva posamezna naloga. V zadnjem obdobju se veliko učiteljev pri izbiri učil za pouk geografije odloča npr. za samostojne delovne zvezke, ker je njihova vsebina skoraj identična vsebini učbenika, v njih je le več nalog za aktivno učenje. Prav to avtorji samostojnih delovnih zvezkov navajajo kot odliko, saj je celovito učno gradivo prilagojeno izkustvenemu svetu učencev (Baloh, Lenart, Stankovič, 2015a; Baloh, Lenart, Stankovič, 2015b).

6.6.3.1 Uporaba zemljevidov pri pouku geografije in zgodovine v osnovni šoli

Rezultati raziskave kažejo, da pri pouku geografije učitelji in učenci pogosteje uporabljajo splošne zemljevide, medtem ko je raba tematskih zemljevidov pogostejša pri pouku zgodovine. Splošni zemljevidi se pri pouku geografije pogosto ali vedno uporabljajo v 61-% deležu, pri pouku zgodovine pa v 32-% deležu, medtem ko se tematski zemljevidi pri pouku geografije uporabljajo v 38-% deležu, pri pouku zgodovine

pa v 56-% deležu. Pri tem je delež samostojnega dela z zemljevidi višji pri učencih višjih razredov (osmi in deveti razred) predmetne stopnje tako pri pouku geografije (65 % učencev pogosto ali vedno samostojno dela z zemljevidi) kot tudi pri pouku zgodovine (60 % učencev pogosto ali vedno samostojno dela z zemljevidi).

Učenci višjih razredov se tudi pogosteje soočajo z zemljevidi pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Rezultati raziskave so pokazali, da je največji delež uporabe zemljevidov pri preverjanju in ocenjevanju znanja pri pouku geografije pri osmo- in devetošolcih (57 % odgovorov pogosto ali vedno), podobno pa je tudi pri pouku zgodovine (54 % odgovorov pogosto ali vedno).

Tako za pouk geografije kot tudi za pouk zgodovine pa se je izkazalo, da je vrisovanje podatkov v zemljevide manj pogosto kot branje zemljevidov, čeprav je velik delež učencev izrazil željo po aktivnostih z zemljevidi, saj ocenjujejo uporabo zemljevidov pri učenju kot koristno.

Obenem pa rezultati kažejo, da si za lažje pomnjenje snovi učenci večkrat narišejo preprost zemljevid ob učenju geografskih vsebin (55 %) kot pri učenju zgodovinskih vsebin (30 %).

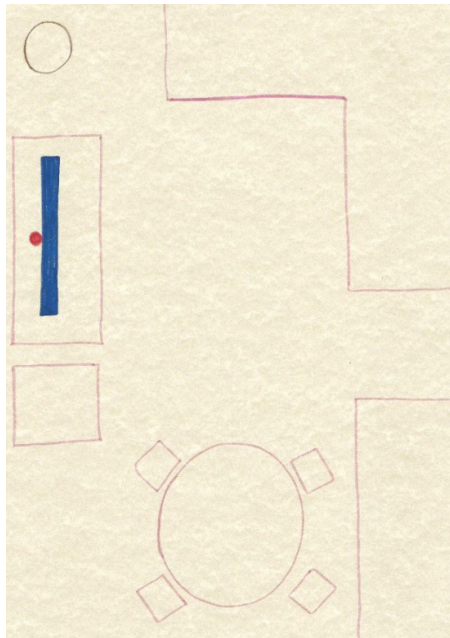
6.6.3.2 Razvoj kartografske pismenosti v predšolskem obdobju

Preizkus je potekal po naslednjem postopku: v dnevni sobi smo skrili otroku poznan predmet in ga povabili k iskanju. Pri tem predmeta ni iskal »na slepo«, ampak smo mu z iskanjem pomagali. Na list papirja, ki je bil orientiran kot prostor, smo narisali prostor s ptičje perspektive, tako da smo za posamezne kose pohištva uporabili različne like in na skici s posebnim simbolom označili mesto, kjer je bil skrit predmet. Otroku smo nato razložili, da je predmet skrit tam, kjer je na skici narisani simbol (npr. rdeča pika), in iskanje se je začelo.

Starš je narisal skico, mi pa smo merili čas, ki ga je posamezen otrok porabil za iskanje predmeta. Poskus je bil izveden trikrat, in sicer s punčko, staro tri leta, ter z dvema fantkoma, starima štiri leta in pol ter pet let.

Najprej smo se naloge lotili s triletno punčko. Po tem, ko smo punčki pokazali predmet in ga skrili na omarico za televizijo, je mama na list papirja narisala prostor, označila mesto skritega predmeta na listu ter punčko nagovorila, naj poišče predmet (slika 80). Po dobri minuti neuspešnega iskanja »na slepo« je mama

Slika 80: Načrt pri prvem poskusu.



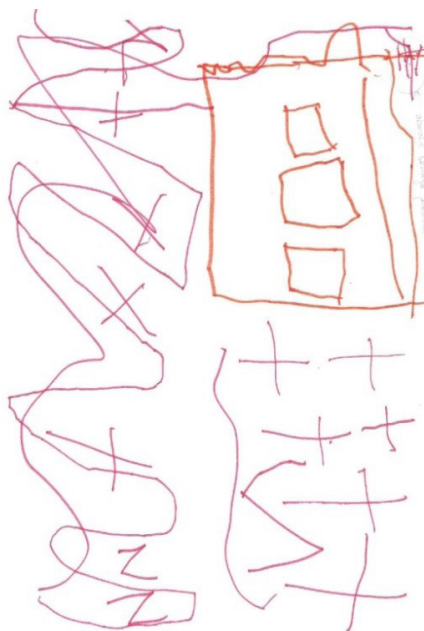
otroku razložila, kaj je na listu papirja narisano. Punčka se je le razjezila in začela jokati, od mame pa zahtevala, naj ji ona poišče liziko. Poskus se je na tem mestu zaključil.

Drugega poskusa smo se lotili s fantkom, starim štiri leta in pol. Z njegovo mamo smo ponovili postopek oblikovanja skice prostora in na enega izmed stolov v jedilnici skrili avtomobilček (slika 81). Fantka je mama nagovorila k iskanju. Tudi ta je potreboval razlago, kaj je na skici narisano, nato pa je po slabih dveh minutah predmet našel sam. V drugem delu poskusa smo vloge zamenjali. Otroku smo naročili, naj skrije predmet in na nov list papirja nariše prostor z oznako, kamor ga je skril. Skica otroka je bila nerazumljiva (slika 82), zato smo potrebovali otrokovo razlago. Fantek je mami razložil, da je z oranžno barvo narisana dnevna soba s preprogo in dvema kavčema. Prav tako je moral fant še s prstom na skici pokazati, kam je predmet skril, saj simbol na skici ni bil nazorno prikazan. Mama je nato predmet našla. S slike razberemo, da je prikaz prostora še zelo abstrakten, saj fantek čez pol ure ni znal več razložiti, kaj je v času risanja hotel s posameznimi črtami prikazati.

Slika 81: Načrt pri drugem poskusu.

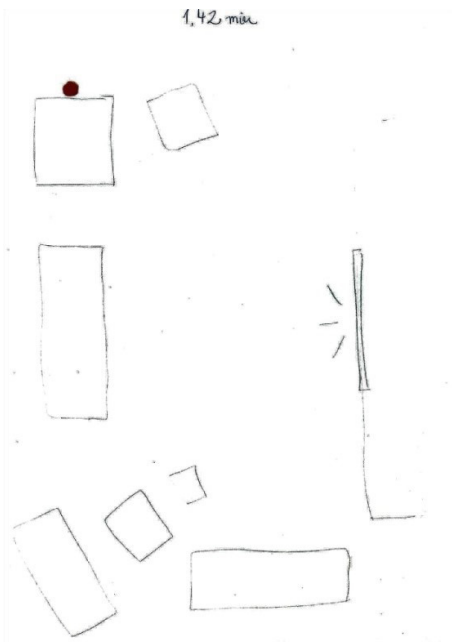


Slika 82: Otrokova skica pri drugem poskusu.



Tretji poskus je potekal s fantkom, starim pet let, in sicer po enakem postopku kot prejšnja dva, le da je bilo tokrat potrebne manj razlage, kaj je na skici narisano. Ko je mama otroku razložila, kje na skici je narisana omarica s televizijo (slika 83), je otrok postopoma sam prišel do zaključkov, kateri so preostali predmeti, narisani na skici. Iskanje žogice je trajalo eno minuto in dvainštirideset sekund. V drugem delu poskusa smo vloge zamenjali. Fantek je skril žogico in pričel z risanjem načrta dnevnice. Mesto, kjer je skril žogico, je na skici označeno s približkom kroga, s packo na sredini lika. S slike je lepo razvidna postavitev pohištva v prostoru, vsak del pohištva je namreč upodobljen s svojim likom. Mama težav z iskanjem žogice ni imela.

Slika 83: Načrt pri tretjem poskusu.

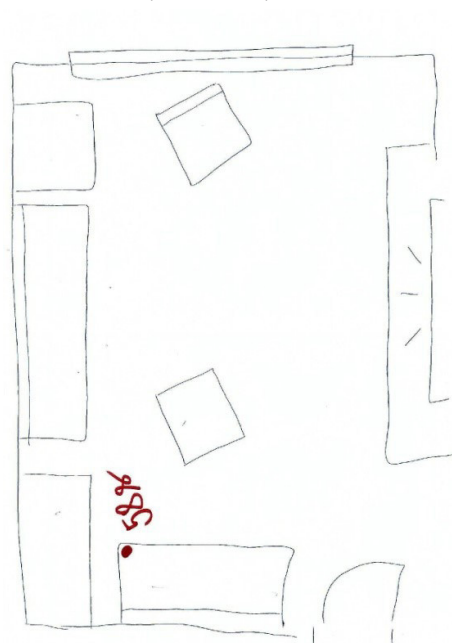


Slika 84: Otrokova skica pri tretjem poskusu.

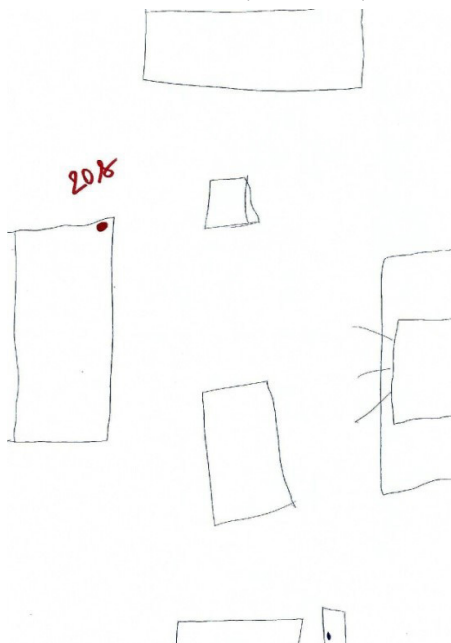


Poskus smo s tem istim fantkom ponovili čez eno leto pri starosti šest let in dva meseca. Po tem, ko mu je mama narisala dnevni prostor, je za iskanje predmeta porabil 58 sekund (slika 85). Viden napredek je opaziti tudi pri oblikovanju skice prostora, ko

Slika 85: Načrt pri četrtem poskusu.



Slika 86: Otrokova skica pri četrtem poskusu.



je v drugem delu poskusa sam skril predmet in narisal skico prostora z označenim mestom predmeta. Mama se je po skici brez težav orientirala in našla skriti predmet (slika 86).

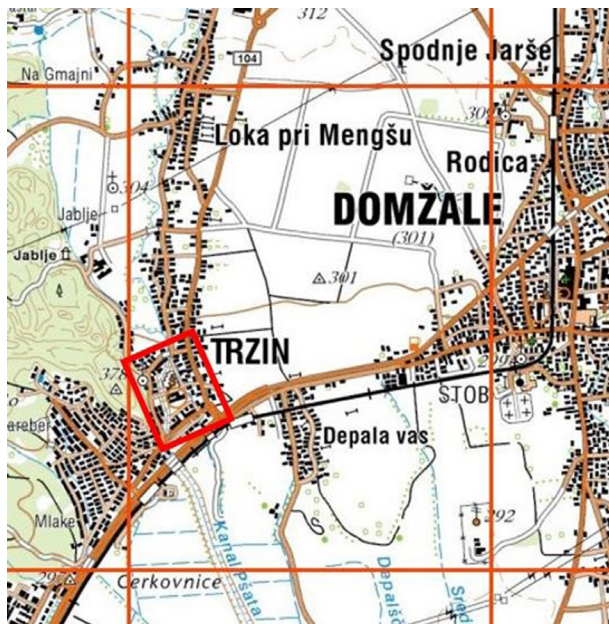
Z vsemi poskusi smo ugotovili, da je razumevanje načrtov in zemljevidov za predšolskega otroka vse prej kot enostavno, saj je pri tem potrebno razumevanje simbolov na skicah, razumevanje ptičje perspektive ter prostorskih razmerij. Vse to je uspelo šele s fantkom, starim pet let.

6.6.3.3 Risanje zemljevidov pri pouku geografije

V sklopu raziskovanja sposobnosti predstave prostora in oblikovanja zemljevidov pri učencih predmetne stopnje so morali učenci na prazen list formata A3 narisati šolo in njeno okolico s ptičje perspektive. Od učencev smo želeli, da narišejo zemljevid območja, ki ga najdemo na 1632. listu temeljnih topografskih načrtov (TTN) merila 1 : 5000 (Slika 87). Namenoma smo izbrali okolico šole, saj smo predvidevali, da vsi učenci, vključeni v raziskavo, ta predel naselja Trzin dobro poznajo, saj je del njihovega vsakdana. Območje smo omejili s štirimi točkami, kot je prikazano na zemljevidu 1. Koordinate točk so naslednje:

- | | |
|------------------|----------------|
| A. 46°8'7,38" N | 14°33'33,11" E |
| B. 46°7'53" N | 14°33'40,54" E |
| C. 46°7'58" N | 14°33'56,72" E |
| D. 46°8'11,65" N | 14°33'49,57" E |

Slika 87:
Ciljno območje
risanja zemljevida
na 1632. listu TTN.

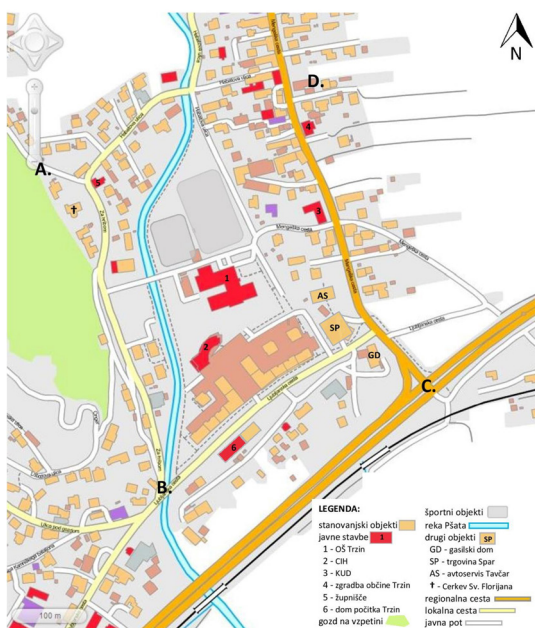


Prirjeno po: Geopedia.si, 2017.

Učenci so dobili prazne liste papirja, vsak je imel za risanje na voljo trideset minut. Pripomočke za risanje so si izbirali sami, večina se je odločila za navadne ali tehnične svinčnike, nekateri so risali z barvicami.

Med risanjem smo učence ves čas opazovali, kako so pristopili k nalogi, na kateri točki so začeli risati zemljevide, katere elemente zemljevidov so v svoje risbe umestili, katere elemente so na svoje zemljevide postavili najprej, kje so se pojavile težave, na katere elemente so pozabili ali jih narisali bolj površno oz. posplošeno.

Kako podrobno so narisani njihovi izdelki, kaže na poznavanje okolja, na čut za opazovanje in občutenje okolja ter na samo tehnično oz. oblikovno sposobnost. Ker je bil čas risanja omejen na trideset minut, je vzrok za manjšo natančnost pri oblikovanju zemljevida tudi pomanjkanje časa, ki bi ga vsak posameznik potreboval za dokončanje izdelka po svoji želji.



Prilagojeno po: Geopedia.si, 2017.

Slika 88:
Območje risanja
zemljevida med
točkami A., B., C. in D.

Velika večina učencev se je risanja zemljevida lotila pri šoli, ki so jo postavili na sredino lista. V šestem razredu je bilo težav veliko. Več učencev je večkrat zradiralo narisan in pozneje želelo nov list papirja, da bi začeli znova. Nekateri so zaradi težav z merilom šolo, ki so jo postavili na sredino lista, narisali preveliko, pozneje pa jim je za njeno okolico zmanjkalo prostora. Ta težava se je pojavljala tudi v višjih razredih, vendar pri vedno manjšem številu učencev. Pri risanju šole učencem ni povzročalo težav le merilo, ampak že sama precej zapletena oblika šole.

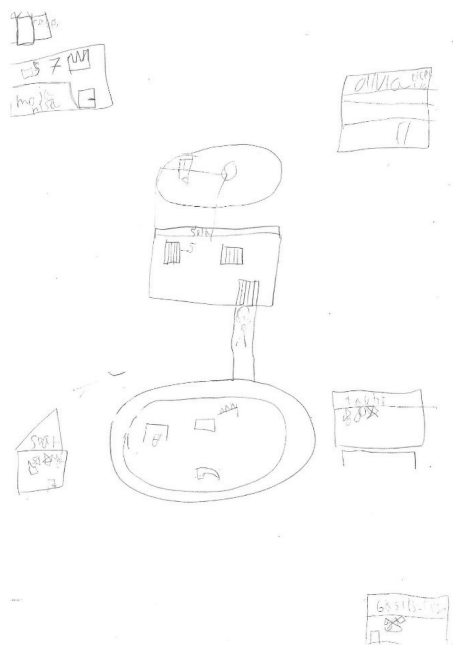
Naslednje, kar je učencem oteževalo delo, je bila orientacija. Učenci so se pred začetkom risanja ozirali skozi okno, da bi si ob risanju lažje predstavljali, kje je kaj. Po pogledih skozi okno je bil začetek risanja še težji, saj niso vedeli, kako naj postavijo

list, da bi si olajšali delo in zemljevid kar se da dobro narisali. Tisti, ki jim je orientacija predstavljala prevelik problem, so na svojih zemljevidih popolnoma zamešali lokacijo nekaterih objektov. Kot primer je na sliki 89 prikazan zemljevid učenca iz šestega razreda. Učenec je na pravo mesto postavil večino objektov: šolo, igrišče, prostore športnega društva TAUBI kluba in picerijo Olivia, na popolnoma napačno lokacijo pa gasilski dom ter cerkev, v bližini katere je narisal svoj dom.

Še ena zanimivost, ki smo jo opazili pri nekaterih zemljevidih učencev šestih razredov, je razumevanje oz. nerazumevanje ptičje perspektive. Otrok mora biti za pravilno oblikovanje zemljevida sposoben zamisliti si pogled z drugega mesta oz. iz druge smeri – v našem primeru vertikalno. Med narisanimi zemljevidi je najbolj nazoren primer težave z razumevanjem perspektive risba učenca iz šestega razreda, prikazana na sliki 90. Iz oblike streh nekaterih poslopij – npr. šolske zbornice ali stanovanjskih blokov med Ljubljansko cesto in Centrom Ivana Hribarja (krajše: CIH) – so razvidni začetki boljšega razumevanja ptičje perspektive, saj so te strehe v celoti upodobljene tako, kot so vidne od zgoraj. Pri tem istem učencu je občutek za orientacijo dobro razvit, tudi izbrano merilo je pri večini objektov ustrezno, le ob vrhu lista »zmanjka« malo prostora za primerno velikost šolskega igrišča.

Tudi med učenci sedmih razredov se pojavljajo podobne težave. Najpogostejši komentarji, ki so jih učenci med risanjem podajali, so bili: »Učiteljica, na tem listu ni dovolj prostora, da bi lahko vse to narisali,« kar kaže na težave z merilom in razdaljami na zemljevidu oz. na to, da na začetku ne ocenijo dobro, v kakšnem merilu

Slika 89: Risanje šole in njene okolice s ptičje perspektive – primer slabe orientacije.



Slika 90: Risanje šole in njene okolice s ptičje perspektive – primer razvoja razumevanja ptičje perspektive.



je treba elemente na zemljevidu prikazati. Učenci, ki so se risanja lotili v zelo velikem merilu, na list formata A3 niso mogli narisati določenega območja v okolici šole, so pa zato svoje risbe oblikovali z več podrobnostmi, kot je narisana zemljevid sedmošolca na sliki 91. Ta je na šolsko igrišče ob šoli (na risbi prikazana z likom obrnjene črke L rdeče barve) vrisal celo posamezna igrala. Težave z merilom se pri tem primeru kažejo tudi v razmerju velikosti polovice bližnjega CIH-a, ki je na risbi upodobljen z likom polobroča sive barve.

Eden izmed šestošolcev je imel težave tako z razumevanjem ptičje perspektive kot tudi z merilom; na list mu je uspelo umestiti le šolo ter območje med šolo in igriščem, z vsemi tam lociranimi manjšimi objekti – od spomenika in smetnjakov do igral ob vhodu na šolsko igrišče. Risba je narisana zelo podrobno, učenec je ob spodnji levi rob rumeno-rdečega objekta, ki predstavlja šolsko zgradbo, narisal celó ograjo, ki jo je umestil v legendo v zgornji desni rob risbe. Z risbe (slika 92) je razbrati, da je učenec še v obdobju objektivnega razumevanja prostora (Umek, 2001).

Slika 91: Risanje šole in njene okolice s ptičje perspektive – primer zemljevida velikega merila.



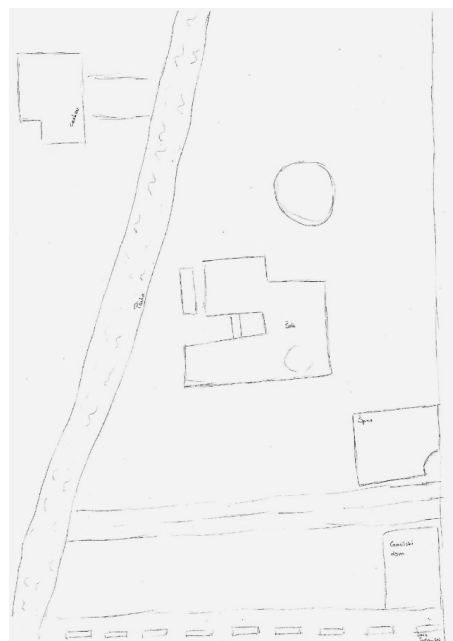
Opazili smo velike razlike pri risanju zemljevidov učencev različnih starosti. Nekateri učenci pridejo že v šestem razredu do abstraktne ravni razumevanja zemljevida, drugi pozneje. Povedali smo že, da so nekateri učenci z risanjem zemljevida začeli na sredini lista, pri šoli. Zanimivo si je pogledati zasnovo zemljevida isto starih učencev, kako začnejo na list najprej postavljati simbole za objekte na robu določenega območja, šele nato pa dopolnjujejo zemljevid s prikazom notranjosti območja. Primer takšnega izdelka je prikazan na sliki 93. Takšen pristop k risanju zemljevida je bolj sistematičen, učenka sedmega razreda si je namreč s postavitvijo robnih točk zagotovila risanje v primernem merilu. Podobno so z risanjem začeli tudi učenci osmih in devetih razredov. Nekateri so najprej označili robne točke, drugi pa na list najprej narisali reko Pšato in mrežo cest, kot je prikazano v primeru na sliki 94, in nato risbo dopolnjevali s simboli za stavbe znotraj in okoli te mreže.

Pri izdelkih učencev osmih razredov je opazen že velik napredek, od orientacije do merila ter uporabe abstraktnih simbolov za upodabljanje različnih elementov zemljevida. Pri t. i. jeziku zemljevida je vedno pogostejše opaziti splošne kartografske znake, za razliko od zemljevidov šesto- in sedmošolcev, kjer je večina znakov individualnih in predstavljajo samo en objekt oz. pojav (Umek, 2001). Abstraktne znake

Slika 92: Risanje šole in njene okolice s ptičje perspektive – primer objektivnega razumevanja prostora.

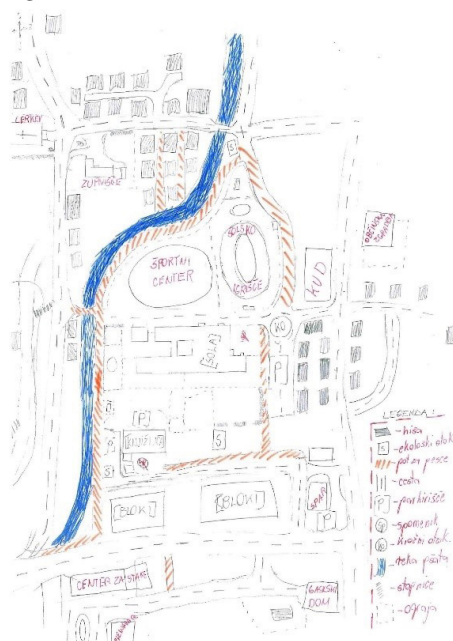


Slika 93: Risanje šole in njene okolice s ptičje perspektive – primer postavitve robnih točk najprej.



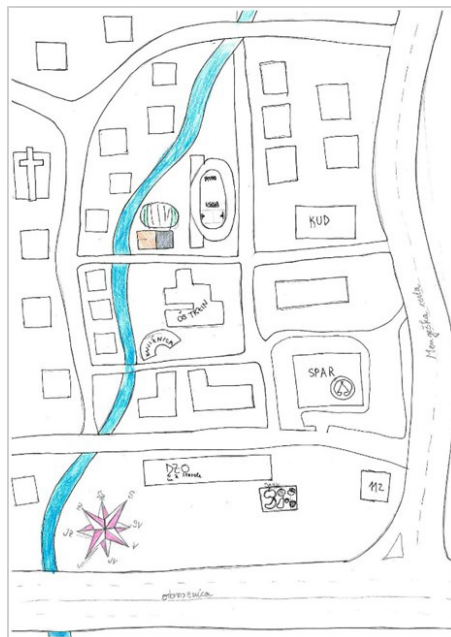
Slika 94: Risanje šole in njene okolice s ptičje perspektive – primer postavitve mreže cest najprej.

Slika 95: Risanje šole in njene okolice s ptičje perspektive – primer dobrega zemljevida z legendo.

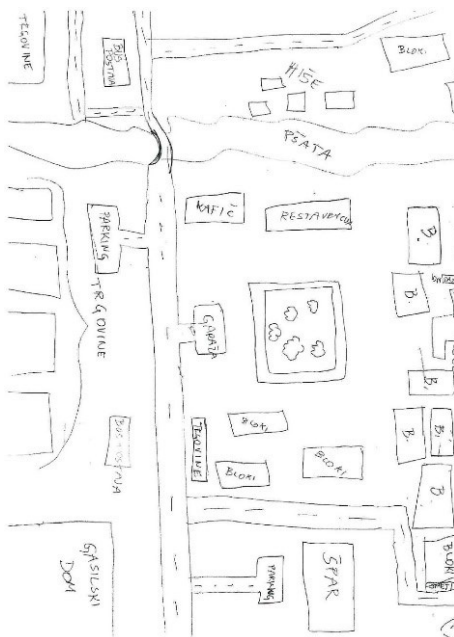


so učenci višjih razredov predmetne stopnje v vedno več primerih razložili v legendi, kot v primeru na sliki 95, kjer jo je učenec devetega razreda postavil na rob lista. Od vseh učencev, ki so sodelovali v raziskavi, je samo ena učenka, osmošolka, na risbo vrisala vetrovno rožo in s tem poskrbela za pravilno orientiranost svojega zemljevida, ki je prikazan na sliki 96. Ravno tako je samo pri enem primeru zemljevida prikazan relief. Le ena učenka, devetošolka, je namreč v risbo vnesla vzpetino, ki se stoji zahodno oz. jugozahodno od šolskega poslopja. Prikaz vzpetine si lahko ogledamo na sliki 97. Učenka je vzpetino narisala v obliki polkroga in vanj umestila napis »hrib«. Drugi učenci so na območju vzpetine označevali npr. gozd, niso pa nikjer označili, da gre za gozd na vzpetini. Primer dobrega zemljevida, ki je delo učenke devetega razreda, je prikazan na sliki 98.

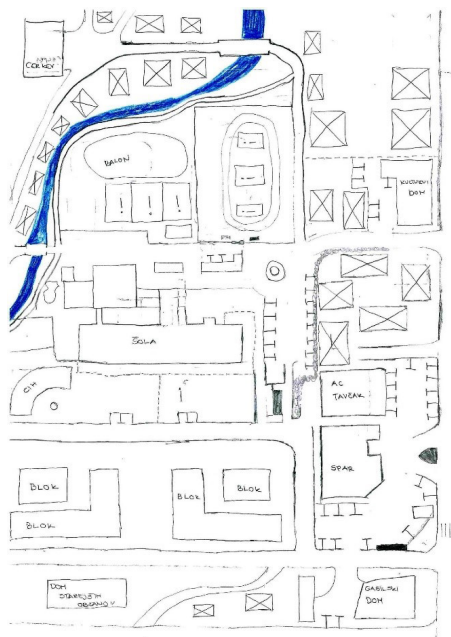
Slika 96: Risanje šole in njene okolice s ptičje perspektive – primer zemljevida z vetrovno rožo.



Slika 97: Risanje šole in njene okolice s ptičje perspektive – primer zemljevida z zametki reliefa.



Slika 98: Risanje šole in njene okolice s ptičje perspektive – primer dobrega zemljevida.



6.6.3.4 Branje zemljevidov pri pouku zgodovine

V sklopu raziskave o uspešnem branju zemljevidov pri pouku zgodovine so učenci s pomočjo zemljevida in legende poiskali vse odgovore na vprašanja na učnem listu. Po pregledu odgovorov, ki so jih podali učenci, smo izvedli analizo uspešnosti reševanja, tako, da smo vsak učni list posebej ovrednotili z odstotki pravih odgovorov, nato pa izračunali povprečje uspešnosti za vsak razred posebej. Podrobneje smo analizirali tudi vprašanja, ki so učencem predstavljala večjo težavo, oz. tista, na katera so večkrat odgovarjali napačno ali pa prostor za odgovor pustili prazen.

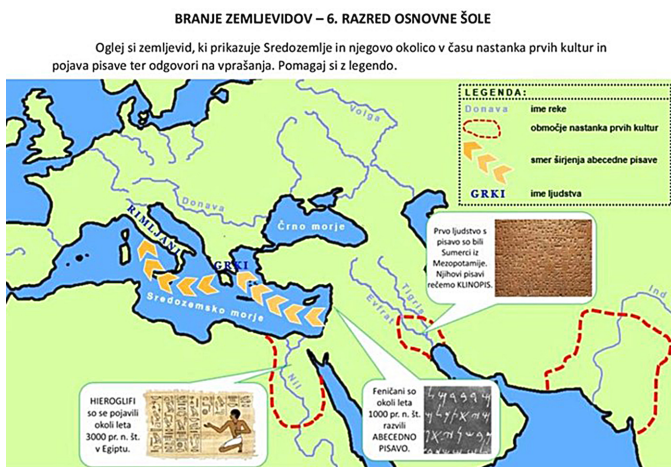
6.6.3.4.1 Analiza učnih listov – šesti razred

Učni list za šesti razred (slika 99) je sestavljal zemljevid Sredozemlja in njegove širše okolice v času nastanka prvih kultur, na katerem je moralo 33 učencev poiskati osem odgovorov na vprašanja.

Povprečna uspešnost reševanja je bila 82,03 %; 13 učencev je doseglo vseh osem točk, devet učencev 88 % možnih točk, pet učencev 75 %, dva učenca 63 %, štirje učenci pa manj kot 50 %.

Slika 99:

Učni list branje
zemljevidov – šesti razred.



- 1) Ob katerih rekah so nastale prve kulture? _____
- 2) Prvo ljudstvo, ki je imelo pisavo, je živel ob rekah Evfrat in Tigris. Kako je bilo temu ljudstvu ime? _____
- 3) Kdaj so v Egiptu začeli uporabljati hierogliffe? _____
- 4) Kako imenujemo pisavo, ki so jo okoli leta 1000 pr. n. št. razvili Feničani? _____
- 5) Od Feničanov so pisavo prevzeli in jo posodobili Grki, nato pa se je njena raba širila in dosegla Apeninski polotok, kjer so živeli _____.

Kako bi ocenil(a) težavnost zgornjih na b g? Obkroži en odgovor.

- 1) zelo težke 2) težke 3) srednje lahke 4) lahke 5) zelo lahke

Kaj meniš, kako si odgovoril(a) na zgornja vprašanja? Obkroži en odgovor.

- 1) vse pravilno 2) deloma pravilno, deloma napačno 3) vse napačno

Pri katerem vprašanju si imel(a) največ težav? Navedi številko, ki je pred vprašanjem ter na kratko pojasni.

Največ težav so imeli učenci s prvo nalogo, kjer so morali odgovoriti na vprašanje: »Ob katerih rekah so nastale prve kulture?« in peto nalogo, v kateri so morali dopolniti poved: »Od Feničanov so pisavo prevzeli in jo posodobili Grki, nato pa se je njena uporaba širila in dosegla Apeninski polotok, kjer so živeli _____.« Kot razloge za težave so učenci navajali, da ne vedo vseh odgovorov na vprašanje o rekah na območjih nastanka prvih kultur, saj se jih ne spomnijo. Iz tega lahko sklepamo, da učenci niso upoštevali navodil, naj odgovore poiščejo na zemljevidu, ampak so odgovarjali po spominu. Ko so morali pri peti nalogi poiskati odgovor s pomočjo legende, niso bili zelo uspešni. Ta, zadnja naloga je zahtevala od učencev opazovanje smeri širjenja abecedne pisave prek Grčije na Apeninski polotok. Čeprav nekateri niso vedeli, kje je Apeninski polotok, bi ob dobrem opazovanju smeri puščic in legende lahko prišli do pravilnega odgovora – Rimljani. Zanimiv se nam je zdel komentar enega učenca v evalvacijskem vprašalniku: »Nisem imel težav pri reševanju, saj vse piše na sliki.« S sliko je imel v mislih zemljevid z učnega lista.

6.6.3.4.2 Analiza učnih listov – sedmi razred

Učni list za sedmi razred (slika 100) je sestavljal zemljevid Sredozemlja v času punskih vojn med Rimljani in Kartagžani, na katerem je moralo 38 učencev poiskati deset odgovorov na vprašanja.

Povprečna uspešnost reševanja učnega lista je bila 64 %; pet učencev je doseglo vseh deset točk, trije učenci 90 % vseh točk, pet učencev 80 %, štirje učenci 70 %, devet učencev 60 %, štirje učenci 50 %, kar osem učencev pa manj kot 50 % vseh možnih točk.

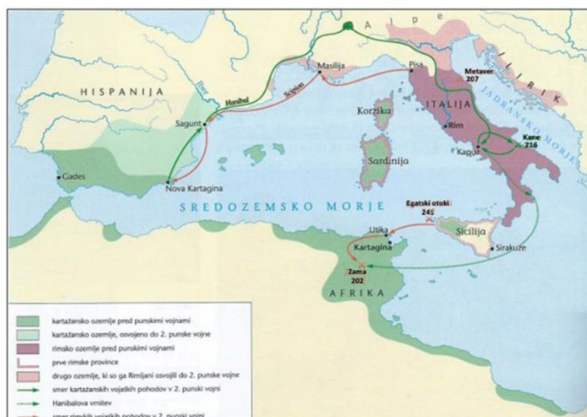
V nalogi, pri kateri so morali na zemljevidu poiskati letnico bitke, ki se je zgodila na Egadskih otokih, je veliko učencev prostor za odgovor pustilo prazen, nekateri so pisali letnice, ki so jih prebrali v navodilu oz. so se jih spomnili iz obravnave vsebin rimske zgodovine pri pouku, npr. letnici, med katerima so potekale punske vojne – 264 in 146 pred našim štetjem. Kot komentarje v vprašalniku so navajali, da se letnice ne spomnijo, kar pomeni, da je niti niso iskali na zemljevidu. Tisti, ki so to nalogo uspešno rešili, so pod razloge za težave pri reševanju naloge navajali, da so težje našli letnico bitke, ker v legendi zemljevida ni bil zapisan pomen števil. Učenci sedmega razreda so imeli lahko pri branju zemljevida težave tudi zaradi zahtevnejšega zemljevida, opremljenega z veliko podatki. Ti namreč niso bili jasno in v celoti zapisani v legendi. Kljub slabšemu povprečnemu uspehu branja zemljevidov pa je nekaj učencev v komentarje pri vprašalniku zapisalo, da težav z reševanjem nalog niso imeli, ker so vse podatke našli na zemljevidu, bilo pa je tudi nekaj takih, ki zemljevida niso pogledali in so vse odgovore pisali »na pamet«.

Slika 100:
Učni list branje
zemljevidov –
sedmi razred.

BRANJE ZEMLJEVIDOV – 7. RAZRED OSNOVNE ŠOLE

Rimljani so se po osvojitvi Apeninskega polotoka odločili svojo državo razširiti na celoten prostor Sredozemlja. Pri tem so v 3. stoletju pr. n. št. naleteli na nasprotnika – Kartagino. Državi sta se zapletli v tri punske vojne, ki so potekale med letoma 264 in 146 pr. n. št.

Oglej si zemljevid, ki prikazuje stanje v Sredozemlju v času punskih vojn med Rimljani in Kartazani ter odgovori na vprašanja. Pomagaj si z legendo.



- 1) V čigavi lasti je bila večina ozemlja današnje Italije pred punskimi vojnami?

- 2) Na čigavem ozemlju je pred punskimi vojnami ležalo mesto Gades na Pirenejskem polotoku?

- 3) Rimljani ob koncu 1. punske vojne preženejo Kartazane iz Sicilije po tem, ko jih premagajo v bitki na Egatskih otokih. Katerega leta pride do tega dogodka?

- 4) Naštetje prve tri rimske province. _____
- 5) S svojo vojsko, konjeniki in sloni je v drugi punski vojni v Italijo prodril Hanibal. Katero evropsko gorovje je prečkal ta kartažanski vojskovodja preden je prišel v Padsko nižino?

- 6) Iz katerega italijanskega mesta je v 2. punski vojni s svojo vojsko, v boj proti Kartazanom, krenil rimski vojskovodja Scipion?

- 7) Kljub zmagam v več bitkah na Apeninskem polotoku, so bili Kartazani poraženi, saj se je del rimske vojske izkrcal v Kartagini. V kateri smeri se je Hanibal s svojo vojsko iz mesta Kapua vrnil domov, v Kartagino?

- 8) Kako je bilo ime ozemlju na vzhodni obali Jadranskega morja, ki so ga Rimljani osvojili v času do 2. punske vojne?

Kako bi ocenil(a) težavnost nalog? Obkroži en odgovor.

- 1) zelo težke 2) težke 3) srednje lahke
4) lahke 5) zelo lahke

Kaj meniš, kako si odgovoril(a) na vprašanja? Obkroži en odgovor.

- 1) vse pravilno 2) deloma pravilno, deloma napačno 3) vse napačno

Pri katerem vprašanju si imel(a) največ težav? Navedi številko, ki je pred vprašanjem ter na kratko pojasni.

6.6.3.4.3 Analiza učnih listov – osmi razred

Učni list za 8. razred je sestavljal zemljevid območja današnje Slovenije in okoliških pokrajin v času turških vpadov na slovensko ozemlje. 35 učencev je moralo poiskati 12 odgovorov na vprašanja. Povprečna uspešnost reševanja učnega lista je bila 83,4 %, torej veliko višja od uspešnosti reševanja učnih listov pri učencih v 7. razredu. Kar 10 učencev je doseglo vseh 12 točk, 9 jih je pravilno rešilo več kot 90 % nalog, 4 več kot 80 % nalog, 5 več kot 70 % nalog, 3 več kot 60 % nalog, trije 50 % ali več nalog, le en učenec manj kot 50 % nalog.

Učenci so naloge večinoma ocenjevali kot srednje lahke do zelo lahke in bili glede na ta mnenja tudi zelo samozavestni glede svoje prepričanosti v pravilnost podanih odgovorov. Kar 14 jih je namreč obkrožilo trditev, da bodo na vse naloge odgovorili pravilno, le dva sta menila, da bodo vsi njuni odgovori napačni. Pri pregledu učnih listov pa smo ugotovili, da je med glavnimi razlogi za podajanje napačnih odgovorov površnost učencev pri branju navodil posameznih nalog ali pri branju podatkov iz zemljevida in njihovem prepisovanju v prostor za odgovore.

6.6.3.4.4 Analiza učnih listov – deveti razred

Učni list za deveti razred (slika 101) je sestavljal zemljevid italijansko-avstrijske fronte v prvi svetovni vojni. 17 odgovorov na vprašanja v osmih nalogah je samostojno iskalo 46 učencev.

Povprečna uspešnost reševanja učnega lista je bila 72,78 %. En učenec je pravilno poiskal vseh 17 odgovorov, sedem učencev je doseglo več kot 90 % vseh točk, 14 učencev več kot 80 % točk, osem več kot 70 % točk, trije več kot 60 % točk, šest več kot 50 % točk, kar sedem učencev pa je pravilno rešilo manj kot pet nalog in tako zbralo manj kot 50 % vseh možnih točk.

Zemljevid, s katerega so podatke brali devetošolci, se je nekoliko razlikoval od zemljevidov v preostalih treh razredih. Na tem namreč ni bilo legende, posledično pa je bilo več podatkov zapisanih na zemljevidu samem, kar je nekatere učence motilo, saj so v komentarjih izpostavili zasičenost zemljevida s podatki.

V povprečju so bili rezultati dobri, saj ni niti ene naloge, ki bi jo po težavnosti lahko izpostavili pred drugimi. Pri nekaj učencih se je pojavila težava z razumevanjem pojma tromeja ali z iskanjem podatka o armadah, ki so se na soški fronti borile na avstrijski strani. Največ napačnih odgovorov se je pojavilo pri šesti nalogi, ko so učenci med slovenskimi naselji navajali Gorico, ki danes leži v Italiji, ali celo Novo Gorico, ki je bila ustanovljena po drugi svetovni vojni. V vprašalniku na koncu učnega lista je pet učencev izpostavilo težavnost pete naloge, v kateri so morali opisati spremembo položaja fronte v letu 1918 glede na stanje jeseni 1917 na območju Dolomitov in Karnijskih Alp. Naloga je bila kompleksnejša, saj so morali učenci najprej poiskati obe frontni črti, izbrati tisto iz leta 1917 (na zemljevidu označena z rdečo črto) in si znati predstavljati abstraktnost prikaza, kako se je frontna črta pomikala proti jugu, da je jeseni 1918 »obstala« tam, kjer je na zemljevidu narisana črna črta. Na to vprašanje je pravilno odgovorilo 15 od 46 učencev.

Slika 101:
Učni list branje
zemljevidov –
deveti razred.

BRANJE ZEMLJEVIDOV – 9. RAZRED OSNOVNE ŠOLE

Oglej si zemljevid ter odgovori na vprašanja.

- 1) Italija je l. 1915 napovedala vojno Avstro-Ogrski monarhiji. Frontna črta je potekala od tromeje med Jadranskem morju, in do Tržaškega zaliva v
Ime je del fronte dobil po reki ki se izliva v
Na tem območju je bil razporejen velik del avstrijskih enot.



- 2) Kdaj se je zgodil preboj soške fronte? _____
- 3) Kdo je na soški fronti poveljeval avstrijskim vojaškim silam? _____
- 4) Na kateri reki se je fronta ustalila novembra 1917? _____
- 5) V katero smer se je, glede na stanje frontne črte jeseni 1917, na območju Dolomitov ter Karnijskih Alp, premaknila frontna črta do jeseni 1918? _____
- 6) Poleg katerih slovenskih naselij je potekala frontna črta jeseni 1918? _____
- 7) Imenuj tri armade, ki so se na soški fronti borile na avstrijski strani. _____
- 8) Kaj se je zgodilo 26. 10. 1918? _____

Kako bi ocenil(a) težavnost zgornjih nalog? Obkroži en odgovor.

- 1) zelo težke 2) težke 3) srednje lahke 4) lahke 5) zelo lahke

Kaj meniš, kako si odgovoril(a) na zgornja vprašanja? Obkroži en odgovor.

- 1) vse pravilno 2) deloma pravilno, deloma napačno 3) vse napačno

Pri katerem vprašanju si ime(a) največ težav? Navedi številko, ki je pred vprašanjem ter na kratko pojasni.

6.6.4 Zaključne ugotovitve

Zemljevide človek uporablja na več poklicnih področjih – v pomorstvu, letalstvu, logistiki, turizmu in drugje – pa tudi v vsakdanjem življenju za lažjo orientacijo v prostoru ter za načrtovanje potovanj in drugih aktivnosti. Ker je njihova uporaba postala del našega vsakdana, je potrebno poznavanje rokovanja z njimi.

Zemljevidi so postali pomembno učilo v izobraževanju, primarno pri pouku geografije, poleg tega pa tudi pri nekaterih drugih predmetih, npr. pri zgodovini, kjer osnovnim elementom geografskega zemljevida dodamo še časovno komponento in s tem prikažemo, kako se je neki prostor spreminjal skozi čas. Povezava med tema dvema predmetoma je stalnica še iz preteklih časov, ko so geografijo in zgodovino v šoli poučevali skupaj (Bratec Mrvar in sod., 2011). Danes, ko to ni več tako, učitelji povezujejo predmeta z vključevanjem medpredmetnih povezav, ko načrtujejo skupne ure ter pouk geografije in zgodovine povežejo vsebinsko ali proceduralno

(Kolnik in sod., 2011). Pri tem medpredmetnem povezovanju igrajo pomembno vlogo zemljevidi, saj se vsebine tako geografije kot tudi zgodovine skoraj vedno nanašajo na neki prostor, ki ga lahko upodobimo na zemljevidu. Različni zemljevidi so pomemben vir informacij tako o geografskem kot tudi o zgodovinskem prostoru.

Otroci prehajajo od začetne zaznavno-gibalne stopnje mišljenja prek predoperativne, kjer začnejo za orientacijo v prostoru uporabljati prostorska znamenja, do konkretno operativne stopnje, kjer že razumejo pojma prostor in čas, ter formalno operativne stopnje mišljenja, ko miselne operacije niso več omejene s konkretnimi predmeti in je tako dosežena faza abstraktnega razmišljanja. Po tem, ko otroci usvojijo pojem prostora, se lahko pri njih začne uporaba preprostejših načrtov in zemljevidov, sprva v igri, npr. pri sestavljanju gradu iz kock po priloženem načrtu. Z manjšim poskusom smo ugotovili, da se lahko pozneje s preprostim načrtom oz. skico prostora, v konkretnem primeru pri iskanju skritega predmeta ob uporabi načrta domače dnevnice, znajdejo že petletni otroci. Dojemanje prostora pri otroku je med drugim razvidno na podlagi razvoja risbe. Med poskusom smo ugotovili, da je bila risba pri štiriletnem otroku kaotična, pri petletnem otroku pa se je z nje dalo že lepo razbrati postavitev pohištva v prostoru. Pri istem otroku se je v časovnem obdobju enega leta od prvega poskusa risba vidno izboljšala in postala še jasnejša, bolj realistična. Raba zemljevidov spodbuja miselno aktivnost učencev, saj delo z zemljevidi zahteva kompleksno razmišljanje s številnimi miselnimi operacijami (Hergan, Umek, 2013). Dejavnosti z zemljevidi so tako razdeljene na več ravni. Pri posameznih ravneh narašča aktivnost učencev od samega branja zemljevidov na prvi ravni do uporabe posplošitev in oblikovanja le-teh na četrti ravni dejavnosti (Hergan, Umek, 2013). S temi ugotovitvami smo potrdili, da je dojemanje prostora odvisno od starosti in razvojne stopnje otroka ter da različne razvojne stopnje zahtevajo primerne aktivnosti, prilagojene otrokovim zmožnostim.

V učnih načrtih najdemo učne cilje, smernice in minimalne standarde znanja za vsak predmet posebej. Tako v učnem načrtu za geografijo kot v učnem načrtu za zgodovino so učni cilji, ki se posredno ali neposredno navezujejo na uporabo zemljevidov. Običajno gre za učne cilje nižjih taksonomskih stopenj – priklic, razumevanje, uporaba. Odprtost učnih načrtov omogoča izvajanje dejavnosti tudi na višjih taksonomskih stopnjah po Bloomu (analiza, sinteza, vrednotenje), zato bi bilo smiselno, da bi učitelji v čim večji meri spodbujali oz. sami oblikovali dejavnosti ob zemljevidih na zahtevnejšem nivoju. Pregled učnih načrtov za geografijo in zgodovino v osnovni šoli je pokazal, da so v njih zemljevidi prisotni tako med splošnimi kot tudi med operativnimi učnimi cilji ter standardi znanja. Več učnih ciljev, ki se nanašajo na uporabo zemljevida, je v učnem načrtu za geografijo. Posredno zahtevajo uporabo zemljevidov pri pouku geografije in zgodovine vsi cilji, ki so vezani na neki prostor, današnji ali zgodovinski. S široko zastavljenima učnima načrtoma je učiteljem omogočena vključitev zemljevidov v pouk praktično na vsakem koraku.

V tridesetih pregledanih učbenikih za pouk geografije in zgodovine ter štirih pregledanih samostojnih delovnih zvezkih za pouk geografije smo našli veliko zemljevidov, katerim so bile dodane različne dejavnosti ob njihovi uporabi. Ravno tako kot v učnih načrtih so tudi predvidene dejavnosti z zemljevidi v večini učbenikov osredotočene na nižje stopnje zahtevnosti po Bloomovi taksonomiji. Z analizo učbenikov za

pouk geografije in zgodovine v osnovni šoli smo ugotovili, da je število zemljevidov večje v učbenikih za geografijo kot v učbenikih za zgodovino in da se njihovo število iz nižjega v višji razred veča. V vseh pregledanih učbenikih so predvidene tudi aktivnosti, povezane z zemljevidi, ki jih avtorji razvrščajo v več rubrik, ponekod po zahtevnosti vprašanj. Nekatere rubrike tako vsebujejo dejavnosti, ki omogočajo doseganje zahtevnejših učnih ciljev.

Učbeniki, še bolj pa samostojni delovni zvezki so zasnovani tako, da poleg splošnih in tematskih zemljevidov vsebujejo tudi neme zemljevide, ki so namenjeni aktivnemu delu učencev. Vse več učiteljev geografije in prav tako zgodovine se tudi zato odloča za samostojne delovne zvezke, in ne za učbenike, saj je to gradivo namenjeno aktivnemu učenju in tako prilagojeno izkustvenemu svetu učencev. Aktivnost učencev z zemljevidi pri pouku ni odvisna samo od tega, ali učenci razpolagajo s samostojnimi delovnimi zvezki ali ne, ampak tudi od angažiranosti učiteljev in njihove naklonjenosti aktivnemu delu učencev.

Z raziskavo, ki smo jo opravili med učenci izbrane osnovne šole, smo ugotovili, da se splošni zemljevidi pogosteje uporabljajo pri pouku geografije, tematski pa pri pouku zgodovine. Z zemljevidi pogosteje delajo učenci višjih razredov predmetne stopnje, ravno tako so v teh razredih zemljevidi večkrat prisotni pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Učenci večkrat iščejo informacije na zemljevidu, kot vanj vrisujejo podatke. Iz odgovorov anketirancev lahko povzamemo, da je učenje in pomnjenje snovi ob zemljevidih lažje in bolj priljubljeno tako pri pouku geografije kot pri pouku zgodovine.

Zemljevidi in atlasi ostajajo še danes, kljub vsej digitalizaciji, nepogrešljiv vir podatkov o stanju prostora in njegovih značilnostih v različnih obdobjih. Usvojitev načina njihove uporabe je nujna za doseganje t. i. kartografske pismenosti oz. širše, splošne pismenosti. Vsebinsko bogati zemljevidi dopolnjujejo pouk geografije in zgodovine, včasih lahko tudi v celoti nadomestijo druga učila, iz katerih bi učenci sicer črpali informacije.

Učno gradivo, ki ga lahko učitelj uporabi pri delu z zemljevidi pri pouku geografije, je dostopno na povezavi:



6.7 Zemljepisna imena pri pouku geografije in slovenščine v osnovni šoli (Maja Kos)

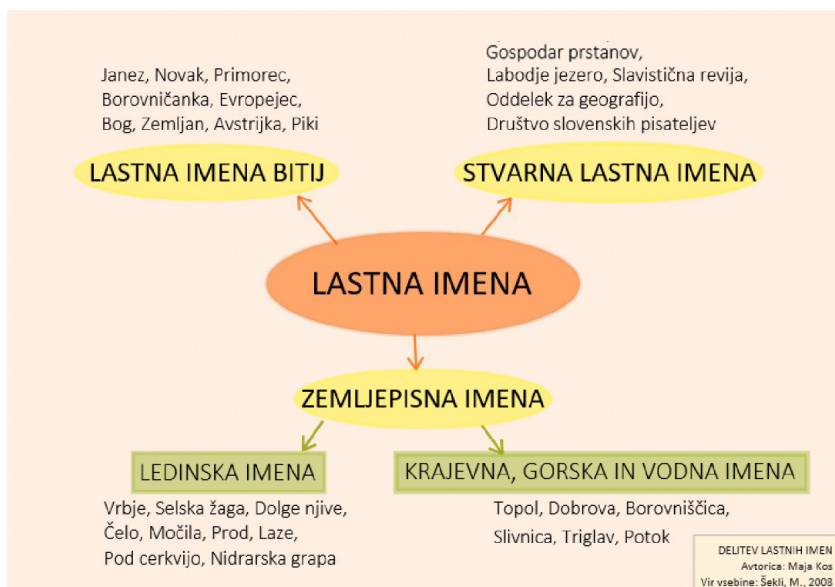
Ledinska imena, ki spadajo k zemljepisnim imenom, so dragocena nesnovna kulturna dediščina, med ljudmi pa se čedalje bolj širi zavedanje o vrednosti njenega ohranjanja. Tako nastajajo ljubiteljska in profesionalna dela, v katerih so zbrana ledinska imena različnih območij slovenskega jezikovnega prostora. Poleg znanstvenih monografij ter doktorskih, magistrskih in diplomskih del najdemo tudi krajevne brošure in tematske zemljevide ledinskih imen. O njih pričajo tudi zgodovinski katastri. Imena danes živijo predvsem med starejšim prebivalstvom na podeželju, ki v njih še vedno zna prepoznati značilnosti narave, ki so jih njihovi predniki v ljubezni do zemlje in narave skrbno opazovali in prepoznavali. Poimenovali so polja, gozdove, reke, griče in doline, vse, kar jih je obkrožalo. Žal pa ta imena počasi tudi med ljudmi zamirajo. Najlepša pot, da jih oživimo, je, da zanje navdušimo mlade. S tem namenom je bilo razvito didaktično učilo, s katerim lahko učencem osnovnih šol pokažemo njihovo uporabnost in visoko sporočilno vrednost. Ker so bila ledinska imena zbrana tudi v okviru čezmejnih projektov, lahko z njihovo pomočjo območja slovenskega jezika, ki jih danes ločuje državna meja, povežemo v celoto, saj so si npr. imena na obeh straneh Karavank, ki ju razdvaja državna meja, med seboj zelo podobna. Učence lahko tako z imeni dodatno ozavestimo, da državne meje ne potekajo po jezikovnih in naravnih mejah ter da slovenski jezikovni prostor še zdaleč ni omejen z državnimi mejami Republike Slovenije, temveč jih presega in vključuje tudi slovensko zamejstvo v vseh štirih sosednjih državah.

6.7.1 Zemljepisna in ledinska imena

V jezikovnem sestavu se v okviru poimenovalnega dela predmetnost v zunajjezikovni stvarnosti poimenuje z leksemi, ki so besede ali stalne besedne zveze. Leksem ima obliko in pomen. Glede na označeno imena delimo na občna in lastna. Z lastnim imenom poimenujemo predmet kot neponovljivo posameznost in ga tako razlikujemo znotraj predmetov iste vrste ter postavimo v odnose in sisteme jezikovne stvarnosti. Z občnim imenom pa poimenujemo apelativni objekt, predmet zunajjezikovne stvarnosti.

Zemljepisna lastna imena (geonimi) v širšem smislu poimenujejo pojave na Zemljinem površju (toponimi) in v vesolju (kozmonimi ali astronimi), ki so umeščeni v geografskoprostorske sisteme. Znotraj zemljepisnih imen v ožjem smislu ločimo naselbinska (ojkonimi) in nenaselbinska (anojkonimi). Le-ta sestojijo iz poimenovanj voda (hidronimi), obdelovalnih površin (agronimi), gora (oronimi), komunikacijskih povezav v pokrajini (hodonimi) ter drugih naravnih in političnoupornih enot na Zemljinem površju (horonimi) (Furlan, Gložančev, Šivic- Dular, 2001; Šekli, 2008). Zemljepisna imena, med njimi v prispevku posebej izpostavljamo ledinska imena, so pomemben jezikovni in geografski vir. Ledinska imena v strokovnem izrazoslovju strokovno imenujemo mikrotoponimi (iz grščine s prvotnim pomenom »majhna zemljepisna imena«) ter »spadajo med nenaselbinska zemljepisna imena znotraj zemljepisnih imen v ožjem (toponimi) in širšem smislu (geonimi)« (Klinar in sod., 2012,

Slika 102: Delitev lastnih imen.



Vir: Sekli, 2008.

str. 13). Z njimi poimenujemo dele (npr. poti, vzpetin, manjše vodne površine itn.), s »pravimi« zemljepisnimi imeni pa celoto (Brozovič, 2013). Mnoga ledinska imena so nastala na podlagi geografskih poimenovalnih motivov, npr. rabe tal, lege v prostoru, mikroklimatskih značilnosti, vodnih pojavov, značilnosti obdelave zemljišča ipd. Najpogostejše se pojavljajo imena polj, njiv, travnikov, senožeti, pašnikov in gozdov.

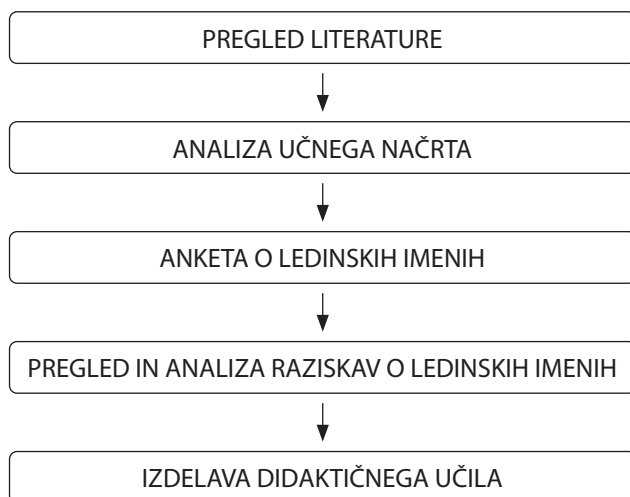
Ledinska imena so bila v preteklosti pomembna. Z njimi so se ljudje orientirali v prostoru, sploh v tistem, ki jim je predstavljal življenjsko okolje in prostor kmečkih opravil. Imena so različnih starosti, z nekaterimi so predniki poimenovali prostor takoj ob poselitvi, spet druga pa so poimenovalno predmetnost dobila pozneje. Ledinska imena nam tako kažejo razvoj prostora oz. pokrajine. Poimenovanja jasno pričajo o gospodarski usmeritvi tamkajšnjih prebivalcev, o naravnogeografskih prednostih ali ovirah, ki so jih morali kmetje imeti v mislih, da njihovo delo ni bilo zaman, govorijo o narečnem jeziku prostora ... Danes, ko tradicionalna kmečka gospodarstva izginjajo in se spreminja način življenja, tudi ledinska imena počasi izgubljajo svoj prvotni namen, zagotovo pa ostajajo pomemben vir informacij o prostoru in njegovih prebivalcih. Sploh v času, ko so čedalje pogostejše naravne nesreče, ki prizadenejo prostor, ki je bil v preteklosti neposeljen, morda celo poimenovan npr. *Močila*, *Izvirki*, *Ježa*, *Log* (Klinar in sod., 2012).

Prav pomenska motivacija ledinskih imen pa je pomembna tudi z jezikoslovne strani, saj pokaže narečno raznolikost izrazov (npr. za vzpetine so v rabi poimenovanja *grič*, *holm*, *gora*, *kolk*, *hrbet*, *rebra*). Sporočilno vrednost ledinskih imen lahko tako prenese-mo v šolsko prakso in s tem spodbudimo učence, da bi se zavedali obstoja ledinskih imen tudi v svojem domačem kraju in okolici. S pomočjo imen bodo lahko spoznavali geografske značilnosti ledin, saj so le-te mnogokrat poimenovane z geografskimi

motivi. Svoje razumevanje in uporabnost ledinskih imen pa bodo lahko nadgradili s premislekom o možnosti rabe zemljišč, saj nam imena mnogokrat povedo, ali so (bila) zemljišča mokrotna, primerna za določeno kmetijsko kulturo ipd. Tako so imena tudi pomemben vir za prostorsko načrtovanje oz. spreminjanje rabe tal. S tovrstno vključitvijo imen v pouk geografije bi zemljepisnim imenom (med njimi še posebej ledinskim) dodali zelo pomembno vrednost – živa so, kolikor jih ljudje uporabljamo in se jih zavedamo. Če pa bomo zavest o njih vzbudili pri učencih, bomo tako prispevali k poznavanju imen in zavedanju o kulturni dediščini, ki so jo naši predniki ohranjali, oni pa so na poti, da postanejo njeni nosilci in posredniki mlajšim rodovom.

6.7.2 Metodologija

Zaradi namena in ciljev didaktičnega učila je raziskovalno delo temeljilo na kvalitativnih metodah, pri čemer je bil poudarek na opazovanju, analizi in razlagi zemljevidov in zemljepisnih imen.



Začetno fazo dela je predstavljal *pregled obstoječe znanstvene in strokovne literature* v povezavi z zemljepisnimi imeni. Namen je bil zaobjeti védenje o zemljepisnih imenih s poudarkom na ledinskih imenih in različnih pomenskih motivacijah, ki jih lahko prepoznamo iz imen. Pomenske motivacije pa so bile pomembne za nadaljnje delo, saj je bil cilj oblikovati didaktično učilo, osnovano na prepoznavanju in razlikovanju pomenskih motivacij zemljepisnih imen ter povezovanju le-teh s pokrajinskimi značilnostmi. Pregledu literature o zemljepisnih in podrobneje ledinskih imenih je v nadaljevanju sledil *pregled že izvedenih raziskav*, v katerih so bila ledinska imena zbrana in analizirana. Proučena je bila tudi literatura, ki se ukvarja z geografsko regionalizacijo. Povzete so bile različne obstoječe regionalizacije, izpostavljena pa regionalizacija Slovenije na pokrajine, ki je v uporabi v okviru osnovnošolskega pouka geografije. Regionalizacija je bila namreč temelj za izbiro in pripravo območij oz. kartic in zemljevidov z zemljepisnimi imeni.

Pregledu literature sta sledila *kvalitativna analiza učnega načrta* za geografijo v osnovni šoli in vrednotenje vzgojno-izobraževalnih ciljev, ki jih z vključitvijo ledinskih imen v pouk lahko dosežemo. V empiričnih rezultatih smo kot rezultat analize navedli vzgojno-izobraževalne cilje v obliki preglednice, ki ob vsakem cilju vključuje kratek opis učne dejavnosti oz. načina uporabe didaktičnega učila, s katerim ga dosežemo. Prav tako so navedeni vzgojno-izobraževalni cilji, ki jih lahko dosežemo z nadgradnjo oz. razširitvijo didaktičnega učila (preglednica 25). Vse skupaj podaja strnjen rezultat analize in smernice za učiteljevo uporabo didaktičnega učila.

Z namenom pridobivanja vpogleda v poznavanje ledinskih imen med splošno javnostjo je bila *izvedena spletna anketa*, na katero je v celoti odgovorilo 170 vprašanih (147 žensk in 23 moških), med katerimi je bila večina v starosti 19–35 let. Spletno anketo smo izvedli v obdobju med 17. in 24. julijem 2019. Anketni vprašalnik smo posredovali po družbenem omrežju. Sestavljalo ga je dvanajst vprašanj, ki so bila odprtega in zaprtega tipa. V anketi smo preverjali poznavanje in razumevanje terminološke zveze *ledinsko ime* ter rabo ledinskih imen v okviru domačega okolja anketiranih. Ugotavljali pa smo tudi mnenje sodelujočih o informativni vlogi ledinskih imen v povezavi z geografskimi značilnostmi pokrajine.

Ker je bil naš cilj izdelati didaktično učilo za učence, je bilo treba izbrati območja iz geografskih regij, ki so omogočala izdelavo zemljevida z zemljepisnimi imeni, hkrati pa so morala biti ta imena tudi smiselna za uporabo pri pouku v osnovni šoli; zato smo *pregledali naslove del*, ki se ukvarjajo z ledinskimi imeni. Ključna beseda *ledinsko ime* je bila namreč najbolj smiselna, saj je večina imen, uporabljenih v didaktičnem učilu, ledinskih. Ko so bila ta zbrana, ni bilo težav z dodajanjem zemljepisnih imen (*toponim – krajevno ime*), saj so ta dostopna na topografskih zemljevidih. Iskalnik v sistemu Cobiss+ je našel pod obliko gradiva *knjige* 126 zadetkov, od tega je največ diplomskih nalog, precej je tudi knjig, nekaj magistrskih nalog, strokovnih oz. znanstvenih monografij, najdemo pa tudi zbornike in separate. Diplomski dela se večinoma ukvarjajo z ledinskimi in hišnimi imeni izbranih območij. Precej gradiva z oznako *knjiga* se nanaša tudi na zamejsko območje oz. slovenski jezikovni prostor zunaj meja matične države. Če v iskalniku iščemo pod oznako *vse gradivo*, je zadetkov 426. Poleg že prej navedenih knjižnih oblik so tu vključeni tudi članki in kartografsko gradivo. Poleg gradiva v okviru sistema Cobiss+ je bila pregledana tudi spletna stran slovenskih ledinskih imen, ki je nastala v okviru projekta FLU-LED. Na njej so poleg avstrijskokoroških občin, v katerih živi slovensko prebivalstvo in se govori slovenski jezik – posledično obstajajo tudi slovenska ledinska imena – tudi slovenske občine Kranjska Gora, Jesenice, Tržič in Bohinj. To gradivo, ki je dostopno na spletnem zemljevidu, je že zbrano po uveljavljenih metodah, tako da je omogočalo enostaven prenos v didaktično učilo, saj so podane natančne lokacije ledinskih imen, ob njih pa so dodane tudi nekatere razlage nastanka imen in druge jezikovne značilnosti le-teh. Tako je bil portal ledinskih imen podlaga za zbiranje gradiva z območij Alpskih pokrajin. Iz celotnega nabora gradiva, ki vključuje oznako *ledinsko ime*, smo glede na naslove del izbrali tiste, za katere smo predpostavljali, da se osredinjajo na ledinska imena. Veliko je del, ki imajo v naslovu zgolj hišna imena, ledinska pa so zbrana v manjši meri. Ta dela so bila tako izločena iz podrobnejšega pregleda. Pregledali smo spletno dostopne članke, katerih naslovi so dajali vtis, da bo tudi vsebina uporabna za naše raziskovanje. Kot izjemno uporabne in tudi

strokovno relevantne so se izkazale znanstvene monografije, nastale kot posledica magistrskih del ali doktorskih disertacij Oddelka za slovenistiko in Oddelka za slavistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Ta dela namreč poleg strokovno in terensko podprtih geselskih razlag vsebujejo tudi zemljevide, na katerih so prikazana zbrana imena. Ledinska imena se namreč v okviru jezikoslovnega raziskovanja v zadnjih letih zbirajo po ustaljeni metodologiji, ki je predstavljena v delu *Metode zbiranja hišnih in ledinskih imen*, ki je nastalo v okviru projekta FLU-LED. Ta poleg pregleda zgodovinskih katastrof in drugih virov ter raznih krajevnih zemljevidov obsega tudi terensko zbiranje podatkov pri informatorjih, ki so navadno starejši ljudje, ki dobro poznajo prostor, v katerem živijo, imena pa še dandanes uporabljajo in jih navadno povezujejo s kakšno značilnostjo območja, ki ga imenujejo (Klinar in sod., 2012).

V nadaljevanju raziskave smo *pregledali različne katastre* (jožefinski, franciscejski ...), saj so ti izjemno pomemben vir pri raziskovanju ledinskih imen. Izdelani so bili za vojaške potrebe, na njih pa lahko najdemo takrat znana ledinska imena. Jožefinski kataster je nastal v drugi polovici 18. stoletja – v obdobju vladanja Jožefa II. (Slovenija na vojaškem ..., 1997), franciscejski kataster pa v prvi polovici 19. stoletja (Enciklopedija Slovenije ..., 1989). Najbolj nam je bil v pomoč Register zemljepisnih imen, ki je dostopen tudi v okviru posebnega sloja Javnega pregledovalnika grafičnih podatkov MKGP-RKG. Ta je omogočal dopolnjevanje informacij iz diplomskih del z natančno umestitvijo imen v prostor. Ker je bilo treba za vsako območje pridobiti dvanajst zemljepisnih imen, ki so sporočilna tudi z vidika povezanosti pomenske motiviranosti z geografskimi značilnostmi pokrajine, je bilo iskanje območij dolgotrajno. V nekaterih primerih so bile v pomoč dodatne značilnosti območij – tako je bilo za območje proučevanja v Dinarskokraških pokrajinah izbrano Ostrožno Brdo, ki poleg zanimivih imen ponuja tudi zemljevid z lepo vidnimi in prepoznavnimi kulturnimi terasami. Tudi območje Krkvč z zemljevidom rabe tal lepo prikazuje pisano in raznoliko podobo kmetijskih panog, ki so prisotne na območju. Pri izbiranju območij v Obsredozemskih pokrajinah smo želeli najti obmorsko območje, kjer bi ledinska imena kazala na bližino območja z morjem, solinami. Žal je za območja neposredno ob morju v Registru zemljepisnih imen prisotnih malo imen, pa še ta ne kažejo velike motiviranosti z obmorskimi značilnostmi, kar je razumljivo, saj so poimenovanja tega območja zaradi poselitve z italijansko govorečim prebivalstvom izvirno v italijanščini. Izbrana so bila torej območja bolj v notranjosti pokrajine.

Ko smo zbrali vso vsebino, smo začeli z izdelavo *didaktičnega učila za učence*. Didaktično učilo je obsegalo *ortofoto zemljevid (DOF)* z zemljepisnimi imeni in zemljevide rabe tal z zemljepisnimi imeni ter *kartice z osnovnimi podatki o območju* (občina, nadmorska višina, geografska pokrajina) *ter zbranimi in razloženimi imeni*. Poleg tega učilo sestavljajo tudi *slikovne kartice*, ki označujejo različne pomenske motivacije, iz katerih so nastala zemljepisna imena. Kartice so obojestranske – na sprednji strani je zapisana širša pomenska motivacija (npr. Zemljišče, Človek, Rastlinstvo), ki je tudi slikovno prikazana; zadnja stran kartice pa vključuje podrobnejšo delitev, kjer je ta potrebna. Komplet teh kartic je del vsakega območja, celotno učilo tako obsega 25 kompletov kartic pomenskih motivacij.

6.7.3 Empirični rezultati

V okviru spletne raziskave smo ugotovili, da velik delež anketiranih (96 %) meni, da so ledinska imena pomembna kulturna dediščina, ki bi jo morali ohranjati. Rezultati raziskave so pokazali, da so ledinska imena v okviru osnovno- in srednješolskega oz. gimnazijskega izobraževanja le redko vključena v pouk oz. najverjetneje omenjena pri pouku redkih učiteljev, saj se je le slaba četrтина anketiranih z njimi srečala pri pouku. Več kot polovica vprašanih (58 %) je v spletni raziskavi označila, da ne vedo, kaj je ledinsko ime, 21 % vprašanih ni prepričanih, da vedo, medtem ko je 21 % vprašanih odgovorilo, da vedo, kaj so ledinska imena, ter so jih v nadaljevanju tudi smiselno in pravilno opredelili. Pri opredelitvah so bile izpostavljene besedne zveze: lokalna imena, imena kmetijskih površin, zgodovinska imena zemljišč in imena, ki izvirajo iz geografske značilnosti območja. Skoraj vsi anketiranci (95 %) v ledinskih imenih prepoznajo vir informacij o geografskih značilnostih območij. 61 % anketirancev pozna ledinska imena svojega domačega kraja, od teh jih 13 % teh imen doma ne uporablja. Skoraj vsi anketiranci (96 %) so enotni v tem, da so ledinska imena pomembna kulturna dediščina, ki bi jo morali ohranjati, kar kaže na to, da so ledinska imena slovenskemu človeku dragocena, da v njih prepozna značilnosti pokrajine in razume, kakšno bogastvo védenja o naravi in pokrajini je vanje vpletel njegov prednik.

Pregled učnega načrta za geografijo za osnovno šolo je pokazal, da ta vsebuje 13 učnih ciljev, na podlagi katerih lahko v pouk geografije vključimo zemljepisna imena (učni cilji so izpisani v preglednici 25). Z zemljepisnimi imeni lahko popestrimo pouk v obliki uvodne motivacije, jih vključimo kot ponavljanje na koncu učne ure, lahko zastavimo celotno učno uro ali kar medpredmetni projekt, ki bo temeljil na raziskovanju in usvajanju novega znanja ob informacijah, ki jih lahko prepoznamo v poimenovanju prostora, torej zemljepisnih imenih. Tako lahko povezujemo različno znanje in izkušnje, ki jih učenci že imajo, pokažemo, kako so ekosistemi povezani, ter vzbudimo zavest, da so geografske značilnosti že od nekdaj pomembne za človekov obstoj in delovanje, saj so pomembno zaznamovale tudi poimenovanje prostora.

Pri izdelavi didaktičnega učila *Zemljepisno ime mi lahko veliko pove* smo morali najprej izbrati pet območij za vsako od petih geografskih pokrajin. Tako je nastalo 25 kompletov gradiva. Gostota ledinskih imen sicer narašča sorazmerno z intenzivnostjo rabe prostora, zato lahko največ ledinskih imen najdemo prav na območjih travnikov in njiv, saj so tu zemljišča razdrobljena in je treba določiti lokacijo določenega kmečkega opravila (Ledinska imena v ..., 2015). Za vsako območje je bilo izbranih dvanajst imen, od tega je vsaj eno (v kakšnem primeru tudi kakšno več) krajevno ime oz. ime naselja, preostala pa so ledinska imena. Dvanajst imen namreč omogoča dovolj pregledne zemljevide in obvladljivo količino za učenčevo analizo oz. raziskovanje. Na nekaterih območjih je bilo seveda prisotnih več imen, zato so bila izbrana tista, ki so najbolj povezana z geografskimi značilnostmi pokrajine oz. ki niso prezahtevna za razumevanje in raziskovanje pomenske motiviranosti. Druga območja pa so zahtevala več iznajdljivosti in premikanja po bližnji okolici, da nam je uspelo določiti enoto z dvanajstimi imeni, uporabnimi za naše namene.

Zemljevide posnetkov DOF in rabe tal smo izvozili s portala Geopedia.si. Ta portal je namreč omogočil najenostavnejšo obliko izvoza, hkrati pa so zemljevidi za rabo, ki

Preglednica 25: Doseganje učnih ciljev osnovnošolskega učnega načrta za geografijo ob uporabi didaktičnega učila Zemljepisno ime mi lahko veliko pove.

SPLOŠNI CILJI	DOSEGANJE CILJEV Z DIDAKTIČNIM UČILOM Zemljepisno ime mi lahko veliko pove
Poznavanje in razumevanje lokacij in prostorov za razumevanje osnovnih prostorskih odnosov.	Uporaba zemljevidov omogoča opazovanje prostora in prepoznavanje njegovih značilnosti.
Razumevanje glavnih naravnih sistemov na Zemlji v medsebojni povezanosti.	Vpliv pokrajinskih značilnosti na človeka in njegovo delovanje se kaže v zemljepisnih imenih.
Razumevanje družbenoekonomskih sistemov na Zemlji (kmetijstvo, naselitev, gospodarstvo ...).	Dejavnosti v prostoru so motivirale nastanek zemljepisnih imen.
Razumevanje različnosti ljudi in družb na Zemlji, da bi cenili kulturno bogastvo človeštva.	Narečna raznolikost pokrajin se kaže v poimenovalnih značilnostih.
Razumevanje pomembnejših geografskih pojavov in procesov v domači regiji, državi z vidika časovnih sprememb.	Zemljevid rabe tal in zemljepisna imena omogočajo, da primerjamo, ali raba ustreza poimenovalni motivaciji zemljepisnih imen.
OPERATIVNI CILJI IN VSEBINE	
Uporaba zemljevidov, orientacija na njih, prostorska predstava.	Uporaba zemljevidov z zemljepisnimi imeni, povezovanje reliefa in rabe tal.
Poznavanje različnih načinov življenja ljudi in njihovih prilagoditev na prevladujoče reliefne oblike, podnebje in rastlinstvo.	Različne oblike Zemljinega površja pomembno vplivajo na življenje ljudi in na rabo tal. To se kaže tudi v vključenosti površja v zemljepisnih imenih.
Poznavanje in razvijanje odnosa do naravne in kulturne dediščine.	Zemljepisna imena (posebno ledinska) so dragocen vir narodne dediščine.
Razvijanje sposobnosti za osnovno proučevanje in raziskovanje pokrajine, opis življenjskih razmer ljudi v odvisnosti od reliefnih oblik.	Uporaba zemljevidov omogoča razumevanje pokrajine in človekovega življenja v odvisnosti od nje, iskanje povezav.
Spoznavanje geografskih značilnosti Slovenije, razvijanje prostorske predstave o Sloveniji.	Gradivo iz vseh geografskih pokrajin, ki omogoča spoznavanje geografskih značilnosti.
Povezava naravnogeografskih razmer z možnostmi gospodarskega razvoja.	Povezanost reliefnega zemljevida z zemljevidom rabe tal, poimenovanjem prostora.
Uporaba preprostih metod raziskovalnega dela na lokalnem in regionalnem območju.	Nadgradnja učila s samostojnim zbiranjem imen.
Oblikovanje izvlečkov, sklepov na podlagi različnih virov in digitalnih gradiv.	Prepoznavanje skupnih značilnosti pokrajin s pomočjo zemljepisnih imen.
DIDAKTIČNA PRIPOROČILA	
Medpredmetno povezovanje.	Uporaba učila omogoča projektno učno delo in medpredmetno povezovanje ter vključevanje učenčevih izkušenj (če se njihov kraj podobno imenuje, morda poznajo razlago ...).
Uporaba sodobne informacijske tehnologije.	Raziskovanje imen predvideva uporabo spletno dostopnih slovarjev in jezikovnih portalov.

so ji namenjeni, kakovostni in zelo uporabni. Zemljevidi so dveh različnih meril, saj na nekaterih območjih v večjem merilu ni bilo dovolj zemljepisnih imen, zato je bilo izbrano manjše merilo, to pa je omogočilo večje območje in posledično več zemljepisnih imen oz. večjo možnost izbire sporočilnih imen. Portal omogoča tudi enostavno dopolnjevanje gradiva z novimi informacijami oz. dodatnimi območji, s čimer lahko učitelji didaktično učilo nadgradijo in obogatijo glede na usmeritve in cilje, ki jih ob njegovi uporabi želijo dosegati.

Kot del didaktičnega učila sta bila izdelana tudi dva zemljevida. Prvi prikazuje geografsko regionalizacijo Slovenije, na njem so oštevilčeno dodana območja z zemljepisnimi imeni, ki so vključena v didaktično učilo. Ta imena dopolnjujejo tudi drugi zemljevid, ki je izdelan na podlagi zemljevida slovenskih narečij in tako omogoča, da izbrano območje prepoznamo kot del narečne skupine oz. krajevnega govora.

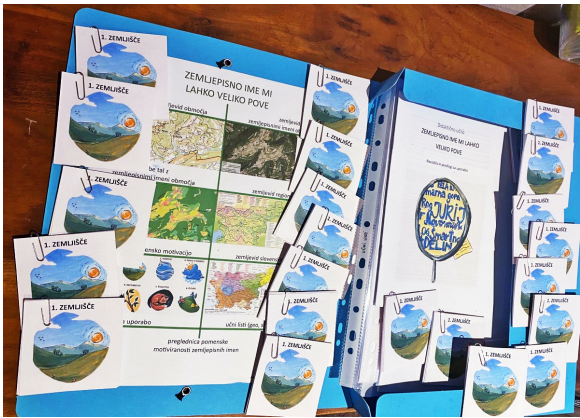
Kot osnovno gradivo smo za učence izdelali učni list, ki se osredinja na preprosto raziskovanje pomenske motivacije zemljepisnih imen in njeno povezovanje s pokrajinskimi značilnostmi (poleg učnega lista za pouk geografije sta sicer del učila tudi učni list za pouk slovenščine in učni list, ki je sestavljen iz nalog obeh skupaj). Pripravljen je kot temeljno učilo, ob katerem se učenec prvič seznani z zemljepisnimi imeni in vstopi v svet njihovega raziskovanja. V nadaljevanju pa lahko učitelj izdelano gradivo uporabi v zelo različne namene, zato je del didaktičnega učila tudi zbirka idej oz. možnosti za uporabo in nadgradnjo učila, ki učitelju omogoča inovativno povezovanje znanja ter razvijanje različnih veščin in spretnosti.

Učilo tako sestavlja gradivo za 25 območij z analiziranimi imeni. Vsako območje je predstavljeno z zemljevidom digitalnega posnetka ortofoto z dodanimi zemljepisnimi imeni, z zemljevidom rabe tal in dodanimi zemljepisnimi imeni ter s preglednico, ki vključuje osnovne podatke o območju in razlago vseh zemljepisnih imen. Dodan je tudi topografski zemljevid manjšega merila, ki je bil izvožen s portala Geopedia.si. Omogoča umestitev obravnavanega območja v širši prostor in različne dodatne aktivnosti, za katere so nam v pomoč plastnice.

6.7.4 Didaktično učilo *Zemljepisno ime mi lahko veliko pove*

V didaktičnem učilu vsaki geografski pokrajini pripada pet krajev oz. naselij, ki so prikazana na zemljevidu digitalnega posnetka ortofoto (DOF) in zemljevidu rabe tal. Vsak zemljevid sestavlja tudi dvanajst zemljepisnih imen, ki so v okviru učila uporabljena kot nosilci informacij o geografskih značilnostih območja. Poleg obeh navedenih zemljevidov je del gradiva za vsako območje tudi topografski zemljevid manjšega merila, ki omogoča natančno umestitev obravnavanega kraja oz. naselja in vpogled v reliefne značilnosti širšega območja. Omogoča tudi uporabo plastnic, s tem pa dodatne naloge, ki jih učencem lahko zastavi učitelj.

Ker je osnovni namen didaktičnega učila, da učenci ob zemljepisnih imenih spoznavajo geografske in deloma tudi jezikovne značilnosti izbranih območij, predvsem pa skušajo v imenih prepoznati pomensko motivacijo, je učilo poimenovano *Zemljepisno ime mi lahko veliko pove*. Želimo torej, da bi učenci prepoznali dragoceno



Slika 103:
Didaktično učilo
Zemljepisno ime mi
lahko veliko pove.

(Foto: M. Ilc Klun, 2024)

ZEMLJEPISNIO IME MI
LAHKO VELIKO POVE

topografski zemljevid območja	zemljevid DOF z zemljepisnimi imeni območja
zemljevid rabe tal z zemljepisnimi imeni območja	zemljevid regionalizacije
kartice za pomensko motivacijo	zemljevid slovenskih narečij
navodila za uporabo	učni listi (geo, slo, geo in slo)
preglednica pomenske motiviranosti zemljepisnih imen	

Slika 104:
Shema gradiv
didaktičnega učila
Zemljepisno ime
mi lahko veliko
pove.

Avtorica: Maja Kos, 2019.

informativno vrednost zemljepisnih imen. V nadaljevanju so v preglednici 26 po geografskih pokrajinah predstavljeni obravnavani kraji oz. naselja.

Preglednica 26: Razporeditev obravnavanih območij po geografskih pokrajinah.

Pokrajine	Kraji oz. naselja				
Alpske	Drežnica	Gozd	Stara Fužina	Kal - Koritnica	Podkoren
Predalpske	Bevke	Dobrova	Perati	Spodnja Sorica	Srednje Gameljne
Dinarskokraške	Hotedršica	Landol	Selšček	Sušje	Topol
Obpanonske	Cankova	Dečno selo	Drstelja	Pertoča	Spodnji Ivanjci
Obsredozemske	Barka	Gornje Cerovo	Krkavče	Lipa	Ostrožno Brdo

Poleg treh zemljevidov za vsako območje didaktično učilo sestavlja tudi preglednica zemljepisnih imen, v kateri je vsako ime natančno razloženo z vidika pomenske motiviranosti. Pri tem so navedene pomenske razlage iz slovarjev, spletnega portala Fran in tudi drugega gradiva, ki se je navezovalo na obravnavana imena. Preglednice z razlago imen so zasnovane za pomoč in vsebinsko podporo učitelju, saj je v njih vključenih veliko slovarskih citatov.

Za bolj plastično predstavitev različnih možnosti poimenovalne motivacije pa je del učila za vsako obravnavano območje tudi komplet kartic s slikovnimi upodobitvami poimenovalnih motivacij, ki imajo na zadnji strani podrobnejšo delitev.

Slika 105:
Kartice pomenskih
motivacij –
prednja stran.



1. ZEMLJIŠČE: a) oblike Zemljinega površja: i. raven svet, ravnina, ii. nagnjen in vzpet svet: – pobočje vzpetine, – delitev nagnjenega sveta, – oblike vzpetega sveta, iii. poglobljeno površje, vdrtnine: – vrtačaste vdrtnine, – kotlaste vdrtnine, – koritaste vdrtnine, b) sestava in lastnost tal, c) značilnosti zemljišča.	2. VODOVJE	3. POJAVI V OZRAČJU
4. RASTLINSTVO: a) pojavnost rastlinstva, b) rastlinske vrste.	5. ŽIVALSTVO: a) živalske vrste, b) bivališča živali.	6. ČLOVEK: a) lastninski in pravni odnosi, b) človekova dejavnost: i. kmetijstvo, ii. druge dejavnosti, c) človekove stvaritve: i. naselje in stavbarstvo, ii. razmejitveni objekti, d) komunikacijske povezave, e) duhovno življenje in zgodovina.
7. LASTNA IMENA: a) osebna imena, b) zemljepisna imena.		

Slika 106:
Kartice
pomenskih
motivacij –
zadnja stran.

Del didaktičnega učila predstavljata tudi zemljevida, na katerih so številčno označena obravnavana območja. Prvi zemljevid je izdelan na podlagi obstoječe geografske regionalizacije Slovenije, vsaki pokrajini pa pripada pet območij. Drugi zemljevid je izdelan na podlagi zemljevida slovenskih narečij. Tako lahko ob opazovanju jezikovnih značilnosti zemljepisnih imen obravnavano območje umestimo tudi v ustrezno narečno skupino in narečje, s tem pa medpredmetno povežemo pouk geografije in slovenščine.

Izdelali smo tudi učne liste za delo z didaktičnim učilom, in sicer za pouk geografije, slovenščine ter obojega skupaj.

6.7.4.1 Uporaba didaktičnega učila Zemljepisno ime mi lahko veliko pove

Didaktično učilo je prvotno namenjeno delu v skupini oz. paru. Poleg vseh operativnih ciljev lahko ob njegovi uporabi spodbujamo tudi sodelovanje oz. zmožnost dela v timu, zmožnost medsebojne komunikacije ter poslušanja in spoštovanja drugega.

Za uporabo pri pouku je izdelanih kompletov 25 kartic. Ob delu v dvojicah glede na normativ največ 28 učencev v osnovnošolskem oddelku učitelj potrebuje 14 kompletov kartic in lahko glede na cilje, ki jih želi z uporabo učila dosegati, izbira tista območja, ki se mu zdijo najbolj reprezentativna. Pri delu v skupinah pa učitelj potrebuje deset (trije učenci v skupini) ali sedem kompletov kartic (štirje učenci v skupini),

kar mu omogoča še večjo izbiro in morebitno osredinjenost na območja nekaterih geografskih pokrajin.

Glede na didaktične komponente je učilo najbolj uporabno za pripravo, usvajanje ali pa ponavljanje in utrjevanje učne snovi.

Didaktično učilo *Zemljepisno ime mi lahko veliko pove* lahko učitelj geografije uporabi kot uvodno motivacijo, ko npr. učencem pokaže zemljevid rabe tal, ki predstavlja značilnosti neke pokrajine, in jih spodbudi, da razmišljajo, katero pokrajino bodo tisto uro spoznavali.

Pokaže jim lahko zemljevid DOF izbranega območja, na katerem je vidna posebnost, ki jo bodo v nadaljevanju spoznavali. Npr. Ostrožno Brdo je zanimivo zaradi kulturnih teras, ki so vidne tudi na zemljevidu DOF.

Učencem lahko učitelj našteje nekaj značilnih ledinskih imen, ki so prisotna v izbrani pokrajini, učenci pa nato ugibajo, katera je ta pokrajina, ki jo bodo v nadaljevanju obravnavali.

V okviru Bloomove taksonomije iz leta 1956, ki deli ravni znanja na šest stopenj, lahko ob uporabi didaktičnega učila dosegamo znanje na vseh ravneh.

- Priklic: ob prebiranju zemljepisnih imen učenec prikliče svoje poznavanje občnega besedja, ki sestavlja imena (npr. *Grič* – prikliče zavedanje, kaj je grič).
- Razumevanje: učenec razume, da zemljepisna imena poimenujejo prostor, skuša razumeti pomen imen.
- Uporaba: učenec zemljepisna imena izpiše in jih razporedi po abecedi.
- Analiza: učenec vsako zemljepisno ime analizira, s pomočjo slovarjev ugotavlja njegov pomen, izbere pomensko motivacijo, zaradi katere je nastalo ime; učenec analizira tudi rabo tal na območjih analiziranih zemljepisnih imen.
- Sinteza: učenec poveže zemljepisno ime ter spoznanja in razlage o njem z vidno podobo površja (zemljevid DOF) in različno rabo tal ter razume povezanost in vpliv različnih dejavnikov na geografske značilnosti območij.
- Vrednotenje: učenec premisli, ali je raba tal primerna glede na geografske značilnosti zemljišča, ki jih je prepoznal iz pomenske motivacije zemljepisnih imen, vidne podobe z zemljevida DOF in topografskega zemljevida.

6.7.4.2 Naloge in ideje za nadgradnjo didaktičnega učila v okviru pouka geografije

6.7.4.2.1 Zemljepisna imena in raba tal

Učenec lahko povezuje zemljevid zemljepisnih imen in zemljevid rabe tal, pri čemer ugotavlja, ali je raba tal smiselna glede na značilnosti, ki jih o območju pove zemljepisno ime. S tem se uri v branju zemljevidov in umeščanju v prostor oz. prepoznavanju, katera raba tal pripada območju, ki ga pokriva neko zemljepisno ime. Tu lahko učitelj učence usmeri, da so pozorni na rabo tal na območjih, ki so poplavno ogrožena

– zemljepisna imena so pomensko motivirana z vodovjem. Dandanes so namreč čedalje pogostejše naravne nesreče, ki prizadenejo prostor, kjer so novogradnje, a očitno je, da so v preteklosti ljudje vedeli, zakaj takega območja niso naseljevali. Navadno taka območja poimenujejo ledinska imena, kot so *Močila*, *Izvirki*, *Ježa*, *Log* (Klinar in sod., 2012). Tako lahko učitelj učence spodbudi k razmišljanju, da naravne nesreče niso nekaj, kar nas lahko danes zelo preseneti, saj je že »stara kmečka pamet« vedela, da določena zemljišča, površine niso primerne za poselitev, saj jih ob močnih deževjih lahko poplavi. Učenci lahko prepoznajo tudi spremembe v rabi tal. Če je na nekem območju, ki se imenuje *Njiva*, raba tal kmetijsko zemljišče v zaraščanju, je očitno, da je to nekoč bila njiva, ki jo je kmet iz nekega razloga prenehal obdelovati (morda je opustil kmetijstvo, na kmetiji ni bilo naslednika, je parcelo prodal in je novi lastniki niso več obdelovali ...).

Primer: *Preglednico dopolni z zemljepisnimi imeni območja, ki ga obravnavaš. Nato ob uporabi zemljevida rabe tal izpiši vse oblike rabe tal, ki jih najdemo na območjih izbranih zemljepisnih imen.*

Zemljepisno ime	Raba tal
Srednje Gameljne	pozidano in sorodno zemljišče, trajni travnik
Blato	trajni travnik
Boršt	trajni travnik
Brezovice	gozd
Gabernik	gozd
Gameljščica	voda
Klin	trajni travnik
Pri kozolcu	njiva oz. vrt, trajni travnik
Prod	njiva oz. vrt, zemljišče v zaraščanju
Rašiški hrib	gozd
Senožeti	trajni travnik
Srednje polje	njiva oz. vrt

Zamejstvo

Učitelj lahko didaktično gradivo dopolni z zemljepisnimi imeni iz zamejstva. Ta so namreč odličen pokazatelj, da zamejstvo sestavlja slovenski jezikovni prostor, saj so imena podobna ali pa kar enaka imenom v matični domovini. To je očiten dokaz, da je v prostoru prisoten slovenski jezik, v katerem so v preteklosti tudi poimenovali in še danes poimenujejo zemljišča. Ob tem lahko učitelj uvede pojme v povezavi z zamejstvom in obravnava položaj slovenskih zamejcev ter različne zgodovinske in druge okoliščine, ki so do tega privedle.

V preglednici 27 je zbranih nekaj zemljepisnih imen s slovenskega dela avstrijske Koroške. Vidimo lahko, da so imena slovenska ter so podobna in tudi enaka imenom v matični domovini.

Preglednica 27: Primeri zemljepisnih imen v narečni obliki v Šentjakobu v Rožu.

Zemljepisno ime (zapisi z zemljevida FLU-LED Šentjakob)	
Šentpeter	Bistrica
Zvrhnje pule	Melišče
Spudnje pule	Zvrhnje horice
Buršt	Spudnje horice
Sridnja pot	Močule
Jezerce	Na kvanca
Srid pula	Trnca
Ledina	Travenč
Pod ježo	Martnjakov studanc
Ježa	Radunjakov rut
Pri križu	Hrastje
Dolina	Brde

Slika 107: Zemljepisna imena Šentjakoba v Rožu.



Vir: FLU-LED, 2018.

6.7.4.2.2 Geografske značilnosti pokrajin

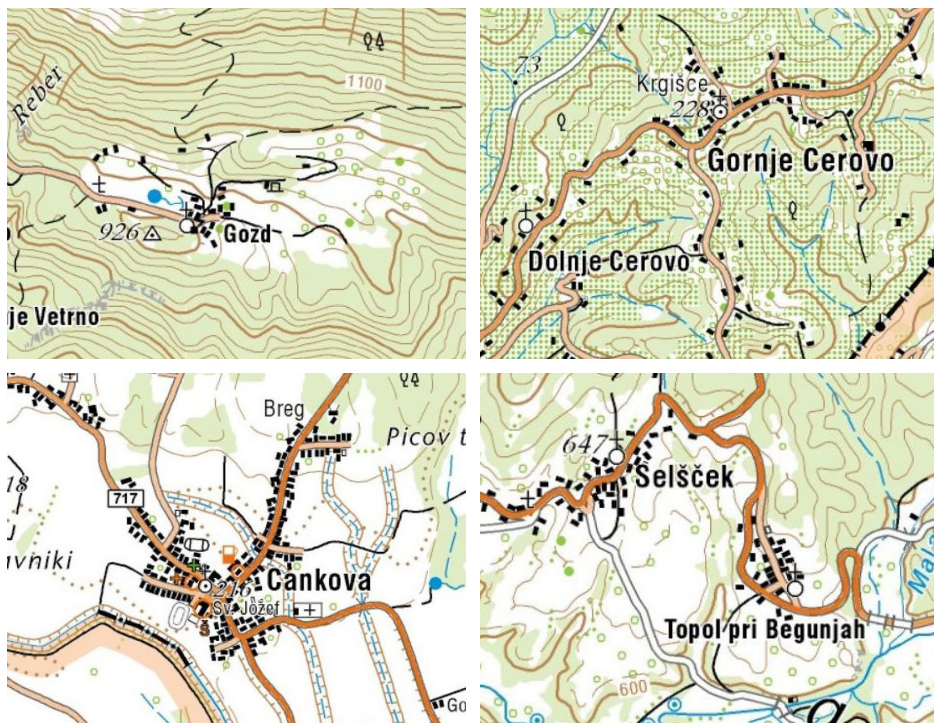
Učitelj lahko učencem pripravi območja iste geografske pokrajine, nato pa jih usmerja, da ob opazovanju zemljepisnih imen izbranega prostora ugotavljajo, kakšne so temeljne geografske značilnosti pokrajine. Pri tem lahko zbirko zemljevidov z imeni dopolni in doda še druga območja oz. zemljepisna imena, ki se mu zdijo sporočilna v povezavi s pokrajinskimi značilnostmi, ki jih želi izpostaviti.

Značilnosti pokrajin lahko prepoznavajo tudi s topografskih zemljevidov, na katerih lahko opazujejo nadmorske višine oz. oblikovanost površja. Tako bodo npr. na

območjih Alpskih pokrajin opazili višje nadmorske višine in večjo razgibanost površja kot pa na območjih Obpanonskih pokrajin.

Topografski zemljevidi učencem omogočajo tudi opazovanje poselitvenih značilnosti. Obpanonske pokrajine so poseljene v obliki značilnih obcestnih vasi, medtem ko lahko v Alpskih pokrajinah najdemo samotne kmetije, na zemljevidih območij Predalp-skih in Dinarskokraških pokrajin lahko med drugimi oblikami prepoznamo pogosto gručasto obliko naselij, v Obsredozemskih pokrajinah pa so opazna razložena naselja.

Slika 108: Topografski zemljevidi kot vir informacij o poselitvenih značilnostih naselij (Gozd: samotne kmetije, Gornje Cerovo: razložena naselja, Cankova: obcestne vasi, Topol pri Begunjah: gručasto naselje).



Vir: Geopedia.si, 2019.

6.7.4.2.3 Orientacija in kartografska pismenost

Učenci lahko povezujejo zemljevid z zemljepisnimi imeni in topografski zemljevid istih območij, pri čemer je slednji večjega merila in tako omogoča, da učenec območje proučevanja prepozna in umesti v širši prostor. Obenem mu topografski zemljevid omogoča, da s pomočjo plastnic odčita nadmorsko višino omenjenega območja. S pomočjo zemljevida, ki prikazuje geografsko regionalizacijo in ima dodane lokacije proučevanih območij, lahko svoje območje umesti tudi v geografsko pokrajino. Učenec lahko ugotavlja, ali zemljepisna imena kažejo značilnosti geografske pokrajine, ki ji pripada obravnavano območje.

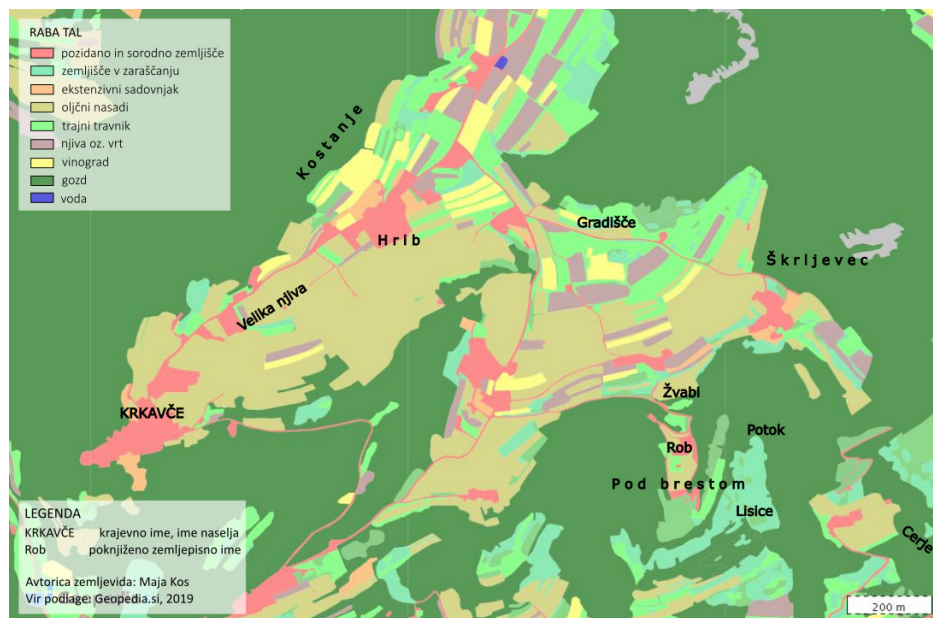
Primer: Določi lego proučevanega območja na topografskem zemljevidu širšega prostora. S pomočjo plastnic odčitaj nadmorsko višino. V katero pokrajino bi uvrstil območje? Pomagaš si lahko z zemljevidom geografske regionalizacije, kjer imaš označeno proučevano območje. Ali zemljepisna imena odražajo značilnosti pokrajine, v kateri je obravnavano območje?

6.7.4.2.4 Gospodarske značilnosti pokrajin

Zemljevidi rabe tal so vir informacij, s katerimi dejavnostmi, povezanimi z obdelavo zemlje, se ukvarjajo v določenih pokrajinah. Številna ledinska imena so povezana z gospodarskimi dejavnostmi (*Na Brajdi, Njiva, Senožet*), nekatera pa govorijo tudi o lastnostih tal oz. prsteh (*Ilovnik, Prod*). Oboja so nam v pomoč pri razumevanju gospodarskih danosti in možnosti za različne dejavnosti.

Primer: Oglej si zemljevid rabe tal in ugotovi, s katerimi kmetijskimi dejavnostmi se ukvarjajo ljudje na tem območju. Kaj misliš, kakšne so značilnosti tal, kakšna je osonečenost, kakšne so podnebne značilnosti območja? V kateri geografski pokrajini bi lahko pričakovali takšne kmetijske dejavnosti? Ob zemljevidu geografske regionalizacije z dodanimi lokacijami območij preveri, kam spada tvoje območje.

Slika 109: Raba tal v naselju Krkavče.



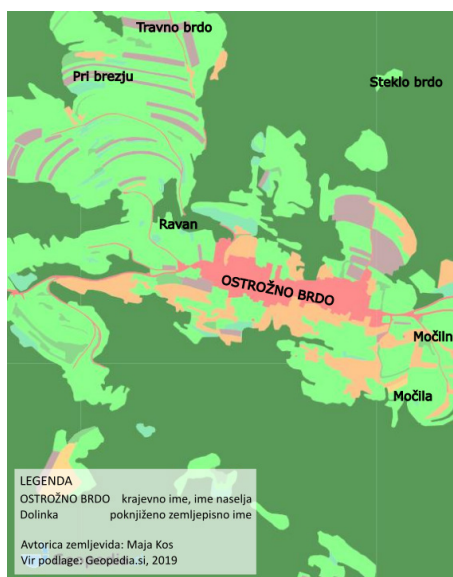
6.7.4.2.5 Specifična območja

Učitelj lahko s pomočjo didaktičnega učila prikaže posebne značilnosti pokrajine. V učilu je npr. med obravnavanimi območji tudi Ostrožno Brdo, ki je zanimivo zaradi kulturnih teras, ki so jih zaradi razgibanega reliefa za lažjo obdelavo oblikovali v preteklosti. Teraso so vidne in jih učenci lahko prepoznajo tudi na zemljevidu DOF. Različni zemljevidi in drugo gradivo, s katerim nadgradimo oz. dopolnimo didaktično učilo, učitelju omogočajo, da učne ure popestri, pri usvajanju novih vsebin pa izhaja iz učenčevih opazovanj in povezovanja različnega znanja. V nadaljevanju lahko ob uporabi zemljevida rabe tal učitelj učence spodbudi k opazovanju, katere gospodarske dejavnosti potekajo v terasiranih pokrajinah na izbranih območjih.

Slika 110: Del zemljevida DOF Ostrožnega Brda z zemljepisnimi imeni in vidnimi kulturnimi terasami.



Slika 111: Del zemljevida rabe tal Ostrožnega Brda z zemljepisnimi imeni in vidnimi kulturnimi terasami.



6.7.4.2.6 Besedni oblaki

Zemljepisna imena določenega območja oz. pokrajine lahko s pomočjo spletnih orodij oblikujemo v besedne oblake. Tako lahko opazujemo, katere besede se na nekem območju najpogosteje pojavljajo in kaj nam sporočajo o pokrajini. Če so pogosta imena s predložnimi zvezami npr. s predlogoma *na* in *pod*, lahko sklepamo, da relief ni uravnan, temveč je vzpet. Tako lahko učenci prepoznajo pokrajinske značilnosti, učitelj pa lahko z ustreznim izborom imen še jasneje pokaže na značilnosti, ki jih želi učencem predstaviti.

Slika 112:
Besedni oblak
zemljepisnih imen
Dinarskokraških
pokrajin.



6.7.4.3 Učni list za uporabo didaktičnega učila Zemljepisno ime mi lahko veliko pove pri pouku geografije

Kot osnova za uporabo didaktičnega učila *Zemljepisno ime mi lahko veliko pove* je v nadaljevanju predstavljen učni list, ki ga lahko učitelj uporabi pri pouku geografije.

ZEMLJEPISNO IME MI LAHKO VELIKO POVE

Si kdaj pomislil/pomislila, kako izgleda Čelo, Laz ali Reber? Kdo misliš, da te lahko preseneti v Volčjem dolu, Lisičju ali Jazbini? S čim so se ljudje ukvarjali na Dolgih njivah, v Zelnikih ali pa na Žagi?

Dobrodošel/dobrodošla v svetu zemljepisnih imen! Spoznal/spoznala boš, da zemljepisno ime lahko veliko pove. Veselo raziskovanje!

1. Na zemljevidu si poglej imena in ob naslednjih nalogah premisli, kaj ti povedo o geografskih značilnostih območja.
 - a) V preglednico na drugi strani najprej vpiši ime območja, ki ga preučuješ. Ime je na zemljevidu zapisano z velikimi tiskanimi črkami.
 - b) V prvi stolpec, ZEMLJEPISNO IME, izpiši vsa imena (vključno z imenom območja).
 - c) V drugi stolpec, POMENSKA MOTIVACIJA, zapiši svoje ideje o izvoru imen. Katere besede lahko prepoznaš, najdeš v imenih? Iz česa bi lahko imena izvirala? Pomagaj si s sličicami, ki označujejo različne možnosti pomenske motivacije. Za vsako besedo v imenu (z izjemo predlogov) izberi eno možnost.
 - č) Kakšno je tam površje, kako si predstavljaš pokrajino?

2. Sedaj si pomagaj s spletnim portalom FRAN na www.fran.si in z Etimološkim slovarjem zemljepisnih imen Marka Snoja. Poišči, kaj pomenijo besede, ki sestavljajo ime. Napiši razlago imen.

3. Kaj misliš, kakšna je raba tal na območju? Kaj lahko sklepaš iz imen?

Poglej si zemljevid rabe tal, ki ti pove, čemu je namenjeno določeno območje.

a) Raba tal, ki prevladuje, je _____.

b) Katere oblike rabe tal najdeš na različnih oblikah površja? Oblike površja poskusi prepoznati s pomočjo zemljepisnih imen.

POVRŠJE	RABA TAL
Uravnano površje	
Vzpeto površje	
Gričevnato površje	
Hribovito površje	

c) Kam bi uvrstil/uvrstila območje: gre za mesto ali podeželje? Obkroži ustrezno.

č) V katerem delu je naselitev najgostejša? Kakšno površje tam prevladuje?

4. Na zemljevidu geografske regionalizacije poišči številko, s katero je označeno tvoje območje, in preveri, v katero geografsko pokrajino spada.

IME OBMOČJA: _____

GEOGRAFSKA POKRAJINA: _____

6.7.5 Zaključne ugotovitve

Ledinska imena, ki spadajo k zemljepisnim imenom, so dragocena nesnovna kulturna dediščina, med ljudmi pa se čedalje bolj širi zavedanje o vrednosti njenega ohranjanja. Tako nastajajo ljubiteljska ter strokovna in znanstvena dela, v katerih so zbrana ledinska imena različnih območij slovenskega jezikovnega prostora, o njih pa pričajo tudi zgodovinski katastri. Danes imamo tako nekaj območij slovenskega jezikovnega prostora že pokritih z zemljevidi ledinskih imen in različnimi drugimi oblikami zbranih poimenovanj. A če so varno pospravljeni na knjižnih policah, to še ni dovolj. Imena danes živijo predvsem med starejšim prebivalstvom na podeželju, ki v njih še vedno zna prepoznati značilnosti pokrajine, ki so jih opazovali in prepoznavali tudi njihovi predniki. Ti so poimenovali polja, gozdove, reke, griče in doline – vse, kar jih je obkrožalo. Žal pa ta imena danes počasi zamirajo. Najlepša pot, da jih oživimo, je, da zanje navdušimo mlade. Ena izmed možnosti, kako danes mlade ozaveščati in poučevati o ledinskih imenih, je zagotovo njihova raba v šolskem prostoru, pri pouku. Rezultati naše raziskave so pokazali, da ledinska imena bolj poznajo in uporabljajo tisti, ki prihajajo iz manjših, podeželskih naselij, kjer je kmetijstvo kot gospodarska dejavnost bolj prisotno, kot tisti, ki prihajajo iz mestnih okolij. Ravno v okviru kmetijskih dejavnosti se ledinska imena dandanes tudi najpogosteje uporabljajo. Ledinska imena izgubljam, če jih ne uporabljamo v vsakdanu ali pa jih vsaj ne zapišemo oz. umestimo na zemljevid. Z njihovo vključitvijo v pouk geografije jih lahko znova

vrnemo v življenje, saj so živa le toliko, kolikor jih ljudje uporabljamo in se jih zavedamo. Če bomo zavest o njih vzbudili pri učencih, bomo tako prispevali k poznavanju imen in zavedanju o kulturni dediščini, ki so jo naši predniki ohranjali, oni pa bodo tako postali njeni nosilci in posredniki mlajšim rodovom. Eden od načinov, kako lahko pri pouku geografije učinkovito poučujemo o ledinskih imenih, je didaktično učilo *Zemljepisno ime mi lahko veliko pove*.

Didaktično učilo *Zemljepisno ime mi lahko veliko pove* in učni listi, ki jih lahko učitelj uporabi pri pouku geografije za poučevanje o ledinskih imenih, so dostopni na povezavi:



Didaktično učilo si je mogoče izposoditi tudi na Katedri za didaktiko geografije UL FF.

6.8 Primeri slovenske izseljenske književnosti iz Argentine, namenjeni uporabi za medpredmetni pouk geografije in slovenščine v osnovni šoli (Andrej Šebenik)

Slovenska izseljenska književnost je bila v slovenskem matičnem prostoru dolga leta spregledana in zamolčana, v izobraževalni proces pa so jo avtorji učnih gradiv postopoma vključevali šele po osamosvojitvi Slovenije. Izseljenska književnost kljub temu predstavlja pomemben del slovenske književnosti, saj v sporočilih, pogledih in predstavljanju zgodovinskih dejstev prispeva pogled z druge perspektive kot slovenska književnost, ki je nastala v domovini. Čeprav ni tako obsežna, po kakovosti ne zaostaja za drugo slovensko književnostjo, obenem pa v učna gradiva vpeljuje nove tematike in omogoča razvijanje medkulturne in nacionalne zavesti. Sodobno načrtovanje pouka namreč zahteva inovativne učne pristope in metode, h katerim sodi tudi medpredmetno povezovanje, ki je že s kurikularno prenovo v letih 2008–2010 postalo obvezen del pouka vseh šolskih predmetov. Medpredmetno povezovanje se zaradi povezovanja vsebin, konceptov in procesnih znanj obravnava kot celosten didaktični pristop, ki učencem omogoča samostojno in aktivno pridobivanje učnih izkušenj (Sicherl-Kafol, 2008). Taka oblika pouka omogoča skupno obravnavo učnih vsebin slovenščine in geografije ter spodbuja moderen, inovativen in celosten pristop k pouku, pri čemer učenci razvijajo številne spretnosti, kompetence in procesna znanja, ki so poleg tradicionalnega znanja ključna v današnjem svetu.

V raziskavi, ki smo jo izpeljali v letu 2021, smo želeli na podlagi izseljenstva in izseljenske književnosti raziskati možnosti medpredmetnega povezovanja pri pouku geografije in slovenščine v osnovni šoli. V raziskavi smo celovito analizirali možnosti medpredmetnega povezovanja pri predmetih geografija in slovenščina, in sicer na primeru povezovanja učne snovi o izseljenstvu in književnosti slovenskih izseljencev v Argentini, obenem pa na primerih predstavili konkretne ideje za njuno povezovanje na vsebinski ravni. Za poudarek na izseljenski literaturi slovenskega izseljenstva v Argentini smo se odločili na podlagi visokega deleža izobražene populacije, ki je v želji po vrnitvi v domovino (Slovenijo) tudi v tujini skrbela za slovenski jezik. S svojim ustvarjanjem je poleg preostalih dosežkov vplivala na razcvet slovenske književnosti v Argentini in ustvarila večje število raznovrstnih in pomembnih literarnih del, ki so navkljub dolgoletni zapostavljenosti primerna za obravnavo v učnem procesu, saj imajo svojevrsten pogled na zgodovinske in družbene dogodke v domovini in izseljenstvu ter predstavljajo pomemben del celotne slovenske književnosti.

6.8.1 Slovenska izseljenska književnost v Argentini

Prve slovenske tiskane besede v Južni Ameriki so bile objavljene v časopisu *Jadran*, ki ga je med prvo svetovno vojno od leta 1915 izdajala domoljubna organizacija *Jugoslovanska narodna odbrana* (Mislej, 1990). Po prenehanju izhajanja *Jadrana* je izhajal trojezični časopis *Gospodarstvo*, v katerem so bili objavljeni tudi slovenski zapisi (Mislej, 1993). Do začetka številčnejšega prihoda slovenskih izseljencev v Argentino

in druge države Južne Amerike torej ni bilo pravih slovenskih časopisov in revij, ki bi omogočali razvoj slovenske izseljenske literature, saj so bile slovenske skupnosti premalo številčne (Brecelj, 1992). Po letu 1920 sta se v Argentini pojavili dve publikaciji, *Slovenski tednik* in *Duhovno življenje*, v katerih je bilo pod rubrikama »Utrinki iz naše domovine« in »Argentinski filmi« objavljeno več prispevkov pripovedne proze, ki je obravnavala določen običaj in okolje, v katerem so živeli Slovenci. Prispevki so opisovali razsežnost mesta Buenos Aires, argentinske razmere na podeželju, svet pustolovcev, kraje in navade v novem okolju, pa tudi spominsko literaturo, potopise, obiske v domovini, prizore iz mladosti, opise pokrajine, črtice s pobožno vsebino, spise o vzgoji, zgodovinske spise, reportaže ... Prvo samostojno knjižno delo v slovenščini, objavljeno v Argentini leta 1931, pa je napisal in ga v samozaložbi izdal Gvidon Jožef Jug. Delo se uvršča med potopisno izpovedno prozo in nosi naslov *Izseljenec: Vtisi mojega potovanja v Argentino*. Knjiga vsebuje kratke in slikovite opise pokrajine.

Literatura slovenskih izseljencev se močno razlikuje od literature, ki je nastajala v domovini. V izseljenski literaturi se močno čutita katoliška usmeritev in ostro nasprotovanje komunizmu, obenem pa so v vsebinah izpostavljene odrešenjske krščanske vrednote in morala (Kermauner, 1990). V ospredju ostajajo medvojni dogodki ter konservativno, domačijsko in tradicionalno usmerjena literatura, ki je skoraj v celoti pisana v slovenskem jeziku (Švent, Glavan, 1992).

Avtorji tako proze kot poezije in dramatike so v prvih letih po vojni ustvarjali predvsem oz. izključno samo dela z medvojno, taboriščno in begunsko tematiko. Zadnja leta pred izselitvijo v Argentino so bila za slovensko izseljensko skupnost zelo tragična, kar je posledično pustilo vtise tudi v literaturi. Medtem ko so dogodki v prozi predstavljeni zelo nazorno in pogosto tudi skozi lastne oči avtorjev, so v poeziji občutja ob trpljenju, ki so ga avtorji in celotna izseljenska skupnost preživel, predstavljena bolj abstraktno in filozofsko, dramatična dela pa je slovenska izseljenska skupnost dojemala kot možnost samopotrjevanja ter utemeljevanja slovenske povojne izseljenske skupnosti in medvojnega nazora, iz katerega so izšli slovenski povojni izseljenci. Po pregledu pomembnejših del in avtorjev slovenske izseljenske književnosti lahko ugotovimo, da sta proza in poezija v temah in snovi veliko bolj raznoliki od dramatike. Izseljenska dramatika v Argentini, razen posameznih del, ki so odstopala od skupnega mnenja skupnosti, po večini obravnava zgolj nerešene vojne teme in jih deloma povezuje z izseljensko, pri čemer obsoja politični sistem v domovini. Pojavljajo se tudi eksistencialni in bivanjski motivi, a le kot dodatek k razreševanju razmer med vojno. K temu po vsej verjetnosti pripomore tudi nastajanje dramskih del, saj jih je večina nastala v petdesetih in šestdesetih letih 20. stoletja, ko je bil spomin na vojno, povojne poboje in begunstvo še svež. Avtorji in izseljenska skupnost so se v tem času, v upanju po padcu sistema in vrnitvi v domovino, počutili primorani utemeljevati svoj obstoj in politične nazore, za kar je dramatika, ki poleg besedila prinaša tudi gledališče, najbolj primerna. Z ustvarjanjem avtorjev druge in tretje generacije, ki vojne neposredno ni doživela in si je življenje ustvarila v Argentini, obenem pa se je zavedala, da se vrnitev skupnosti v domovino ves čas odmika, sta se tematika in snov iz izrazito vojne in zgodovinske preobrazili tudi v novo argentinsko okolje in tamkajšnje probleme, za kar pa so avtorji kot bolj primerno izbrali poezijo in prozo. Ob tem seveda niso pozabili na domovino in tematike, ki so povezane z njo, saj v pesmih in proznih delih najdemo številne slovenske motive, ki zadevajo delo, slovensko naravo,

ljudi in običaje, ob tem pa tudi izražanje domotožja, bivanjska vprašanja o razpetosti med dvema domovinama, spomine iz otroštva, željo po vrnitvi, po drugi strani pa tudi sprejemanje nove domovine. Avtorji proze in poezije so, kar se tiče snovi, tem in motivov, tako veliko bolj raznoliki in ustvarjalni, saj medvojno in povojno dogajanje, ki se ju prav tako spominjajo in utemeljujejo, pogosto prepletajo z življenjem v Argentini, v kar vključujejo novi način življenja, novo argentinsko pokrajino, nove običaje in nove ljudi. Če na izseljensko književnost pogledamo povsem kvantitativno, ugotovimo, da so bili najbolj produktivni avtorji proznih del, pri čemer so najbolj zastopana krajša dela, kot so črtice in novele. Avtorji poezije so pesmi objavljali v izseljenskih in zamejskih literarnih publikacijah, le redki pa so izdali samostojne pesniške zbirke, čeprav so bili nekateri pesniki zelo produktivni, o čemer pričajo ohranjeni rokopisi, saj nekatere pesmi niso bile nikoli objavljene. Najslabše zastopana so dramska dela, saj se mlajše generacije po večini z dramatikom niso več ukvarjale oz. ta pozneje ni več dosegla višje literarne vrednosti. Književnost slovenskih povojnih izseljenskih skupnosti po svetu je bila v domovini dolgo neznana, v Slovenijo pa je po večini začela prihajati šele po letu 1991. Pred tem je v Sloveniji manjkal pomemben pogled na razumevanje sveta, še posebej na razumevanje slovenske zgodovine. Slovensko književnost, nastalo v domovini, in slovensko izseljensko književnost je smiselno obravnavati kot dva izmed delov slovenske književnosti, saj skupaj podajata bolj točen kulturni odraz določenega obdobja v slovenski zgodovini.

6.8.2 Metodologija

Raziskovalno delo smo razdelili na dva dela: teoretični in empirični. V teoretičnem delu smo s pomočjo deskriptivne metode pregledali literaturo o slovenskem izseljenstvu v Argentini, pri čemer smo se osredotočili na avtorje in dela slovenske izseljenske književnosti. Opredelili smo medpredmetno povezovanje, kar zajema področja in stopnje medpredmetnega povezovanja ter prednosti takega pouka. Empirični del pa je obsegal analizo slovenske izseljenske literature izseljencev v Argentini, analizo učnih načrtov slovenščine in geografije v osnovni šoli ter oblikovanje kriterijev za izbor književnih vsebin in literature, ki je z vidika ciljev in vsebin primerna za medpredmetno povezovanje pri pouku. Učna načrta smo kvalitativno analizirali z vidika medpredmetnega povezovanja med šolskima predmetoma. Pripravili smo kriterije za izbor književnih del za obravnavo v zadnjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, zatem pa naredili izbor najprimernejših književnih vsebin za predmetno povezovanje geografije in slovenščine pri obravnavi teme izseljenstvo in izseljenska literatura. V sklepnem delu smo podali oceno možnosti vključevanja izseljenske literature v učni proces v osnovni šoli. Predlagali smo učila, ki so primerna za obravnavo slovenske izseljenske literature in izseljenstva pri medpredmetnem povezovanju slovenščine in geografije, pri čemer smo za obe temi predlagali tudi druge možnosti vpeljav v učni proces osnovne šole.

Uporabili smo deskriptivno metodo raziskovanja. Analizirali smo učna načrta slovenščine in geografije za osnovno šolo ter s tem preverili medpredmetne povezave in splošne, funkcionalne, vzgojne in operativne cilje ter vsebine, ki jih pri pouku predvidevata predmeta slovenščina in geografija. S pomočjo raziskave Žitnik Serafin (2014) smo preverili vključenost slovenske izseljenske literature v pouk književnosti

na ravni osnovnošolskega izobraževanja. Po pregledu podatkov o vključenosti oz. izključenosti izseljenske literature v osnovnošolskem izobraževalnem procesu smo se osredotočili na enega izmed vzgojno-izobraževalnih obdobij osnovne šole in določene vsebine vpeljali v učni proces, prilagodili pa smo tudi zahtevnost vsebin in tem izseljenske literature, ki je primerna za medpredmetno povezovanje slovenščine in geografije na tej ravni izobraževanja. Na podlagi kriterijev za vključevanje slovenske izseljenske literature avtorjev izseljenske skupnosti iz Argentine ter teoretičnih in didaktičnih izhodišč slovenistične in geografske stroke smo naredili izbor literature, vsebin in učil, ki so primerna za obravnavo pri medpredmetnem pouku slovenščine in geografije v zadnjem triletju osnovne šole.

Na podlagi pregledane strokovne literature smo osnovali naslednje kriterije za izbor literature, ki je primerna za medpredmetno povezovanje slovenščine in geografije v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole:

a) *Vzgojno-izobraževalni proces*

Izbrali smo tretje vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole, zato bo z izbrano literaturo mogoče dosegati splošne, vzgojne, funkcionalne in operativne cilje, učne vsebine ter razvijanje procesnih znanj znotraj pouka slovenščine in geografije v tem obdobju.

b) *Vsebina*

Izbrane bodo učne vsebine, ki so predvidene tako za pouk slovenščine kot geografije, glavna povezovalna tema pa bo slovensko izseljenstvo.

c) *Medpredmetno povezovanje*

Izbor literature bo učitelju omogočal različne sodobne metodološke pristope, ki jih za medpredmetno povezovanje predvidevajo teoretiki, medpredmetne povezave pa bodo omogočene tako na vsebinski in procesni kot tudi konceptualni ravni.

d) *Recepcijske sposobnosti učencev*

Izbrana literatura bo prilagojena učenčevi starosti, interesom in predznanju.

e) *Razvijanje medkulturne zmožnosti ter nacionalne in globalne zavesti*

Literarna dela bodo odpirala vprašanja o medkulturnih, nacionalnih in globalnih temah, s tem pa krepila učenčevo spoštovanje do drugih narodov in kultur ter prispevala k pozitivnemu odnosu do domovine in slovenstva.

f) *Slovenska izseljenska književnost v Argentini*

Izbrana literatura bo delo slovenskih izseljenskih avtorjev, ki so živeli in ustvarjali oz. še živijo in ustvarjajo v Argentini.

6.8.3 Empirični rezultati

Po pregledu izseljenske literature in učnih načrtov za slovenščino in geografijo ter izdelavi kriterijev za izbor literature smo izbrali literarna besedila, ki so primerne za obravnavo pri medpredmetnem povezovanju geografije in slovenščine v zadnjem triletju osnovne šole. Skupna tema, obravnavana pri obeh šolskih predmetih,

so slovenski izseljenci v Argentini, pri čemer se s stališča slovenščine osredotočimo na izseljensko literaturo, s stališča geografije pa na slovensko izseljensko skupnost. Za obravnavo pri pouku smo izbrali dva odlomka proznih besedil, ki prikazujeta prilagajanje novemu socialnemu okolju in delovanje izseljencev po prihodu v Argentino, ter tri pesmi, ki izpovedujejo občutja in čustva, ki so jih izseljenski avtorji občutili ob odhodu iz domovine, med potjo, ob prihodu in ob življenju v Argentini. Na seznam literature, ki omogoča medpredmetno obravnavo izseljenstva v Argentini, bi zagotovo lahko uvrstili še več literarnih del, vendar bi zaradi vsebinske zahtevnosti, predznanja in tem, ki jih obravnava literatura slovenskih izseljencev v Argentini, ta bila bolj primerna za obravnavo v srednjih šolah, še posebej v gimnazijah. Med predlogi za obravnavo ni nobenega izmed dramskih del, saj so drame slovenske povojne izseljenske skupnosti v idejah in sporočilih prezahtevne za osnovnošolce, obenem pa za razumevanje metaforike in dram samih zahtevajo podrobnejše poznavanje slovenske zgodovine in so zato bolj primerne za povezovanje s predmetom zgodovina. V nadaljevanju so izmed vseh izbranih del predstavljene tri pesmi in možnosti medpredmetnega povezovanja, ki ga posamezno delo ponuja. Priloženi so učni listi, ki so primerni za uporabo pri pouku, prikazane pa so tudi druge možnosti vključevanja omenjene teme v proces vzgoje in izobraževanja.

6.8.3.1 Izseljenska tematika v poeziji slovenskih izseljencev v Argentini

Zorko Simčič: Noč

Ob jezeru Nahuel Huapi

*V meni je Samo. Izgnan.
V meni je Trubar. Pregnan.
V meni je ves bataljon
vetrinjskih vojakov
čez mejo v jame poslan.
In tako dolgó, vso noč,
skozi temine zroč
tje čez gozdič črnih brez,
čez k jezeru temnemu,
strmi moj pogled čakajoč
– kdaj sine dan.*

Vir: Antologija slovenskega zdomskega pesništva, 1980, str. 129.

Pesem je izpovedna, pesniški subjekt pa se v pesmi identificira z usodo naroda. V pesmi zelo enostavno in jasno opiše bolečino izseljene osebe, ki si želi, da bi slovenski narod v prihodnosti ponovno zaživel v spravi, izseljenci pa bi se lahko vrnili v domovino. V pesmi sta kot pomembna predstavnika slovenskega naroda omenjena kralj Samo, ki je že v zgodnjem srednjem veku prvi združil več slovenskih pokrajin, in Primož Trubar kot »oče slovenskega naroda«, ki je prvi uporabil besede »moji lubi Slovenci«. Lirski subjekt v sebi čuti pripadnost slovenskemu narodu, obenem pa se čuti izdanega in pregnanega, saj se je med drugo svetovno vojno in po njej slovenski narod razdelil, kar je vodilo v povojne poboje, ki sodijo med bolj črne dogodke

slovenske zgodovine. V pesmi so omenjene žrtve poveljnih pobojev, in tako kot po-
biti vojaki se s strani lastnega naroda počuti izdanega tudi lirski subjekt. O vsem tem
razmišlja ob jezeru Nahuel Huapi v Argentini, ki je postala njegova nova domovina.
Čakanje na spravo in ponovno sožitje obeh strani v domovini primerja s čakanjem na
novo jutro. Čeprav je trenutno obkrožen s temno nočjo, črnimi brezami in temnim
jezerom, je prepričan, da se sprava med drugače mislečimi Slovenci mora zgoditi,
tako kot vedno po noči vzide nov dan.

Pri medpredmetnem pouku lahko z geografskega vidika obravnavamo izseljenstvo ter
poudarimo razliko med političnimi in ekonomskimi razlogi izseljevanja. V Argentini da-
nes namreč živijo potomci izseljencev, ki so se izselili tako zaradi političnih kot tudi eko-
nomskih razlogov. Z učenci izpostavimo razloge, ki so Slovence vodili v izseljenstvo,
pri čemer lahko razloge tudi posplošimo, jih aktualiziramo in prikažemo v sodobnem
času. Učenci poiščejo podatke o slovenski skupnosti v Argentini in drugih slovenskih
izseljenskih skupnostih po svetu, nato pa samostojno predstavijo slovensko izseljen-
sko skupnost v Argentini ter njihov način povezovanja in ohranjanja slovenstva.

Pri medpredmetnem pouku lahko s stališča slovenščine pesem najprej postavimo v
kontekst oz. prikažemo vzroke za njen nastanek, jo interpretativno preberemo in jo
nato skupaj z učenci vsebinsko in oblikovno razdelamo, učenci pa spoznajo ali po-
novijo literarna pojma: lirski subjekt in izpovedna pesem. V pesmi je omenjen tudi
Primož Trubar, pri čemer učenci ponovijo, zakaj je pomemben za slovenski narod in
zakaj je pomemben tudi za izseljence. Učenci ugotavljajo, zakaj se lirski subjekt po-
čuti izdanega in zakaj mu je v Argentini težko, obenem pa predvidijo, česa si v priho-
dnosti želi. Pesem razdelajo tudi oblikovno, pri čemer ugotavljajo, kakšni so rima, verz
in oblika pesmi, poiščejo pa še pesniške figure.

Med operativne vzgojno-izobraževalne učne cilje geografije in slovenščine, ki jih lah-
ko učenci dosežejo z obravnavo pesmi, lahko tako vključimo:

- na zemljevidu poiščejo celine, države, pokrajine in kraje, omenjene v besedilu, ter
s tem pridobijo prostorsko predstavo;
- naštejejo in predstavijo slovenske izseljenske skupnosti po svetu;
- »ob primerih vrednotijo in razvijajo odnos do domovine, občutek pripadnosti
svojemu narodu in državi ter ljubezen do njene naravne in kulturne dediščine«
(Kolnik in sod., 2011, str. 8);
- »pišejo nova pripovedna besedila na določeno temo s podobnimi/različnimi mo-
tivi« (Poznanovič Jezeršek in sod., 2018, str. 44);
- »zavedanje književnega prostora in časa gradijo (tudi) iz časovno, pokrajinsko in
družbeno zaznamovanih besednih prvin v besedilu« (Poznanovič Jezeršek in sod.,
2018, str. 40);
- »ločijo glavno in stransko dogajanje ter dogajanje v različnem času in na različnih
krajih« (Poznanovič Jezeršek in sod., 2018, str. 40);
- »razvijajo pravopisno zmožnost (zapis eno- in večbesednih lastnih imen bitij, ze-
mljepisnih in stvarnih lastnih imen; zapis imen prebivalcev krajev, držav, pokrajin,
celin; zapis prevzetih besed)« (Poznanovič Jezeršek in sod., 2018, str. 36);

- »razumejo in uporabljajo izraza zamejci in izseljenci« (Poznanovič Jezeršek in sod., 2018, str. 39);
- »razvijajo recepcijsko zmožnost, tj. zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja umetnostnih besedil« (Poznanovič Jezeršek in sod., 2018, str. 39);
- »prepoznavajo motive za ravnanje književnih oseb (namere, misli, čustva ...) in jih primerjajo s svojim pogledom na svet« (Poznanovič Jezeršek in sod., 2018, str. 40);
- »izluščijo osrednjo idejo (sporočilo) in temo književnega besedila« (Poznanovič Jezeršek in sod., 2018, str. 40).

UČNI LIST 1

Zorko Simčič: Noč

Ob jezeru Nahuel Huapi

*V meni je Samo. Izgnan.
V meni je Trubar. Pregnan.
V meni je ves bataljon
vetrinjskih vojakov
čez mejo v jame poslan.
In tako dolgó, vso noč,
skozi temine zroč
tje čez gozdič črnih brez,
čez k jezeru temnemu,
strmi moj pogled čakajoč
– kdaj sine dan.*

Slika 113: Nahuel Huapi.



Vir: Civitatis, 2021.

1. Preberi pesem, nato pa ustrezno obkroži.

Pesem je izpovedna.	DA	NE
Lirski subjekt si želi, da bi slovenski narod živel v spravi.	DA	NE
Primož Trubar je prvi slovenski knjigi napisal leta 1555.	DA	NE
Tematika pesmi je družbenokritična.	DA	NE
Avtor sporočilo pesmi poda s pomočjo impresij iz narave.	DA	NE

2. Smiselno poveži.

a jezeru temnem	1 metafora
b V meni je Samo. Izgnan.	2 okrasni pridevek
c Primož Trubar	3 moji lubi Slovenci
d zaporedno ponavljanje besed na začetku verza	4 nekdanje taborišče izseljencev
e Vetrinj	5 anafora
	6 geminacija

3. Pesmi določi čas in kraj dogajanja. Izpiši primer ponavljanja in ga poimenuj. Poišči še preostali metafori v besedilu.
4. Izpisanim verzom določi rimo.
 V meni je Samo. Izgnan. ____
 V meni je Trubar. Pregnan. ____
 V meni je ves bataljon ____
 vetrinjskih vojakov ____
 čez mejo v jame poslan. ____
 Glede na položaj v verzu je rima ____.
5. Avtor pesmi je politični izseljenec. Kaj to pomeni? Naštej še druge razloge za izseljevanje.
6. Iz pesmi razberi, kako se pesnik počuti, in izpiši verze, ki to utemeljujejo. Kakšna je njegova želja?
7. Predstavlja si, da si pesnik Zorko Simčič. Nariši/naslikaj svoja občutja, ki se ti porodijo, ko pišeš to pesem. Oblikuj in zapiši tudi glavno sporočilo pesmi.

Tone Rode: Uvodni moto

*Tvoj sem,
 čeprav nisem
 vrela pristaniška kri,
 baker na licu,
 jugovzhodnik med lasmi –
 tvoj Slovenec, Buenos Aires,
 tvoj utrip je moj utrip.*

Vir: Slovenska izseljenska književnost 3, 1999, str. 167.

Tone Rode sodi v tretji rod pesnikov slovenske skupnosti v Argentini in se je tam kot potomec izseljenske družine že rodil. Med drugim je izdal pesniško zbirko *Zenice*, katere del je tudi zgoraj zapisani uvodni moto. Pesnik v njem pokaže razdvojenost, med mestom Buenos Aires, kjer živi, in slovenstvom, ki ga čuti.

Pri medpredmetnem pouku lahko z geografskega vidika obravnavamo lego mesta Buenos Aires, ki je odločilno vplivala na pristaniško dejavnost kot eno izmed pomembnih gospodarskih dejavnosti. Prav tako lahko izpostavimo postopno integracijo slovenskih izseljencev, ki se pri potomcih izseljencev kaže še toliko bolj, saj so že

od rojstva vpeti v argentinsko družbo. Učenci spoznavajo značilnosti integracije ter raziščejo dosežke in značilnosti današnje slovenske izseljenske skupnosti v Argentini. Ob tem ugotavljajo, ali in kako se je slovenska izseljenska skupnost integrirala v priseljsko okolje v Buenos Airesu, kakšni so bili razlogi izseljevanja in priseljevanja, kako številčna je slovenska skupnost v Buenos Airesu (Argentini) in kakšni so njeni dosežki, ter jo primerjajo z drugimi slovenskimi izseljenskimi skupnostmi po svetu in poskusijo ugotoviti, zakaj se pojavljajo opazne razlike.

Pri medpredmetnem pouku z vidika slovenščine pesem najprej umestimo v obdobje in kontekst nastanka ter jo interpretativno preberemo. Po branju učenci izrazijo svoja doživetja ob prebranem, zatem pa pesem vsebinsko in oblikovno razčlenijo, pri čemer besedilo najprej obnovijo. Kot motive v pesmi izpostavimo slovenstvo in Buenos Aires kot veliko tuje mesto, kot temi lahko določimo izseljensko in domovinsko, ki se med seboj prepletata, kot glavno idejo pa izpostavimo pripadnost tako slovenstvu kot Argentini. Učenci ugotovijo, da je zunanja oblika pesmi prosta, prav tako pa sta sodobna tudi ritem in rima. Učenci poiščejo pesniške figure (metafori baker (zunanjost, polt) na licu in vrela (temperament) kri Latinoameričanov; bistroumni nesmisel: Tvoj sem, čeprav nisem; s čimer avtor sporoča, da se navkljub temu, da je po rodu Slovenec, počuti tudi Argentinec, saj je tam odraščal in živel, poleg slovenske pa je za svojo vzel tudi argentinsko družbo in kulturo; v predzadnjem in zadnjem verzu naletimo tudi na ponavljanje: Tvoj Slovenec, tvoj utrip, moj utrip, ki poudari ritem pesmi; nagovor mestu Buenos Airesu, ki ga lahko jemljemo tudi kot poosebitev, saj avtor mesto dojema kot nekaj živega, ker se počuti del mesta: Tvoj sem, tvoj Slovenec, Buenos Aires). S slovničnega vidika pa lahko tako kot pri večini izseljenskih besedil ponovimo zapis zemljepisnih lastnih imen in lastnih imen bitij.

Med funkcionalne in operativne vzgojno-izobraževalne učne cilje geografije in slovenščine, ki jih lahko učenci dosežejo z obravnavo pesmi, lahko tako vključimo:

- »oblikujejo stališča in vrednote, kot so spoštovanje drugih narodov in kultur« (Kolnik in sod., 2011, str. 13);
- »ob primerih vrednotijo in razvijajo odnos do domovine, občutek pripadnosti svojemu narodu in državi ter ljubezen do njene naravne in kulturne dediščine« (Kolnik in sod., 2011, str. 8);
- »ob izbranih primerih opišejo življenjske razmere ljudi v odvisnosti od reliefnih oblik« (Kolnik in sod., 2011, str. 9);
- »sklepajo o možnostih za življenje in gospodarjenje s poudarkom naturizmu« (Kolnik in sod., 2011, str. 12);
- »razvijajo pravopisno zmožnost (zapis eno- in večbesednih lastnih imen bitij, zemljepisnih in stvarnih lastnih imen; zapis imen prebivalcev krajev, držav, pokrajin, celin; zapis prevzetih besed)« (Poznanovič Jezeršek in sod., 2018, str. 36);
- »razumejo in uporabljajo izraza zamejci in izseljenci« (Poznanovič Jezeršek in sod., 2018, str. 39);
- »razvijajo recepcijsko zmožnost, tj. zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja umetnostnih besedil« (Poznanovič Jezeršek in sod., 2018, str. 39);

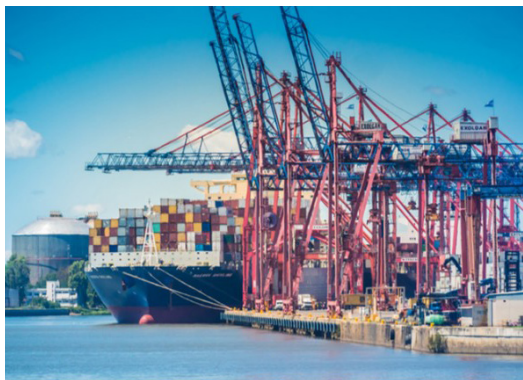
- »prepoznavajo motive za ravnanje književnih oseb (namere, misli, čustva ...) in jih primerjajo s svojim pogledom na svet« (Poznanovič Jezeršek in sod., 2018, str. 40);
- »izluščijo osrednjo idejo (sporočilo) in temo književnega besedila« (Poznanovič Jezeršek in sod., 2018, str. 40);
- »zavedanje književnega prostora in časa gradijo (tudi) iz časovno, pokrajinsko in družbeno zaznamovanih besednih prvin v besedilu« (Poznanovič Jezeršek in sod., 2018, str. 40);
- »pišejo nova pripovedna besedila na določeno temo s podobnimi/različnimi motivi« (Poznanovič Jezeršek in sod., 2018, str. 44).

UČNI LIST 2

Tone Rode: Uvodni moto

*Tvoj sem,
čeprav nisem
vrela pristaniška kri,
baker na licu,
jugovzhodnik med lasmi –
tvoj Slovenec, Buenos Aires,
tvoj utrip je moj utrip.*

Slika 114: Pristanišče Buenos Aires.



Vir: Journal of Commerce, 2021.

1. Dopolni besedilo.

Pesem je sestavljena iz _____ kitice iz _____ verzov. Pesem je _____, saj avtor v njej _____ svoje misli. Pesem prikaže avtorjevo razdvojenost med _____ in _____, torej je v ospredju _____ tematika.

2. V pesmi poišči in izpiši primere naslednjih pesniških sredstev:

metafora:

anafora:

ponavljanje:

nagovor:

okrasni pridevek:

bistroumni nesmisel:

poosebitev:

3. Se lirski subjekt v Buenos Airesu počuti izpopolnjenega ali ne? S čim primerja domačine? Razloži metafore, ki so avtorju v pomoč pri razlagi kulturnih razlik med Slovencem in domačini.
4. Kako imenujemo proces, pri katerem se priseljenci s prevzemanjem kulture, vedenjskih vzorcev in značilnosti vključujejo v novo okolje? Iz pesmi izpiši verz, ki nakazuje, da pri lirskem subjektu ta proces poteka.
5. Slovenci v Argentini so ena izmed močnejših slovenskih izseljenskih skupnosti. Razmisli in zapiši, kateri dejavniki so vplivali na to, da se je slovenstvo v Argentini ohranilo v večji meri kot drugod po svetu.

Slika 115: Slovenski izseljenci ob prazniku, Argentina.



Vir: Delo, 2015.

Mirko Šušteršič - Valiant: Santa Cruz

*Črede atlantskih valov,
iz dalje v daljo,
dih samotnih vetrov
brez ljudi.*

*Ocean
temnomodri.
Mir iz globin
in galebov klic
s Kanarskih otokov;
pod žarečim nebom
tropa meglic.
Ladja leti
vsa bela,
vrvi zvone
od premca do krme ...
Črno vino
se blešči,
srce naj ga spiže:
Bagnoli in kampe
z najvišjo naj plimo
pozaba zalije!
Stroji brné,
vijak
trga na kose
hrumeče morjé.*

*»Santa Cruz«
kot vesel svat
leti na Zapad.*

Vir: Antologija slovenskega zdomskega pesništva, 1980, str. 112.

Pesem je nekoliko drugačna od preostalih, ki so nastale med izseljensko poezijo, saj prepleta opise potovanja v Argentino in misli, ki se lirskemu subjektu ob tem porajajo, in ne spominov iz domovine in misli iz življenja v Argentini, kot je običajno za večino avtorjev izseljenske poezije.

Pri medpredmetnem pouku je z vidika geografije pesem zanimiva kot eno izmed redkih del, ki opisuje pot izseljencev v Argentino. Ob tem učencem predstavimo način potovanja in pot, ki so jo izseljenci iz domovine prepotovali do Južne Amerike, opišemo življenje v taboriščih v Italiji in Avstriji ter ob prihodu v Argentino. S pomočjo zemljepisnih imen v pesmi učenci ugotovijo, kje je potekala izseljenska pot v Argentino, pri čemer pot prikažejo na zemljevidu sveta. Ob tem dopolnjujejo nemi zemljevid, na katerem označijo morja, oceane, ožine in otoke, države, pokrajine in pomembna mesta, mimo katerih so izseljenci pluli v Argentino oz. so po priselitvi pomembni za izseljence v Argentini.

Pri medpredmetnem pouku s stališča slovenščine pa nastanek pesmi najprej umešimo v kontekst in jo interpretativno preberemo. Učenci izrazijo svoje doživljanje pesmi, nato pa jo razdelajo še vsebinsko, pri čemer ugotovijo, kdo je lirski subjekt, kaj izpoveduje, o čem pripoveduje. Razložijo tudi težje razumljive in arhaične besede, kot so Bagnoli, kampi, Santa Cruz, zapad itn. Ob pesmi ugotavljajo, kako se lirski subjekt počuti, česa se veseli, kaj mu vliva upanje in kaj bi rad pozabil. Pesem učenci razdelajo tudi oblikovno, pri čemer ugotovijo, da ima svobodno rimo, tri kitice in prosto rimo, ter poskusijo ugotoviti, ali je pesem likovna, in povedo, na kaj jih oblika pesmi spominja. V pesmi poiščejo tudi pesniške figure, npr. okrasne pridevke, vzklík, stopnjevanje, nasprotje, primeri ali komparacijo, poosebitev.

Med funkcionalne in operativne vzgojno-izobraževalne učne cilje geografije in slovenščine, ki jih učenci dosežejo z obravnavo pesmi, lahko tako vključimo:

- na zemljevidu poiščejo celine, države, pokrajine in kraje, omenjene v besedilu, s čimer pridobijo prostorsko predstavo;
- naštejejo in predstavijo slovenske izseljenske skupnosti po svetu;
- »ob primerih vrednotijo in razvijajo odnos do domovine, občutek pripadnosti svojemu narodu in državi ter ljubezen do njene naravne in kulturne dediščine« (Kolnik in sod., 2011, str. 8);
- »oblikujejo stališča in vrednote, kot so spoštovanje drugih narodov in kultur« (Kolnik in sod., 2011, str. 13);
- »zavedanje književnega prostora in časa gradijo (tudi) iz časovno, pokrajinsko in družbeno zaznamovanih besednih prvin v besedilu« (Poznanovič Jezeršek in sod., 2018, str. 40);
- »ločijo glavno in stransko dogajanje ter dogajanje v različnem času in na različnih krajih« (Poznanovič Jezeršek in sod., 2018, str. 40);
- »pišejo nova pripovedna besedila na določeno temo s podobnimi/različnimi motivi« (Poznanovič Jezeršek in sod., 2018, str. 44);
- »razvijajo pravopisno zmožnost (zapis eno- in večbesednih lastnih imen bitij, zemljepisnih in stvarnih lastnih imen; zapis imen prebivalcev krajev, držav, pokrajin, celin; zapis prevzetih besed)« (Poznanovič Jezeršek in sod., 2018, str. 36);
- »razumejo in uporabljajo izraza zamejci in izseljenci« (Poznanovič Jezeršek in sod., 2018, str. 39);
- »razvijajo recepcijsko zmožnost, tj. zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja umetnostnih besedil« (Poznanovič Jezeršek in sod., 2018, str. 39);
- »prepoznavajo motive za ravnanje književnih oseb (namere, misli, čustva ...) in jih primerjajo s svojim pogledom na svet« (Poznanovič Jezeršek in sod., 2018, str. 40);
- »izluščijo osrednjo idejo (sporočilo) in temo književnega besedila« (Poznanovič Jezeršek in sod., 2018, str. 40).
-

UČNI LIST 3

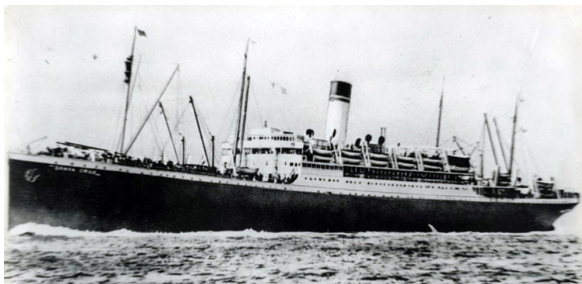
Mirko Šušteršič - Valiant: Santa Cruz

*Črede atlantskih valov,
iz dalje v daljo,
dihi samotnih vetrov
brez ljudi.*

*Ocean
temnomodri.
Mir iz globin
in galebov klic
s Kanarskih otokov;
pod žarečim nebom
tropa meglic.
Ladja leti
vsa bela,
vrvi zvone
od premca do krme ...
Črno vino
se blešči,
srce naj ga spije:
Bagnoli in kampe
z najvišjo naj plimo
pozaba zalije!
Stroji brné,
vijak
trga na kose
hrumeče morjé.*

*»Santa Cruz«
kot vesel svat
leti na Zapad.*

Slika 116: Santa Cruz.



Vir: Svobodna Slovenija, 2021.

1. Kje so po drugi svetovni vojni živeli slovenski begunci, preden so se izselili v Argentino in tako postali izseljenci? Odgovor poišči v pesmi. Opiši razpoloženje ljudi na ladji. Kdo pripoveduje pesem?
2. Pesem je sestavljena iz _____ kitic in ima _____ verzov. Lirski subjekt _____ svoje misli, upe in veselje ob izselitvi, z grenko-bo pa se spominja _____. Pesem je tudi likovna in ima obliko _____.

3. S pomočjo atlasa in pesmi v nemi zemljevid sveta vriši pot, ki so jo izseljenci prepotovali iz Evrope v Argentino. Na zemljevidu označi tudi zemljepisna imena, ki so omenjena v pesmi. Vriši tudi oceane, morja, ožine in pokrajine, mimo katerih so izseljenci pluli.



4. Smiselno poveži primere pesniških sredstev.

a okrasni pridevek	1 ladja leti, vrvi zvone, stroji brne, vijak trga
b vzklík	2 srce naj ga spiše
c stopnjevanje	3 črno vino, ladja vsa bela
d nasprotje	4 Santa Cruz kot vesel svat
e primera ali komparacija	5 ocean temnomodri, hrumeče morje
f poosebitev	6 Bagnoli in kampe z najvišjo naj plimo
g bistrourni nesmisel	pozaba zalije!

5. V treh povedih obnovi pesem. Pri tem izpostavi kraj in čas dogajanja ter razpoloženje lirskega subjekta ob dogajanju.

Rešitve učnih listov

UL 1

1. DA; DA; NE; DA; DA
2. a2; b1; c3; d4; e4
3. Čas in kraj dogajanja: po drugi svetovni vojni / po izselitvi v Argentini; v meni / v meni / v meni (anafora); v meni je ves bataljon vetrinskih vojakov / strmi moj pogled čakajoč – kdaj sine dan.
4. a, a, b, c, b; pretrgana
5. selitev zaradi političnih razlogov; razlogi so lahko tudi gospodarski, osebni itd.
6. razočaran; v meni je Samo izgnan; v meni je Trubar pregan; želi si, da bi se slovenski narod spravil s seboj
7. po smislu

UL 2

1. ene; sedmih; izpovedna; ubesedi/izpove/predstavi itd.; domovino/Slovenijo in Argentino; izseljenska
2. baker na licu / vrela pristaniška kri; tvoj/tvoj; tvoj utrip / moj utrip; tvoj sem, Buenos Aires; vrela pristaniška kri; tvoj sem, čeprav nisem; tvoj Slovenec, Buenos Aires, tvoj utrip je moj utrip.
3. ne, tvoj sem, čeprav nisem; zagorela polt, temperamentni ljudje, južna polobla
4. asimilacija; tvoj utrip je moj utrip / tvoj sem, čeprav nisem
5. politični razlog izselitve, želja po vrnitvi, dobra organiziranost izseljencev

UL 3

1. v taboriščih v Avstriji in Italiji – Bagnoli in kampe; ljudje so dobre volje, v pričakovanju nečesa novega; pesem pripoveduje eden izmed izseljencev na ladji Santa Cruz
2. treh; 28; izpoveduje; življenja v taboriščih / izгона iz države; ladje
3. po smislu
4. a5; b6; c1; d3; e4; f2
5. Izseljenci na ladji potujejo v Argentino. Za seboj puščajo domovino in življenje v taboriščih. Vzdušje na ladji je prijetno in veselo, ljudje pa so z zanimanjem zazrti v prihodnost.

6.8.4 Zaključne ugotovitve

Literatura slovenskih povojnih izseljencev iz Argentine bi v osnovnih šolah poleg samega medpredmetnega povezovanja pri pouku omogočala tudi druge načine povezovanja, kot sta domače branje ali bralna značka. Seveda bi bilo treba literaturo najprej razvrstiti po primernosti za posamezna vzgojno-izobraževalna obdobja, vendar se že pred tem pojavi težava, da so literarna dela slovenskih izseljencev težko dostopna v slovenskih javnih knjižnicah, v osnovnošolskih knjižnicah pa teh knjig sploh ni mogoče dobiti, kar povzroča veliko težavo pri zagotavljanju knjig za učence. Osnovnošolski učitelji in knjižničarji posledično, predvsem s praktičnega vidika, za bralno značko in domača branja izbirajo dela, ki so učencem lažje dostopna.

Prav tako se težave pri zagotavljanju knjig pojavijo v primeru, če bi posamezno literarno delo želeli predlagati za Cankarjevo tekmovanje, čeprav bi posamezna dela z zanimivo izseljensko tematiko učence zagotovo pritegnila. V primeru, da bi želeli posamezna dela izseljenskih avtorjev vključiti v nabor knjig za domače branje ali bralno značko, bi torej v osnovnošolskih knjižnicah morali zagotoviti določeno število teh knjig, kar privede do stroškov, obenem pa nakup v nekaterih primerih sploh ne bi bil mogoč, saj so dosedanje naklade razprodane. Kljub temu je tema slovenskega izseljenstva zanimiva in učencem privlačna tudi z geografskega in zgodovinskega, ne zgolj literarnega vidika, zato bi bilo v prihodnosti smiselno razmisliti o tekmovanju na temo izseljenstva v okviru šolskega predmeta geografija ali zgodovina. V prihodnosti bi bilo posamezna dela slovenske izseljenske književnosti, ne le izseljenske skupnosti v Argentini, smiselno sistematično vključiti v berila za osnovno in srednjo šolo, saj prav tako kot zamejska dela, ki so že bolj poznana in vključena v pouk slovenščine v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju, dopolnjujejo slovensko književnost, ki jo učenci in dijaki spoznavajo med izobraževanjem.

Književnost slovenskih povojnih izseljencev in slovensko izseljenstvo v Argentini tako zaenkrat ostajata možni temi medpredmetnega povezovanja, ki omogoča širšo in bolj celovito obravnavo snovi. Obravnava izseljenskih vsebin in literature ter povezovanje predmetov sta stvar samoiniciativnosti učiteljev slovenščine in geografije, vendar sta glede na cilje, vsebine in možnosti medpredmetnih povezav v učnih načrtih za geografijo in slovenščino povsem uresničljiva. Učenci bi slovensko izseljenstvo, slovenske skupnosti po svetu in njihovo literarno ustvarjanje tako spoznali že v višjih razredih osnovne šole, s tem pa dodatno okrepili odnos do domovine ter se obenem učili spoštovanja tujih narodnosti in kultur, s čimer bi, med drugim, razvijali tudi medkulturno zmožnost, ki je danes ena izmed pomembnih kompetenc.

Učni listi, ki jih lahko učitelj uporabi pri pouku geografije za poučevanje o slovenski izseljenski književnosti, so dostopni na povezavi:



■ 7 Zaključne misli

Geografska vzgoja in izobraževanje sta skozi leta doživela številne spremembe, saj so se ves čas pojavljali novi trendi, ideje in vizije za njuno izboljšanje. V pričujočem delu smo se zato v iskanju odgovorov na sodobne izzive ukvarjali z razvojem same didaktike geografije, raziskovalnim delom na področju didaktike geografije, učnimi praksami na področju šolske geografije, učitelji geografije in vsemi njihovimi vlogami ter podali nekaj izbranih primerov raziskovalnega dela na področju didaktike geografije.

Če se najprej vrnemo na izhodišče, h geografiji kot interdisciplinarni vedi, ki proučuje interakcije med ljudmi in pokrajino, vključno z njenimi fizičnimi, družbenimi, ekonomskimi in kulturnimi vidiki, želimo predvsem poudariti, da bi morala geografska veda za ohranitev svojega položaja med naravoslovnimi, družboslovnimi in humanističnimi vedami v prvi vrsti poudarjati pomen geografije pri reševanju globalnih izzivov, kot so trajnostni razvoj in podnebne spremembe, spodbujati interdisciplinarno sodelovanje pri obravnavi kompleksnih vprašanj, ki zahtevajo kombinacijo perspektiv in strokovnega znanja, izkoriščati tehnologijo, od uporabe katere ima geografija lahko veliko koristi (npr. geografski informacijski sistemi (GIS), daljinsko zaznavanje in druge tehnologije lahko zagotovijo nove uvide v prostorske vzorce ter odnose med ljudmi in prostorom), stremeti k učinkoviti komunikaciji, ki je ključnega pomena, da geografska znanost ostane prepoznavna, ter strokovno in laično javnost ozaveščati o pomenu geografije.

Posledično bi morala didaktika geografije med novimi trendi, idejami in vizijami, s katerimi se sooča področje geografske vzgoje in izobraževanja, po našem mnenju nasloviti predvsem:

- Geografske informacijske sisteme (GIS), ki so postali pomembno orodje za geografsko izobraževanje. Učečim se omogočajo analizo prostorskih podatkov, izdelavo zemljevidov in izvajanje različnih prostorskih analiz. GIS učečim se omogočajo tudi interakcijo z geografskimi podatki in razvijanje veščin prostorskega razmišljanja.
- Vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj (VITR), ki je širok in celovit koncept, ki vključuje medsebojno povezana okoljska, gospodarska in družbena vprašanja. VITR je vizija vzgoje in izobraževanja, ki poudarja celovit in interdisciplinaren pristop k pridobivanju znanja, sposobnosti ter veščin, potrebnih za trajnostno prihodnost, pa tudi za spremembo vrednot, vedenja in življenjskih navad (Resnik Planinc, Ogrin, 2017).
- Izobraževanje v pokrajini in z njo, ki predstavlja izjemno pomemben vir znanja. Učeče se povezuje z njihovimi skupnostmi ter jih spodbuja k raziskovanju in spoznavanju pokrajine in njenega družbenega okolja. Pomaga jim razviti občutek za pokrajino, skupnost in identiteto ter obenem spodbuja globlje spoštovanje lokalnih kultur in okolij.

- Terensko delo in izkustveno učenje, ki sta bistveni sestavini geografske vzgoje in izobraževanja. Terensko delo vključuje vodenje učencev zunaj učilnice, da raziskujejo in proučujejo geografske značilnosti pokrajine, izkustveno učenje pa vključuje praktične, poglobljene izkušnje, ki jim pomagajo razviti kritično mišljenje ter sposobnost reševanja problemov in opazovanja.
- Globalne perspektive, saj geografska vzgoja in izobraževanje učeče se spodbujata k razmišljanju o svetu zunaj njihove neposredne okolice. Učijo se o različnih kulturah, družbah in okoljih ter razvijajo razumevanje kompleksnih interakcij med človeškimi in fizičnimi sistemi.
- Medpredmetne povezave, ki jih geografska vzgoja in izobraževanje zaradi svoje interdisciplinarnosti brez dvoma podpirata. Omogočata povezovanje s predmeti, kot so zgodovina, biologija, sociologija, tuji jeziki, ekonomija itn. Medpredmetne povezave lahko učencem pomagajo razviti tako široko razumevanje sveta kot kritično mišljenje in spretnosti za reševanje problemov.

Slika 117: Biti geograf.



(Avtorica: M. Planinc, 2023)

Večkrat smo že omenili, da se didaktika geografije ukvarja z metodami in strategijami poučevanja in učenja geografije. V skladu s tem se lahko pogled drugih ved na didaktiko geografije razlikuje glede na njihov pristop k poučevanju in učenju. Tako bi obča pedagogika in didaktika verjetno lahko gledali na didaktiko geografije kot na pomembno sestavino celotnega kurikula ter pedagoško-didaktična dognanja povezali z npr. učinkovitim poučevanjem geografije učencev različnih starosti in ozadja ter oblikovanjem ustreznih učnih načrtov. Psihologe bo morda zanimalo proučevanje, kako se učenci učijo geografijo in kateri dejavniki prispevajo k uspešnemu učenju. Raziskovali bi lahko vlogo spomina, pozornosti, motivacije in drugih kognitivnih

procesov pri geografskem izobraževanju. Sociologi bi lahko proučevali družbeni kontekst geografskega izobraževanja (npr. kako se geografija poučuje in uči v različnih kulturah in skupnostih) ter kako je geografsko izobraževanje povezano z družbenimi neenakostmi in vprašanji moči.

Geografe, ki ne delujejo na področju vzgoje in izobraževanja, pa bi morda zanimal razvoj novih učnih gradiv in metod ter kako geografijo dojemajo in razumejo učenci in širša javnost. Na splošno lahko didaktiko geografije razumemo kot interdisciplinarno področje, ki črpa iz spoznanj različnih znanstvenih disciplin, da bi izboljšalo poučevanje in učenje geografije. Med izzivi nadaljnjega dela in razvoja na področju didaktike geografije bi tako izpostavili:

- Na učence osredinjeno učenje, pri katerem učitelj uporablja različne učne metode, strategije, pristope in orodja, obenem pa spodbuja aktivno udeležbo in sodelovanje ter omogoča prilagojene priložnosti za učenje, ki ustrezajo individualnim potrebam učencev.
- Tehnološko integracijo, ki predpostavlja, da je učitelj spreten pri uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije, ki jo vključuje v svoje poučevanje. Uporablja različna spletna orodja, aplikacije in vire za izboljšanje učenčevega učenja in sledenje hitro spreminjajočemu se tehnološkemu okolju.
- Spodbujanje kritičnega mišljenja in veščin reševanja problemov, pri čemer učitelj z različnimi metodami in strategijami spodbuja učence k ustvarjalnemu razmišljanju, analizi informacij in iskanju rešitev za probleme iz resničnega sveta.
- Spodbujanje pozitivnega učnega okolja, v katerem se učenci počutijo dobro in varno, da se izražajo in se učijo drug od drugega. Pri tem mora biti učitelj pozoren tudi na socialno-čustvene potrebe svojih učencev in jim po potrebi ponuditi podporo.
- Spodbujanje vseživljenjskega učenja, pri katerem učitelj spodbuja svoje učence, da se učijo tudi zunaj formalnih šolskih prostorov, jim zagotavlja priložnosti za samostojno učenje in jih spodbuja, da prevzamejo odgovornost za lastno učno pot.

Obenem je treba posebej izpostaviti vlogo in pomen učiteljev, saj se moramo v današnjem času izjemno hitrega razvoja znanosti in novih (izobraževalnih) tehnologij, ki vdirajo na vsa področja našega življenja, zavedati, da:

- So učitelji tako kot vsi ljudje tudi zmotljivi. Kljub njihovim prizadevanjem za zagotavljanje natančnih informacij se lahko zgodi, da se zmotijo ali podajo napačno informacijo.
- So učitelji sicer strokovnjaki na svojem področju, vendar ne morejo biti strokovnjaki za vse teme. Obstaja veliko področij (geografskega) znanja, in ni realno pričakovati, da bodo učitelji vse vedeli in obvladali.
- Imajo učitelji omejen čas za pripravo in izvajanje pouka ter omejene vire za pridobivanje informacij. Včasih morda nimajo dovolj časa za temeljito preverjanje vseh podatkov, ki jih podajajo.
- Se na nekaterih področjih informacije in spoznanja nenehno spreminjajo, učitelji pa morda nimajo vedno dostopa do najnovejših informacij ali raziskav.

- Se učitelji opirajo na različne vire informacij, ki morda niso vedno enako zanesljivi ali točni, zato, dobrim namenom navkljub, lahko pride do napak pri podajanju informacij.
- Se učitelji soočajo z različnimi učenci, ki imajo različne potrebe, sposobnosti in stopnje znanja, zato informacije, ki so ustrezne za enega učenca, niso nujno primerne tudi za drugega.
- Je eden ključnih izzivov današnjega časa ohranjanje koraka s tehnološkim napredkom, saj postaja zaradi hitrega napredka tehnologije za vse učitelje, ne le učitelje geografije, vedno bolj pomembno, da jo vključijo v svoje metode, strategije in pristope poučevanja.

Ob vsem zapisanem pa seveda ne moremo mimo odnosa družbe do učiteljskega poklica, ki se lahko razlikuje glede na kulturne, socialne in ekonomske dejavnike. Želimo si, da bi naša (slovenska) družba oz. laična javnost ponovno prepoznala pomen učiteljskega poklica in ga posledično bolj cenila, saj pomembno vpliva na razvoj in napredek družbe. Medtem ko je v nekaterih kulturah poučevanje zelo cenjeno, učitelji pa veljajo za pomembne stebre družbe, ki jih občudujejo in cenijo tako učenci kot njihove družine, pa nasprotno v drugih kulturah učiteljski poklic žal ni spoštovan in cenjen; zato se morajo na eni strani učitelji soočiti z izzivi v smislu priznanja in podpore širše družbe, družba pa mora na drugi prepoznati izjemni potencial učiteljev, ki z zagotavljanjem vzgoje in izobraževanja ter usmerjanjem mladih pomagajo oblikovati prihodnje generacije.

Slika 118: Mladi mladim – bodoči učitelji in učiteljice geografije ter osnovnošolci na Pohorju med terenskim delom.



(Foto: T. Resnik Planinc, 2021)

■ 8 Summary

Current Challenges in Didactics of Geography

“What we know is a drop, what we don’t know is an ocean.”

–Isaac Newton

“Bear in mind that the wonderful things you learn in your schools are the work of many generations, produced by enthusiastic effort and infinite labour in every country of the world. All this is put into your hands as your inheritance in order that you may receive it, honour it, add to it, and one day faithfully hand it to your children.”

–Albert Einstein

The academic discipline of geography didactics focuses on the teaching and learning of geography across educational levels. Its primary goal is to enhance the quality of geography education for pupils, fostering a deeper comprehension of the world. This discipline pursues specific objectives, such as 1) empowering future geography teachers with the skills and competencies for geography education; 2) designing age-appropriate curricula that encompass fundamental geography concepts and topics across different educational stages; 3) crafting engaging, pertinent and effective teaching materials to enhance learning experiences; 4) identifying optimal teaching methods, approaches and strategies, offering training programmes to empower educators in refining their teaching abilities; 5) helping teachers to continue their professional development, with a focus on skills and competency development; 6) assessing the efficacy of various teaching methods, approaches and strategies, and developing tools for evaluating knowledge; 7) advocating for the integration of new technologies into geography education and devising strategies for their seamless incorporation and 8) encouraging active and inquiry-based learning in geography education to nurture critical thinking, analytical skills and problem-solving capabilities among students.

Given that some students may find geography uninteresting, educators are constantly tasked with making the subject more engaging and pertinent to students’ lives. Addressing diverse learning styles and abilities adds to this challenge. Many curricula emphasize fostering critical thinking, necessitating teachers to move beyond simply imparting facts to be learned and instead cultivate students’ skills in analysis and interpretation. Geography, as a continually evolving field, demands that teachers stay updated on current events and issues, prompting new inquiries from students. However, there is an unrealistic expectation for teachers to constantly provide precise and relevant information in a world where information rapidly changes and expands, especially with the pervasive influence of new technologies.

Navigating these challenges demands a nuanced understanding of the limitations teachers face while striving to adapt teaching methodologies to an ever-changing educational landscape.

This monograph investigates the progression of geography education methodologies, encompassing their evolution, scholarly advancements, pedagogical strategies, and the diverse roles undertaken by geography educators. It highlights specific research instances within this field, such as employing competency-based tasks in geography classes, implementing student portfolios to foster a sustainable understanding of geography and English, and conducting cross-disciplinary activities integrating geography, English, and elective subjects like dietary patterns in primary school. Additionally, it addresses the promotion of awareness among young learners regarding locally sourced food and agriculture, the integration of multiple intelligences in geography and Spanish lessons utilizing digital interactive whiteboard technology and picture dictionaries, the utilization of maps for teaching geography and history at the primary level, incorporating geographical names in geography and Slovene instruction, and the exploration of Slovene expatriate literature from Argentina for cross-curricular teaching of geography and Slovene in primary education.

Geographical education has continuously evolved, adapting to emerging trends and ideologies aimed at enhancing the learning process. Present-day advancements encompass various aspects. Geographical Information Systems (GIS) serve as a vital tool for fostering interaction with geographical data and nurturing spatial thinking skills. Education for Sustainable Development (ESD) holistically addresses environmental, economic, and social issues while promoting responsible behaviour without compromising future needs. Landscape and Environment Education connects learners to their communities, fostering a sense of place, identity, and appreciation for local cultures. Fieldwork and Experiential Learning are vital components fostering practical, critical thinking, problem-solving, and observation skills. Geospatial Technologies incorporate GPS, remote sensing, and geospatial modelling for analysing spatial data and fostering technological literacy. Global Perspectives encourage a broader world view, understanding diverse cultures, societies, and the intricate interplay between human and physical systems. Cross-Curricular Integration emphasizes interdisciplinary connections with subjects like history, economics, biology, and sociology to cultivate comprehensive understanding and critical thinking.

These trends reflect the dynamic landscape of geography education, aiming to enrich learning experiences and equip students with the essential skills they need to understand and thrive in an interconnected world. Geography, a multidisciplinary science, investigates the intricate interactions between humans and their environment, encompassing physical, social, economic and cultural dimensions. To maintain its relevance within both natural sciences and humanities, geography should 1) highlight its pivotal role in tackling global challenges like climate change, resource depletion, and environmental degradation; 2) foster interdisciplinary collaboration to address complex issues by integrating diverse perspectives and expertise; 3) leverage technology such as Geographic Information Systems (GIS) and remote sensing to reveal fresh insights into spatial relationships, ensuring innovation and currency; 4) prioritize effective communication to make geoscience accessible and pertinent,

sharing findings with policymakers, the public, and other scientific fields and 5) encourage education and outreach to underscore the significance and applicability of geography.

The field of geography didactics encompasses teaching and learning methods and principles that are specific to geography. Other disciplines perceive their didactics differently based on their teaching approaches. General pedagogy might view geography didactics as crucial in crafting tailored curricula and effectively teaching diverse student demographics. Psychologists could study learning processes in geography, exploring memory, attention, motivation, and cognitive mechanisms that contribute to successful learning. Sociologists might investigate the social context of geography education across cultures and communities, examining its link to societal inequalities and power dynamics.

Geographers not specialized in education may find interest in creating new teaching materials and methodologies, along with understanding how geography is perceived by students and the broader public. Geography didactics, in essence, functions as an interdisciplinary field, drawing insights from various scientific realms to enhance the teaching and learning of this significant subject. Ongoing advancements in the field of geography education present several challenges for further progression and development such as:

- Learner-centred pedagogy which involves educators employing a diverse array of teaching methodologies, strategies, approaches, and tools. It emphasizes active engagement, collaboration, and tailored learning experiences customized to meet the unique needs of individual learners.
- Technology integration, since effective integration of information and communication technology into teaching requires educators to possess proficient skills in utilizing various online tools, applications, and resources. This integration facilitates enhanced student learning and adapts to the continuously evolving technological landscape.
- Cultivation of critical thinking and problem-solving for encouraging critical thinking and problem-solving skills among students necessitates the use of varied methods that stimulate creative thinking, information analysis, and the formulation of solutions for real-world issues.
- Creation of supportive learning environments because a positive and safe learning atmosphere is crucial for enabling students to freely express themselves and learn from one another. Teachers should also remain attentive to the social-emotional needs of their students, offering necessary support.
- Promotion of lifelong learning in which educators play a pivotal role in encouraging students to engage in continuous learning beyond the conventional classroom setting. This involves fostering opportunities for self-directed learning and instilling a sense of responsibility in students for their own educational journey.

Simultaneously, there is a critical need to underscore the role and significance of educators. In the contemporary era, marked by the rapid advancement of science and the pervasive integration of novel educational technologies across all spheres of

our existence, it becomes imperative to recognize that 1) teachers, like everyone, are fallible. Despite their best efforts, errors might occur; 2) while experts in their field, teachers cannot possibly master every subject within geography; 3) time constraints limit teachers' ability to extensively verify all information; 4) information in certain areas is constantly evolving, making it hard for teachers to access the latest updates; 5) teachers rely on varied sources, some less reliable, leading to inadvertent errors; 6) diverse learners require tailored information, which is a challenge in itself and 7) keeping pace with technological advancements is a universal challenge for educators, not just in geography.

Furthermore, societal attitudes toward the teaching profession can vary based on cultural, social, and economic factors. Ideally, in Slovenian society or globally, public recognition of the teaching profession's significance should increase, acknowledging its pivotal role in societal development. While some cultures highly esteem educators, valuing them as essential societal figures, others unfortunately undervalue the teaching profession. Educators encounter challenges concerning acknowledgment, remuneration, and societal backing. To conclude, there is a need for broader recognition and support from society, acknowledging the remarkable capacity of teachers in moulding forthcoming generations through education and guidance of young individuals.

■ 9 Viri in literatura

- AJPES. Poslovni register Slovenije. 2022. URL: <https://www.ajpes.si> (citirano 9. 8. 2022).
- Alibrandi, M., Goldstein, D. 2015. Integrating GIS and other geospatial technologies in middle schools. *Geospatial Technologies and Geography Education in a Changing World: Geospatial Practices and Lessons Learned*, str. 53–65. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-4-431-55519-3_5 (citirano 26. 11. 2023).
- Anderson-Levitt, K., 2017. Global Flows of Competence-based Approaches in Primary and Secondary Education. *L'approche par compétences: une réforme voyageuse?*, 16, str. 47–72. DOI: <https://doi.org/10.4000/cres.3010>.
- Andoni, A. M., Salinas-Silva, V., Margalef-García, L., Otero-Auristondo, M., 2017. Fragility of Pedagogical Content Knowledge in Geography. *Journal of Geography*, 116, 2, str. 57–66. DOI: 10.1080/00221341.2016.1228002.
- Artvinli, E., 2010. The Contribution of Geographic Information Systems (GIS) to Geography Education and Secondary School Students' Attitudes Related to GIS. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10, 3, str. 1277–1292. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ919854.pdf> (citirano 26. 11. 2023).
- Ashford, L., 2006. How HIV and AIDS Affect Population. URL: https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnadg952.pdf (citirano 1. 2. 2021).
- Bačnik, A., Bukovec, N., Vrtačnik, N., Poberžnik, A., Križaj, M., Stefanovik, V., Soltar, K., Dražumerič, S., Preskar, S., 2011. Učni načrt. Program osnovna šola. Kemija. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. URL: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_kemija.pdf (citirano 8. 1. 2022).
- Bahovec, E. D., Bregar, K. G., Čas, M., Domicelj, M., Saje-Hribar, N., Japelj, B., Jontes, B., Kastelic, L., Kranjc, S., Marjanovič Umek, L., Požar Matijašič, N., Vonta, T., Vrščaj, D., 1999. Kurikulum za vrtce. Ljubljana: Strokovni svet RS za splošno izobraževanje. URL: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci_kur.pdf (citirano 20. 4. 2018).
- Baloh, E., Lenart, B., Stankovič, M., 2015a. Geografija 7, učbenik za geografijo v sedmem razredu osnovne šole. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Baloh, E., Lenart, B., Stankovič, M., 2015b. Geografija 8, učbenik za geografijo v osmem razredu. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Baloh, E., Lenart, B., Stankovič, M., 2016. Geografija 9, učbenik za geografijo v devetem razredu. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Bečaj, J., 2009. Cilji so vedno v oblakih, pot pa je mogoča le v resničnosti. *Vzgoja in izobraževanje*, 40, jubilejna številka, str. 27–40.

- Bedrač, M., Cunder, T., 2005. Slovenska kmetijska politika in večnamenskost kmetijstva. V: Kavčič, S. (ur.). 3. konferenca DAES. Slovenija v EU. Izzivi za kmetijstvo, živilstvo in podeželje. Ljubljana: Društvo agrarnih ekonomistov Slovenije, str. 243–257.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. 2011. V: Krek, J. (ur.). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Bevc, T., 2015. Portfolio in formativno spremljanje dosežkov učencev na primeru Južne Afrike pri pouku geografije v osnovni šoli. Magistrsko delo. Maribor: Filozofska fakulteta, Oddelek za geografijo.
- Bevc, V., 2005. Medpredmetno načrtovanje in povezovanje vzgojno-izobraževalnega dela. V: Rupnik Vec, T. (ur.). Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 50–59.
- Bezjak, J., 2006. Projektno učno delo »Od ideje do izdelka«: III. idejni projekti ob tehniških dnevih. URL: <http://www.zptu.si/data/b8pud.pdf> (citirano 23. 12. 2019).
- Bickel, M., 2014. Students' Interests in Agriculture. The Impact of School Farms Regarding Fifth and Sixth Graders. Doktorska disertacija. Göttingen: Georg-August-Universität Göttingen, Georg-August-University School of Science (GAUSS). URL: <https://ediss.uni-goettingen.de/bitstream/handle/11858/00-1735-0000-0022-5DCF-7/Dissertation%20MBickel.pdf?sequence=1> (citirano 9. 1. 2022).
- Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen. 2007. Deutsche Gesellschaft für Geographie (Hrsg.), Selbstverlag.
- Bilyk, V., Chekovska, L., Gontar, Z., Chernysh, N., Ravchyna, T., 2021. Implementation of a Competence-Based Approach in the Process of Teacher's Project Activities. *Laplace em Revista (International)*, 7, 3C, str. 278–285.
- Blažič, M., Ivanuš-Grmek, M., Kramar, M., Strmčnik, F., 2003. Didaktika: visokošolski učbenik. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Bobovnik, N., Cigale, D., Frelih, M., Krevs, M., Miklič Cvek, L., Ogrin, D., Rogelj, B., Vintar Mally, K., 2023. Uvod v študij geografije. Ljubljana: Založba Univerze.
- Bratec Mrvar, R., Birsak, L., Fridl, J., Kladnik, D., Kunaver, J., 2011. Kocenov srednješolski atlas kot didaktična prelomnica. Ljubljana: Založba ZRC.
- Brecelj, A., 1992. Slovenski etnični tisk v Argentini do druge svetovne vojne. *Dvedomovini / Two Homelands*, 2–3, str. 167–180.
- Brečko, B. N., Vehovar, V., 2008. Informacijsko-komunikacijska tehnologija pri poučevanju in učenju v slovenskih šolah. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Brinovec, S., 2004. Kako poučevati geografijo. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Brooks, C., 2010. Why Geography Teachers' Subject Expertise Matters. *Geography*, 95, 3, str. 143–148. DOI: 10.1080/00167487.2010.12094297.
- Brooks, C., 2017. Understanding conceptual development in school geography. ResearchGate. URL: https://www.researchgate.net/publication/345060803_

- Understanding_conceptual_development_in_school_geography (citirano 5. 2. 2023).
- Brozovič, M., 2013. Ledinska in hišna imena v vasi Selšček. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, Oddelek za slovenistiko.
- Bruneel, S., Vanassche, E., 2021. Conceptualising triadic mentoring as discursive practice: positioning theory and frame analysis. *European Journal of Teacher Education*, 46, 4, str. 671–687. DOI: 10.1080/02619768.2021.1985456.
- Cajhen, N., Drusany, N., Kapko, D., Križaj, M., Bešter Turk, M., 2015. Slovenščina za vsak dan 7, izdaja s plusom. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Cajhen, N., Drusany, N., Kapko, D., Križaj, M., Bešter Turk, M., 2016. Slovenščina za vsak dan 8, izdaja s plusom. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Cajhen, N., Drusany, N., Kapko, D., Križaj, M., Bešter Turk, M., 2017. Slovenščina za vsak dan 9, izdaja s plusom. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Campos, E., Hidrogo, I., Zavala, G., 2022. Impact of virtual reality use on the teaching and learning of vectors. *Frontiers in Education*, 7. DOI: 10.3389/feduc.2022.965640.
- Chang, C., Kidman, G., Wi, A., Singh, S., Mitchell J. T., 2020. Advancing a framework to describe school geography curricula around the world. *Research in Geographic Education*, 21, 2, str. 55–72.
- Chappell, C., 1996. Quality & Competency Based Education and Training. V: The Literacy Equation. Red Hill, Australia: Queensland Council for Adult Literacy, str. 71–79.
- Childs, P., 2015. Curriculum development in science – past, present and future. *Lumat: International Journal of Math, Science and Technology Education*, 3, 3, str. 381–400. DOI: <https://doi.org/10.31129/lumat.v3i3.1036>.
- Cigale, D., Lampič, B., Potočnik Slavič, I., 2018. Geografske značilnosti turizma na kmetijah. V: Cigale, D., Lampič, B., Potočnik Slavič, I., Repe, B. (ur.). *Geografsko raziskovanje turizma in rekreacije v Sloveniji*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 67–88.
- Cigler, N., 2003. Geografsko znanje gimnazijcev je presihajoče: analiza rezultatov preverjanja znanja študentov leto in pol po maturi. *Geografija v šoli*, 12, 2, str. 8–21.
- Civitatis, 2021. URL: <https://www.civitatis.com/en/bariloche/sailboat-trip-nahuel-hu-api/> (citirano 10. 5. 2021).
- Conservationbytes. URL: <http://conservationbytes.com/> (citirano 11. 12. 2011).
- Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age education. URL: <https://www.skolverket.se/download/18.31c292d516e7445866a218f/1576654682907/pdf3984.pdf> (citirano 4. 2. 2023).
- Čeč, D., Šuštar, B., Kalc, A., Studen, A., Lamut, A. M., 2016. Socialna in kulturna zgodovina hrane. Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino, Zveza zgodovinskih društev Slovenije.
- Čuden, M., Hočevnar Gregorič, M., 2019a. iSlovenščina 7: interaktivni samostojni delovni zvezek za slovenski jezik v sedmem razredu osnovne šole (1. del). Ljubljana: Založba

- Mladinska knjiga. URL: https://www.ucimte.com/?q=interaktivni_ucbenik/1000161 (citirano 21. 1. 2020).
- Čuden, M., Hočevar Gregorič, M., 2019b. iSlovenščina 7: interaktivni samostojni delovni zvezek za slovenski jezik v sedmem razredu osnovne šole (2. del). Ljubljana: Založba Mladinska knjiga. URL: https://www.ucimte.com/?q=interaktivni_ucbenik/1000162 (citirano 21. 1. 2020).
- Dan slovenske hrane. 2018. URL: http://www.mkgp.gov.si/si/delovna_podrocja/promocija_lokalne_hrane/dan_slovenske_hrane/ (citirano 13. 6. 2018).
- Debeljak, T., Papež, F. (ur.), 1980. Antologija slovenskega zdomskega pesništva. Buenos Aires: Slovenska kulturna akcija.
- Delo, 2015. URL: <https://old.delo.si/kultura/razno/argentinski-slovenci-srecni-konec-neke-tragicne-zgodbe.html> (citirano 6. 6. 2021).
- Diccionario de la Real Academia Española. 2018. URL: <http://dle.rae.es/?id=DglqVCc> (citirano 7. 9. 2023).
- Dickinson, B., 2010. Why the biodiversity crisis is worse than the global economic crisis: There's no bailout for this one. URL: <http://www.smartplanet.com/blog/science-scope/why-the-biodiversity-crisis-is-worse-than-the-global-economic-crisis-theres-no-bailout-for-this-one/1279> (citirano 9. 1. 2022).
- Did you know, Environment matters, 2009. The World Bank group, annual review, str. 26–27.
- Dvořák, D., 2023. Curriculum development. V: International Encyclopedia of Education (Fourth Edition), Tierney, R. J., Rizvi, F., Ercikanstr, K. (ur.), str. 149–154. URL: <https://www.sciencedirect.com/referencework/9780128186299/international-encyclopedia-of-education> (citirano 2. 2. 2023).
- Ebola. Britannica. URL: <https://www.britannica.com/science/Ebola> (citirano 28. 1. 2021).
- Eder, S., 2015. Learning and using foreign languages at a didactic farm (Učenje in raba tujih jezikov na didaktični kmetiji). Diplomsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za anglistiko in amerikanistiko.
- Enciklopedija Slovenije. 3. zvezek, Eg–Hab. 1989. Javornik, M. in sod. (ur.). Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Eržen, V., 2014. Povratna informacija za uspešnejše učenje. Vzgoja in izobraževanje, 5, 6, str. 28–31.
- Europe turned local – the local turned European? Constructions of Europe in Social Studies curricula across Europe. 2012. Philippou, S. (ur.). Zürich, Berlin: LIT Verlag.
- European Identity at the Crossroads. 2013. Klonari, A. I., Resnik Planinc, T. (ur.). Zürich, Berlin: LIT Verlag.
- Flores, M. A., 2023. Teaching and learning in teacher education: agency, reflection and identity. European Journal of Teacher Education, 46, 4, str. 557–560. DOI: 10.1080/02619768.2023.2266256.

- FLU-LED. Slovenska ledinska imena, 2018. Flurnamen.at. URL: <http://maps.flurnamen.at/> (citirano 10. 6. 2019).
- Freeworldmaps.net, 2022. URL: <https://www.freeworldmaps.net/northamerica/mexico/map.html> (citirano 31. 8. 2022).
- Frigelj, J., 2020. Portfolijo in jezikovni listovnik (interni vir, 17. 11. 2020). Ljubljana.
- Furlan, M., Gložančev, A., Šivic-Dular, A., 2001. Pravopisno ustrezen zapis zemljepisnih in stvarnih lastnih imen v registru zemljepisnih imen in registru prostorskih enot. Ljubljana: Geodetska uprava Republike Slovenije.
- GBO – Global biodiversity outlook 3. 2010. Montreal: Secretariat of the Convention on Biological Diversity.
- Gardner, H., 1995. Razsežnosti uma: teorija o mnogoterih inteligencah. Ljubljana: Tangram.
- Garvas, M., 2010. Izkustveno učenje kot praksa in teorija izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vrtcu Trnovo. Andragoška spoznanja, 16, 1, str. 35-46. DOI: <https://doi.org/10.4312/as.16.1.35-46>.
- Geografski terminološki slovar. URL: <https://doi.org/10.3986/978-961-254-470-6> (citirano 13. 5. 2023).
- Geopedia.si. Sloji Topo 2014, Raba tal 2012, Ortofoto 2011. URL: <http://geopedia.si/> (citirano 13. 5. 2019).
- Geopedia.si. URL: http://www.geopedia.si/?params=L11879#T105_L11879_x466-869.5_y110302.5_s16_b4 (citirano 27. 6. 2017).
- Gider, K., 2009. Bolonjska reforma se letos uvaja v celoti. URL: <https://www.student.si/studij-in-kariera/bolonjska-reforma-se-letos-uvaja-v-celoti/> (citirano 3. 8. 2019).
- Ginnis, P., 2004. Učitelj – sam svoj mojster. Ljubljana: Založba Rokus, d.o.o.
- Golob, A., Kokelj Žerovnik, I., Majcen, J., Ogrin, D., Vignjevič, P., 2008. Medpredmetno povezovanje petih predmetov na srednji šoli. V: Krek, J., Hodnik Čadež, T., Vogrinc, J., Sicherl-Kafol, B., Devjak, T., Štemberger V. (ur.). Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 262–282.
- Gorenc, M., 2012. Nabor vodenih aktivnosti za izvedbo dneva dejavnosti na turistični kmetiji na Hrastnem. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Gospodarič, K., Pušnar, S., 2008. Učni načrt Španščina; gimnazija, splošna, klasična, strokovna gimnazija. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Gospodarič, K., Obolnar, S., 2008. Učni načrt za španščino v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Grah, J., Kruh, J., Vovk-Ornik, N., Rogič Ožek, S., 2019. Raznolikost v vrtcu in šoli. Priročnik za vzgojitelje, učitelje in druge strokovne delavce. Zavod RS za šolstvo. URL: <https://www.zrss.si/pdf/raznolikost.pdf> (citirano 28. 12. 2023).

- Greshko, M., 2019. What is the Ebola virus, and can it be stopped? National Geographic. URL: <https://www.nationalgeographic.com/science/health-and-human-body/human-diseases/ebola-virus/> (citirano 28. 1. 2021).
- Handoyo, B., Amirudin, A., Soekamto, H., 2017. Analysing The Geographical Skills Across The World Secondary Schools Curriculum Based on The Scientific Approach. ResearchGate. 10.2991/icge-16.2017.73. URL: https://www.researchgate.net/publication/317113446_Analysing_The_Geographical_Skills_Across_The_World_Secondary_Schools_Curriculum_Based_on_The_Scientific_Approach (citirano 2. 2. 2023).
- Hazen, H. D., Alberts, H. C., 2021. Innovative Approaches to Teaching in Geography, The Geography Teacher, 18, 1, str. 1–2. DOI: 10.1080/19338341.2020.1861549.
- Heatheronhertravels.com, 2017. URL: <https://www.flickr.com/photos/heatheronhertravels/35411087634/in/photostream/> (citirano 31. 8. 2022).
- Hemmer, M., 2011. Kompetenzorientiert unterrichten – Der Beitrag des Netzwerks »Fachliche Unterrichtsentwicklung Erdkunde« in Nordrhein-Westfalen. Geographische Bildung, Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis. Braunschweig: Westermann, str. 176–183.
- Hergan, I., Umek, M., 2011. Zgodnje kartografsko opismenjevanje – spontano in načrtno. V: Cotič, M., Medved Udovič, M., Starc S. (ur.). Razvijanje različnih pismenosti. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales, str. 403–415, 543–544.
- Hergan, I., Umek, M., 2013. Raba zemljevidov spodbuja miselno aktivnost učencev. Geografski vestnik, 85, 1, str. 63–74.
- Heuveline, P., 2004. Impact of the HIV epidemic on population and household structure: the dynamics and evidence to date. AIDS, 18, 2, str. 45–53. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3929185/> (citirano 1. 2. 2021).
- Hieber, U., Lenz, T., Stengelin, M., 2011a. (Sich) geographische Aufgaben stellen. Geographie heute, 32, 291/292, str. 2–9.
- Hieber, U., Lenz, T., Stengelin, M., 2011b. Brennpunkt Klassenarbeit. Geographie heute, 32, 291/292, str. 30–32.
- Hill, H. C., Mancenido, Z., Loeb, S., 2021. Effectiveness Research for Teacher Education. DOI: <https://doi.org/10.26300/zhhb-j781>.
- Hiti, T., 2017. Proceduralno generiranje vsebine za računalniško igro v kombinaciji s stilom low poly. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za računalništvo in informatiko. URL: <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=95025> (citirano 27. 5. 2018).
- Hlede, M., 2020. Medpredmetno povezovanje geografije, slovenščine in izbirnih predmetov v osnovni šoli. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za geografijo in Oddelek za slovenistiko.
- Hodnik Čadež, T., 2007. Učitelj kot raziskovalec medpredmetnega povezovanja. V: Krek, J., Hodnik Čadež, T., Vogrinc, J., Sicherl-Kafol, B., Devjak, T., Štemberger, V. (ur.).

- Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 131–149.
- Hong, J. E., Jo, I., Harris, J. P., Keller, K., 2018. The Knowledge Base for Geography Teaching (GeoKBT): A Preliminary Model. *Research in Geographic Education*, 20, 1, str. 26–47.
- Hyland, T., 1994. *Competence, Education and NVQs: Dissenting Perspectives*. London: Cassell.
- International Charter on Geographical Education. Commission on Geographical Education. International Geographical Union. 1992. URL: <https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/1.-English.pdf> (slovenski prevod URL: <https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/19.-Slovenian.pdf>) (citirano 3. 3. 2023).
- International Declaration on Research in Geography Education. International Geographical Union Commission on Geographical Education. IGU Regional Conference held in Moscow, Russia in August 2015. URL: <https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/International-Declaration-on-Research-in-Geography-Education-FULL-DOCUMENT-JUNE-2015.pdf> (citirano 3. 3. 2023).
- Ivanuš Grmek, M., 1999. Učni načrti obveznega šolanja po letu 1944 v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 50, 4, str. 154–169.
- Ivanuš Grmek, M., Bakračević, K., Cencič, M., Čagran, B., Javornik, M., Schmidt, M., Žakelj, A., 2009. Načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa - koncepti načrtovanja kurikula: zaključno poročilo ciljno raziskovalnega projekta. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Ivšek, M., 2006. Kako razvijati ključne kompetence pri učencih v osnovni in srednji šoli. *Vzgoja in izobraževanje*, 37, 1, str. 3.
- Jarus, O., 2020. 20 of the worst epidemics and pandemics in history. *Live science*. URL: <https://www.livescience.com/worst-epidemics-and-pandemics-in-history.html> (citirano 27. 1. 2021).
- Jo, I., 2023. *Pedagogical Content Knowledge in Geography Education*. Oxford Bibliographies. DOI: 10.1093/obo/9780199874002-0272.
- Johnson, H. C. jr., 1984. *Teacher Competence: An Historical Analysis*. V: Short, E. C. (ur.). *Competence: Inquiries Into Its Meaning and Acquisition in Educational Settings*. Lanham/NY/London: University Press of America, str. 41–69.
- Journal of Commerce*, 2021. URL: <https://www.joc.com/port-news/south-american-ports/buenos-aires-port> (citirano 10. 5. 2021).
- Karakaya, F., Yılmaz, M., 2022. Teachers' views on assessment and evaluation methods in STEM education: A science course Example. *Journal of Pedagogical Research*, 6, 2, str. 61–71. DOI: <https://dx.doi.org/10.33902/JPR.202213526>.
- Kardum Šibila, D., 2018. *Vpeljava mnogoterih inteligenc v pouk geografije in španščine preko slikovnih slovarjev, podprtih s tehnologijo digitalne interaktivne table*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

- Katalog potrjenih učbenikov. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. URL: <https://ucbeniki.cobiss.si/> (citirano 27. 6. 2017).
- Kent, M., 1997. Fieldwork in geography teaching: a critical review of literature and approaches. *Journal of Geography in Higher Education*, 212, str. 313–332. DOI: 10.1080/03098269786183.
- Kerka, S., 1998. Competency-Based Education and Training. Education Resources Information Center. URL: <http://ericacve.org/docgen.asp?tbl=mr&ID=65> (citirano 10. 10. 2011).
- Kermauner, T., 1990. Argentinski slovenski čudež. *Rodna gruda*, 37, 4, str. 32–33.
- Kerndl, M., 2010. Učno okolje, ki omogoča kakovostno samostojno učenje. *Revija za elementarno izobraževanje*, 3, 2–3, str. 105–121.
- Klemenčič, M. M., Lampič, B., Potočnik Slavič, I., 2008. Življenjska (ne)moč obrob-nih podeželskih območij v Sloveniji. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Klinar, K., Škofic, J., Šekli, M., Piko-Rustia, M., 2012. Metode zbiranja hišnih in ledinskih imen. *Jesenice, Celovec: Gornjesavski muzej Jesenice*.
- Kmita Dziasek, E., 2017. Social farming-based tourism from the perspective of metro-politan areas. V: Sznajder, J. (ur.). *Metropolitan Commuter Belt Tourism*. London: Routledge, str. 199–212.
- Kocjan-Barle, M., Perme, D., 2011. *Znanka ali uganka 8*. Ljubljana: Založba Modrijan.
- Kolar, M., Krnel, D., Velkavrh, A., 2011. Učni načrt. Program osnovna šola. Spoznavanje okolja. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Kolenc Kolnik, K., 2008. Razvoj geografskih kurikulumov in izobraževalni potencial ge-ografije na začetku 21. stoletja. *Dela*, 29, str. 79–89. DOI: <https://doi.org/10.4312/dela.29.77-87>.
- Kolnik, K., Otič, M., Cunder, K., Oršič, T., Lilek, D., 2011. Učni načrt. Program osnovna šola. Geografija. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. URL: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_geografija.pdf (citirano 8. 1. 2022).
- Kolnik, K., Resnik Planinc, T., 2006. Izobraževalno poslanstvo geografije. *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja*, 17, 5/6, str. 71–82.
- Kompetenzorientiertes Unterrichten. Grundlagenpapier. 2011. Dunaj: Bundesmini-sterium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) URL: https://www.oezeps.at/wp-content/uploads/2011/12/Grundlagenpapier_KU_November2011.pdf (citiran no 9. 1. 2022).
- Kos, M., 2019. Priloga Zemljepisno ime mi lahko veliko pove. *Zemljepisna imena pri pouku geografije in slovenščine v osnovni šoli*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozof-ska fakulteta, Oddelek za geografijo, Oddelek za slovenistiko.
- Košak, M., 2019. Poimenovanje predmeta didaktika geografije (osebni vir, 5. 3. 2019). Ljubljana

- Kotnik, R., 2006. Predpostavke kompetenčnega pristopa. Vzgoja in izobraževanje, 37, 1, str. 12–19.
- Kotnik, R., 2011. Problemi uvajanja učnociljnega kurikula. Sodobna pedagogika, 62, 2, str. 52–67. URL: <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-DOHKIEYS/64bb6a82-6a48-437b-805d-26acce0e500b/PDF> (citirano 9. 1. 2022).
- Kovačič, M., 2022. Izobraževanje na kmetiji Kovačič med epidemijo Covida (osebni vir, 10. 8. 2022).
- Kronologija: Epidemije v svetovni zgodovini. 2020. Mladina: Epidemije od starega veka do korone, posebna številka, str. 2–5.
- Kulik, A. A., Lazareva, P. V., Ippolitova, N. V., Egorova, A. E., Nedorezova, O., Yu., 2020. Competency-based Approach and Competencies in Higher Education: a Theoretical Review. *Propositos y Representaciones*, 8. (SPE2), 645. DOI: <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE2.645>.
- Kukujev slovar. 2018. URL: <http://kuku.zavodkunst.si/sl/teme/pocitnice,30> (Citirano 11. 6. 2018)
- Kumer, V., Markovič, A., Šebjanič Oražem, M., Smolej, M., Hodnik, I., Močivnik, Č., 2018. Slovenščina v oblaku 7: učbenik za slovenščino v 7. razredu osnovne šole. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Kunaver, J., 1999. Šolska geografija v Sloveniji na prelomu stoletja. V: Klemenčič, M. M., Pak, M. (ur.). *Razvojne možnosti Slovenije = Development of the possibilities of Slovenia = The future of the cities = 80th anniversary of the Department of Geography*. Dela, 14. Ljubljana: Oddelek za geografijo Filozofske fakultete, str. 77–90.
- Kunaver, J., 1989. Didaktika geografije včeraj, danes in jutri. V: Plut, D. (ur.). *Geografija in aktualna vprašanja prostorskega razvoja: 70 let geografije na ljubljanski univerzi*. Dela, 6, Ljubljana, Oddelek za geografijo Filozofske fakultete, Znanstveni inštitut, str. 40–51.
- Kunaver, J., 1996. Problemi pouka geografije v Sloveniji v luči kurikularne preнове. *Geografija v šoli*, 5, 3, str. 3–9.
- Kunaver, J., 2009. Novejša raziskovalna in pedagoška prizadevanja ter dosežki katedre za didaktiko geografije na ljubljanski univerzi. Dela, 32, str. 73–84.
- Kunaver, J., Haubrich, H., Marentič-Požarnik, B., Lipovšek, I., Klemenčič, M. M., Drozg, V., Kolenc Kolnik, K., Umek, M., Resnik Planinc, T., Popit, S., 2005. Slovenska šolska geografija s pogledom v prihodnost. Ljubljana: DZS.
- Kunaver, V., Brodnik, V., Gaber, B., Potočnik, D., Gabrič, A., Šifrer, M., Rode, M., Tawitian, E., Razpotnik, J., 2011. Učni načrt. Program osnovna šola. Zgodovina. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. URL: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_zgodovina.pdf (citirano 8. 1. 2022).
- Lap Drozg, M., Simčič, I., Koch, V., Orešič, P., Fijavž, I., 2009. Učni načrt za izbirna predmeta Načini prehranjevanja in Sodobna priprava hrane. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. URL: <https://www.gov.si/assets/ministrstva/>

- MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/1-letni/Sodobna_priprava_hrane_izbirni.pdf (citirano 30. 12. 2019).
- Lapornik, D., 2014. Otroci v spoznavanju učne kmetije Lapornik. Diplomsko delo. Celje: Ekonomska šola Celje.
- Lavrič, T., 2004. Projektno učno delo v prvi in drugi triadi devetletke. Tehniški dnevi na temo kmetija. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Le Fattorie Didattiche in Sardegna. Programa interregionale »Comunicazione ed educazione alimentare«. 2017. Sardagna: ERSAT. URL: http://www.sardegna sociale.it/documenti/11_38_20070823104519.pdf (citirano 9. 1. 2022).
- Ledinska imena v občini Trzič. 2015. 1 : 25.000. Jesenice :Razvojna agencija Zgornje Gorenjske.
- Lege, R., Bonner, E., 2020. Virtual reality in education: The promise, progress, and challenge. JALT CALL Journal, 16, str. 167–180. DOI: 10.29140/jaltcall.v16n3.388.
- Leisen, J., 2011. Kompetenzorientiert unterrichten. Unterricht Physik, 22, 123/124, str. 4–9.
- Lemut Bajec, M., Bratož, S., Štemberger, T., Ceket Odar, M., 2023. Stališča učiteljev in dijakov do integrativnega kurikula. Didactica slovenica – Pedagoška obzorja, 38, 1, str. 3–18.
- Lidstone, J., 2006. Theory and practice in teacher education. V: Peklaj, C. (ur.). Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 11–18.
- Lovski forum 1. URL: <http://www.forum-lov.org/forum/showthread.php?t=256-&page=77> (citirano 11. 12. 2023).
- Lundvall, B. A., Johnson, B., 1994. The learning economy. Journal of Industry Studies, 1, 2, str. 23–42.
- Marentič-Požarnik, B., 1998. Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove. Sodobna pedagogika, 49, št. 3, str. 244–261.
- Marentič-Požarnik, B., 2003. Konstruktivizem - kašipot ali pot do kakovostnejšega učenja učiteljev in učencev? Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete: Slovensko društvo pedagogov, str. 10–13.
- Marentič Požarnik, B., 2006. Predgovor. V: Peklaj, C. (ur.). Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 5–6.
- Marentič-Požarnik, B., Puklek Levpušček, M., Resnik Planinc, T., Ilc Klun, M., Kosevski Puljič, B., Židan, A., Govekar-Okoliš, M., 2007. Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Markovič, A., Žagar Pernar, T., Jerovšek, J., Smolej, M., 2019. Slovenščina v oblaku 8: učbenik za slovenščino v 8. razredu osnovne šole. Ljubljana: Založba Rokus Klett.

- Martín, D., 2012. *Actividades para pizarras digitales interactivas*. Madrid: SGEL.
- Med-O-Med, 2022. URL: <https://medomed.org/2022/the-olive-tree-a-symbol-of-intercultural-dialogue-and-mutual-understanding/> (citirano 31. 8. 2022).
- Medved, J., 1973. O novi orientaciji geografije kot učnega predmeta. *Geografski obzornik*, 20, 1/2, str. 22–30.
- Medved, J., 1975. Sodobna koncepcija didaktike in metodike geografije, *Geografski obzornik*, 22,3–4, str. 35–41.
- Mihelič, L., 2011. Problematika medpredmetnega povezovanja geografije in zgodovine v gimnazijskih učnih načrtih. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za geografijo.
- Mirjanič, A., 2005. Portfolio kot oblika preverjanja in ocenjevanja znanja. V: Bevc, V. (ur.). *Ocenjevanje znanja v sodobni šoli*. Ljubljana: Supra, str. 52–55.
- Mislej, I., 1990. Odsek Slovenija v Buenos Airesu: ob 70-letnici prve slovenske organizacije v Južni Ameriki. V: Prešeren, J. (ur.). *Slovenski koledar*. Ljubljana: Slovenska izseljenska matica, str. 143–145.
- Mislej, I., 1993. Med prvimi Slovenci v Argentini: inž. Ciril Jekovec. V: Prešern, J. (ur.). *Slovenski koledar*. Ljubljana: Slovenska izseljenska matica, str. 272–279.
- Mlečna cesta. Kmetija Sirše. 2022. URL: <https://mlecnacesta.si/> (citirano 23. 8. 2022).
- Moya, S. S., O'Malley J. M., 1994. A Portfolio Assessment Model for ESL. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 13, str. 13–36. URL: https://cpb-ap-se2.wpmucdn.com/global2.vic.edu.au/dist/d/30223/files/2013/11/A_Portfolio_Assessment-Model-ofr-ESL-2hlncof.pdf (citirano 15. 12. 2021).
- Muršak, J., 2008. Ocenjevanje v kompetenčno zasnovanih programih. *Sodobna pedagogika*, 29/125, posebna izdaja, str. 82–95.
- Nezakatgoo, B., 2011. The Effects of Portfolio Assessment on Writing of EFL Students. *English language teaching*, 4, 2, 231–241. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1080736> (citirano 17. 12. 2021).
- Norris, N., 1991. The Trouble With Competence. *Cambridge Journal of Education*, 21, 3, str. 331–342.
- Novak, H., 1990. *Projektno učno delo*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Novak, L., 2018. Učenčev raziskovalni portfolio na razredni stopnji. URL: <https://www.zrss.si/nak2017/gradiva/Ucencev-raziskovalni-porfolio-LNovak.pdf> (citirano 17. 12. 2021).
- Novak, H., Žužej, V., Glogovec, V. Z., 2009. *Projektno delo kot učni model v vrtcih in osnovnih šolah*. Radovljica: Didakta.
- Ogrin, M., Ilc Klun, M., Resnik Planinc, T., 2021. Alpska šola – vzgoja in izobraževanje o gorah in z gorami. *Geografija v šoli*, 29, 1, str. 22–37.
- Ohe, Y., 2009. Educational Function of Agriculture and Farm Diversification. Evidence from Dairy Farming Experience Services in Japan. Chiba: Department of

- Food and Resource Economics Chiba University. URL: https://www.academia.edu/24896119/Educational_Function_of_Agriculture_and_Farm_Diversification_Evidence_from_Dairy_Farming_Experience_Services_in_Japan (citirano 9. 1. 2022).
- Palmer Wolf, D., 1991. Portfolio Assessment: Sampling Student Work. V: Costa, A. L. (ur.). *Developing Minds, a resource book for teaching thinking*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, str. 351–355. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED332166.pdf#page=363> (citirano 17. 12. 2021).
- Pavlič Škerjanc, K., 2010. Smisel in sistem kurikularnih povezav. V: Rutar Ilc, Z., Pavlič Škerjanc, K. (ur.). *Medpredmetne in kurikularne povezave: priročnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 19–70.
- Pečovnik, A., 2016. Obisk kmetije za učence prvega triletja osnovne šole Šmartno na Pohorju v kontekstu naravoslovnega dne. Diplomsko delo. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Peklaj, C., Puklek Levpušček, M., 2006. Pridobljene in želene kompetence diplomantov in študentov Filozofske fakultete. Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 29–44.
- Plut-Pregelj, L., 2008. Ali so konstruktivistične teorije učenja in znanja lahko osnova za sodoben pouk? *Sodobna pedagogika*, 59, 4, str. 14–27.
- Polšak, A., Dragoš, A., Resnik Planinc, T., Škof, U., 2008. Učni načrt. Geografija. Splošna, klasična, ekonomska gimnazija. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pons Dasí, V., 2013. Las inteligencias múltiples en los manuales de ELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 16, 1, str. 1–53.
- Posodobljeni učni načrti obveznih predmetov v osnovni šoli. 2017. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. URL: http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_pedsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/ucni_nacrti/ (citirano 9. 1. 2022).
- Poznanovič Jezeršek, M., Cestnik, M., Čuden, M., Gomivnik Thuma, V., Honzak, M., Križaj Ortar, M., Rosc Leskovec, D., Žveglič, M., Ahačič, K., 2018. Učni načrt slovenščina (posodobljena izdaja): program osnovna šola. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. URL: http://mizs.arhiv-spletisc.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina.pdf (citirano 1. 10. 2019).
- Predstavitveni zbornik: Drugostopenjski študijski program Geografija Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, 2022. URL: https://www.ff.uni-lj.si/sites/default/files/documents/2_Geografija_2022-23.pdf (citirano 24. 4. 2023).
- Pritchard, A., 2018. *Ways of Learning*. London, New York: Routledge.
- Prlekija on net, 2013. URL: <https://www.prlekija-on.net/lokalno/6174/belo-morje-cvetoce-ajde-na-odranskih-poljih.html> (citirano 31. 8. 2022).
- Puchta, H., Rinvolucrí, M., Fonseca-Mora, M. C., 2012. *Inteligencias múltiples en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

- Puttick, S., 2013. Looking at and looking along: A conceptual framework for teaching different perspectives in geography. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 22, str. 353–366. DOI: <https://doi.org/10.1080/10382046.2013.826546>.
- Razvojna psihologija: izbrane teme. 2009. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Resnik Planinc, T., 2005. Times of change for geography education in Slovenia. V: Donert, K., Charzyński, K. (ur.). *Changing horizons in geography education, (Geography in European higher education, 2)*. Torun: Association of Polish Adult Educators, str. 188–194.
- Resnik Planinc, T., Kosten Zabret, S., 2007. Vpliv geografskega kurikuluma na kompetence učitelja geografije. *Dela*, 27, str. 183–197.
- Resnik Planinc, T., 2008a. Theory and practice in geographical education. V: Donert, K., Wall, G. (ur.). *Future prospects in geography: Herodot Conference Proceedings, 4th–7th September 2008, Liverpool Hope University, (Geography in European higher education, 7)*. Liverpool: Liverpool Hope University Press, str. 121–133.
- Resnik Planinc, T., 2008b. Geographical education and values of space: a comparative assessment from five European countries. *International research in geographical and environmental education*, 17, 1, str. 56–73.
- Resnik Planinc, T., 2009a. Poročilo ob zaključku projekta PFŠ II: Model izobraževanja učiteljev – mentorjev (osebni vir).
- Resnik Planinc, T., 2009b. Poročilo ob zaključku projekta PFŠ II: Predlogi sistemskih rešitev za izvajanje pedagoške prakse na nivoju fakultete in na nivoju celotnega izobraževalnega sistema (osebni vir).
- Resnik Planinc, T., 2011a. Future prospects for geographical education in Slovenia. *Review of international geographical education online: RIGEO*, 1, 1, str. 41–59.
- Resnik Planinc, T., 2011b. Perspektive prihodnosti v geografskem izobraževanju. *Geografija v šoli*, 20, 3, str. 3–11.
- Resnik Planinc, T., 2013. Development and present situation of Slovenian didactics of geography. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Geographica*, 4, str. 110–125.
- Resnik Planinc, T., Ilc Klun, M., Puklek Levpušček, M., 2015. Evropska dimenzija v učnih načrtih slovenskih družboslovnih predmetov. *Pedagoška obzorja*, 30, 1, str. 3–20.
- Resnik Planinc, T., Ogrin, M., Ilc Klun, M., 2015. Trajnostna mobilnost v procesu izobraževanja. *GeograFF*, 17. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Resnik Planinc, T., Kolnik, K., 2016. Delo z učenci s posebnimi potrebami: mnenja in izkušnje učiteljev geografije. *Dela*, 46, str. 89–122. DOI: 10.4312/dela.46.1.5-39.
- Resnik Planinc, T., Ogrin, M., 2017. Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj. V: Lampič, B., Zupančič, J. (ur.). *Raziskovalno-razvojne prakse in vrzeli trajnostnega razvoja Slovenije*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 102–114.

- Resnik Planinc, T., 2019. Izobraževanje bodočih učiteljev med željami in realnostjo. Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela, 50, 5/6, str. 46–51.
- Resnik Planinc, T., Kunaver, J., Ilc Klun, M., 2019. Razvoj in današnje stanje didaktike geografije. V: Ogrin, D. (ur.). Razvoj geografije na Slovenskem: 100 let študija geografije na Univerzi v Ljubljani. Zbirka Historia facultatis. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 350–365.
- Resolucija o nacionalnem programu o prehrani in telesni dejavnosti za zdravje 2015–2025. 2015. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje RS. URL: http://www.mz.gov.si/fileadmin/mz.gov.si/pageuploads/javna_razprava_2015/Resolucija_o_nac_programu_prehrane_in_in_tel_dejavnosti_jan_2015.pdf (citirano 13. 6. 2018).
- Resolucija o strateških usmeritvah razvoja slovenskega kmetijstva in živilstva do leta 2020 – »Zagotovimo si hrano za jutri« (ReSURSKŽ). 2011. Uradni list RS. URL: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/102992> (citirano 9. 1. 2022).
- Revizijsko poročilo. Učna gradiva za osnovno in srednjo šolo. 2013. Ljubljana: Računsko sodišče RS. URL: [http://www.rs-rs.si/rsrs/rsrs.nsf/I/K614AFC01221CED8BC1257BD7001736B1/\\$file/Gradiva_MIZKSRSP.pdf](http://www.rs-rs.si/rsrs/rsrs.nsf/I/K614AFC01221CED8BC1257BD7001736B1/$file/Gradiva_MIZKSRSP.pdf) (citirano 9. 1. 2022).
- Risk of Ebola emergence mapped, 2014. University of Oxford. URL: <https://www.ox.ac.uk/news/2014-09-08-risk-ebola-emergence-mapped> (citirano 28. 1. 2021).
- Rutar Ilc, Z., 2003. Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: ZRSŠ.
- Senegačnik, J., 2005. Geografija Evrope v šolskih učbenikih evropskih držav. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta. URL: <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=101881> (citirano, 30. 10. 2023).
- Senegačnik, J., 2013a. Geografija Evrope in Azije, učbenik za 7. razred osnovne šole. Ljubljana: Založba Modrijan.
- Senegačnik, J., 2013b. Geografija Slovenije, učbenik za 9. razred osnovne šole. Ljubljana: Založba Modrijan.
- Sentočnik, S., 2005. Portfolio – podpora aktivnemu, vseživljenjskemu učenju. V: Rupnik Vec, T. (ur.). Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 166–181.
- Sicherl-Kafol, B., 2007. Procesni in vsebinski vidiki medpredmetnega povezovanja. V: Krek, J., Hodnik Čadež, T., Vogrinc, J., Sicherl-Kafol, B., Devjak, T., Štemberger, V. (ur.). Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 112–130.
- Sicherl-Kafol, B., 2008. Medpredmetno povezovanje v osnovni šoli. Didakta, 18/19, str. 7–9.
- Simsija, S., Strazberger, I., 2008. Medpredmetno povezovanje matematike s spoznavanjem okolja v 1. razredu ter naravoslovjem in tehniko v 4. razredu na razredni stopnji. V: Krek, J., Hodnik Čadež, T., Vogrinc, J., Sicherl-Kafol, B., Devjak, T., Štemberger V. (ur.). Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih

- medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 521–545.
- Sirše, M., 2016. Lokalna zgodovina Spodnje Savinjske doline pri pouku zgodovine v osnovnih šolah. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za zgodovino.
- Sirše, M., 2018. Kmetije kot ponudnik izobraževalnih vsebin v lokalnem okolju. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za geografijo.
- Sivec, S., 2009. El análisis del manual »En acción 1« según la teoría de las inteligencias múltiples. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Skyrme, D. J., 1999. Knowledge Networking. Creating the Colaborative Enterprise. Oxford: Butterworth-Heineman.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika. 2022. URL: <https://fran.si/iskanje?View=-2&Query=kmet> (citirano 9. 1. 2022).
- Slovar slovenskega knjižnega jezika. Druga knjiga I – Na. 1985. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Inštitut za slovenski jezik.
- Slovenija na vojaškem zemljevidu 1763–1787 (1804). Opisi, 3. zvezek. 1997. Ljubljana: ZRC SAZU, ARS.
- Slovenska izseljenska književnost 3. 1999. Ljubljana: ZRC SAZU.
- Sprejeta je Uredba o izvajanju ukrepa Sodelovanje iz Programa razvoja podeželja Republike Slovenije za obdobje 2014–2020. 2017. URL: <https://www.program-podezelja.si/sl/136-infoteka/nove-novice/667-14-4-2017-sprejeta-je-uredba-o-izvajanju-ukrepa-sodelovanje-iz-programa-razvoja-podezelja-republike-slovenije-za-obdobje-2014-2020> (citirano 13. 6. 2018).
- Stengelin, M., 2011. Mehr als Fachwissen. Geographie heute, 32, 291/292, str. 20–22.
- Stritar Kučuk, M., Markovič, A., Pernar Žagar, T., Smolej, M., Šebjanič Oražem, M., 2019. Slovenščina v oblaku 9: učbenik za slovenščino v 9. razredu osnovne šole. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Strmčnik, F., 1992. Problemski pouk v teoriji in praksi. URL: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-LJL3UGFA/970c9e5e-ac6d-4248-ae93-cfc9a052b3f7/PDF> (citirano 30. 10. 2023).
- Suwa Stanojević, M., 2019. Načini prehranjevanja: učbenik za izbirni predmet v 7., 8. in 9. razredu. Ljubljana: i2.
- Svetlik, I., 2006. O kompetencah. Vzgoja in izobraževanje, 35, 3, str. 4–11.
- Svobodna Slovenija, 2021. URL: <http://svobodnaslovenija.com.ar/joze-kosicek-1898-1979/> (citirano 6. 6. 2021).
- Šebenik, A., 2021. Književnost slovenskih izseljencev v Argentini pri medpredmetnem povezovanju geografije in slovenščine. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za geografijo, Oddelek za slovenistiko.

- Šekli, M., 2008. Zemljepisna in osebna lastna imena v kraju Livek in njegovi okolici. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Šifer Janič, A., Napokoj, M., 2000. Uvajanje učne metode portfolio učenca v pouk geografije. *Geografija v šoli*, 9, 3, str. 22–35.
- Šifer Janič, A., Napokoj, M., 2001. PORTFOLIO – nova učna metoda. *Geografija v šoli*, 10, 3, str. 31–41.
- Šifer, A., Napokoj, M., 2020. Portfolio učenca (interni vir, 17. 11. 2020). Ljubljana.
- Širec, A., Arzenšek, K., Deutsch, S., Košpenda, V., Kumer, V., Laco, J., Lamut, N., Lazar, J., 2011. Medpredmetno povezovanje kot strategija za kakovostno učenje učencev v osnovni šoli. *Pogledi na vodenje*, 9, 1, str. 33–58. URL: <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-TW57QGYK> (citirano 15. 12. 2021).
- Škrinjaric, B., 2022. Competence-based approaches in organizational and individual context. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9, 28. URL: <https://www.nature.com/articles/s41599-022-01047-1> (citirano 30. 1. 2023).
- Šlajpah, T., 2012. Kompetenčni pristop k poučevanju geografije. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za geografijo.
- Šolska shema. 2018. URL: http://www.arsktrp.gov.si/storitve_ukrepi/trzni_ukrepi/sole_ska_prehrana/solska_shema/ (citirano 13. 6. 2018).
- Štefanc, D., 2010. Kompetence kot temelj kurikularnega načrtovanja v obveznem splošnem izobraževanju. Doktorsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Štefanc, D., 2021. Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. URL: <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/280/414/6370-1> (citirano 3. 9. 2022).
- Štemberger, V., 2008. Načrtovanje in izvajanje medpredmetnih povezav. V: Krek, J., Hodnik Čadež, T., Vogrinc, J., Sicherl-Kafol, B., Devjak, T., Štemberger V. (ur.). *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 93–111.
- Švent, R., Glavan, M., 1992. Slovenski tisk v zdomstvu po letu 1945. Ljubljana: Svetovni kongres.
- The World Bank. Agriculture, forestry and fishing, value added. 2022. URL: <https://data.worldbank.org/indicator/NV.AGR.TOTL.ZS?view=map> (citirano 9. 1. 2022).
- Turk, A., 2007. Učne inovacije pri pouku geografije na slovenskih gimnazijah. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Unity in Diversity: European Perspectives on Borders and Memories. 2017. Mentz, O., McKay, T. (ur.). Zürich, Berlin: LIT Verlag.
- Umek, M., 2001. Teoretični model kartografskega opismenjevanja v prvem triletju osnovne šole. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Upheus, R., 2010. Gute Theorie ist praktisch. Kompetenzorientiert Unterrichten im Fach Geographie. *Magazin Geographie*, Klett, str. 8–12.
- Urbanc, M., Ferk, M., Fridl, J., Gašperič, P., Ilc Klun, M., Pipan, P., Resnik Planinc, T., Šmid Hribar, M., 2016. Oblikovanje predstav o slovenskih pokrajinah v izobraževalnem procesu. *Geografija Slovenije* 34. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Uredba o dopolnilnih dejavnostih na kmetiji. 2015. Uradni list RS. URL: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/122752> (citirano 9. 1. 2022).
- Uredba o vrsti, obsegu in pogojih za opravljanje dopolnilnih dejavnosti na kmetiji. 2001. Uradni list RS. URL: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebi/na/2001-01-2566/uredba-o-vrsti-obsegu-in-pogojih-za-opravljanje-dopolnilnih-dejavnosti-na-kmetiji> (citirano 9. 1. 2022).
- Verdev H., Ilc Klun, M., 2019. Raziskujem Stari svet 7: novo potovanje, učbenik za geografijo v 7. razredu osnovne šole. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Verdev, H., 2010. Raziskujem Novi svet 8, učbenik za geografijo v 8. razredu osnovne šole. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Verdev, H., 2015. Raziskujem Slovenijo 9, učbenik za geografijo v devetem razredu osnovne šole. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Vilhar, B., Zupančič, G., Gilčvert Berdnik, D., Vičar, M., Zupan, A., Sobočan, V., 2011. Učni načrt. Program osnovna šola. Biologija. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. URL: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_Biologija.pdf (citirano 8. 1. 2022).
- Vogel, J., Čuden, M., Košak, T., 2018a. Slovenščina 8: samostojni delovni zvezek za slovenski jezik v osmem razredu osnovne šole (1. del). Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Vogel, J., Čuden, M., Košak, T., 2018b. Slovenščina 8: samostojni delovni zvezek za slovenski jezik v osmem razredu osnovne šole (2. del). Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Vogel, J., Čuden, M., Košak, T., 2019a. Slovenščina 9: samostojni delovni zvezek za slovenski jezik v osmem razredu osnovne šole (1. del). Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Vogel, J., Čuden, M., Košak, T., 2019b. Slovenščina 9: samostojni delovni zvezek za slovenski jezik v osmem razredu osnovne šole (2. del). Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Volčanjek, T. 2021. Portfolijo učenca kot pristop k medpredmetnemu povezovanju geografije in angleščine v gimnaziji. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za geografijo, Oddelek za anglistiko in amerikanistiko.
- Weinert, F. E., 1999. Concept of competence. München: Max Planck institute for psychological research. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.111.1152&rep=rep1&type=pdf> (citirano 9. 1. 2022).

- Weinert, F. E., 2001a. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. Weinheim/Basel: Beltz.
- Weinert, F. E., 2001b. Concept of Competence: A Conceptual Clarification. V: Rychen, D. S., Salganik, L. H. (ur.). Defining and Selecting Key Competencies. Seattle, WA: Hogrefe and Huber Publishers, str. 45–65.
- What is Ebola Virus Disease?. CDC. URL: <https://www.cdc.gov/vhf/ebola/about.html> (citirano 28. 1. 2021).
- Yambi, T., Yambi, C., 2020. Assessment and evaluation in education. ResearchGate. URL: https://www.researchgate.net/publication/342918149_ASSESSMENT_AND_EVALUATION_IN_EDUCATION (citirano 12. 12. 2022).
- Zafošnik, T., 2016. La enseñanza de español durante el segundo trienio de la escuela primaria: comparación de dos manuales según las inteligencias múltiples. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Zajc, S., 2006. Tehniški dnevi od 1. do 5. razreda osnovne šole. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zakon o osnovni šoli. 2016. Uradni list RS. URL: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448> (citirano 9. 1. 2022).
- Zazvonil, L., 2005. Vključevanje ekološke kmetije v izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Biotehniška fakulteta, Oddelek za agronomijo.
- Zelazko, A. How Long Did the Flu Pandemic of 1918 Last? Britannica. URL: <https://www.britannica.com/story/how-long-did-the-flu-pandemic-of-1918-last> (citirano 7. 1. 2021).
- Žakelj, A., 2010. Posodabljanje kurikularnega procesa v gimnazijski praksi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. URL: <http://publikacija.k56.si/strokovnjaki/7.%20Prof.%20dr.%20Amalija%20Zakelj.%20Posodabljanje%20kurikularnega%20procesa%20v%20gimnazijski%20praksi.docx> (citirano 9. 12. 2019).
- Žitnik Serafin, J., 2014. Slovenske medkulturne vsebine v učnih gradivih za slovenski jezik in književnost. V: Žbogar, A. (ur.). Recepcija slovenske književnosti: The reception of Slovene Literature. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

■ 10 Seznam slik in preglednic

Seznam slik

Slika 1: Sodobni učitelj.	9
Slika 2: Svet geografije.	21
Slika 3: Naslovnica zaključnega poročila projekta R.A.V.E. Space.	24
Slika 4: Logotip projekta PAM-INA.	32
Slika 5: Cerknjsko polje z jezerom.	33
Slika 6: Naslovnica znanstvene monografije, ki je nastala v sklopu projekta Šolski učbeniki kot orodje za oblikovanje geografskih predstav o slovenskih pokrajinah.	34
Slika 7: Čutiti mah, čutiti gore.	39
Slika 8: Delavnica o zgodnjem kartografskem opismenjevanju otrok v okviru predmeta Didaktika geografije 2010/2011.	50
Slika 9: Delavnica o vrednotah prostora v okviru Didaktike geografije v študijskem letu 2016/2017.	51
Slika 10: Maketa tropskega deževnega gozda.	55
Slika 11: Pojavi, snovi in sile – kako in zakaj bruha ognjeniki?	59
Slika 12: Spoznavanje držav Evropske unije na podlagi zgodb risanih junakov.	59
Slika 13: Spoznavanje medkulturnih odnosov ob kaktusu saguaro.	59
Slika 14: Potni listi za delo na postojankah.	60
Slika 15: Maketa človeške ribice v kraški jami.	60
Slika 16: Maketa koralnega grebena.	61
Slika 17: Raziskovanje celin – zgodnje kartografsko opismenjevanje.	61
Slika 18: (Ne)trajnostne poti naše hrane.	62
Slika 19: Spoznavanje naravnih nesreč s pomočjo tromina.	62
Slika 20: Ponovitev usvojenega znanja s pomočjo igre Activity XXL.	63
Slika 21: Usvajanje klasičnih učnih vsebin s pomočjo igrifikacije.	64
Slika 22: Prikaz deleža posameznih vodnih virov s pomočjo demonstracije.	64
Slika 23: Spoznavanje čiščenja odpadnih voda s pomočjo metode eksperimenta.	64
Slika 24: Spoznavanje značilnosti in nastanka klifa.	65
Slika 25: Z igro spomin usvajamo značilnosti Obpanonskih pokrajin.	66
Slika 26: Na Zelencih proučujemo hidrogeografske značilnosti izvira Save Dolinke.	66
Slika 27: Priprava didaktičnih materialov.	67
Slika 28: Predstavitev kamninske zgradbe Pohorja.	67
Slika 29: Uporaba inovativnega učila za poučevanje geografske lege.	68

Slika 30: Spoznavanje profila prsti s pomočjo degustacije.	68
Slika 31: Maketa tropskega deževnega gozda, ki smo jo izdelali za potrebe oddaje na Izodromu.	69
Slika 32: Hidrogeografske meritve Črnušnjice.	71
Slika 33: Urjenje v orientaciji.	71
Slika 34: Maketa od polja do bučnega olja.	73
Slika 35: Všečnost posameznih elementov ure.	85
Slika 36: Rangiranje prednosti učne ure.	85
Slika 38: Gradivo 5 – vzroki za zmanjševanje biotske pestrosti.	88
Slika 37: Gradivo 1 – ogrožene vrste.	88
Slika 39: Shematski prikaz metodoloških korakov.	95
Slika 40: Navodila za izdelavo portfolija.	99
Slika 41: Obrazec za samoocenjevanje prve naloge z navodili za izpolnjevanje.	100
Slika 42: Vprašanja za samorefleksijo.	100
Slika 43: Časovni trak epidemij.	101
Slika 44: Opis izbrane epidemije.	102
Slika 45: Geografske posledice epidemije na prebivalstvo.	102
Slika 46: Barvni ključ ter eden od izbranih člankov z obarvanima izbranimi časoma in novimi besedami.	103
Slika 47: Pravila za tvorbo izbranih časov.	104
Slika 48: Slovarček novih besed.	104
Slika 49: Uvod v esej.	105
Slika 50: Izpolnjeni obrazec za samoocenjevanje tretje naloge.	105
Slika 51: Izsek iz samorefleksije.	106
Slika 52: Želja učencev po izvedbi predstavljenega projektnega dne.	118
Slika 53: Prvine projektnega dne, ki so učence najbolj navdušile.	119
Slika 54: Nasad oljčnih dreves v Morelli (provinca Castellón na vzhodu Španije).	120
Slika 55: Razširjenost oljčnih dreves v Sredozemlju.	120
Slika 56: Naslovnica knjižice učnih listov za izvedbo projektnega dne v sedmem razredu.	121
Slika 57: Fizičnogeografski zemljevid Mehike.	121
Slika 58: Izsek iz učne priprave za projektni dan v osmem razredu.	122
Slika 59: Naslovnica knjižice učnih listov za izvedbo projektnega dne v osmem razredu.	122
Slika 60: Cvetenje ajde na polju v Odrancih v Prekmurju.	123
Slika 61: Naslovnica knjižice učnih listov za izvedbo projektnega dne v devetem razredu.	123
Slika 62: Učne kmetije predstavljajo poseben segment izobraževanja na kmetijah.	129
Slika 63: Prisotnost kmetijskih vsebin med operativnimi učnimi cilji za obvezne predmete.	133
Slika 64: Prisotnost kmetijskih vsebin med operativnimi učnimi cilji za izbirne predmete.	134

Slika 65: Struktura anketirancev – zaposlenih v osnovnih šolah glede na delovno mesto (N = 60).	137
Slika 66: Sodelovanje med izbranimi akterji v savinjski statistični regiji glede na odgovore anketiranih zaposlenih na osnovnih šolah (N = 56).	138
Slika 67: Področja, na katerih bi si anketirani zaposleni na osnovnih šolah v prihodnosti želeli tesnejšega sodelovanja (N = 60).	140
Slika 68: Izbrana kmetija ima raznoliko kmetijsko pridelavo.	147
Slika 69: Kmetija Sirše je vključena v različne ukrepe kmetijske politike, s katerimi se zavezuje k pridelavi zdrave hrane. V ozadju na levi je permakulturni vrt.	150
Slika 69: Kmetija Sirše je vključena v različne ukrepe kmetijske politike, s katerimi se zavezuje k pridelavi zdrave hrane. V ozadju na levi je permakulturni vrt.	150
Slika 70: Interaktivni didaktični predlog.	154
Slika 71: Izbor končnega geografskega besedišča.	161
Sliki 72 in 73: Primarne in sekundarne inteligence.	162
Slika 74: Mnogotere inteligence glede na učbenik, delovni zvezek in skupni seštevek kompleta.	163
Slika 75: Grafični predlog slikovnega slovarja.	163
Slika 76: Učni list.	164
Slika 77: Interaktivna predstavitev v obliki drsnic.	166
Slika 78: Zaključna naloga: oblikovanje lastne pokrajine z uporabo besedišča na interaktivni tabli.	167
Slika 79: Število zemljevidov v učbenikih in samostojnih delovnih zvezkih geografije in zgodovine po posameznih razredih in založbah.	173
Slika 80: Načrt pri prvem poskusu.	174
Slika 81: Načrt pri drugem poskusu.	175
Slika 82: Otrokova skica pri drugem poskusu.	175
Slika 83: Načrt pri tretjem poskusu.	176
Slika 85: Načrt pri četrtem poskusu.	176
Slika 84: Otrokova skica pri tretjem poskusu.	176
Slika 86: Otrokova skica pri četrtem poskusu.	176
Slika 87: Ciljno območje risanja zemljevida na 1632. listu TTN.	177
Slika 88: Območje risanja zemljevida med točkami A., B., C. in D.	178
Slika 89: Risanje šole in njene okolice s ptičje perspektive – primer slabe orientacije.	179
Slika 90: Risanje šole in njene okolice s ptičje perspektive – primer razvoja razumevanja ptičje perspektive.	179
Slika 91: Risanje šole in njene okolice s ptičje perspektive – primer zemljevida velikega merila.	180
Slika 92: Risanje šole in njene okolice s ptičje perspektive – primer objektivnega razumevanja prostora.	181
Slika 94: Risanje šole in njene okolice s ptičje perspektive – primer postavitve mreže cest najprej.	181
Slika 93: Risanje šole in njene okolice s ptičje perspektive – primer postavitve robnih točk najprej.	181
Slika 95: Risanje šole in njene okolice s ptičje perspektive – primer dobrega zemljevida z legendo.	181

Slika 97: Risanje šole in njene okolice s ptičje perspektive – primer zemljevida z zametki reliefa.	182
Slika 96: Risanje šole in njene okolice s ptičje perspektive – primer zemljevida z vetrovno rožo.	182
Slika 98: Risanje šole in njene okolice s ptičje perspektive – primer dobrega zemljevida.	182
Slika 99: Učni list branje zemljevidov – šesti razred.	183
Slika 100: Učni list branje zemljevidov – sedmi razred.	185
Slika 101: Učni list branje zemljevidov – deveti razred.	187
Slika 102: Delitev lastnih imen.	191
Slika 103: Didaktično učilo Zemljepisno ime mi lahko veliko pove.	198
Slika 104: Shema gradiv didaktičnega učila Zemljepisno ime mi lahko veliko pove.	198
Slika 105: Kartice pomenskih motivacij – prednja stran.	199
Slika 106: Kartice pomenskih motivacij – zadnja stran.	200
Slika 107: Zemljepisna imena Šentjakoba v Rožu.	203
Slika 108: Topografski zemljevidi kot vir informacij o poselitvenih značilnostih naselij (Gozd: samotne kmetije, Gornje Cerovo: razložena naselja, Cankova: obcestne vasi, Topol pri Begunjah: gručasto naselje).	204
Slika 109: Raba tal v naselju Krkavče.	205
Slika 110: Del zemljevida DOF Ostrožnega Brda z zemljepisnimi imeni in vidnimi kulturnimi terasami.	206
Slika 111: Del zemljevida rabe tal Ostrožnega Brda z zemljepisnimi imeni in vidnimi kulturnimi terasami.	206
Slika 112: Besedni oblak zemljepisnih imen Dinarskokraških pokrajin.	207
Slika 113: Nahuel Huapi.	216
Slika 114: Pristanišče Buenos Aires.	219
Slika 115: Slovenski izseljenci ob prazniku, Argentina.	220
Slika 116: Santa Cruz.	223
Slika 117: Biti geograf.	228
Slika 118: Mladi mladim – bodoči učitelji in učiteljice geografije ter osnovnošolci na Pohorju med terenskim delom.	230

Seznam preglednic

Preglednica 1: Razvoj didaktike geografije kot znanstvene discipline.	12
Preglednica 2: Obvezni splošni predmeti.	15
Preglednica 3: Obvezni strokovni predmeti.	15
Preglednica 4: Strokovni izbirni predmeti (regionalnogeografski).	15
Preglednica 5: Raziskovalne razsežnosti na področju geografske vzgoje in izobraževanja po Mednarodni deklaraciji o raziskovanju v geografskem izobraževanju (International Declaration ..., 2015, str. 4–6).	18
Preglednica 6: Projekti didaktike geografije od leta 2000 do leta 2023.	23
Preglednica 7: Število udeležencev v raziskavi projekta PAM-INA po državah.	30
Preglednica 8: Simboli EU, ki so jih v projektu PAM-INA navedli sodelujoči učenci.	31
Preglednica 9: Izbrane učne strategije, njihov pomen in prednosti.	44
Preglednica 10: Sedem ciljev načrtovanja učnih dejavnosti po Ginnisu (2004).	45
Preglednica 11: Urna in vsebinska vključenost geografije v predmetnike osnovne in srednjih šol.	48
Preglednica 12: Delavnice na posameznih celinah.	54
Preglednica 13: Tematska področja postojank.	56
Preglednica 14: Vsebinske postojanke terenskih vaj.	70
Preglednica 15: Delavnice geografskega projektnega tedna.	72
Preglednica 16: Operatorji.	81
Preglednica 17: Podatki o intervjuvanih učiteljih.	111
Preglednica 18: Seznam živil in jedi, ki so omenjene v analiziranih učbenikih in samostojnih delovnih zvezkih za geografijo v osnovni šoli.	113
Preglednica 19: Seznam živil in jedi, ki so omenjene v analiziranih učbenikih oz. samostojnih delovnih zvezkih za slovenščino v osnovni šoli.	114
Preglednica 20: Število osnovnih šol, ki so v obdobju 2017–2022 izvajale izbrane izbirne predmete, ki vključujejo proučevanje tematike, in število učencev, ki so jih obiskovali.	135
Preglednica 21: Idejna zasnova obiska učne kmetije z vključenimi vsebinskimi poudarki, redvidenimi učnimi cilji, oblikami in metodami dela.	141
Preglednica 22: Učne dejavnosti, aktivnosti lastnika kmetije in rezultati dela učencev pri drugem vsebinskem poudarku.	145
Preglednica 23: Učne dejavnosti, aktivnosti lastnika kmetije in rezultati dela učencev pri drugem vsebinskem poudarku.	148
Preglednica 24: Učne dejavnosti, aktivnosti lastnika kmetije in rezultati dela učencev pri tretjem vsebinskem poudarku.	151
Preglednica 25: Doseganje učnih ciljev osnovnošolskega učnega načrta za geografijo ob uporabi didaktičnega učila Zemljepisno ime mi lahko veliko pove.	196
Preglednica 26: Razporeditev obravnavanih območij po geografskih pokrajinah.	199
Preglednica 27: Primeri zemljepisnih imen v narečni obliki v Šentjakobu v Rožu.	203

Stvarno kazalo

A

anketa 30, 84, 125, 131–132, 158, 168, 193

avtentične naloge 78, 91–93

B

besedni oblak 206–207

BE-SmaRT 23, 35

bodoči učitelj 9, 11, 13–14, 16, 21, 26–29, 32, 35–36, 44, 47, 49–50, 52, 65, 70, 230

bolonjska reforma 13–14, 16, 50

branje zemljevida 41, 67, 155, 157, 170–171, 174, 183–188, 201

D

delavnica 50–56, 58, 60–63, 65, 71–73, 128, 130, 139–140, 142–143, 146, 150, 152

demonstracija 52, 54, 56–57, 62–64, 69, 124, 141–142, 151

didaktika geografije 9–12, 19–20, 22, 39, 47, 49–53, 75, 227–229

didaktični material 67

didaktično učilo 190, 192–201, 206–207, 209

digitalizacija 11–12, 157, 189

E

ekskurzija 65, 70, 72–73, 118, 128, 141

eksperiment 52, 54, 56–58, 62–64, 72

evalvacija 13, 20, 23, 75, 78, 92, 126

G

geografske kompetence 30, 77, 87

geografske predstave 23, 33–34

geografsko besedišče 154–155, 158–163, 166–167

GIS 12, 19–20, 41, 227, 232

geografski informacijski sistemi 12, 19, 41, 227

globalne perspektive 228

globalni izziv 11–12, 227

Guliverjev zemljevid 57, 63

H

hidrogeografske meritve 71

I

igra spomin 66

igrifikacija 62–65

IKT 23, 97, 154, 168

ilustrirani slovar 157

informacijsko-komunikacijska tehnologija 17, 22–23, 229

inovativno učilo 63, 65, 68

interaktivna tabla 154–158, 164, 166–168

intervju 33, 94–96, 110, 115–116, 153

izbirni predmet 14–16, 108–112, 114, 116–117, 125, 128, 131–136, 138–139, 152

izkustveno učenje 19, 42–43, 90, 124, 228

izobraževanje na kmetiji 128–130, 152

izseljenska književnost 210–213, 226

izziv 10–12, 20, 36, 41, 131, 133, 136, 148, 152, 227, 229–230

K

kartografska pismenost 58, 169–170, 174, 189, 204

kmetijstvo 108, 112, 124, 127–136, 139, 141–143, 145–149, 152–153, 196, 202, 208

kompetenca 9–10, 13, 17–18, 20, 23, 26, 28, 34, 40, 52–53, 55, 58, 60, 65, 69, 75–80, 82–83, 85–86, 103, 124, 141, 157, 162, 210, 226

kompetenčni pouk 78, 80, 83–84, 89

kompetenčni pristop 23, 75–76, 78–79, 82–83, 86, 89

kritično mišljenje 10–12, 44, 77, 82, 98, 228–229

kurikul 9–10, 16, 18–20, 24, 41, 53–54, 79, 112, 169, 228

L

ledinsko ime 190–196, 201–202, 205, 208–209

lokalno pridelana hrana 127, 142,
150–151, 153

M

maketa 53–58, 60–61, 69, 72–73, 144
medpredmetno povezovanje 40, 65,
90–91, 93–97, 107–110, 112, 115–
116, 119, 124–125, 159, 188, 196,
210, 212–214, 226, 228
metoda praktičnih aktivnosti 123–124,
142
mnogotere inteligence 154–155, 158,
161–164, 167–168

N

naravne nesreče 62, 131, 137, 191, 202
naravoslovni dan 116, 128, 130–132,
139, 141, 143, 152–153
na učenca osredinjeno učenje 229

O

ocenjevanje znanja 10, 18–20, 73, 78,
83, 86, 91, 93, 107, 115–116, 174, 189
odgovorna raba vode 63, 65
operatorji 81, 87
organizacija 12, 18, 22, 27, 29, 32, 39, 40,
50–51, 53, 56, 58, 65–66, 70, 72–73,
76, 90, 107, 110–111, 116, 149, 210
orientacija 58, 67, 70–71, 78, 82, 136,
143, 169, 178–180, 187–188, 196, 204

P

PAM-INA 23, 29–32
Partnerstvo fakultet in šol 23, 26, 28
pedagoški modul 14–16
pedagoško raziskovanje 17
podnebne spremembe 11–12, 41,
61–63, 88, 127, 137, 227
poklicni razvoj 13
pokrajina 11, 19, 22, 24, 33–34, 39–40,
48, 65–67, 70–73, 77, 109, 112, 114,
119, 125–127, 134, 136, 137, 141–
143, 145, 149–150, 154, 159–161,
163, 167, 169, 186, 190–197, 199–
201, 203–208, 211–212, 214–215,
218, 221–222, 227–228
ponovna raba vode 63, 65

portfolijo 27, 90–100, 103, 105–107
pouk na daljavo 68–69
prehrana 108–113, 116–117, 126, 147,
149
preverjanje znanja 10, 13, 18, 20, 73, 80,
87, 91–92, 115, 174, 189
primer 10, 19, 37, 40, 52, 55, 57, 71–73,
75, 77–78, 81–82, 86–87, 93, 95,
97–98, 106–108, 113, 117–118, 120,
124, 130, 133, 136, 140–142, 148,
151, 156–157, 162, 179–182, 210,
215, 218, 222, 227
problemski pouk 43–44
profesionalni razvoj 13, 16, 20, 52
profil prsti 68, 70
projekt 22–35, 37–39, 44, 128–131, 139,
147, 149, 156, 190, 193–195
projektne dan 52, 58, 108–112,
114–125
projektne delavnice 52, 55–56, 60–61
projektne teden 70, 72–73
projektne učenje 44

R

raziskava 17–22, 24–25, 29–33, 35–38,
83, 85–86, 89, 93–95, 97, 107,
110–111, 130, 136, 152–153, 155,
158–159, 171–174, 177, 182–183,
189, 192, 194–195, 208, 210, 212, 229
raziskovalne razsežnosti 18
raziskovalno učenje 44
R.A.V.E. Space 23–24
razvoj 10–13, 16–21, 24, 26–27, 32, 36,
38, 44, 47, 49–50, 75, 78–79, 82, 87,
92, 107, 127–130, 133, 136–137,
141–142, 147–149, 152, 155–156,
159, 169–170, 174, 179, 188, 191,
196, 211, 227, 229–230
refleksija 13, 80–82, 91, 93

S

samoocenjevanje 92, 95, 98, 100,
105–106
samorefleksija 44, 90, 92–93, 95, 98, 100,
105–106
samostojni delovni zvezek 112–114,
128, 152, 170–173, 188–189

slikovni slovar 154–155, 158, 162–163, 166–168
 sodelovalno učenje 43–44
 sodelovanje 13, 16, 20, 22, 25–28, 32, 44–45, 58, 63, 65–66, 72, 85, 92, 110, 116–117, 119, 125–126, 130–132, 137–140, 145, 148–149, 151–153, 167–168, 171, 200, 227, 229
 sposobnost 10–11, 13, 17–20, 26, 31, 34, 42, 44, 47, 76–78, 93, 97, 101, 103–104, 107, 117, 155–156, 169, 171–172, 177–178, 196, 213, 227–228, 230
 spretnost 13, 16, 19, 21, 34, 42, 44–45, 47, 52, 56, 75–79, 84, 92, 97, 117, 142, 155, 169–170, 172, 197, 210, 228

T

terciarno izobraževanje 11
 terenske vaje 15, 65, 68–72
 terenski dan 66–67
 terensko delo 20, 42–43, 48, 52–53, 65, 67–71, 128, 141, 153, 228, 230
 timski pouk 44
 trajnostna mobilnost 22–23, 37–38, 62
 trajnostni razvoj 10, 12, 17, 19, 22, 24–25, 37, 39–41, 61–63, 65, 131, 134, 136–137, 142, 150, 153, 227
 trajnostnost 11
 tromino 62–63

Y

YOUrALPS 23, 39

U

učbenik 18, 28, 33–34, 41–43, 49, 85–86, 109, 112–114, 128, 152, 154, 158, 160–161, 163, 170–173, 188–189
 učilo 10, 18, 22, 24–25, 32, 42, 49–50, 53–57, 67, 69, 72, 114, 160, 164, 169, 173, 187, 189, 197, 212–213
 učiteljski poklic 13, 35, 230
 učna priprava 37, 84, 109–110, 114–117, 120, 122, 124–125, 163
 učna kmetija 128–131, 138–139, 141
 učna strategija 10, 18–19, 22, 43–44, 229

učni list 65, 69, 71–72, 92, 96, 117, 121–125, 155, 159, 162, 164, 167, 171, 183–187, 197, 200, 207, 209, 214, 226
 učni načrt 19, 22–23, 25, 29–30, 32–34, 39, 42–43, 47, 53, 56–58, 65, 70, 77, 79, 84, 89–90, 95–97, 109, 111–112, 114–115, 125, 128, 130–133, 136, 139, 141, 152, 154, 157–161, 169–172, 188, 192–193, 195–196, 212–213, 226, 228
 učno okolje 18, 32, 42–45, 58, 80, 229
 usvajanje 30, 43, 64–65, 84, 90–91, 93, 106–107, 154, 157, 159–160, 169–170, 195, 201, 206

V

veščina 10–11, 13, 16–20, 28, 36, 43–44, 49, 65, 90–92, 124, 140–142, 148, 157, 168, 197, 227, 229
 vodenje 26, 56, 66, 70, 72–73, 82, 84, 86, 107, 228
 vseživljenjsko učenje 13, 17, 28–29, 108, 229
 vzgoja 9–11, 17–18, 22–23, 25–26, 37–40, 42, 52, 55–56, 75–76, 79, 110–111, 134, 169, 211, 214, 227–230

Z

zemljepisno ime 108, 190–206, 208, 215, 218, 221–222
 zemljevid 12, 19, 31, 34, 41–42, 44, 48, 54, 56–58, 63, 65, 67, 70, 77, 81, 97, 100–101, 108, 121, 129, 141–142, 144–145, 156, 168–174, 177–190, 192–206, 208, 215, 221–222, 227
 znanje 9–11, 13–14, 16–21, 26–28, 30–33, 36–37, 40, 42–44, 47, 52–53, 55–56, 58, 63, 65, 68–70, 72–73, 75–87, 90–93, 96, 101, 107–108, 110–111, 113, 115, 117, 119–120, 124, 126, 129, 131, 133, 136, 141–142, 144, 146, 148–149, 152–153, 157–158, 160, 166, 168–169, 195, 197, 201, 206, 210, 213, 227, 229–230

