dr. Martina Rajšp

**MEDSEBOJNA POVEZANOST OKOLJSKIH VSEBIN V IZOBRAŽEVALNI VERTIKALI S POUDARKOM NA OKOLJSKIH VSEBINAH V PRVEM TRILETJU OSNOVNE ŠOLE**

Znanje otrok o kateremkoli področju klije iz prvih osebnih izkušenj in informacij iz okolja (vrtec, starši, prijatelji...). Zagotoviti usklajenost vseh virov otrokovih informacij ni preprosto, zagotoviti premislek in sistematičnost urejenosti vzgojno-izobraževalnih ciljev v učnih načrtih in drugih formalnih ali manj formalnih dokumentih, ki začrtajo postopnost in nadgradnjo usvajanja vsebin v izobraževanju pa je nujno. Ker se družba, okolje, aktualne teme in potrebe po novih znanjih neprestano spreminjajo, optimalnega stanja ni mogoče doseči. Didaktiki smo strokovnjaki, ki senzibilno spremljamo vse te spremembe, potrebe in procese ter s svojimi dejanji skušamo vplivati na takšen potek izobraževalnih dogodkov, ki bi naj približal izobraževanje otrok optimalni smeri v določenem trenutku.

Osnova za predloge sprememb je dobro poznavanje situacij in soodvisnosti vzrokov v preteklosti, odlično poznavanje sedanjosti ter solidno poznavanje potreb v prihodnosti. Današnja šola se lahko vse manj razume kot nadgradnja posameznih rezin, vsak razred več ni "še eno šolsko leto zase", neodvisno od prejšnjih in brez vpliva na prihodnje. Izredno pomembno je, da izhajamo iz poznavanja informacij, kaj otroci (res) že vedo, ko pridejo v naslednje šolsko leto. Iz tega razloga se osnovna šola ne začne s prvim razredom, temveč morajo učitelji poznati dogajanje v vrtcu. Posledično tudi ni naključje, da imamo prisotne vzgojitelje v prvih razredih osnovne šole, prehod med tema dvema institucijama naj bi bil za otroka kar se da zvezen. In to ne le v dojemanju vzgojno-izobraževalnega procesa, temveč predvsem tudi pri hierarhiji učnih ciljev.

Na podlagi številnih lastnih raziskav in poglobljenem poznavanju pomembnih relevantnih raziskav drugih avtorjev smo v prispevku pripravili prerez omenjene nadgradnje vsebin, vključujoč osnovni vpogled v delo v vrtcih, vendar z glavnim poudarkom na vsebinah prvega triletja osnovne šole. Na tej stopnji se predlaga vsebinska in postopkovna navezanost na že usvojena znanja, spretnosti in izkušnje, v veliki meri je potrebno upoštevati kognitivno stopnjo razvitosti otrok, kar vodi k induktivnim pristopom obravnave snovi in sklepanju na podlagi posameznih konkretnih primerov. Cilji so še zelo interdisciplinarni. Vključujejo tako družboslovni kot naravoslovno-tehniški vidik. To je pričakovano, saj je obseg znanja otrok na tej stopnji le tolikšen, da to omogoča in zahteva. Pomembna je tudi vertikalna povezanost vsebin, saj če otroku določeno problematiko osvetlimo z različnih zornih kotov pri različnih šolskih predmetih tako rekoč hkrati, postane razumevanje rešitev te problematike kompleksnejša, bolj povezana in s tem znanje trajnejše in bolj uporabno.

dr. Robert Repnik

**UMEŠČENOST OKOLJSKIH VSEBIN V UČNE NAČRTE V DRUGEM IN TRETJEM TRILETJU OSNOVNE ŠOLE TER PRIMERI RAZISKAV**

Znanje ne sme biti segmentirano, stremeti moramo k povezovanju na prvi pogled neodvisnih elementov, ki le povezani med seboj dajejo celovito in uporabno informacijo otroku ter omogočajo analizo, primerjavo, sklepanje in vrednotenje na tej podlagi. Podobno, kot pri prehodu iz vrtca v osnovno šolo, je za otroke v osnovni šoli več takšnih stopnic, ki nakazujejo večje spremembe v procesu izobraževanja. Na primer, ključna razlika med predmetom Spoznavanje okolja v prvem triletju in predmetom Naravoslovje in tehnika v 4. in 5. razredu je odsotnost eksplicitnih družboslovnih vsebin pri slednjem. Podobna razlika se pojavi pri prehodu v 6. razred, ko se osamosvojita predmeta Naravoslovje ter posebej Tehnika in tehnologija. Obseg usvojenega znanja se namreč razvije do te stopnje, da omogoča poučevanje teh vsebin samostojno. Mešati se začneta induktivni in že deloma tudi deduktivni pristop. Pri eksperimentalnem delu je poleg izkušenj, osvojenih spretnosti in razvijanja navdušenja nad samim eksperimentalnim delom vse bolj pomembno tudi usvojeno znanje ob tem. Kvalitativni pristop začne nadomeščati kvantitativni, pomembna postaja vsaj ocena natančnosti rezultata, kar izrazimo s podajanjem napake. Vsebine zaradi poglabljanja znanj postanejo zahtevne, za marsikoga izziv, za marsikoga pa odbijajoče. V 7. razredu se v izobraževalnem procesu intenzivno pojavijo naravoslovni izbirni predmeti, na primer Projekti iz fizike in tehnike, Projekti iz fizike in ekologije, Astronomija ipd. V 8. in 9. razredu pa postanejo osnovne tri naravoslovne discipline neodvisne (Biologija, Fizika in Kemja), povezane so le znotraj medpredmetnih povezav.

Pri obravnavi operativnih ciljev pogrešamo celovitost obravnave le-teh. Pogosto se omejimo zgolj na samo znanje, pozabljamo pa na spretnosti in veščine ter odnose, torej na celovit pogled in obravnavo operativnih ciljev v smislu razvijanja naravoslovnih kompetenc (ne le golega znanja o neki vsebini). Slednje je zelo pomembno, saj le tako usposobimo osnovnošolca s kompetencami, pa tudi s samozavestjo, da se naravoslovnih izzivov in z njimi povezanim poznavanjem okoljske problematike loti pogumneje. V kolikor nam to v osnovni šoli uspe in se kvalitetno delo z dijaki nadaljuje v srednji šoli, se maturanti počutijo opolnomočene se spoprijeti tudi z ustreznim naravoslovnim študijem v svoji izobraževalni karieri. Pri tem žal ugotavljamo, da smo Slovenci ne le na repu, ampak absolutno na zadnjem mestu v celotni Evropi (ne le med članicami EU) po deležu diplomantov na študijih naravoslovja, matematike in računalništva (Key Data on Education in Europe 2009). In ker je dolga leta veljalo zmotno prepričanje, da se da stvari popraviti z ukrepi v srednji šoli, se situacija doslej ni bistveno spremenila. Iz vsega navedenega sledi, kako pomembna je vertikalna povezanost operativnih ciljev ter še kako pomemben je celovit pogled na celotno izobraževalno vertikalo, vključujoč vse, od vrtcev do celo terciarnega izobraževanja.