KAKŠEN UČNI NAČRT SI ŽELIJO SLOVENSKI OSNOVNOŠOLSKI UČITELJI GEOGRAFIJE?

Dr. Eva Konečnik Kotnik*, **dr. Mojca Ilc Klun****,
dr. Tatjana Resnik Planinc**, **dr. Karmen Kolnik***

* Oddelek za geografijo, Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru,
Koroška cesta 160, SI-2000 Maribor

** Oddelek za geografijo, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,
Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana

e-pošta: eva.konecnik@um.si, karmen.kolnik@um.si, mojca.ilc@ff.uni-lj.si,
tatjana.resnik-planinc@guest.arnes.si

Izvirni znanstveni članek

COBISS 1.01

DOI: 10.4312/dela.50.45-80

Izvleček

Namen prispevka je predstaviti del rezultatov raziskave o slovenskih geografskih učnih načrtih, ki se je začela kot spletna klepetalnica v okviru Zborovanja slovenskih geografov v Mariboru septembra 2017, nato pa je prerasla zastavljene okvire in se nadaljevala do aprila 2018 preko spletne skupine »Geolista«, v katero so vključeni tudi učitelji geografije. Cilj raziskave je bil ugotoviti, kakšne učne načrte za pouk geografije v Sloveniji si želijo učitelji geografije na primarni in sekundarni stopnji izobraževanja. V tem prispevku predstavljamo mnenja anketiranih o osnovni konceptualni usmeritvi osnovnošolskega učnega načrta kot tudi o njegovi elementarni strukturi in obsegu. Anketiranci so podali ocene ustreznosti obstoječih elementov učnega načrta ter nekatere predloge za njegovo dopolnitev oziroma preoblikovanje. 122 anketirancev je obstoječi koncept učnega načrta za geografijo v osnovni šoli ovrednotilo kot dober, sočasno pa so tudi izrazili željo po bolj problemsko naravnem učnem načrtu. Pri tem je večina naklonjena temu, da bi bil učni načrt za pouk geografije v osnovni šoli bolj splošen in predvsem krajši, spremljal pa bi ga priročnik za uresničevanje. Ključnega pomena je sporočilo, da se je prenove učnega načrta treba lotiti pravočasno in sistematično, z dovolj velikim participativnim pristopom vseh deležnikov.

Ključne besede: učni načrti, geografija, učitelji geografije, osnovna šola

I UVOD

V slovenskem jezikovnem prostoru imamo nekatere terminološke posebnosti pri rabi terminov šolski program, kurikulum(um) in učni načrt, ki se pojavljajo zlasti v zadnjih dveh desetletjih. Čeprav se je v zgodovini pedagogike pojem kurikulum(um) uporabljal že pred

več kot štirimi stoletji in je opredeljeval vsebinsko zaporedje učenja po letih, lahko o kurikulu(mu) v današnjem smislu govorimo od 18. stoletja dalje, ko so državne oblasti podale smernice za učno vsebino, predpisale učbenike in učiteljsko izobrazbo ter ustanovile inšpekcijsko službo, da bi ugotavljala, ali učitelji in šola uresničujejo zastavljene naloge. Država je s tem določila »potek dela v šoli«, h kateremu naj bi težile šole v svoji dejavnosti. S pojmom kurikul(um) so v 18. stoletju označevali učni načrt, nato je ta pojem izginil iz pedagoške rabe in se ponovno pojavil v začetku 20. stoletja (Ivanuš Grmek, 1997).

Eno najširših opredelitev kurikula je v slovenskem prostoru podal Sagadin, ki ga je pred 17 leti opredelil z vidika učnih smotrov in ciljev, učnih vsebin, didaktične in psihološke zasnove pouka (poučevanja in učenja), vključno z učnimi sredstvi (učbeniki itd.) ter napotki za učitelje za posamezne učne oziroma šolske predmete (Sagadin, 1991). Strmčnik je leta 1996 opredelil učni načrt kot strokovni dokument, ki združuje in prilagaja učno vsebino in njeno namembnost dojemljivosti učencev in vzgojno-izobraževalnim potrebam. Pet let kasneje isti avtor zapiše, da je naloga učnega načrta didaktična prilagoditev učnih ciljev in učnih vsebin neposredni učni uporabi (Strmčnik, 2001). Današnji učitelji na podlagi predmetnega učnega načrta načrtujejo, izvajajo in vrednotijo učno delo učencev v določenem obdobju. V naši raziskavi smo izhajali iz Strmčnikove definicije učnega načrta.

Iz predstavljenih opredelitev sledi, da v Sloveniji dojemamo pojem učni načrt kot ožji, a temeljni sestavni del kurikula, pri čemer je slednji »celotna racionalna podstat vzgojno-izobraževalnega programa institucije oziroma posameznega učitelja«, ki vključuje tudi subtilne dele kurikularnih sprememb in razvoja ter predpostavljene principe, po katerih poteka učenje (Kelly, 1989, str. 9–11). Zajema: »vsaj štiri osnovne dimenzije izobraževalnega načrtovanja in prakse: 1) namene in cilje načrtovalcev; 2) postopke, sprejete za izvedbo teh teženj; 3) dejanske izkušnje učencev, ki so posledica učiteljevih neposrednih poskusov, da bi uresničili lastne težnje oziroma težnje načrtovalcev kurikula in 4) 'skrito' učenje, ki nastaja kot stranski proizvod organizacije kurikula ter seveda šole« (prav tam, str. 14).

Učni načrt za pouk geografije naj bi sledil izobraževalnim smernicam, družbenim potrebam in geografski znanosti. Na samo strukturo, in seveda s tem tudi na ciljno usmerjenost učnega načrta kot osrednjega dokumenta za pouk geografije, vplivajo različne interesne skupine (izobraževalna politika, pedagoške in geografske ustanove, učitelji geografije, širša javnost itd.). Končna struktura učnega načrta je tako vedno kompromisna rešitev (Kolnik, Konečnik Kotnik, 2010).

Leta 2008 je bila v Sloveniji opravljena zadnja posodobitev geografskih učnih načrtov po celotni vertikali, od osnovne šole do srednješolskega izobraževanja. Posodobitev je temeljila na enotnih nacionalnih izhodiščih, kar naj bi omogočalo kontinuiteto med izobraževalnimi programi (Ivanuš Grmek in sod., 2009). Smernice, načela in cilji zadnjega posodabljanja učnih načrtov so bili nadgradnja kurikularne preнове iz obdobja 1996–1998, pred tem pa smo učne načrte za geografijo temeljito preoblikovali leta 1991, v času državne osamosvojitve. Iz opisanega časovnega zaporedja je razvidno, da so se učni načrti za geografijo v zadnjih treh desetletjih spreminjali v časovnem obdobju od 7 do 10 let.

Slika 1: Shema učinkovite prenove učnih načrtov.

Vir: Ivanuš Grmek, 1997; Ilc Klun, 2017.

Med najpomembnejše premike pri zadnji prenovi učnih načrtov se, po mnenju sodelujočih v ciljno raziskovalnem projektu Načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa – koncepti načrtovanja kurikula (Ivanuš Grmek in sod., 2009), uvrščajo naslednje ugotovitve:

- avtonomija in strokovna odgovornost sta dani šoli in učiteljem ne le z izbiro učnih metod in oblik dela, temveč tudi z nacionalnimi dokumenti, ki so dovolj odprti, da lahko učitelj tudi sam (oziroma skupaj z učenci) izbira učne cilje in vsebine glede na motiviranost učencev oz./ali jih poveže z aktualnim dogajanjem v lokalni skupnosti. Pri tem avtonomija pomeni iskanje avtentičnih poti do dogovorjenega cilja;
- pri oblikovanju ciljev naj bi sledili premiku od poznavanja vsebin in podatkov k obvladovanju strategij pridobivanja in uporabe novih znanj. Premik naj bi bil narejen od samega znanja k iskanju uporabne vrednosti znanja ter k njegovemu celostnemu povezovanju. Povezovanje naj bi potekalo znotraj predmeta, medpredmetno ter med teorijo in prakso. Jasno naj bi bili prepoznavni cilji, ki jih Žakljeva (2007) definira kot cilje za razvoj miselnih/kognitivnih dejavnosti, čustveno-motivacijske cilje, metakognitivne cilje, cilje za razvoj samostojnega, kritičnega in ustvarjalnega mišljenja, pa tudi cilje za razvoj samostojnosti, ustvarjalnosti ter divergentnega mišljenja pri iskanju rešitev in odgovorov na različna vprašanja in probleme.

Največje in stalno prisotne spremembe v geografskih učnih načrtih na primarni in sekundarni ravni izobraževanja so bile ugotovljene na področju geografskih učnih vsebin kot posledica velikih družbeno-političnih sprememb, na katere se je odzivala geografija kot znanstvena veda in kot izobraževalno področje (Kolnik, Konečnik Kotnik, 2009). Nacionalne izobraževalne smernice so prevladovala na področju strukture učnih načrtov (npr. prehod na devetletno izobraževanje in učni načrti iz leta 1998) ter v spremljajočih izobraževalnih filozofijah (npr. opredeljevanje vloge učenca in njegove neposredne aktivnosti, poudarjena diferenciacija, vpeljevanje informacijsko-komunikacijske tehnologije ... v učnih načrtih iz leta 2008). Geografska veda oz. njen vpliv je bil do sedaj najizrazitejši na vsebinskem področju opredeljevanja prostorskih oz. regionalnih enot in načinu izobraževalnega proučevanja pokrajin. Za določena vsebinska in metodološka nihanja, ki jih v nekaterih primerih ne moremo pripisati predhodno naštetim dejavnikom (npr. vključevanje oz. izključevanje kartografije pri obči geografiji, razmerje med fizično in družbeno geografijo, razmerje med sinteznim in analitičnim pristopom pri obravnavi regij) pa lahko sklepamo, da so imeli pri razvoju geografskih učnih načrtov v proučevanem obdobju pomemben vpliv dominantni geografi – posamezniki s subjektivnim dojemanjem ciljev pouka geografije (Kolnik, Konečnik Kotnik, 2009).

V prispevku v poglavju 2 predstavljamo metodološke pristope raziskovanja, povezane s kvantitativno empirično neeksperimentalno raziskavo, ki smo jo izvedli v obliki anketnega vprašalnika. V poglavju 3 je podrobneje predstavljen vzorec učiteljev, ki so v raziskavi sodelovali. Poglavje 4 podaja nekaj ključnih rezultatov raziskave, vezanih na osnovnošolski geografski učni načrt, ki smo jih predstavili v dveh podpoglavjih; v poglavju 5 smo s krajšo razpravo podali zaključne ugotovitve.

2 METODOLOŠKI PRISTOPI

Posodobljeni učni načrt za predmet geografija v osnovni šoli je Strokovni svet RS za splošno izobraževanje potrdil na 114. seji leta 2008 in se z vsebinskimi in redakcijskimi popravki tega učnega načrta seznanil tudi na 140. seji 17. februarja 2011 (Geografija, učni načrt, program osnovna šola, 2011). Na imenovani dokument je bil vezan osrednji namen raziskave – pridobiti mnenja učiteljev geografije o učnem načrtu, ki se v slovenskih osnovnih šolah izvaja zadnje desetletje. Zanimalo nas je, kako učitelji geografije ocenjujejo strukturo učnega načrta in kakšne so njihove želje oz. priporočila za potencialne spremembe.

Pri raziskovalnem delu smo uporabili deskriptivno metodo in z analizo pedagoškega dokumentarnega gradiva podali ključna terminološka pojasnila, ki so se v preteklih treh desetletjih navezovala na pojmovanje in razvijanje učnih načrtov v Sloveniji. V aplikativnem delu smo na osnovi kvantitativne empirične neeksperimentalne raziskave zbirali podatke s pomočjo anketnega vprašalnika. Podatke, ki smo jih s to vrsto raziskave dobili, smo statistično obdelali. Ta metodološki pristop pri znanstvenem raziskovanju na pedagoškem področju uporabljamo zlasti, ko želimo pridobiti stališča oz. mnenja in odnos anketiranih oseb do določenega problema (Cencič, 2009).

Spletni anketni vprašalnik, ki smo ga izvajali od septembra 2017 do aprila 2018, je bil kot instrument zbiranja podatkov namensko sestavljen samo za potrebe te raziskave. Izdelali smo ga s pomočjo spletnega orodja 1ka.si. Pri njegovi sestavi smo bili pozorni na logično strukturo anketnih vprašanj, ker smo s tem anketirancem omogočili, da so se preko zaporedja vprašanj postopoma seznanjali s problemom našega raziskovanja. Tako smo v anketni vprašalnik uvodoma uvrstili splošnejša vprašanja (npr. osnovna konceptualna usmeritev, struktura in obseg učnega načrta), nato pa smo prešli na specifična vprašanja (npr. uporabnost in potreba po vključenosti posameznih elementov učnega načrta, predlogi anketiranih o vsebinskih spremembah učnega načrta). Anketni vprašalnik je vključeval tudi demografska vprašanja o anketirancu. Anketni vprašalnik je bil sestavljen iz sedemnajstih vprašanj zaprtega in polodprtega tipa (kratki prosti odgovori).

Raziskava se je odvijala najprej kot spletna klepetalnica v okviru Zborovanja slovenskih geografov v Mariboru septembra 2017, nato pa je, v želji po vključitvi večjega deleža geografov, prerasla zastavljene časovne okvire in se je nadaljevala do aprila 2018 s pomočjo spletne skupine »Geolista«, v katero so vključeni tudi učitelji geografije. Povezavo do spletnega anketnega vprašalnika smo tako posredovali preko spletne skupine »Geolista«, ne pa tudi na osebne elektronske naslove. Žal način delovanja »Geoliste« ne omogoča vpogleda v število sodelujočih deležnikov po posameznih segmentih aktivnosti (npr. osnovnošolski učitelji, srednješolski učitelji ipd.) tako, da ni mogoče podati sumarnega podatka o številu vključenih osnovnošolskih učiteljev na to spletno listo.

V prikazu rezultatov smo upoštevali samo tiste anketne vprašalnike, ki so bili v celoti izpolnjeni.

2.1 Vzorec

V celoti je spletni anketni vprašalnik za osnovnošolski učni načrt geografije izpolnilo 122 anketirancev, od teh 73 % žensk in 27 % moških. Največ anketirancev (29 %) sodi v starostno kategorijo od 36 do 45 let, 27 % anketiranih v kategorijo od 26 do 35 let, 22 % anketiranih v kategorijo od 46 do 55 let, 14 % sodelujočih sodi v starostno skupino od 56 do 65 let, 2 % je bilo starejših od 65 let, 6 % pa mlajših od 25 let.

Največji delež sodelujočih v raziskavi (30 %) poučuje od 6 do 15 let, poleg geografije pa največ anketiranih učiteljev poučuje še zgodovino (48 %) ter državljsko in domovinsko vzgojo ter etiko (37 %).

Ker je učni načrt vedno odraz kompromisa različnih deležnikov in ker je o njem smiselno razmišljati z vidika celotne izobraževalne vertikale, se nam je zdelo smotno kar čim bolj odpreti možnost sodelovanja geografov v pričujoči raziskavi. Tako je v raziskavi o osnovnošolskem učnem načrtu za geografijo sodelovalo poleg 88 % osnovnošolskih še 2 % srednješolskih učiteljev geografije ter 10 % anketirancev, ki ne poučujejo. Predvidevamo, da so to geografi, ki so posredno vezani na geografsko izobraževanje, to je visokošolski učitelji s področja geografije in svetovalci za geografijo. Največji odziv s strani osnovnošolskih učiteljev pa vendarle priča o tem, da je problematika posodobitve učnega načrta za geografijo v osnovni šoli zanimiva predvsem njim samim.

Način pridobivanja podatkov je omogočil vključitev anketirancev, ki so se na lastno željo odzvali na spletno klepetalnico v okviru Zborovanja slovenskih geografov 2017, in teh, ki so vključeni na »Geolisto«. Njegova pomanjkljivost je, da ni zajel cele populacije osnovnošolskih učiteljev geografije oz. deležnikov, ki so preko izobraževalne vertikale kot srednješolski ali visokošolski učitelji geografije tudi povezani s problematiko osnovnošolskih učnih načrtov za geografijo. Mnenja smo, da število sodelujočih deležnikov in pridobljeni rezultati ponujajo dobro izhodišče za nadaljnje razprave o obliki in vsebini učnega načrta za geografijo v osnovni šoli ob potencialni kurikularni prenovi.

3 REZULTATI

Rezultate raziskave podajamo v dveh podglavjih. V prvem se osredotočamo na konceptualno usmeritev, strukturo in obseg učnega načrta, v drugem pa tako na oceno uporabnosti kot potrebo po posameznih elementih osnovnošolskega učnega načrta za geografijo.

3.1 Konceptualna usmeritev, struktura in obseg osnovnošolskega učnega načrta za geografijo

V prvem vsebinskem sklopu smo anketirance spraševali o želeni strukturi učnega načrta za geografijo v osnovni šoli (osnovna konceptualna usmeritev, struktura in obseg). Anketiranci so lahko izbirali med sedmimi možnostmi konceptualnih usmeritev:

1. problemski pristop s poudarjenimi primeri iz regionalne geografije Slovenije,
2. pristop s kombinacijo obče in regionalne geografije, a z več regionalne geografije,
3. pristop s kombinacijo obče in regionalne geografije, a z več obče geografije,
4. samo regionalnogeografski pristop s sprotnim pojasnjevanjem občil zakonitosti,

5. samo občegeografski pristop s primeri iz regionalne geografije Slovenije in sveta,
6. pristop enak sedanjemu,
7. možnost »drugo«, kar bi pomenilo učni načrt, ki je konceptualno drugačen od ponujenih možnosti.

Anketiranci so odgovarjali tako, da so ocenjevali posamezne konceptualne usmeritve z ocenami od 1 (najmanj želena konceptualna usmeritev) do 5 (najbolj želena konceptualna usmeritev).

Slika 2: Želena konceptualna usmeritev učnega načrta za geografijo v osnovni šoli.

Največ anketiranih (43 %) je najvišje ocenilo možnost »drugo«, a v odgovoru niso podali utemeljitve, kakšen bi naj bil po njihovem mnenju temeljni koncept učnega načrta. 22 % anketiranih si najbolj želi imeti učni načrt, ki bi bil kombinacija obče in regionalne geografije, a z več regionalne geografije. 10 % anketiranih si najbolj želi ohraniti enak učni načrt, kot je sedaj. Najmanjši delež anketiranih je najvišje ocenil samo občegeografski in samo regionalnogeografski učni načrt za geografijo v osnovni šoli. Več kot tretjina anketiranih (36 %) pa se je jasno opredelila, da nočejo samo občegeografskega pristopa s primeri iz regionalne geografije Slovenije in sveta, kot tudi ne želijo samo regionalnogeografskega pristopa s pojasnjevanji iz občin zakonitosti.

Dobra tretjina anketiranih (35 %) si najbolj želi problemski učni načrt s poudarjenimi primeri iz regionalne geografije Slovenije. Z navedbo »problemski učni načrt« smo izhajali iz didaktičnega pristopa in ne iz vsebinske zasnove geografije. Če k tej skupini anketiranih, ki so z najvišjo oceno (5) ovrednotili problemski pristop s primeri iz Slovenije, prištejemo še skupino anketiranih, ki je tej možnosti dodelila drugo najvišjo oceno (4), lahko ugotovimo, da sta se dve tretjini anketiranih do te možnosti opredelili kot do

najbolj oz. zelo želene, s povprečno oceno 3,8 ocenjene konceptualne usmeritve učnega načrta. Ostaja pa odprto vprašanje, kakšne so subjektivne didaktične predstave anketirancev o pomenu problemskega pristopa – imajo v mislih ilustrativne posamične primere (npr. družbene probleme kot dopolnitev obstoječi vsebini) ali zgolj posamezne probleme ali pa problematizacijo obstoječih vsebin itd.

Slika 3: Povprečne ocene želene konceptualne usmeritve učnega načrta za geografijo v osnovni šoli.

Ugotovitve o zelenem konceptu usmeritve učnega načrta za geografijo lahko dopolnimo še z drugimi povprečnimi podeljenimi ocenami, kjer je oceno 3,7 dobila opcija »drugo«, ki je zaradi nezapisanih lastnih predlogov anketirancev ostala neopredeljena; povprečno oceno 3,4 je dobil koncept kombinacije regionalne geografije in obče geografije s prevlado regionalne geografije ter 3,2 možnost »zelo podoben ali enak sedanjemu«. Povprečno oceno 3,2 je dobil tudi koncept kombinacije regionalne in obče geografije s prevlado obče geografije. Anketirani so v povprečju najmanj naklonjeni konceptom, kjer bi bil samo regionalnogeografski ali samo občegeografski pristop.

Na vprašanje, kaj vse bi učni načrt za pouk geografije v osnovni šoli moral vključevati, je 39 % anketiranih najvišje ovrednotilo učni načrt za geografijo, ki bi vključeval le splošne učne cilje in kompetence ter temeljne standarde znanja. 33 % anketiranih je sicer mnenja, da bi bila najboljša struktura učnega načrta tista, ki bi vključevala druge elemente (ne v vprašalniku vnaprej ponujenih), a le-teh večina v svojih odgovorih ni opredelila. 13 % anketiranih bi v učnem načrtu za geografijo najraje ohranilo vse ali večino poglavij obstoječega učnega načrta za geografijo. 12 % anketiranih z najvišjo oceno ocenjuje učni načrt za geografijo, ki bi vključeval le splošno opredelitev predmeta in temeljne standarde

znanja, medtem ko jih 10 % meni, da bi bilo najbolje, če bi učni načrt za geografijo vključeval samo splošne učne cilje predmeta.

Slika 4: Zelena struktura učnega načrta za geografijo v osnovni šoli.

Povprečne podeljene ocene strukture učnega načrta kažejo, da so anketirani najbolj ocenili (ocena 3,9 od 5) učni načrt, ki bi vključeval splošne učne cilje in kompetence ter temeljne standarde znanja. Povprečno oceno 3,3 pa so anketirani dodelili učnemu načrtu, ki bi imel enako osnovno strukturo, kot jo ima obstoječi.

Odgovori anketiranih so pokazali, da si anketirani želijo spremembe v učnem načrtu tudi glede na njegov obseg. 28 % anketiranih si najbolj (ocena 5) želi imeti po obsegu bistveno krajši učni načrt (od 5 do 10 strani). Tudi povprečna ocena tega odgovora (3,3) je bila najvišja med ponujenimi možnostmi. Najmanj anketiranih bi želelo zelo kratek učni načrt (do 5 strani; povprečna ocena odgovora je bila 2) ali učni načrt, po straneh obsežnejši od sedanjega (obsega okoli 40 strani), povprečna ocena odgovora je bila 1,7.

Sočasno je 88 % anketiranih v anketnem vprašalniku pritrdilno odgovorilo na vprašanje, da bi želeli imeti ob učnem načrtu tudi priročnik za učitelje kot njegovo aplikativno priloogo. V njej bi bili primeri npr. načrtovanja posameznih strukturnih komponent poučevanja, primeri ocenjevanja glede na različne nivoje učne zahtevnosti, predlogi izbora zahtevnejših učnih vsebin, učnih metod, učnih oblik ter učil.

Na osnovi generalizacije dodatnih zapisov anketirancev (v vprašalniku je bila podana odprta možnost, da anketiranci zapišejo morebitna dodatna razmišljanja, povezana z aktualno tematiko) lahko ugotovimo, da so razmišljali o problematiki pouka geografije širše, kot so bila zastavljena vprašanja. Kot primera navajamo: ne želijo širitve učnega

Slika 5: Povprečne ocene želene strukture učnega načrta za geografijo v osnovni šoli.

načrta, saj naj bi že sedaj komaj »dosegli učne cilje« in želijo, da bi bilo na voljo več ur pouka geografije tedensko. Nadalje so posamezniki opozarjali na problem razmejitve osnovnošolskega učnega načrta za geografijo od morebitnega kataloga nacionalnega preverjanja znanja (NPZ) z željo, da naj katalog ne bi prinašal novih/drugačnih zahtev kot učni načrt, kar naj bi bil po njihovem mnenju problem odnosa med učnim načrtom za gimnazijo in Predmetnim izpitnim katalogom za maturo. Med posameznimi zapisi je tudi predlog krčenja števila operativnih učnih ciljev regionalne geografije Azije ter razmišljanje, da je regionalna geografija Latinske Amerike preveč zapostavljena v primerjavi z regionalno geografijo Severne Amerike. Zapisana so še posamezna razmišljanja, vezana na potrebo po več »problemskega pouka«, »študijah primerov«, po »brisanju meja med občo in regionalno geografijo« oz. po »zmanjševanju tako izrazite delitve med družbeno in fizično geografijo«, ki pa niso bila pojasnjena.

Ugotavljamo, da bi bila anketiranim najbližje možnost splošnejšega in krajšega učnega načrta za geografijo (vključeval naj bi le splošne učne cilje in kompetence ter temeljne standarde znanja), a bi želeli tudi priročnik za njegovo uresničevanje.

3.2 Uporabnost in potreba po posameznih elementih osnovnošolskega učnega načrta za geografijo

Drugi vsebinski sklop vprašanj v anketnem vprašalniku se je navezoval na stopnjo uporabnosti (koliko je posamezni element učnega načrta uporaben pri delu oziroma v kolikšni meri je pripravljen tako, da ga lahko anketirani učinkovito uporabljajo) in stopnjo potrebe po posameznih elementih učnega načrta (koliko anketiranci posamezni element učnega načrta dejansko potrebujejo). Na prvi del vprašanj, ki se je nanašal na stopnjo uporabnosti elementov sedanjega učnega načrta, je 37 % anketiranih odgovorilo, da je najmanj

uporaben (oceni 1 in 2) element sedanjega učnega načrta »Didaktična priporočila: individualizacija in diferenciacija«, medtem ko je na drugi strani največ anketiranih (64 %) kot najbolj uporabnega (oceni 5 in 4) ovrednotilo element »Minimalni standardi znanja«.

Slika 6: Stopnja uporabnosti elementov obstoječega učnega načrta za geografijo v osnovni šoli.

Iz odgovorov anketiranih (slika 6) je razvidno, da je največji delež anketiranih z najvišjo oceno 5 kot najbolj uporabno ovrednotil kategorijo »minimalni standardi znanja« (41 %) ter element »operativni učni cilji in vsebine« v vseh razredih (27 %). Z oceno 4 je največ anketiranih vrednotilo uporabnost elementa »splošni učni cilji« in »standardi znanja«, z oceno 3 uporabnost elementa »opredelitev predmeta« in vse elemente »didaktična priporočila«, razen delov didaktičnih priporočil: »individualizacija in diferenciacija«, ki so bila največkrat ocenjena z oceno 2 (28 % anketiranih). Povprečne ocene stopnje uporabnosti elementov obstoječega učnega načrta za geografijo v osnovni šoli se gibljejo med 3 in 4. Najvišje so ocenjeni vsi operativni cilji, na drugem mestu pa so minimalni standardi. Najnižje povprečne ocene so prejela didaktična priporočila, zlasti v razdelkih individualizacija in diferenciacija ter informacijska tehnologija.

V vprašanju o stopnji potrebe po posameznih elementih v učnem načrtu (koliko posamezne elemente učnega načrta anketirani dejansko potrebujejo pri delu – slika 7) nihče od anketiranih ni ovrednotil operativnih ciljev kot nepotrebnih. Elementi učnega načrta, ki so bili največkrat označeni kot nepotrebni (delež tovrstnih odgovorov je enak ali nižji od 9 %), so didaktična priporočila in opredelitev predmeta. Minimalnim standardom (83 %) ter operativnim ciljem (77 % do 79 % – manjše variacije med razredi) so anketirani dodelili najvišja deleža obeh najvišjih ocen (5 in 4), s čimer so jih ovrednotili kot elemente, ki jih pri svojem delu najbolj potrebujejo.

Slika 7: Stopnja potrebe po elementih obstoječega učnega načrta za geografijo v osnovni šoli.

Iz primerjave odgovorov anketiranih o strukturi učnega načrta glede obsega in zastopnosti posameznih elementov osnovnošolskega geografskega učnega načrta razberemo, da si večina anketiranih želi krajše in po strukturi preprostejše učne načrte, po drugi strani pa izpostavljajo, da so obstoječi elementi v učnem načrtu potrebni oz. ne bi želeli nobenega izključiti. Tako se zastavlja vprašanje za bodoče sestavljavce učnih načrtov za geografijo: kako prenoviti obstoječi učni načrt, da bo le ta zadostil željam učiteljev geografije tako, da bo obenem kratek (v obsegu 5–10 strani) in sočasno vseboval vse elemente (oz. veliko večino), ki jih vključuje že obstoječi učni načrt? Ali je možna rešitev res v ponujeni kombinaciji splošnega (in kratkega) učnega načrta ter priročnika za njegovo uresničevanje? Vprašanje se navezuje zlasti na to, kakšne so predstave anketiranih učiteljev geografije glede vsebine priročnika, česar pa v raziskavi nismo proučevali.

V povezavi z uporabnostjo elementov učnega načrta za geografijo v osnovni šoli smo anketirance spraševali tudi, ali dejstvo, da v sedanjem učnem načrtu, v primerjavi s predhodnim, ni zapisanih ključnih geografskih pojmov in zemljepisnih imen, otežuje njihovo delo. Anketiranci so lahko izbirali med ocenami od 1 do 5, pri čemer je ocena 1 pomenila, da odsotnost seznama geografskih pojmov in zemljepisnih imen otežuje njihovo delo, ocena 5 pa, da odsotnost seznama ne vpliva na njihovo delo.

Iz odgovorov (slika 8) lahko vidimo, da večina anketirancev ne pogoša zapisa pojmov v učnem načrtu (oceni 4 in 5 je podelilo 46 % anketiranih, vključno z oceno 3 pa 68 % sodelujočih). Povprečna ocena odgovorov je bila 3,6, kar označuje nagib v smer

Slika 8: Ali odsotnost zapisa pojmov v učnem načrtu za geografijo v osnovni šoli vpliva na delo anketirancev?

ugotovitve, da odsotnost pojmov in zemljepisnih imen v učnem načrtu pomembneje ne otežuje poučevanja. So pa posamezni anketirani zapisali, da bi želeli navedbe geografskih pojmov in zemljepisnih imen pri opisu minimalnih standardov znanja.

V raziskavi so nas zanimala tudi ocene ustreznosti obstoječih elementov učnega načrta za geografijo v osnovni šoli ter kakšni so konkretni predlogi anketiranih za vsebinske spremembe učnega načrta. Ustreznost posameznih elementov učnega načrta so anketiranci ocenjevali z ocenami od 1 do 5, pri čemer je ocena 1 pomenila, da bi bile pri določenem elementu potrebne mnoge vsebinske spremembe, ocena 5 pa, da je element učnega načrta povsem ustrezen.

Slika 9: Ustreznost elementov učnega načrta za geografijo v osnovni šoli.

Najvišje ocenjena (najbolj ustrezna) elementa učnega načrta sta bila »splošni cilji« s povprečno oceno 3,9 in »opredelitev predmeta« s povprečno oceno 3,8. Sledijo elementi »operativni cilji v 6. in 8. razredu« s povprečno oceno 3,6 ter operativni cilji za ostale razrede in minimalni standardi znanja s povprečno oceno 3,5. Najnižje (med 2,9 in 3,3) so bili ocenjeni elementi učnega načrta, vezani na didaktična priporočila, med vsemi najnižje razdelek, vezan na informacijsko tehnologijo. Konkretni predlogi za spremembe so bili redki in smo jih zajeli v besedilu pričujočega sestavka na mestih, s katerimi so bili vsebinsko povezani.

4 ZAKLJUČEK

V preteklosti je v Sloveniji manjkalo predmetno-didaktičnih raziskovalnih podlag, ki bi usmerjale razvoj učnega načrta skozi daljše časovno obdobje. Že v času zadnje prenove učnih načrtov je bilo ugotovljeno, da je v prihodnje »temu področju didaktike geografije potrebno posvetiti več raziskovalne pozornosti« (Konečnik Kotnik, 2008, str. 277), saj bo tako v času nove prenove lažje uvesti potrebne in zelene spremembe. Pogosto je bila ena ključnih težav pri dosedanjih prenovah pomanjkanje časa za tehten razmislek in strokovno prevetritev, kar je vodilo v učne načrte, s katerimi del učiteljev ni bil povsem zadovoljen. Prisotna so bila tudi razmišljanja, da: »Če se reforma učnega načrta izvede brez predmetno didaktičnih raziskovalnih podlag, lahko pride do prevlade ‚argumentov moči‘ in ne ‚moči argumentov‘« (Senegačnik, 2005, str. 98).

Kot del zapolnitve te vrzeli smo opravili raziskavo, katere cilj je bil ugotoviti, kakšne učne načrte za pouk geografije si želijo slovenski učitelji geografije v osnovni in srednjih šolah. V pričujočem prispevku smo predstavili del rezultatov raziskave, vezane na osnovno šolo.

Predstavili smo poglede 122 sodelujočih, ki so v celoti izpolnili anketni vprašalnik, navezujoč se na osnovno konceptualno usmeritev osnovnošolskega geografskega učnega načrta, na njegovo elementarno strukturo in obseg ter na vrednotenje zastopanosti in ustreznosti njegovih posameznih elementov.

Generalizacija odgovorov pokaže, da so anketirani zadovoljni z obstoječim temeljnim konceptom učnega načrta za geografijo v osnovni šoli (povprečna ocena 3,4 od 5), vendar je očitno izražena tudi želja po bolj problemsko naravnanim učnem načrtu (povprečna ocena 3,8 od 5). Pri tem v anketi nismo ugotavljali subjektivne predstave anketirancev o didaktičnem pomenu in posameznih značilnostih problemsko naravnane učnega načrta, kot tudi ne stopnje razlikovanj med anketiranimi v razumevanju in interpretaciji učnega načrta ter njihovem razumevanju avtonomnosti (in odgovornosti), da po svoje kreirajo letne priprave, tematske sklope, izbirajo učne cilje iz učnega načrta z namenom prilagoditve učnim potrebam učečih se ter učnim pogojem ipd. Anketiranci so (s povprečno oceno 3,3) prav tako zadovoljni s strukturo učnega načrta, vendar bi raje videli (povprečna ocena 3,9), da bi bila le-ta splošnejša, učni načrt pa krajši (npr. vseboval naj bi le splošne cilje, kompetence in minimalne standarde). Večina anketiranih (88 %) je v anketnem vprašalniku izrazila željo, da bi ob učnem načrtu imeli tudi priročnik za učitelje kot njegovo dopolnilo oz. priložo.

Ali bi možnost kombinacije bolj splošnega in predvsem krajšega učnega načrta s spremljajočim priročnikom za njegovo uresničevanje res lahko ustvarila pogoje za večjo avtonomijo učiteljev, večjo kreativnost, morda tudi manjšo časovno stisko pri izvajanju oz. uresničevanju programa (učnega načrta) in omogočila rednejšo aktualizacijo oz. posodabljanje učnih ciljev, vsebin ali učnih pristopov preko priročnika? Treba je tudi poudariti, da v raziskavi nismo ugotavljali, kaj konkretno od priloge v obliki priročnika anketirani tudi dejansko pričakujejo. Na to velja opozoriti tudi zaradi izkušenj iz tujine. Iz analiz izbranih tujih učnih načrtov za geografijo (Konečnik Kotnik, 2008) je moč ugotoviti, da so le-ti konceptualno in vsebinsko precej različni. Tako imajo npr. v različnih nemških zveznih deželah več konceptov učnih načrtov, ki se med seboj razlikujejo predvsem glede razporeditve učnih vsebin. Koncept finske vertikale vključuje občo, fizično in družbeno geografijo ter t. i. svetovna območja tveganj (problemska regionalna geografija). V britanskem učnem načrtu so vsebine obrobnegega značaja in se nelinearno nadgrajujejo; bolj so vezane na razvijanje sposobnosti in spretnosti. Regionalna geografija je omejena na nekatere primere. Pri pregledu ameriških nacionalnih geografskih standardov lahko odkrijemo podobnosti z angleškim učnim načrtom, kar zaradi zgodovinske, kulturne in gospodarske povezanosti obeh prostorov ni presenetljivo; podobnosti so predvsem v definiranju tematskih, občih sklopov spretnosti, sposobnosti in znanja. Učni načrti za geografijo se razlikujejo tudi po strukturi in obsegu. Finski učni načrt za geografijo na sekundarni ravni izobraževanja obsega pet strani ter vsebuje kratek opis predmeta, zapis osmih splošnih ciljev pouka geografije, v sedmih vrsticah glavne vsebinske poudarke pri ocenjevanju ter nekoliko natančnejšo opredelitev ciljev (povprečno sedem na sklop) in glavnih vsebin po štirih večjih tematskih sklopih. Angleški učni načrt obsega sedem strani in poleg kratkega opisa predmeta ter navedbe enega globalnega cilja pouka geografije vključuje zapis ciljev pouka v petih sklopih. Cilji so oblikovani v sklope glede na njihov vodilni namen, ki je lahko razumevanje geografskih vsebin, razumevanje geografskih (in tudi splošnih) veščin, razumevanje prostora (pokrajin), razumevanje geografskih struktur in procesov, razumevanje okoljskih sprememb in trajnostnega razvoja. V posameznem sklopu je od dva do sedem splošno zasnovanih ciljev. Pričakovani dosežki učencev so opredeljeni na osmih in več ravneh. Posamezna raven je definirana s sedem do dvanajst standardi, ki zajamejo vse prej naštetе kategorije ciljev. Finski in angleški učni načrt imata učne cilje široko zasnovane. Zaradi širše zasnove je število ciljev bistveno nižje kot v slovenskem učnem načrtu (prav tam, str. 70–86).

Geografski kurikulum moramo vedno razumeti kot razvojni proces ter ga smiselno nadgrajevati in približevati realnim potrebam udeleženih v izobraževanju in dinamični družbeni situaciji. Pri pripravi prenove slovenskih učnih načrtov je vsekakor smiselno pogledati v svet, a upoštevati tudi dejstvo, da znanje slovenskih učencev ni slabo, kar izkazujejo mednarodne raziskave znanja. Ključnega pomena je sporočilo pričujoče raziskave, da se je prenove učnega načrta treba lotiti pravočasno in sistematično, z dovolj velikim participativnim pristopom vseh deležnikov: tako članov Predmetne razvojne skupine za geografijo, ki deluje v okviru Zavoda za šolstvo RS, kot visokošolskih učiteljev geografije in seveda čim širšega kroga učiteljev praktikov. Prav zaradi njihovega aktivnega sodelovanja pri prenovi učnega načrta se lahko tudi nadajamo uspešne implementacije le-tega

v vsakodnevno prakso. Realizacija učnega načrta je načeloma rezultat kompromisa med obstoječimi izobraževalnimi filozofijami vsakega posameznega učitelja in novo načrtovanimi spremembami (Kliebard, 1982; cit. v Reynolds, 2000). »Ob spremembah učnih načrtov ne smemo pozabiti, da bodo le ti, četudi še tako inovativno naravnani, uspešno realizirani le, če bodo v šolah poučevali strokovno ter profesionalno suvereni in samozavestni učitelji« (Kolnik, 2008, str. 85). Tako prenova učnih načrtov ne zahteva samo prenove pisnih dokumentov, pač pa ji mora nujno slediti tudi strokovno spopolnjevanje učiteljev, saj se, kot ugotavlja Ilc Klunova (2017), le na tak način lahko izpelje tako prenova učnih načrtov kot tudi prenova vsebinske in didaktične zasnove šolskih predmetov. Ob zavedanju tako prednosti kot pomanjkljivosti obstoječega učnega načrta za geografijo v osnovni šoli je treba v prvem koraku izkoristiti možnosti revizijskih popravkov in krajših posodobitev, v nadaljnjih korakih pa – v sodelovanju z različnimi deležniki – strokovno, smiselno in celostno tlakovati pot potencialnim strukturnim spremembam učnega načrta za osnovno šolo kot dela geografske izobraževalne vertikale.

Literatura in viri

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. 1995. Ljubljana.
- Cencič, M., 2009. Kako poteka pedagoško raziskovanje: primer kvantitativne empirične neeksperimentalne raziskave. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 168 str.
- Geografija. Učni načrt. 2011. Program osnovna šola. Predmetna komisija za geografijo OŠ, Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Hodnik Čadež, T., 2007. Učitelj kot raziskovalec medpredmetnega povezovanja. V: Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področju medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli. Ljubljana, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, str. 148–149.
- Ilc Klun, M., 2017. Slovensko izseljenstvo in diaspora v procesu geografskega izobraževanja. Doktorska disertacija. Ljubljana, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 339 str.
- Ivanuš Grmek, M., 1997. Kurikularno načrtovanje na višji stopnji obvezne osnovne šole. Doktorska disertacija. Ljubljana, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 566 str.
- Ivanuš Grmek, M., Bakračević Vukman K., Cencič, M., Čagran, B., Javornik Krečič, M., Schmidt, M., Žakelj, A., 2009. Načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa – koncepti načrtovanja kurikula. Zaključno poročilo ciljno raziskovalnega projekta (Ciljni raziskovalni projekt št. V5-0437 v okviru Ciljnega raziskovalnega programa »Konkurenčnost Slovenije 2006-2013«, Javna agencija za raziskovalno dejavnost RS in Ministrstvo za šolstvo in šport. URL: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-GURJWWRD/84015566-0452-4d07-b64a-24f325258fd0/PDF> (citirano 28. 5. 2018).
- Izhodišča prenove gimnazijskega programa. Komisija za pripravo koncepta nadaljnjega razvoja gimnazijskega programa in umeščenosti splošne izobrazbe v srednješolske programe. URL: http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/razvoj_solstva (citirano 28. 5. 2018).

- Kelly, A. V., 1989. The curriculum – theory and practice. London, Paul Chapman Publishing Ltd., 274 str.
- Kolnik, K., Resnik Planinc, T., 2006. Izzivi prenove gimnazijskega programa z vidika geografskega izobraževanja. *Geografski obzornik*, 53, 4, str. 22–26.
- Kolnik, K., 2008. Razvoj geografskih kurikulov in izobraževalni potencial geografije na začetku 21. stoletja. *Dela*, 29, str. 77–87.
- Kolnik, K., Konečnik Kotnik, E., 2009. Razvoj strukture geografskih učnih načrtov v slovenskih gimnazijah. *Pedagoška obzorja*, 24, 2, str. 131–143.
- Kolnik, K., Konečnik Kotnik, E., 2010. Geografski kurikulum kot proces. V: Polšak, A. (ur.). *Geografija, Posodobitve pouka v gimnazijski praksi*. 1. izd. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo, str. 13–28.
- Komljanc, N., 2007. Kurikul: kaj posodabljati in kako. V: *Kurikul kot proces in razvoj: zbornik prispevkov s posveta, Postojna, 17.–19. 1. 2007*. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo, str. 90–97.
- Konečnik Kotnik, E., 2008. Vrednotenje učnega načrta za pouk geografije v splošni gimnaziji v Sloveniji z vidikov družbenih potreb, izobraževalnih smernic in geografske znanosti. Doktorska disertacija. Maribor, Filozofska fakulteta, 306 str.
- Pinar, W. F., 2004. What is curriculum theory? London, Routledge, 301 str.
- Reynolds, R., 2000. A model for research syllabus development and curriculum change. Paper at the AARE Conference. Sydney, University of Sydney.
- Reynolds, W. M., Webber, J. A., 2004. Expanding curriculum theory: Dis/positions and lines of flight. London, Routledge, 220 str.
- Sagadin, J., 1993. Poglavlja iz metodologije pedagoškega raziskovanja. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 248 str.
- Smernice, načela in cilji posodabljanja učnih načrtov. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo, 2007. URL: <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=42&pID=164&rID=1466> (citirano 15. 4. 2018).
- Senegačnik, J., 2005. Geografija Evrope v šolskih učbenikih evropskih držav. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za geografijo, 372 str.
- Strmčnik, F., 2001. Didaktika: Osrednje teoretične teme. Ljubljana. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 401 str.
- Strmčnik, F., 2003. Didaktične paradigme, koncepti in strategije. *Sodobna pedagogika*, 54, 1, str. 80–92.
- Žakelj, A., 2007. Kurikul kot proces in razvoj – Načela in cilji posodabljanja kurikula. V: *Kurikul kot proces in razvoj: zbornik prispevkov s posveta, Postojna, 17.–19. 1. 2007*. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo, str. 8–17.