

JANA  
BEZENŠEK

## NEKATERI SOCIOLOŠKI VIDIKI CELOSTNEGA PRISTOPA V VZGOJI PREDŠOLSKEGA OTROKA

### UVOD

ZDI SE, DA V SODOBNI SLOVENSKI DRUŽBI PRIPADNIKI VSEH GENERACIJ DOŽIVLJAMO ENKRATNO POSEBNOST POMEMBNEGA ZGODOVINSKEGA EKSPERIMENTA SPREMINJANJA DRUŽINSKEGA IN PARTNERSKEGA ŽIVLJENJA IN ZNOTRAJ NJEGA PREDVSEM VPRAŠANJA OTROK IN STARŠEVSTVA, KI SO SE V NEKAJ ZADNJIH DESETLETJIH ŠE KAKO SPREMENILA ALI VSAJ NAČELA PRAVILA, NA KATERIH LJUDJE UTEMELJUJEMO SVOJO DEJAVNOST, V JAVNOSTI IN V ZASEBNOSTI. TAKO BOLJ KOT KDAJ PREJ DOŽIVLJAMO, DA SE PROBLEMI IZ ENEGA SVETA TAKOJ PRENESEJO V DRUGE SVETOVE, KO SE NA PRIMER SPREMENBA NA TRGU DELOVNE SILE IN ZAPOSLOTITVE STARŠEV TAKOJ POKAŽE V SPREMEMBI NJIHOVEGA ZASEBNEGA ŽIVLJENJA IN TUDI V ŽIVLJENJU PREDŠOLSKEGA OTROKA IPD.

Spreminjanje sicer ustaljenih življenjskih tokov v slovenski postmodernej družbi doživljamo kot opuščanje tradicionalnih poti, vrednot, norm in običajev. Gre za vse manj predvidljive in vse bolj nujno skrbno načrtovane izbire življenjskih oblik posameznika, med katere nedvomno sodita tudi starševstvo in/ali družina. Slednja, v vsej svoji kompleksnosti, nista več »življenjska samoumevnost, ampak in vse bolj stvar individualne presoje in odločitve: kdaj, s kom, zakaj in če sploh kreirati partnerstvo in starševstvo ali tudi družino ter sploh, kako (pre)živeti«. Kar preprosto pomeni, da so bile odločitve za družino, otroke, gospodinjstvo in skrb zanje v moderni družbi preteklosti razumljene kot nekaj »normalnega, pričakovanega oz. implicitno zaukazanega«, vendar pa je prav izbirnost postmoderne družine naredila manj »normalno, manj pričakovano in predvsem samoumevno«. Na ravni družinskega življenja smo tako priče spremenjenim vlogam družinskih članov:

- očeta (katerega ambivalenca sega od »odkrivanja« novega očetovstva in generativnega očetovanja do fenomena t. i. odsotnega očeta),
- matere (ki je zaradi svoje specifične reproduktivne vloge ključna vez med naravo in kulturo, torej med biološkim in družbenim, a vendarle še vse preveč biološko determinirana pa tudi (tako) razumljena) in

- otroka, za katerega še nikoli v zgodovini človeštva ni bilo poskrbljeno tako dobro; dejstvo pa je, da so prav otroci najbolj ranljiva, subtilna in zato tudi odvisna družbena skupina, ki doživlja vso kompleksnost fenomena tako »protektivnega otroštva« kot/in »podaljšanega otroštva«.

Nastala situacija je povzročila svojevrstno negacijo prej skrbno oblikovanih življenjskih poti in dejavnosti. Tudi tako, da zato dejavnosti niso več strogo vezane na posamezna življenjska obdobja: na primer igra ni več edina značilnost v otroštvu predšolskega otroka; učenje in izobraževanje namreč nista več zgolj in predvsem domena šoloobveznih in mladih, saj agresivno vstopata tudi v življenje predšolskega otroka; delo (kot zaposlitev zunaj doma) odraslim ni več zagotovljeno kot nekaj samoumevnega idr., kar predšolski otrok v primeru brezposelnosti svojih staršev občuti tudi sam, sprva kot pomanjkanje, nato kot odsotnost prej vsebovanih dobrin, nazadnje (lahko celo) kot nasilje.

Če je moderna družba povsem izoblikovala otroštvo kot posebno, od mladosti in odrasle družbe ločeno življenjsko obdobje, v postmoderni družbi zaznavamo ukinjanje te družbene drugačnosti, saj družba od predšolskega otroka zahteva podobne oblike ravnanja in vedenja, otrok doživlja podobne oblike pritiska in zahtevane odločitve med možnostmi izbir, kot jih naslavlja na odrasle. Starši otroštvo svojega predšolskega otroka nemalokrat razumejo kot »ponovno možnost« za svoje neizživete in utopične cilje, ki so jih v svojih življenjih (kakorkoli) zamudili ali jih niso uresničili. To se kaže v njihovih visokih in velikih pričakovanjih za otroka, v velikih investicijah zanj in v zahtevah do vrtca, v katerega je predšolski otrok vključen. Navedene spremembe pa na predšolskega otroka povzročajo pritiske in izjemno spreminjajo njegov status.

Posledica, nastala zaradi ločevanja ekonomije in starševstva, je spremenila tudi družino predšolskega otroka kot ekonomsko enoto, tako da so ekonomske prednosti starševstva postopno stopile v ozadje, njihovo mesto pa so prevzeli stroški. Otrok, predšolski pa še posebej, je v ekonomskem smislu za svojo družino vedno bolj posta(ja)l strošek ali finančno breme. Nenazadnje tudi zaradi pritisaka potrošniške družbe, ki niza vrsto neobvladljivih in nestvarnih potreb in ki je v predšolskem otroku odkrila nov pomemben trg in nove tržne niše, ki finančne stroške za otroke nenehno zvišujejo.

Navedeno, in seveda še marsikaj drugega, pa je v življenju predšolskega otroka, v njegovi socializaciji in biografski kontinuiteti povzročilo silne spremembe. Tudi tako, da je otrok vedno manj

oziroma da otrok svoje otroštvo vedno redkeje deli s sorojenci. Vzrokov za to je več, so kompleksni in individualno pogojeni. V večini primerov pa ljudje, ki so se vendarle odločili za otroke, tega niso naredili in ne počno zato, ker bi imeli zaradi njih materialne koristi in prednosti. Ali pač? Prepričani smo, da v postmoderni družbi pri odločitvah za starševstvo prevladujejo motivi, ki sodijo predvsem na področje čustvenih potreb staršev, kar potrjuje tudi Fend (1988), ki poudarja, da ima danes predšolski otrok predvsem »psihološko funkcijo koristnosti«. Občutek odgovornosti, pristojnosti ZA otroka pomeni za starše »biti emocionalno nujno potreben«. Z otrokom si pridobijo občutek, da se uresničujejo za naslednje generacije, v katerih se »vidijo še enkrat prisotne«, in v njih. Te psihološke koristi se izražajo v želji po smislu življenja, v želji po osrečevanju, v drobnih radostih, ki jih poznajo samo starši, ki s predšolskim otrokom »živijo« in ne le bivajo. Taki, aktivni starši, svoje vloge starševstva ne razumejo kot breme, socialno obveznost, potrebnost ali (celo) žrtvovanje, pač pa kot način življenja, v katerem uresničujejo zastavljene cilje (tudi) svojih življenj. V odnosu s predšolskim otrokom po eni strani znova odkrivajo in izražajo svoje sposobnosti in potrebe po potrpljenju in mirnosti, svojo skrb za druge, zmožnost vživljanja, nežnosti, odprtost, bližino, kar vse v stresa in skrbi polni postmoderni družbi vedno bolj pogrešajo. Po drugi strani pa izgubljajo spontanost, ko se vedejo preveč odgovorno in preveč zaščitniško, celo posesivno. Tako, največkrat na ravni podzavestnega, iščejo komplement k svojemu profesionalnemu svetu, v katerem prevladujejo zgolj racionalnost in instrumentalni um, storilnost, učinkovitost in profitabilnost. K svetu, v katerem so čustva in socialnost moteča. Ker v tem svetu odrasli svojih čustev ljubezni ne razdajamo kar tako, je vzgoja postala nekakšna »menjava«: predšolski otrok v zameno za skrb in predanost svojih staršev le-tem pomaga dosegati in/ali ohranjati spontanost, pristnost, odprtost ..., kar je spoznal tudi pesnik Tone Pavček, ki pravi, da otrok in otroštva ni nikoli dovolj; otrokom takole svetuje in (še bolj) opozarja odrasle:

»... da je svet grob, grd in gol – res je, da je prav tak in še slabši, a za vas mora biti, ker ste vi sami taki: SVETAL, SONČEN in SVOBODEN. Samo takega hočete, samo takega si morate do onemoglosti želeči, iskati, najti. Tako ostanete za zmeraj v sebi, v svoji srčiki srečni otroci, ki vidijo, česar veliki, ki so veliki in modri, ne vidijo, ker so manjši in še manjši. Ker hodite ne čisto pri tleh in rastete ne le čez hlačnice in rokave, ampak ne manj v svoje in v vse njih višave. Ker slišite mило ptico mladosti in vidite golega kralja odraslih. Ker ste večna mladost, sveta in nas. Ker sta vaša svet in vesolje.«

Predšolski otrok pa, v vsej svoji danosti izvorne »nrvnosti«, poln življenjskih energij vseh vrst, podzavestno nasprotuje vsemu, kar od odraslih zahteva vsakdan – utečenosti, šablonskosti, neposredni racionalnosti, in starše v njihovi navezanosti nase nenehno opozarja na potrebo po uravnoteženosti življenja.

Vzgoja predšolskega otroka je v postmoderni družbi postala znanost, ki jo skrbno načrtujemo v različnih dokumentih in potrjujemo z zakoni in pravilniki, jo preučujemo, se je učimo idr., in je prav zato postala tako zahtevno in »visokokvalificirano delo«. Ne samo da se odvija v krogu družine predšolskega otroka in njenih mrež, pač pa jo predšolski otrok doživlja v vrtcu. Dom in starši na eni, vrtec, strokovni delavci na drugi strani: ne v primežu, ampak kot v stičišču ZA otroka, v želji za njegov srečni vsakdan. Ker otroštvo vse bolj postaja projekt, ki potrebuje skrben nadzor, nenehno spremljanje razvojnih stopenj in vodenje, postaja predšolski otrok na (povsem) nov način odvisno bitje, ki nenehno potrebuje navzočnost odrasle osebe, ki zanj načrtuje, določa, skrbi, mu svetuje, se odloča, upravlja s sedanjimi in porajajočimi se fizičnimi in psihičnimi potrebami na povsem nov, nemalokrat ambivalenten način.

Čeprav se čas »upravljanja« s predšolskim otrokom krajša (tudi zaradi zgodnejšega vstopa v šolo), pa se vseobsežna pozornost, s katero starši obdajajo predšolskega otroka, nemalokrat zdi kot odsev njihove samosebičnosti, ki se izraža kot doživljanje potrebe po otroku kot lastnini in hkrati kot njihovo osrediščenje (prav) ob njem. Oboje pa perfidno zakriva vedno nove in nove (in drugačne) zahteve do otroka, ki so rezultat previsokih aspiracij in pričakovanj. A kdor govori, naj bo njegov otrok boljši od njega samega, ne misli toliko nanj kakor nase, čeprav se (morebiti navzven) vede drugače ...

Predšolski otrok pa se v vrtcu sreča s strokovnim delavcem, ki se v vsej kompleksnosti svojih delovnih nalog in obveznosti uresničuje v (vsaj) treh vlogah, in sicer kot:

- strokovnjak (vsebina njegove vloge mora biti nesporna, saj »se od vzgojitelja pričakuje solidna izobrazba, ki vključuje poznavanje različnih teorij razvoja, obvladovanje komunikacijskih spretnosti, prepoznavanje ugodnih trenutkov za vzpostavljanje zaupanja in prijateljstva s predšolskim otrokom, za uresničitev temeljnih pogojev učenja in razvoja otroka, ustvarjanje stimulativnega okolja za usvajanje novih pristopov za reševanje problemov, novih dejstev in spretnosti idr.«) (Lepičnik Vodopivec 2000);

- uslužbenec (zavezan je strukturi kapitala, ki ga je zaposlila in za katero se predpostavlja, da ji bo pripaden) ter
- Človek (v vsej svoji imanentnosti), ki s pomočjo znanja in svojih osebnih značilnosti izpolnjuje pogoje za razvoj pozitivnega mišljenja o sebi pri vsakem otroku in vliva optimizem pri starših).

Prepričani smo, da je mogoče prvo vlogo pridobiti oziroma se je naučiti, drugo pridobiti, tretjo pa je težko oziroma sploh nemogoče pridobiti ali se je naučiti.

## PREDŠOLSKI OTROK, UČENJE IN KOMUNIKACIJA

Predšolski otrok se nenehno uči. Najraje in najuspešneje se uči in komunicira v majhnih skupinah in s pomočjo konkretnih izkušenj. Prav v majhnih skupinah lažje doživlja številne interakcije, ki mu na ravni kognitivnih izkušenj, kognitivnih konfliktov, zaznavnega doživljanja in izražanja, verbalnih in neverbalnih komunikacij ter socialnega učenja omogočajo razvoj različnih dejavnosti, v katerih odrasli, torej tako starši, predvsem pa strokovni delavci, vedo, kako delati, kako se pogovarjati, raziskovati in strpno živeti skupaj. Komunikacija med otrokom, starši in strokovnim delavcem ter med vzgojiteljem in starši je v slovenski družbi in vrtcih nekaj povsem vsakdanjega. Omogoča jo spontano vključevanje staršev v življenje in delo vrtca, in to na ravni vedenja in podpore vsemu, kar se v vrtcu dogaja.

Otrokova dejavnost, ki je v vrtcu usmerjena k igri, je pomembna življenjska dejavnost vsakega otroka. Z igro namreč otrok premaguje protislovje med osebnimi potrebami in interesi, ki ga vzpodbujajo k določenemu vedenju (kot na primer k posnemanju življenjskih vlog in življenjskega sloga odraslih idr.) in k odkrivanju nezadostno razvitih sposobnosti, ki mu ožijo polje izražanja takšnega vedenja. Skozi vsebine igre predšolski otrok doživlja in izraža pomembne dogodke in vstopa tako v pisano množico bodisi konjunktivnih bodisi disjunktivnih družbenih odnosov v okolju, ki jih zaznamuje s svojo enkratno danostjo. V procesu igre je vedno osebno angažiran; v njem se izražajo vsa področja njegovega razvoja, v njej si oblikuje sistem simbolov pa tudi pravil, ki v igri postanejo nosilci improvizacije in kombinacije in s katerimi se otrok uči živeti. Za igro predšolskega otroka je značilna tudi divergentnost; določajo pa jo tudi didaktični in drugi materiali ter njihova dostopnost otroku.

Prav zato, ker je igra poseben, le otroku lastni način uresničevanja njegove potrebe po enakopravnem sodelovanju v življenju, saj

predšolski otrok tako prevzema različne vloge in si tako pridobiva različne socialne izkušnje (in to prej, kot jih je njegov vrstnik v moderni družbi), ko v dejavnem odnosu do socialnega in fizičnega okolja pridobiva zaznavne vtise, smo prepričani, da je igra kot taka tudi učenje. Učenje, ki bo v vsej svoji sprejemljivosti in spremenljivosti preraslo v vseživljenjsko učenje.

### NEKATERI VIDIKI NAČEL VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA IN RAZVOJNO NAČRTOVANJE V VRTCU

Problematika, omenjena v naslovu, je še zlasti aktualna zdaj, ko zamisel združene evropske učeče se družbe postaja realnost, čeprav so še kako aktualne razprave o tem, kako naj bi učeča se družba in na znanju temelječe gospodarstvo v skladu z Lizbonsko deklaracijo in cilji trajnostnega razvoja delovala in kako ju (sploh) lahko dosežemo. Pri tem se nam zastavlja temeljno vprašanje, ali bodo nove značilnosti slovenske vzgojne, izobraževalne, znanstveno-razvojne in politične kulture s pridobljeno nacionalno in politično samozavestjo primerljive z evropsko demokratično vzgojno, izobraževalno in znanstveno-razvojno kulturo. Zlasti še ker zaznavamo, da nočemo biti (več) ponavljavci neobvladane lekcije iz preteklosti in ker je naš etični imperativ ob uveljavljanju ciljev bolonjskega procesa za vzgojitelje predšolskih otrok (in tudi sicer in predvsem) socialno učenje in raziskovanje v smislu notranjega prisvajanja takega izobraževanja na terciarni ravni, ki predpostavlja, razvija in vzpodbuja zaupanje vanje ob hkratnem zavedanju tega, kako ranljivi so; ko se učimo učiti se in raziskovati v skladu s cilji trajnostnega razvoja slovenske družbe, vključene v evropski prostor, ker smo del vseživljenjskega izobraževanja učeče se družbe z različnimi dejavniki (na primer družino in vrtcem kot socializacijskima agensoma v razvoju predšolskega otroka). Znotraj interakcij med njima obstoječe pluralnosti oblik demokratične družine na eni in vrtca na drugi strani pa se izraža predšolski otrok kot *homo duplex* in, paradoksalno, kot njihov akter v smislu odprtega, svobodnega in ustvarjalnega bitja in obenem kot »proizvod« obstoječih družbenih razmer (tudi že) evropske postmodernosti. Vloga vrtca za optimalno vzgojo otroka, ki je, brez pretiravanja, zahtevna in kompleksna, določajo načelo vseživljenjskega učenja in cilji trajnostnega razvoja, ki še zlasti poudarjajo njegovo odgovornost. To pa (vsak) vrtec zavezuje k ustvarjanju optimalnih, torej »kar se da najboljših možnih« razmer za otroka v prvih letih življenja, in k zagotavljanju tako fizičnega kot socialnega okolja, v katerem se dobro počutijo tako otrok kot tisti odrasli, ki se prepletajo v trikotni povezavi: predšolski otrok, družina, vrtec. Pri tem uspešno delo vrtca temelji na uresničevanju tako zastavljenih

ciljev na področju vzgoje in izobraževanja vrtca, ki še posebej poudarjajo učenje za doseganje odgovornega ravnanja do sebe, družbenega in naravnega okolja, obravnave trajnostnega razvoja z vidika etičnih razsežnosti, enakopravnosti, solidarnosti in medsebojne odvisnosti, spoštovanja človekovih pravic, celostnega pristopa, sistematičnega, kritičnega in ustvarjalnega razmišljanja, partnerstva na ravni skupine, vrtca, družine, vrstnikov idr. K temu pa, zato da bi dosegli otrokov celoviti razvoj, prispeva tudi logistika same organizacije celotnega življenja in dela v vrtcu, ki temelji na upoštevanju individualnih razlik v razvoju in učenju otrok ter na načelih celostnega in uravnoveženega razvoja otrok, poznavanju in razumevanju otrokovega načina spoznavanja in doživljanja okolja, zagotavljanju pestre ponudbe vsebin, metod in oblik dela ter na strokovni avtonomiji vseh strokovnih delavcev, kar je predpogoj za zagotavljanje optimalnih pogojev za igro in učenje otrok v vrtcu, in to na načelih enakih možnosti, različnosti med otroki, omogočanja izbire in drugačnosti od drugih.

POMEMBNO JE TOREJ, KAJ PREDŠOLSKI OTROK V OKOLJU, V KATEREM ŽIVI IN USTVARJA, OPAZI, KOLIKO TEH DRAŽLJAJEV SPREJME IN KAKO JIH DOŽIVLJA. DOŽIVLJANJE PA JE ODVISNO PREDVSEM OD NJEGOVEGA RAZUMEVANJE ŽE (ZA) ZNANEGA.

Če so ta razumevanja dovolj pristna in razumevanje dovolj jasno, otroku postane neznan znano, tuje domače in oddaljeno bližje. Pri tem je pomembno število povezav z že znanim, saj več ko ima otrok že usvojenega znanja, več bo povezav in večja bo možnost za preoblikovanje sprejetih dražljajev v nove oblike oziroma nova dognanja. Ustvarjalnost predšolskega otroka je torej odvisna od njegovih umskih, doživljajskih in družbenih dejavnikov, ki jih v medsebojnih interakcijah z drugimi, odraslimi in vrstniki, oblikujejo vse tri razsežnosti osebnosti, telesna, duševna in duhovna.

Uspešen strokovni delavec v vrtcu se zaveda spoznanj teorij(-e) in potrditve le-teh v praksi, torej tega, da »je vsak ustvarjalen predšolski otrok bister in da vsak nadpovprečno bister otrok še ni nujno tudi ustvarjalen«! Od kakovosti otrokovih interakcij in njegovih medsebojnih odnosov v vseh treh razsežnostih njegove osebnosti pa je odvisno, ali (in koliko) bodo zavestni dražljaji pri otroku dovolj prožni, da se bodo sposobni z že znanim povezati na nov način in ustvariti res nekaj novega. Skladnost vseh treh razsežnosti otrokove osebnosti pa se kaže v ravnovesju pokazateljev ustvarjalnosti kot otrokova izvirnost, njegovo izmikanje dolgočasu, v moči njegovega pozitivnega mišljenja, v doživljanju privlačnosti skrivnostnega in neznanega, v iskanju izboljšav ter sprejemanju novosti. Za doseganje naštetega potrebuje otrok visoko stopnjo motiviranosti in vztrajnosti, biti mora telesno zdrav in gibčen, radoveden, igriv, pogumen, ročno spreten, predvsem pa zdravo senzibilen, samozavesten, dobrovoljen in humoren idr., skratka, ustvarjalen.

Ustvarjalnost pri predšolskem otroku pomeni torej uresničevanje novih zamisli, ki pa so le novo povezovanje že znanega; izvirnost predšolskega otroka se kaže kot njegova sposobnost prenašati nove zamisli iz svojega domišljjskega sveta v svoje vsakodnevno življenje. V vrtcu je za otrokovo ustvarjalnost veliko možnosti pa tudi vzpodbud za iskanje drugačnih poti v iskanju novega, drugačnih mnenj in za razmišljanje mimo utečenih navad. Vrtec, ki si prizadeva h kar najboljši uresničitvi zastavljenih ciljev svojega delovanja in povezovanja s starši in drugimi subjekti v socialnem okolju, v katerem deluje, svoja ravnanja samodejno (nenehno) kritično preverja s pomočjo samoevalvacije in refleksije lastnega dela in ravnanja. Opozarjamo pa, da dobljeni rezultati nikakor ne smejo biti sredstvo in cilj za obračunavanje z zaposlenimi, pač pa vodilo na poti k optimalnosti njihovega delovanja.

Med načrtovanjem izvedbenega kurikula vrtci upoštevajo značilnosti razvoja in učenja predšolskega otroka, predvsem pa njegove individualne potrebe in interese ter v skladu s tem subtilno izbirajo cilje glede na razvojne značilnosti otrok v določenem starostnem obdobju. Cilje izbirajo tako glede na značilnosti posameznega otroka kot glede na spretnosti in znanja, ki jih želijo pri otroku vzpodbujati in doseči. Zastavljanje ciljev pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu temelji na procesno-razvojnem modelu, ki izhaja iz razumevanja spremenjene vloge tako otroka kot odraslega. V načrtovanje ciljev vključuje tudi otroka, v vsej njegovi enkratnosti, celovitosti in imanentnosti, z uresničevanjem in spoštovanjem kompetentnosti otrokovih individualnih lastnosti in razlik v skupini.

Za uresničevanje razvojno-procesnega načrtovanja dela vrtca je najprimernejše načrtovanje projektnega dela prav z otroki. Projektni pristop vključuje vrsto strategij, ki omogočijo, da predšolski otrok, voden s pomočjo vzgojiteljice, poglobljeno preučuje vsebine iz resničnega sveta, ki ga vsak dan doživlja. Prav tak način dela pa zaradi kompleksnega, čeprav fleksibilnega okvira označuje interakcijo učenje-poučevanje. Načini in metode ter tehnike dela v projektnem pristopu vzpodbujajo otrokov razvoj zaradi visoke motivacije predšolskega otroka, ki se čuti vpletenega v svoje učenje, njegovi izdelki pa so kakovostni. Projektno delo zagotavlja predšolskemu otroku prve praktične izkušnje v raziskovanju družbe in narave, omogoča mu predstavljanje njegovih lastnih ugotovitev in ugotovitev drugih na različne načine, ponuja različne priložnosti za (upo)rabo osnovnih matematičnih veščin in znanj ter daje veliko priložnosti za rabo (po)govornega in pisnega jezika.



Ker zastavljeni družbeni cilji vzgoje za življenje v vrtcu predpostavljajo ustrezne pogoje za pridobivanje znanja in razvijanje sposobnosti, hkrati poudarjajo, da morajo otroku omogočiti tudi doživljanje takih socialnih situacij, v katerih bo svoje znanje lahko uporabil. Strokovni delavci v vrtcu lahko izkoristijo vsakodnevne situacije, v katerih se otrok primerno socializira in si pridobiva zaupanje, kar je pogoj za graditev pozitivno naravnane ga odnosa do učenja. Zato je zaželeno, da bi imel otrok na voljo take dejavnosti, ki bi mu predstavljale miselne izzive, vendar morajo biti primerno zahtevne – ne smejo biti ne prelahke ne prezahtevne. Tako z ustreznimi vzgojno-izobraževalnimi pristopi pri otroku razvijamo radovednost, ustvarjalnost, iniciativnost, mu damo priložnost, da postaja odgovoren do sebe in drugih.

*Kurikulum za vrtce* (1999) še posebej poudarja spoštovanje otrokovih pravic. Toda samo razlaga vsebine in zgodovine le-teh za otroka ni dovolj. Zato je pomembno, da otrok njihovo uresničevanje doživi v »praksi«, torej v resničnem življenju (na primer pravico do zdravega življenjskega okolja, do pomoči v stiski idr.). Prav je, da predšolskim otrokom v skupini ponudimo možnost izbire in jih vzpodbujamo v izbirnosti ter k izražanju mnenj o obravnavanem problemu, da jim privzgojimo in priučimo spoštovanje do drugačnih in do strpnega poslušanja in upoštevanja mnenja drugih/drugačnih, da mu omogočamo izražanje njihovih lastnih zamisli in pobud, učenje sprejemanja novih, tudi drugačnih izzivov in njihovega iskanja, da jih učimo in urimo v vztrajnosti pri iskanju novega in da so napake del iskanja le-tega, ki, če jih razumemo tako, predstavljajo vir učenja. Predšolskega otroka pač ni strah marsičesa, drznosti lastnih misli pa še najmanj! Iz njih pozneje oblikuje uresničljive sanje kot inovator, izumitelj ali (največkrat) kot iznajdljiv posameznik, če le vsebujejo vizijo, pogum in vztrajnost. Predšolski otrok na ravni nezavednega čuti, da brez teh lastnosti ni razvoja in da je brez njih življenje monotono, saj mu v takem primeru njegov življenjski potek določajo drugi, in da:

- so izbrani cilji, kljub pogumu in vztrajnosti, jalovi, če manjka vizija;
- so izbrani cilji, kljub viziji in vztrajnosti, drugorazredni, če (z)manjka poguma (kdo pa to v postmoderni družbi sploh še hoče??);
- je vizija, kljub pogumu, le sanjarjenje, če manjka vztrajnosti.

Da bi predšolski otrok (z)mogel razvijati svoje predstave o prihodnosti, se mora naučiti sposobnosti doživljanja in vživljanja, pri čemer gre bolj za lastnost duha in ne toliko razuma. Zatorej

moramo vsi odrasli, ki smo v življenje predšolskega otroka kakorkoli vpleteni in vpeti, v procesih komunikacije in optimalne interakcije z njim upoštevati vse značilnosti dosežene stopnje njegovega bio-psiho-socialnega razvoja in spoštovati integriteto njegove osebnosti. Bodisi takrat, ko nam nekaj pripoveduje, se z nami pogovarja in potrebuje vso pozornost odrasle osebe (na primer staršev, strokovnega delavca idr.), saj bi rad s svojo logiko izrazil svoje razumevanje sveta, bodisi ko potrebuje možnost, da svoje znanje pokaže in ga tudi praktično uporabi.

Prav ta kompleksnost medsebojnih interakcij predšolskega otroka z drugimi (odraslimi) pa zahteva od vrtca razvijanje in omogočanje takih priložnosti, v katerih bo otrok svoja znanja lahko pokazal, jih praktično ponazoril in, kar je največ vredno, tudi uporabil. Ali predšolski otrok to lahko doseže in udejanja, pa je močno odvisno od načina dela strokovnega delavca, njegove pripravljenosti za sprejemanje novega, nemalokrat tudi zanj drugačnega. Ko urešničuje cilje in principe razvojno-procesnega pristopa in dela, kar od njega zahteva spremembo, tako da ne bo osredotočen le na »izdelek«, temveč na sam proces učenja, ko vse bolj stopajo v ospredje njegove želene lastnosti in danosti, mora biti:

- domiseln, ko igro vključuje v nove, povsem drugačne odnose;
- prožen, ko otrokom in staršem predlaga tudi nenavadna, vendar smiselno uporabna znanja;
- občutljiv, ko odkriva dodatne možnosti, ki doslej še niso bile predvidene;
- neobremenjen in odprt za opuščanje utečenih in že preživetih metod in tehnik dela ter vzorcev ravnanja in obnašanja; in (končno tudi)
- nenavaden, ko sprejema in v svoje delo vključuje novosti, ki niso »v skladu z normami, navadami in prepričanji« večine, in se zaveda, da »najlepše cvetlice rastejo zunaj uhojenih poti«, hkrati pa tudi vseh pasti in nevarnosti pri njihovem nabiranju, in zato deluje preudarno, trezno, vendar za otroka zanimivo, ko ga vzpodbuja tudi v vživljanje v njegov svet domišljije, ker se zaveda, da je za predšolskega otroka domišljija pomembnejša od znanja, saj znanje predstavlja in vsebuje vse, kar že obstaja, domišljija pa vse, kar šele bo obstajalo.

Otrok je dejaven soustvarjalec življenja, igre in učenja v vrtcu, odrasli pa postaja pogajalec, sodelavec ali celo zgolj opazovalec. Z urešničevanjem zastavljenih ciljev načela razvojno-procesnega pristopa v vrtcu pa stopa v ospredje potreba po takem strokovnem delavcu, za katerega je v delu z otrokom bistven sam proces učenja.

Tudi takrat, ko se mu zastavlja naslednje vprašanje: Kdaj učenje za predšolskega otroka preraste v vrednoto? Odgovor vsekakor ni preprosto, vendar izhaja iz prepričanja, da vsekakor takrat, ko:

- predšolskega otroka (zanj pomembni odrasli) vzpodbujamo pri njegovih lastnih strategijah dojemanja, izražanja in razmišljanja; in tudi takrat, ko otrok raziskuje, odkriva, primerja, preizkuša, poizkuša, išče vire, sredstva, informacije, predvideva, sklepa, se strinja, zavrača, sprašuje, se pogaja, načrtuje, se dogovarja, razlaga, pripoveduje, oblikuje, sestavlja idr., in takrat, ko to zanj postane iskanje ravnovesij s seboj in z okoljem, ko si tako oblikuje jasne, skladne in smiselne miselne vtise, ki so sami po sebi dovolj trdni in obstojni, da jih lahko asimilira;
- zadano nalogo opravi po lastni zamisli, samoiniciativno, ne po posredovanih navodilih strokovnega delavca ali staršev, ampak ko se za to odloči po načelu »hočem«, tudi »želim si«, in ne po načelu »moram«;
- se usmerja v ozaveščen in subjektiven odnos do sebe in okolja ter izgradi lastno zavest o sebi ter je sposoben sprejemati odločitve in tudi odgovornost zanje, ker jih le tako doživlja kot smiselne;
- sebe ne doživlja kot »središče«, ampak kot sestavni del dogajanja, v katero so vpeti tudi drugi, zanj bolj ali manj pomembni ljudje, s katerimi se nauči izboriti si mesto v okolju, v katerem živi;
- spozna in doume pomen potrebe po ljubezni, ki se je ne (na)uči le sprejemati, pač pa tudi dajati; zlasti še ker vemo, da pristna čustva ljubezni lahko razvije le tisti, ki je bil ljubljen, in da tudi iskreno in pristno lahko čustvuje tisti, ki je bil čustev deležen, ter da so preveč burna čustva tudi ovira za ozaveščeno delovanje.

Tako si po načelu asimilacije otrok izoblikuje svoj sistem vrednot, katerih del je prevzel tudi iz okolja, v katerem živi, in ki jih je (po potrebi) preoblikoval tako, da jih doživlja kot lastne, kot smernice in osnovni načrt delovanja, ko prek njih uravnava življenje in odnose z okoljem. Vloga vrtca pri tem je velika in hkrati obremenjujoča. Prav zato mora vrtec razvijati in uresničevati možnosti in priložnosti za optimalno doseganje vrednot, kar pa je seveda močno odvisno od strokovnih delavcev. Vsak od njih ima do učenja svoj odnos. Ali je učenje tudi zanje vrednota, pa je vprašanje, s katerim se srečujemo v praksi in ki je izrazito subjektivno pogojeno. Kakorkoli že: vsi bi se morali zavedati dejstva, da se »vrtec dogaja ali pa ga NI«!

## VRTEC, PREDŠOLSKI OTROK IN VSEŽIVLJENSKO UČENJE

Veseli smo, da je (v slovenski realnosti) vrtec jasno dogajanje, ne samo da samodejno oblikuje potrebo po vseživljenjskem izobraževanju, pač po jo že v izhodišču implicitno zaukazuje, in to za vse: če je za predšolskega otroka to razvojno pogojen proces, ta zajema tudi starše. Za strokovnega delavca pa tako ali tako predstavlja življenjski *modus vivendi*, saj skozi otrokovo igro in učenje, ki sta temeljna cilja vseživljenjskega učenja, pri svojem delu uresničuje temeljne cilje ne le kurikula kot krovnega dokumenta, pač pa tudi *Strategije vseživljenjskosti učenja v Sloveniji* (2006), kar vsem otrokom v skupini zagotavlja učenje in izobraževanje na vseh področjih in v vseh okoljih vrtca, pri posameznem otroku krepi zavedanje, da kot posameznik z učenjem povečuje zaupanje vase, razvija ustvarjalnost, spretnost, ki ju potrebuje za dejavno udeležbo v življenju; strokovni delavec pri otroku razvija zavedanje, da ima pravico do učenja in izobraževanja, in tudi krepi njegovo soodgovornost zanj ter vsakomur omogoča učenje po njegovi meri, ko skuša vzgojo in izobraževanje kar najbolje prilagoditi potrebam predšolskega otroka na eni in učeče se družbe na drugi strani in ko razvija pozitiven odnos posameznega otroka do učenja in razumevanja pomena vseživljenjskega učenja, kar vse uresničuje tudi s kurikulumom.

Ko se sprašujemo, kaj je v zgodnjem otroštvu tisto, kar lahko (že) označimo kot vsebine vseživljenjskega učenja«, ugotavljamo, da najprej nastane diskurz v definiranju (ali opredelitvi) zgodnjih značilnosti vseživljenjskega učenja, v oblikovanju instrumentarija za merjenje teh značilnosti in razvoj prakse, ki bi takšne značilnosti podpirala. Zato je treba osvetliti tiste vidike razvoja predšolskega otroka in posredno predšolske vzgojno-izobraževalne prakse, ki so bistveni za razvoj otroka v vseživljenjskega učenca, vendar so v dosedanjih raziskavah, podprtih z večinoma kvantitativnimi raziskovalnimi metodami, ostali zunaj presoje.

Z VIDIKA UČENJA IN RAZVOJA OTROKA SO TI PROJEKTI UGOTAVLJALI NAPREDEK PREDŠOLSKEGA OTROKA PREDVSEM NA KOGNITIVNEM PODROČJU.

Z vrsto ocenjevalnih instrumentov so merili otrokove dosežke v akademskih veščinah in znanju na jezikovnem in matematičnem področju (vključno z branjem in pisanjem), torej v tistih veščinah in znanju, ki so nujni pogoj za dober začetek šolanja in nadaljnji uspeh v izobraževanju. V slovenskem prostoru poznamo iz programa priprave na šolo t. i. predbralne dejavnosti, ki prispevajo k razvoju otrokovih grafomotoričnih sposobnosti, sposobnosti vidnega in slušnega razlikovanja ter dejavnosti za razvoj matematičnih predstav in pojmov.

Ob navedenem pa so zelo pomembni tudi drugi vidiki otrokovega razvoja, ki dolgoročno omogočajo njegovo uspešno učenje. Ball (1994) jih poimenuje »super sposobnosti za učenje«, saj predpostavljajo samoumevno osredotočenost na preučevanje dispozicije za učenje, spoštovanje do sebe in drugih, čustveno dobro počutje. Tako razumljeno učenje vsebuje presojanje oziroma merjenje dveh vidikov učenja:

- merjenje učnih rezultatov (pri čemer je predvsem pomembno, da predšolski otrok pokaže, kaj zna oziroma kaj in koliko se je naučil) in
- merjenje rezultatov učenja (kjer je pomembno tudi, kakšen vpliv je imel proces učenja na razvoj otrokovih dispozicij za učenje, na njegov odnos do učenja, na njegove strategije učenja, na odzivanje na učne izzive ipd.).

Glede na to, kateremu vidiku pristopa k učenju dajejo načrtovalci vzgojno-izobraževalnih politik prednost, nastajajo tudi razlike v merjenju uspešnosti. Dweckova (1986) ugotavlja, da so v pristopih, ki poudarjajo prvi vidik, torej merjenje učnih rezultatov, otroci usmerjeni bolj na svoje sposobnosti in na modaliteto ocenjevanja (kako jih ocenjujejo drugi). V pristopih pa, ki upoštevajo tudi drugi vidik, so otroci bolj usmerjeni k dejavnosti, v katero so vključeni. Pri predšolskem otroku je nezanemarljiva tudi povezanost notranje motivacije s cilji učenja. Programi, ki bolj poudarjajo pomen procesa učenja kot pomen neposredno merljivih rezultatov učenja, ponujajo več dejavnosti, saj vzpodbujajo in ohranjajo notranjo motivacijo. Gre za dejavnosti, pri katerih je cilj bolj učenje (na primer razvoj različnih strategij učenja, učenje za učenje ipd.) kot rezultat učenja (na primer število naučenih pesmic, prebranih knjig ali likovnih izdelkov). Kakovost, intenzivnost in modaliteta odnosa predšolskega otroka do učenja ter način njegove odzivnosti na učne izzive so močno odvisne od pričakovanj, samospoštovanja, socializacije, motivacije in zaupanja otroka do drugih in so (so)po-gojene z njimi. Tudi vpliv dispozicij kot razmeroma trajnih navad duha in ravnanja pogojuje načine odzivanja na določene kategorije izkušenj v različnih situacijah. Med pozitivnimi dispozicijami pri predšolskem otroku tako stopajo v ospredje predvsem potreba po uresničevanju otrokove radovednosti, ustvarjalnosti, neodvisnosti, iniciativnosti, potreba po humorju, velikodušnosti, pa tudi po odgovornosti do sebe in drugih, med negativnimi pa na primer prepirljivost, sebičnost, neobčutljivost idr. Pri načrtovanju ciljev vseživljenjskega učenja ni odveč opozorilo o t. i. »hipotezi o poškodovani dispoziciji«, ki opozarja, da neprimerni vzgojno-izobraževalni pristopi v zgodnjem otroštvu, ki se akumulirajo, »delujejo

proti razvoju zaželenih dispozicij« (Katz & Chard 1995, str. 31). Zato poudarjamo potrebo po takem oblikovanju kurikula, da bo s cilji ne le zastavljal, ampak tudi dejansko zagotavljal uresničevanje kar najboljših razmer za simultano pridobivanje znanja, sposobnosti in zaželenih dispozicij. Za predšolskega otroka pridobljeno znanje nima velike vrednosti, če se hkrati ne ohranja in če se ne pogloblja dispozicija za njegovo uporabo.

Med najpomembnejše dejavnike uspešnega učenja pri predšolskem otroku pa uvrščamo njegovo »notranjo motivacijo«. Ta mu namreč preprečuje, da »se izgubi« v nalogi, ki jo opravlja, v problemu, ki ga rešuje, v umetnini, ki jo ustvarja, torej v nečem »zunaj njega samega«. Da je predšolski otrok ob dejavnosti notranje motiviran, ugotovimo, kadar v njej vztraja in »se ne pusti motiti«, ko ga vsa in do popolnosti prevzame. Posebej še, če otrok svoje dejavnosti ne pogojuje s pričakovanji po priznanju, pohvali ali nagradi.

Predšolski otrok je lahko pri neki osnovni dejavnosti izredno vztrajen in si močno prizadeva, da bi nekaj naredil čim boljše. Neštetokrat si bo skušal zavezati vezalke na čevljih, in šele potem, ko bo povsem in rutinsko obvladal osnovni način zavezovanja, bo začel poizkušati, ali se vezalke dajo zavezati še kako drugače, na zanj manj zapleten način. Prav zato razvojni psihologi (na primer Redding, Morgan, Harmon, Cole in drugi) poudarjajo pomen t. i. »motivacije z izpopolnjevanjem«, ki jo opredeljujejo kot psihično moč, ki vzpodbuja predšolskega otroka, da poizkuša sam, neodvisno, osredotočeno in vztrajno rešiti določen problem ali obvladati določeno spretnost ali nalogo, ki zanj, vsaj deloma, predstavlja izziv. Še več, nekateri predšolski otroci so usmerjeni k mojstrstvu! Zanje je značilno, da iščejo izzive in pri poskusih vztrajajo tako dolgo, dokler ne rešijo »svojega« problema.

Vsi predšolski otroci pa take motivacije ne doživljajo. Otroke brez te motivacije, nekateri avtorji (na primer Dweckova) označujejo kot »nemočne pri učenju«. Ti otroci se izzivom izogibajo, pri dejavnostih, ki so zanje nove in zahtevnejše, ne vztrajajo. In prav ta, t. i. »naučena nemoč«, nemalokrat povzroči, da predšolski otroci zaradi preteklih izkušenj ne zaupajo v svoje moči in sposobnosti. Zato so še kako odvisni od pomoči, pohval in vzpodbud odraslih, pri čemer se nam seveda takoj zastavlja vprašanje o njihovi ustreznosti, pogostosti in upravičenosti. Kljub temu se »večina razvojnih psihologov strinja, da otroci začenjajo življenje kot motivirana bitja. Otroci si prizadevajo, da bi svet razumeli in nanj vplivali.« (Kottterr & Kotter 2001) Notranje motivirani predšolski otroci »iščejo« naloge, ob katerih so primorani tudi razmišljati.

Čeprav čutijo implicitno potrebo, da bi postali kompetentni, moramo odrasli upoštevati, da na njihovo motivacijo za »delo« vplivajo tudi drugi dejavniki, kot so:

- izrazitost potreb (ko otrok začuti potrebo po razvrščanju svojih želja, hotenj, namer idr.);
- čustvena odzivnost predšolskega otroka (ki je prav v tem obdobju najpomembnejša, saj brez vključevanja čustev ni mogoče oblikovati predstav o sprejetih sporočilih (na primer učnih vsebinah));
- otrokov telesni ustroj, temperament, bistrost duha idr.;
- otrokove intelektualne sposobnosti (zmožnosti razmišljanja, učenja, mišljenja idr.) in sposobnost (samo)obvladovanja (pri čemer sta vzgoja in pomoč odraslega izredno pomembni);
- otrokovo prepoznavanje simbolov (ko dogovorjeni simboli posredujejo neko sporočilo na vedno enak način, na primer govorica telesa, dotik, vonj, okus idr.);
- otrokova (z)možnost polarizacije, ki otroku (v svoji skrajnosti) omogoča prepoznavanje sporočilne vrednosti zaznave (na primer lepo/grdo, jasno/oblačno ipd.);
- otrokov »stik s seboj« (da mu nekatere dejavnosti, ki bi jih rad zadržal kot zavestne, ne bi »ušle« med avtomatizme, na primer ob dolgovезnem dogajanju se umakne v domišljjski svet ipd.) in doživljanje sebe (ko se začena proces notranjega zrcaljenja in odkrivanja sebe ter svojega sebstva, ki svojo imanenco razvoja doživlja v vsej intenzivnosti, ter obvladovanje posredovanih informacij, da se nauči, kako sprejemati tiste vsebine učenja, ki bodo postale njegova trajna last).

Prav zato, ker se vloga odraslih, za predšolskega otroka pomembnih ljudi, kaže v krepitvi notranje motivacije za učenje, kar je kompleksna in zahtevna naloga, lahko odrasli z neustreznimi ravnanji nanjo vplivajo tudi negativno. Predvsem takrat in tudi zato, ko in če poudarjajo povezanost notranje motivacije in povratnih informacij, ki jih predšolski otroci dobivajo o svoji igri, učenju, delu. Nemalokrat zato, ker interes predšolskih otrok za dejavnosti, ki so jih spontano začeli in pri njih vztrajali, upade, če so jih odrasli za to (prehitro ali po nepotrebnem) pohvalili. Vendar pa tudi otroci v okolju, v katerem so nagrade pogoste in v navadi, prav zato največkrat ne prevzemajo svoje odgovornosti oziroma svoje pobude za to, da bi se pri neki dejavnosti potrudili, temveč se prepuščajo zunanji motivaciji. Določena dejavnost za otroke izgubi privlačnost, tudi če jih odrasli zanjo nagradijo z neko drugo dejavnostjo, ki tej sledi. S tem otrokom sporočajo tudi svoje vrednotenje teh dejavnosti. »Ne moremo pričakovati, da bodo vse

dejavnosti za otroke enako privlačne. Toda kljub temu bi se morali izogibati vsem strategijam, ki nehotе poglobljajo negativen odnos do katerekoli dejavnosti.« (Katz & Chard 1995, str. 33) Prav tako tudi povratne informacije, ki nosijo pozitivno (končno) sporočilo v nekem splošnem pomenu, kot na primer »Dobro!«, »Krasno!«, »Zelo si pridna!« ipd., ne prispevajo opazno k trajnejši motivaciji predšolskega otroka. Otroci take pripombe ločijo od utemeljenih in konkretnih, zato dalj časa vztrajajo pri dejavnostih, v katere so pripravljeni vložiti še več prizadevanj.

Táko, »prikrito«, nevarnost lahko opazimo v »prizadevanju (nekatereh) kurikulov in učnih metod, da bi otrokom zagotavljali stalno veselje, zabavo in vznemirjanje« (Katz 1995, str. 19), saj prav to lahko povzroči zmanjševanje pomena razvoja dispozicij za zanimanje in zatopljenost v koristne dejavnosti.

Motivacija pri predšolskem otroku upada oziroma je ogrožena, če dejavnosti, v katerih otrok intenzivno sodeluje in je vanje močno vpleten, odrasli (pre)pogosto prekinjajo. Za kontinuiran interes in vztrajnost predšolski otrok potrebuje določen čas in seveda tudi primerno zahtevno dejavnost in usmerjenost ciljev, povezanih z njo. Dejavnost je za otroka primerno zahtevna, če ni ne prelahka ne pretežka. Z njegovimi zmóžnostmi je usklajena takrat, kadar zahteva določen napor, vendar daje otroku móžnost, da opazi uspeh in da ima občutek lastne sposobnosti (kompetence).

In končno: zastavlja se nam vprašanje, katere dejavnosti predšolskega otroka lahko označimo kot koristne. Preprosto vprašanje, vendar težak, predvsem pa zapleten odgovor, saj ga tisti, ki značilnosti predšolskega otroka poznajo slabo, površno ali pa sploh ne, težko razumejo. Z vidika našega razmišljanja o pomenu predšolskega obdobja za razvoj sposobnosti za vseživljenjsko učenje so to vse tiste dejavnosti, ki omogočajo hkratno pridobivanje znanja in sposobnosti ter ohranjanje in krepitev dispozicij, ki se uresničujejo v vrtcu v zgodnjem učenju, utemeljenem tudi (a ne samo) v teorijah Piageta, Vigotskega in Brunerja in dr., ki izhajajo iz takih učnih situacij, ki predšolskemu otroku omogočajo ustvarjanje lastnega znanja oziroma ga usposabljaajo za aktivnega ustvarjalca znanja (Marjanovič 1995, str. 341), in to v takih okoliščinah v vrtcu, ki ne le ponujajo, ampak tudi zagotavljajo vzpodbude in móžnosti za aktivno oziroma naravno ali pristno (avtentično) učenje, za konstruiranje znanja z razlago, iskanjem, s primerjanjem in preverjanjem pomenov v procesu sodelovalnega učenja, za avtentično učenje kot posnemanje znanstvenega procesa, ki rezultira v osnovni strategiji za »ponovno odkrivanje resnic« (v dejavnostih,



kot so reševanje problemov, argumentiranje, uporaba orodij, kot so jezik, skice, diagrami, risbe, sheme, formule idr.) (Van Oers in Wardekker 1999).

Srčika in osrednja prvina takega učenja je premislek o pomenu simbolov, ki predpostavlja otrokovo sposobnost razmišljanja o povezanosti med znakom in pomenom, torej semiotična dejavnost. Le-ta pa (lahko) poteka intra- ali interpersonalno, odvisno od tega, ali se dogaja v posameznem predšolskem otroku ali med otroki. Njena vrednost se kaže v preverjanju ujemanja med pomenom in znakom (na primer besedo, diagramom, sliko, grafom ipd.). Tako kot odrasli ljudje tudi predšolski otrok po zgledu in/ali učenju začne spreminjati, dopolnjevati, preurejati simbolni prikaz ali pa celo spremeni in si prilagodi pomen, da bi dosegel čim višjo stopnjo ujemanja med pomenom in simbolom.

V procesu učenja potekajo pristni pogovori med predšolskimi otroki, pa tudi med otroki in zanj pomembnimi odraslimi, o vsebinah oziroma problemih, ki so zanimivi za vse udeležence. »Misli otrok in odraslih se srečajo ob vprašanjih, ki so zanimiva za ene in druge. Videti je, da so otroci in odrasli enako vpleteni v potek dela, v ideje, ki jih preučujejo, v tehnike in sredstva, ki jih potrebujejo, in v sam razvoj projektov.« (Katz 1994, str. 29) V takem procesu mora biti predšolski otrok pripravljen na sodelovanje, na vzajemen pogovor in dogovor. V procesu soočanja in usklajevanja različnih vidikov se morajo otroci odzivati drug na drugega, povedati, da se strinjajo, dajati in sprejemati razlage in pojasnila. Otroci morajo svoje misli oblikovati enopomensko in jasno ter jih izraziti tako, da jih bodo razumeli tudi drugi otroci in odrasli. Tudi predšolski otrok mora spoznati, da je za skupno rešitev treba svojo predstavitev primerjati s predstavitvami drugih in da jih bo (morebiti) treba tudi dopolniti, preoblikovati ali/in spremeniti. Prav zato, ker je otrok pri tem smiselno vpleten v različne oblike semiotične dejavnosti, pričanja notranjiti sociokulturno nastajanje pomenov, kar njegovo učenje naredi zanj samoumevno in pomembno. To pa še zlasti velja, če tako, pristno učenje poteka v okolju, ki je do predšolskega otroka prijazno, ki mu ponuja vsebine, v katerih otrok začuti smisel in ki zanj pomenijo odkrivanje resničnih problemov in možnosti za dejavno iskanje rešitev zanje v interakciji tako z zanj pomembnimi odraslimi kot z drugimi otroki.

## SKLEP

Če ugotavljamo, da je za celosten pristop v vzgoji predšolskega otroka pomembna njegova družina z vsem bogastvom kulturnega kapitala, ki ga premore, pa ugotavljamo tudi, da je vloga strokovnega delavca v vrtcu izjemna, in to zaradi svoje kompleksnosti, pa tudi odgovornosti. Uspešen strokovni delavec deluje tako, da »svojega kurikula«, s katerim vzpodbuja pristno učenje, ne načrtuje tako, da se ponavlja, ampak se zaveda potrebe po izdelavi t. i. »aktivnega kurikula«, ki ne predpostavlja, ampak od njega implicitno zahteva bogato stopnjo socialnega kapitala, tudi kot občutljivost in pripravljenost na pristno, avtentično komunikacijo z otroki, ko izhaja iz izkušenj v skupini vrstnikov v zgodnjem otroštvu, ko jih enakopravno upošteva v procesu ustvarjanja pomenov s pomočjo simbolov, kar otroke razvija in pretvarja v t. i. avtentične učence. V takšnem učnem procesu se ohranijo in krepijo dispozicije za učenje ter razvijajo tiste sposobnosti in lastnosti, ki so ključne za razvoj otroka v vseživljenjskega učenca. Tisto, kar mora vrtec znati dajati predšolskemu otroku v današnji družbi tveganja (Beck 2003), je sposobnost osmišljanja znanja, usposabljanje za odgovorne izbire (do sebe in drugih), sposobnost uporabljati to znanje za soočanje z vprašanji, s katerimi se sooča tudi predšolski otrok. Iz tega pa je razvidno, da je vrtec izjemno pomemben dejavnik socializacije, ki mu je vzgojna dimenzija inherentna in ki lahko odločilno (ob drugih dejavnikih) vpliva na oblikovanje družbenosti. V takšnem procesu dela strokovnega delavca se predšolski otrok ne le (na)uči, ampak tudi pridobi bogato spoznanje pomena in samoumevnosti vseživljenjskega učenja, ko vrtcu in svojim vzgojiteljicam, ki jih ob vstopu v šolo zapušča, v zameno za besedo HVALA, s pesnikovimi besedami reče:

»BREZ TE LUČI NE BI ZNAL VEČ ŽIVETI,  
BREZ TE LUČI BI BILA TEMA!«

**Literatura**

- Ball, Sir C. (1994). V: The AcE Projekct – Accounting early for Lifelong Learning (1998) Worcester.
- Barle, A., Bezenšek, J. (2006). Poglavlja iz sociologije vzgoje in izobraževanja: pregled sodobnih socioloških študij, perspektiv in konceptov. Fakulteta za management, Koper.
- Batistič-Zorec, M. (2003). Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih. Institut za psihologijo osebnosti, Ljubljana.
- Beck, U. (1992) Risk Society, Sage. London.
- Beck, U. (ur.). (1997). Kinder der Freiheit, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Beck, U. (2003). Kaj je globalizacija? Zmote globalizma – odgovori na globalizacijo. Zbirka Krt. Ljubljana.
- Bezenšek, J. (2007). Nekateri sociološki vidiki (potrebni) načrtovanih sprememb v izobraževanju za 21. stoletje ter njihovih (ne)slutenih posledic. V A. Vovk Korže, N. Vihar (ur.): Priložnosti v izobraževanju z bolonjsko reformo v Sloveniji, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor.
- Bezenšek, J. (2007). Crisis Management in Enhancing Higher Quality in Education: A Reflection on the Slovene Situation. Pedagogical Aspects of Emerging Methodologies in Higher Education, Ariel University Center of Samaria Ariel, Israel, 11–33.
- Bevc, V., Fošnarich, A., Sentočnik, S. (2002). Spremljanje in vrednotenje pedagoškega dela strokovnih delavcev. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Domicelj, M. (2000). Otrok – soustvarjalec življenja, igre in učenja v vrtcu. Modeli poučevanja in učenja. Zbornik prispevkov, 2000, Zavod RS za šolstvo.
- Domicelj, M. (2001). Igra in učenje v vrtcu – temelj vseživljenjskega učenja. Modeli poučevanja in učenja, Zbornik prispevkov 2001, Zavod RS za šolstvo.
- Dweck, C. S. (1986). Engaging Children's Minds V: Katz, L. 6 Chard S. C. (1995).
- Dweck, C. S. (1983, 1986). V: Hauser – Cram, P. (1998). I Think I Can, Young Children, Yuly.
- Hauser – Cram, P. (1998). I Think I Can, Young Children. Yuly 1998.
- Katz, L. (1994). What Can We Learn from Reggio Emilia?. V: The Hundred Languages of Children, APC, Norwood.
- Katz, L. G. & Cesarone, B. (1994). Reflections on Reggio Emilia Approach, ERIC/EECE Clearing – house, Pennsylvania, Urbana.
- Katz, L. G. & Chard, S. C. (1995). Engaging Children's Minds: The Practices Approach, APC, Norwood, New Jersey.
- Kotter, J. & E. (2001). Svetovalne spretnosti za vzgojitelje in učitelje, Ljubljana.
- Lepičnik Vodopivec, J. (1996). Med starši in vzgojitelji ni mogoče nekomunicirati. Misch, Ljubljana.
- Lepičnik Vodopivec, J. (2000). Komunikacijske spretnosti vzgojiteljev v vrtcu in reflektirajoča komunikacija, Ljubljana.
- Marjanovič Umek, L. (1995). Vrtec in otrokov razvoj, Sodobna pedagogika, 7–8.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Bajc, K. (2005). Pogled v vrtec, Državni izpitni center, Ljubljana.
- Salyer D. M. (2000). »I Disagree!«, Young Children, Yuly.
- Švab, A. (2000). Družina: od modernosti k postmodernosti. ZPS. Ljubljana.
- Ule, M., Kuhar, M. (2003). Mladi, družina, starševstvo, Fakulteta za družbene vede, Knjižna zbirka Psihologija vsakdanjega življenja. Ljubljana.
- Van Oers, B. and Wardekker, W. (1999). Journal of Curriculum Studies, Vol. 31.
- Vukovič, G., Miglič, G. (2006). Spretnosti vedenja in sporazumevanja. Ministrstvo za javno upravo; Direktorat za organizacijo in kadre. Upravna akademija, Ljubljana.
- The AcE Project – Accounting Early for Lifelong Learning (1989), University College Worcester.
- Interno gradivo, Oddelek za predšolsko vzgojo (2000–2005), Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
- Kakovost v vrtcih (2002). Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, Ljubljana.
- Kurikulum za vrtece (1999). Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
- Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children, A joint position statement. Yuly (1998), Young Children.
- The Hundred Languages Of Children (1994). APC; Norwood.
- The Whariki – National Early Childhood Guidelines in New Zealand (1993). Ministry of Education, Wellington.

---

Dr. Jana Bezenšek je redna profesorica na Oddelku za sociologijo Filozofske fakultete Univerze v Mariboru.  
E-pošta: [jana.bezensek@uni-mb.si](mailto:jana.bezensek@uni-mb.si)