PEDAGOŠKA OBZORJA

1-2

DIDACTICA SLOVENICA

Letnik 14 1999 Številka 1-2

IZDAJATELJI:

Pedagoška obzorja Novo mesto

Pedagoška fakulteta Ljubljana

UREDNIKI:
- Dr. Jana Bezenšek
- Dr. Ivan Ferbežer
- Mag. Dušan Krnel
- Dr. Ilija Lavrnja
- Dr. Milan Matijević
- Dr. Amand Papotnik
- Mag. Majda Plestenjak
- Dr. Dolfe Rajtmajer
- Dr. Cveta Razdevšek Pučko
- Mag. Darja Skribe Dimec
- Dr. Veljko Troha
- Dr. Alojzija Židan

GLAVNI IN ODGOVORNI UREDNIK:
- Dr. Marjan Blažič

LEKTOR:
- Melanija Frankovič

NASLOV UREDNIŠTVA IN UPRAVE:
- Novo mesto, Prešernov trg 3/II, p.p. 124

Izhajanje revije sofinancirata Ministrstvo za znanost in tehnologijo R Slovenije in Ministrstvo za šolstvo in šport R Slovenije

Po mnenju Ministrstva za informiranje šteje publikacija med proizvode, za katere se plačuje davek od prometa proizvodov po stopnji 5%.
Tisk: Littera picta d.o.o.

PEDAGOŠKA OBZORJA

REVIJA ZA DIDAKTIKO IN METODIKO

LETO 1999 LETNIK XIV ŠTEVILKA 1-2

VSEBINA

Mag. Gozdana Miglič	**3**	VPLIV INFORMACIJSKIH SISTEMOV NA ORGANIZACIJSKO UČENJE
Dr. Dragan Potočnik	**14**	PISANI VIRI IN POUK ZGODOVINE
Dr. Amand Papotnik	**21**	IZBOR USTREZNE ARTIKULACIJE S PODROČJA UPORABE RAČUNALNIKA PRI TEHNIČNI VZGOJI
Dr. Samo Fošnarič	**31**	NEKATERI DEJAVNIKI DELOVNE UČINKOVITOSTI OTROK
Dr. Tatjana Ferjan	**37**	INOVATIVNE METODE PRI UČNIH URAH
Gabrijela Fideršek, Boža Zalesnik	**42**	POMEN OCENJEVANJA IN VREDNOTENJA ZNANJA V SREDNJI ŠOLI
Brigita Kovačič	**50**	USTVARJALNO REŠEVANJE KONFLIKTOV IN VRSTNIŠKO POSREDOVANJE V NAŠIH ŠOLAH
Danica Jazbinšek	**53**	VPIS V OSNOVNO ŠOLO LIVADA
Dr. Alojzija Židan	**55**	ZA ZRELEJŠO POKLICNO ETIČNO ZAVEST DRUŽBOSLOVCEV
Dr. Ljubica Marjanovič Umek et al.	**58**	KURIKULUM ZA VRTCE

CONTENTS

Gozdana Miglič, MA	**3**	THE INFLUENCE OF INFORMATION SYSTEMS ON ORGANISATIONAL LEARNING
Dragan Potočnik, PhD	**14**	WRITTEN RECORDS AND HISTORY LESSONS
Amand Papotnik, PhD	**21**	A SELECTION OF APPROPRIATE ARTICULATION IN THE AREA OF COMPUTER USAGE IN TECHNICAL EDUCATION
Samo Fošnarič, PhD	**31**	FACTORS OF CHILDREN'S WORK EFFICIENCY
Tatjana Ferjan, PhD	**37**	INNOVATIVE TEACHING METHODS
Gabrijela Fideršek, Boža Zalesnik	**42**	THE IMPORTANCE OF ASSESSING AND EVALUATING KNOWLEDGE IN SECONDARY SCHOOLS
Brigita Kovačič	**50**	CREATIVE CONFLICT SOLVING AND PEER MEDIATION IN OUR SCHOOLS
Danica Jazbinšek	**53**	ENROLMENT IN THE LIVADA PRIMARY SCHOOL
Alojzija Židan, PhD	**55**	TOWARDS A MORE MATURE PROFESSIONAL AWARENESS OF ETHICS IN SOCIAL SCIENCES
Ljubica Marjanovič Umek, PhD, et al.	**58**	EARLY EDUCATION CURRICULUM

Mag. Gozdana Miglič

Vpliv informacijskih sistemov na organizacijsko učenje

Izvirni znanstveni članek

UDK 65.015

DESKRIPTORJI: informacijski sistemi, organizacijsko učenje, proces učenja, tehnologija

POVZETEK - Da bi organizacije povečale svoje konkurenčne prednosti, inovativnost in učinkovitost, posvečajo čedalje več pozornosti organizacijskemu učenju. Na učenje v organizaciji vpliva več različnih dejavnikov, kot so struktura, strategija, okolje, tehnologija in organizacijska kultura. O vplivu tehnologije, še posebej informacijskih sistemov na organizacijsko učenje je bilo izvedenih le malo raziskav. Prispevek želi izpostaviti nekaj vidikov organizacijskega učenja, ki bi lahko imeli koristi od uporabe informacijskih sistemov. Informacijski sistemi lahko učinkovito podprejo procese organizacijskega učenja, kot so pridobivanje znanja, širjenje informacij vključno z njihovo interpretacijo in oblikovanje organizacijskega spomina. Prispevek prav tako izpostavlja nekaj vidikov učenja, ki zahtevajo nadaljnje raziskave, tako na področju organizacijskih študij, kakor tudi raziskav informacijskih sistemov.

Original scientific paper

UDC 65.015

DESCRIPTORS: information systems, organisational learning, learning process, technology

ABSTRACT - In order to increase competitive advantage, innovation and effectiveness, organisations are increasingly paying attention to the concept of organisational learning. Learning is influenced by a variety of factors such as structure, strategy, environment, technology and culture. Up to now very little research has been dedicated to the influence of technology, especially information systems. The article identifies some of the aspects of organisational learning that can benefit from the use of information systems. They can effectively support organisational learning processes such as acquisition of knowledge, distribution of information including its interpretation and the design of organisational memory. The article also identifies some aspects of learning that require further research in the field of organisational studies and information systems.

1. Uvod

Da bi organizacije povečale svoje konkurenčne prednosti, inovativnost in učinkovitost, posvečajo čedalje več pozornosti organizacijskemu učenju. Na učenje v organizaciji vpliva več različnih dejavnikov, kot so struktura, strategija, okolje, tehnologija in organizacijska kultura.

V prispevku želimo ugotoviti, ali tehnologija, še posebej informacijski sistemi, lahko prispevajo k doseganju učinkovitega organizacijskega učenja in posledično k izboljšanju uspešnosti organizacije. Pregled literature na področju organizacijske teorije kot tudi informacijskih sistemov kaže, da obstaja le malo raziskav, ki bi povezovale obe področji.

Pričujoči prispevek želi ugotoviti in opredeliti nekatere vidike organizacijskega učenja, ki imajo lahko koristi od uporabe informacijskega sistema, pri čemer zavestno ne bodo podrobneje zajeti odločujoči dejavniki, merila, posledice in vplivi, povezani z organizacijskim učenjem. Prispevek prav tako vključuje cilje organizacijskega učenja, različne tipe učenja, učni proces, vpliv dejavnikov, kot so struktura, okolje in tehnologija, in vlogo informacijskih sistemov pri organizacijskem učenju. Slednje nas zanima predvsem v smislu pridobivanja in širjenja informacij, njihove interpretacije in oblikovanja organizacijskega spomina.

2. Organizacijsko učenje

Organizacijsko učenje postaja vse bolj popularno med organizacijami, ki želijo slediti nenehnim spremembam okolja in povečevati svojo učinkovitost, vse bolj pa postaja organizacijsko učenje privlačno tudi za mnoge raziskovalce organizacijskega življenja. Obstoja več različnih definicij organizacijskega učenja, prav tako pa tudi z njim povezanega pojma učeče se organizacije. Avtorji pogosto uporabljajo oba pojma kot sinonima, čeprav se pojem organizacijskega učenja pretežno nanaša na učenje na podlagi povratnih zvez v organizaciji (Kavčič, 1994). Argyris in Schoen, prva raziskovalca tega področja, opredeljujeta organizacijsko učenje kot "ugotavljanje in popravljanje napak" (1978, str. 2). Fiol in Lyles ga opredeljujeta kot "proces izboljševanja akcij s pomočjo večjega znanja in razumevanja stvari in dogodkov" (1985, str. 803). Dodgson opisuje organizacijsko učenje kot "način, po katerem organizacije gradijo, dopolnjujejo in organizirajo znanje in rutino, povezane z njihovo dejavnostjo, znotraj njihovih organizacijskih kultur, pri čemer prilagajajo in razvijajo organizacijsko učinkovitost s pomočjo izboljševanja uporabe znanja, veščin in sposobnosti zaposlenih" (1993, str. 377). Huber ugotavlja, da pride v organizacijah do učenja, "če se kot posledica obdelave informacij v organizaciji poveča stopnja potencialnega spreminjanja organizacijskega vedenja" (1991, str. 89).

Koncept učeče se organizacije je tesno povezan z organizacijskimi težnjami po povečanju sposobnosti prilagajanja spremembam. Učečo se organizacijo lahko opredelimo kot organizacijo, ki zavestno oblikuje strukturo in strategije, s katerimi poudarja in veča organizacijsko učenje (Dodgson, 1993) ali kot organizacijo, ki je sposobna ustvarjati, pridobivati in prenašati znanje, ob tem pa spreminjati svoje vedenje (Garvin, 1993).

Učenje je dinamičen proces, ki poudarja neprestano spreminjanje narave organizacije, pri čemer se težišče postopoma premika od individualnega učenja k organizacijskemu. Tako kot je učenje pomembno za razvoj posameznika, je pomembno tudi za organizacijo. Zato morajo biti v organizaciji zagotovljene oblike in postopki, ki omogočajo učenje, katerega cilj je obvladovati nenehne spremembe. Organizacijsko učenje je več kot seštevek posameznih individualnih učenj (Dodgson, 1993; Fiol, Lyles, 1985). Organizacija ne izgubi svojih učnih zmožnosti in znanj,

če jo zapustijo posamezniki. Organizacijsko učenje prispeva k organizacijskemu spominu in s kopičenjem zgodovine, izkušenj, norm in zgodb ne učinkuje samo na trenutno zaposlene, ampak tudi na prihodnje. Ustvarjanje učeče se organizacije je le en vidik razvoja (Prahalad, Hamel, 1994), saj je prav tako pomembno ustvarjanje "neučeče" se organizacije, kar v bistvu pomeni, da mora organizacija pozabiti del svoje preteklosti. Torej lahko trdimo, da se organizacijsko učenje poraja med dvema nasprotujočima si dejavnikoma - na eni strani med pozabljanjem zastarelega in neuporabnega znanja ter na drugi strani med pridobivanjem novega (Dodgson, 1993).

3. Cilji organizacijskega učenja

Organizacijsko učenje lahko opredelimo kot zavestno prizadevanje organizacije, da bi zadržala in izboljšala konkurenčne sposobnosti, produktivnost in inovativnost v negotovih tehnoloških in tržnih okoliščinah. Večja je negotovost, večja je potreba po učenju. Organizacije se učijo, da bi izboljšale svojo sposobnost prilagajanja in povečale učinkovitost v obdobju sprememb (Dodgson, 1993), saj učenje omogoča hitrejše in bolj učinkovite odgovore na zahteve zapletenega in dinamičnega okolja (Grantham, 1993).

Učenje povečuje obseg širjenja informacij, komunikacij, razumevanja ter izboljšuje kakovost odločanja v organizaciji. Učenje je proces, ki terja določen čas; ko pa se začne, napaja sam sebe in zaposleni začno hitro izboljševati svoje delo (Stata, 1989). Učenje predstavlja most med delom in ustvarjalnostjo (Brown, Duguid, 1991) in je temeljnega pomena za dvig organizacijske ustvarjalnosti (Landry, 1992).

4. Tipi organizacijskega učenja

Aryris in Schoen (1978) opisujeta tri tipe organizacijskega učenja:

1. *Učenje z enojno zanko (angl. single-loop learning).* Do organizacijskega učenja pride, kadar so napake zaznane in popravljene, organizacija pa nadaljuje svoje delo glede na obstoječe cilje in politiko. Po Dodgsonu (1993) lahko takšno učenje prištevamo k dejavnostim, ki dodajajo k osnovnemu organizacijskemu znanju, specifičnim sposobnostim organizacije ali njeni rutini, pri čemer se ne spreminja temeljna narava organizacijskih aktivnosti. Učenje z enojno zanko označujejo tudi kot nižjo stopnjo učenja (Fiol, Lyles, 1985), prilagoditveno učenje, kot kopiranje (Senge, 1990) in kot nestrateško učenje (Mason, 1993).

2. *Učenje z dvojno zanko (angl. double-loop learning).* To je oblika učenja, pri kateri začne organizacija poleg ugotavljanja in popravljanja napak tudi preučevati in

spreminjati obstoječe norme, postopke, politiko in cilje. Takšno učenje vključuje spreminjanje organizacijske baze znanja oziroma njenih specifičnih sposobnosti in rutine (Dodgson, 1993). Literatura označuje učenje z dvojno zanko kot višjo stopnjo učenja (Fiol, Lyles, 1985), ustvarjalno učenje oziroma kot učenje, ki širi organizacijske zmožnosti in sposobnosti (Senge, 1990) ter kot strateško učenje (Mason, 1993). Slednje je opredeljeno kot proces, ki omogoča organizaciji, da se zave svojega okolja na način, ki širi razpon njenih ciljev, virov in dejavnosti, ki so ji na razpolago pri izvrševanju njenih ciljev (Mason, 1993, str. 843).

3. *Dvojno učenje (angl. deutero learning)* imenujemo lahko tudi učenje o učenju ali "učiti se, kako se učiti". Do dvojnega učenja pride, kadar se organizacija uči po načelih "učenje z enojno in dvojno zanko". Do prvih dveh oblik učenja ne bo prišlo, če se organizacija ne bo zavedala nuje po učenju. Zavest o nevednosti motivira učenje (Nevis in drugi, 1995) in zajema identifikacijo učne usmeritve, učnih stilov, postopkov, struktur in dejavnikov, ki so potrebni za pospeševanje učenja. Nevis in drugi (1995) so ugotovili sedem različnih učnih stilov in deset dejavnikov, ki vplivajo na učenje. Eden izmed teh dejavnikov je na primer ugotavljanje razkoraka v učinkovitosti organizacije na podlagi primerjave pričakovanih in dejanskih rezultatov. Zavedanje omogoči organizaciji, da prepozna potrebo po učenju, ustvarjanju in zagotavljanju ustreznega okolja in postopkov. Prav tako vključuje tudi spoznanje, da daljše obdobje uspehov, pozitivnih povratnih informacij in dobrega sporazumevanja z okoljem lahko zavre ali celo ustavi učenje (Argyris, 1994).

Učenje z dvojno zanko in dvojno učenje se nanašata na vprašanje "zakaj" in "kako" spremeniti organizacijo, medtem ko se učenje z enojno zanko nanaša na sprejemanje sprememb brez spraševanja po vzrokih zanje in brez rešetanja temeljnih organizacijskih prepričanj. Dodgson poudarja, da je od tipa organizacijskega učenja odvisno, kje v organizaciji pride do učenja. To pomeni, da se učenje lahko pojavi v organizaciji v različnih funkcijah kot npr. raziskava, razvoj, oblikovanje, inženiring, proizvodnja, trženje, administracija ali prodaja.

5. Proces organizacijskega učenja

Huber (1991) navaja v svojem povzetku literature o organizacijskem učenju naslednje korake in sestavine, ki organizaciji omogočajo učenje:

1. *Pridobivanje znanja.* Do učenja pride, kadar organizacija pridobi neko znanje. Pridobivanje znanja, dejstev in informacij je doseženo z opazovanjem in spremljanjem okolja, z uporabo informacijskega sistema za hranjenje, črpanje in vračanje informacij, z raziskovanjem in razvojem, izobraževanjem, usposabljanjem in izpopolnjevanjem, z razvijanjem patentov in podobnim (Dodgson, 1993). Vendar do učenja ne prihaja le s pridobivanjem znanja izven organizacije, pač pa je učenje tudi posledica preoblikovanja že obstoječega znanja.

2. *Širjenje informacij.* Širjenje informacij se nanaša na postopke, s katerimi organizacija seznanja svoje organizacijske enote in zaposlene ter na ta način širi učenje, sproža novo znanje in razumevanje. Znanje je zajeto v različnih oblikah, kot so npr. know-how, različna pisna dokumentacija (dopisi, pisma, zapiski, beležke, obvestila, posredovana prek telefaksa, elektronske pošte ali Interneta), neformalni razgovori, poročila in podobno ter je v teh oblikah tudi posredovano dalje. Brown in Duguid (1991) se strinjata, da se veliko učenja in ustvarjalnega dela odvija v neformalnih okoliščinah. Prav tako se učenje in znanje pogosto širita med zaposlenimi s pomočjo pripovedovanja zgodb in anekdot o dogodkih in razmerjih iz dejanske delovne prakse, ki pa so pogosto v nasprotju s tistim, kar je zajeto v formalnih opisih del in različnih priročnikih o postopkih. Večja je delitev in širjenje informacij v organizaciji, večje in kakovostnejše je učenje.

3. *Interpretacija informacij.* Če želimo, da se informacije širijo po organizaciji, morajo biti interpretirane. Interpretacija informacij je proces, s katerim je informacijam dan en ali več pomenov. Dajanje smisla in oblikovanje pomena Dodgson (1993) imenuje proceduralno vedenje. Huber (1991) zatrjuje, da imajo posamezniki in skupine vnaprejšnjo strukturo prepričanja, ki vpliva na njihovo razlago informacij in na oblikovanje pomena. Ta struktura prepričanj predstavlja merilo in izhodišče ter je avtomatično aplicirana na prihajajoče informacije. Njen namen je dati informaciji pomen ter jo vključiti v že obstoječa shranjena znanja in prepričanja o posameznih stvareh. Interakcija med "skladiščenimi" mentalnimi modeli in interpretacijo je ključnega pomena za razumevanje načina, po katerem se organizacija uči. Učenje je tem bolj uspešno, čim več je razvitih različnih interpretacij, saj takšen razvoj spreminja obseg možnega vedenja organizacije (Huber, 1991, str. 102).

4. *Organizacijski spomin.* Organizacijski spomin lahko imenujemo tudi združeno znanje (angl. corporate knowledge) ali po Prahaladu in Hamelu (1994) skupna genetika (angl. corporate genetics) organizacije. V dobesednem pomenu je to arhiv vseh v organizaciji obstoječih oblik komunikacij, ki so kot jedro organizacijskega spomina hranjene za nadaljnjo uporabo. Organizacijski spomin ne vključuje le strogih tehničnih podatkov, ampak že tudi njihovo interpretacijo, skupaj z know-how, ekspertizami, pomisleki, izkušnjami, seznami različnih povezav in stikov, anekdotami itd. Organizacijski spomin ima veliko vlogo v organizacijskem učenju. Od njegove učinkovitosti sta odvisna zaznavnost in uporabnost učenja. Največji izziv za organizacijo leži v interpretaciji informacij in v ustvarjanju organizacijskega spomina, ki mora biti enostavno dosegljiv. Organizacijski spomin mora biti neprestano posodabljan in dopolnjevan, kar pa je močno odvisno od stopnje naklonjenosti oziroma togosti organizacije do sodobnih informacijskih tehnologij.

6. Vplivi na organizacijsko učenje

Dodgson (1993) ugotavlja, da učenje spodbujajo tako spremembe v okolju kot tudi notranji dejavniki (posamezniki, kultura itd.). Ti dejavniki so sestavljeni in prepleteni ter delujejo in vplivajo medsebojno. Fiol in Lyles (1985) zagovarjata stališče, da dejavniki kot npr. okolje, struktura, kultura, strategija in tehnologija močno vplivajo na organizacijsko učenje. Vpeljava ustrezne strategije in strukture opogumlja učenje. Strategija vpliva na učenje z zagotavljanjem meja v procesu odločanja in v kontekstu zaznavanja ter interpretacije okolja. Izbrane strateške možnosti so odvisne od učnih sposobnosti organizacije. Učenje določa količina pretoka informacij in komunikacije med organizacijskimi enotami in posamezniki. Slabo sporazumevanje med zaposlenimi in organizacijskimi enotami je lahko ena največjih ovir pri učenju in razvoju. Kakovost in količino učenja prav tako določajo organizacijska kultura (prepričanja, ideologije, vrednote, norme), količina in vrste virov (finančna sredstva, zaposleni). Medtem ko se učenje z enojno zanko pojavlja v številnih organizacijah, se le malo organizacij uči po načelih učenja dvojne zanke in dvojnega učenja. Razlog je v tem, da se člani organizacije raje zatekajo k obrambnemu načinu razmišljanja, s katerim se skušajo izogniti "ranljivosti, tveganju, osramotitvi in videzu nesposobnosti" (Argyris, 1994, str. 80). To lahko pripisujemo razliki med tistim, kar ljudje govorijo (angl. "espoused theory") in tistim, kar dejansko delajo (angl. "theory in use"). Učenje z dvojno zanko je v takih situacijah še bolj nujno, saj je treba premostiti prepad med teorijo in prakso.

7. Vpliv strukture

Centralizirana struktura se nagiba h krepitvi preteklega vedenja oziroma učenju z enojno zanko, medtem ko decentralizirana struktura zagovarja učenje z dvojno zanko (Fiol, Lyles, 1985). Centralizacija ustvarja fragmentirano strukturo, ki ne spodbuja posameznikov k njihovemu lastnemu mišljenju. Posamezniki zatorej nimajo podobe celote. To v nadaljevanju spodbuja razvoj političnega in provincialnega sistema, ki duši učenje. Preveč izumetničeni in izkrivljeni mehanizmi učenja z enojno zanko (usklajenost z obstoječimi normami in vedenjem) lahko pripeljejo organizacijo celo na napačno pot, saj zaposleni morda ne bodo mogli uspešno obvladati ugotovljenih zahtev po spremembah njihovih aktivnosti ali vedenja. Hkrati učenje z enojno zanko preprečuje razvijanje učenja z dvojno zanko. Zato se morajo organizacije, če želijo spodbujati učenje, odmakniti od mehanskih struktur in privzeti bolj prilagodljive organske strukture. To zahteva povsem novo filozofijo upravljanja, ki spodbuja odprtost, refleksijo ter sprejemanje in toleriranje zmot in negotovosti (Morgan, 1986).

Pomembno vlogo pri ustvarjanju učeče se organizacije imajo njeni vodilni in vodstveni delavci. V učečih se organizacijah vodilni in vodstveni delavec ni le karizmatična oseba z močjo odločanja, pač pa je tudi učitelj, oblikovalec, nosilec in pobudnik sprememb (Senge, 1990). Ena glavnih nalog vodenja je izgrajevanje organizacijske kulture in oblikovanje njenega razvoja. Vodilni delavci morajo aktivno sodelovati pri oblikovanju čvrstih temeljev za organizacijske vrednote, organizacijske namene in cilje. Organizacijsko strukturo in politiko morajo oblikovati tako, da bo kar najbolj izpolnjevala poslanstvo organizacije. Vzpodbujati morajo način razmišljanja in sistemsko dinamiko, ki bo koristila tako učenju posameznika kot tudi organizacije (Stata, 1989). Sistemska dinamika je lahko uporabljena kot učno sredstvo, medtem ko načrtovanje in aktivnosti za izboljšanje kakovosti pospešujejo organizacijsko učenje. Prav tako morajo vodilni v vlogi učitelja sodelovati pri preoblikovanju pogleda na stvarnost posameznega zaposlenega, tako da identificirajo in izzovejo prevladujoče mentalne modele in temeljne predpostavke ter spodbujajo učenje z dvojno zanko.

Morgan (1986) in Grantham (1993) priporočata, da naj bi vodilni delavci še posebej spodbujali ugotavljanje več vidikov posameznega problema s pomočjo dialoga in razgovora. Učenje z dvojno zanko je namreč lahko spodbujeno s privzemom pristopa od spodaj navzgor ali s participativnim pristopom. Akcije naj bi bile posledice učnega procesa in naj ne bi bile vsiljene od zgoraj. Organizacijsko učenje prav tako zahteva od vodilnih, da se zavedajo, da je učenje dolgotrajni proces ter da zagotovijo ustrezna sredstva in vire (Grantham, 1993).

8. Vplivi okolja

Fiol in Lyles (1985) ugotavljata, da se morajo organizacije, če se hočejo učiti ter postati konkurenčne in ustvarjalne, tesno povezati in uskladiti z okoljem. Ta usklajenost zahteva, da ima organizacija potencial za učenje, to je za odpravljanje in popravljanje napak v preteklem učenju (Fiol, Lyles, 1985, str. 804). Če sta zunanje in notranje okolje preveč kompleksni in dinamični, morda ne bo prišlo do učenja. Do učenja lahko pride le, če obstaja ravnotežje med spremembami (novo) in stabilnostjo (staro).

Učeče se organizacije bodo sprejemale konkurenčnost kot sredstvo učenja in ne kot sovražnost (Mason, 1993). Pozitivno naravnana tekmovalnost omogoča organizacijam, da primerjajo svojo uspešnost z drugimi in se iz tega učijo. Učenje v organizaciji mora biti rezultat interakcije organizacije z okoljem, ta pa je lahko dosežena tudi s pomočjo izmenjave informacij. Slednje zmanjšuje negotovost in povečuje učenje (Mason, 1993). Organizacije morajo spremljati in preučevati okolje ter si sproti zagotavljati informacije. To najlaže počno s pomočjo posameznikov, ki so zadolženi za zbiranje, preučevanje in interpretacijo posameznih dogodkov in aktivnosti v zunanjem in notranjem organizacijskem okolju.

Organizacija pridobiva svoje znanje že od samega začetka svojega delovanja, to je od ustanovitve, nadgrajuje pa ga s pomočjo svojih in tujih izkušenj, z zbiranjem podatkov o drugih organizacijah, z raziskovanjem okolja in zaposlovanjem novih delavcev (Huber, 1991). Organizacija bo iskala in shranila informacije, le če bo ocenila, da so te zanjo pomembne. To pa seveda vključuje prepoznavanje pomena posamezne informacije. Takšno prepoznavanje zahteva vnaprejšnjo interpretacijo informacije in vrednotenje njene potencialne vrednosti za organizacijo.

9. Vpliv tehnologije - informacijskga sistema

Raziskovalci kot Dodgson (1993), Brown in Duguid (1991) komaj mimogrede omenjajo vpliv tehnologije na učenje. Ne glede na to pa se zavedajo, da bodo nove tehnologije, kot so multimedijska komunikacija, računalniško podprto učenje, objavljanje in posredovanje informacij v povezavi z učenjem, potrebne posebnih raziskav in preučevanj. Grantham (1993) zatrjuje, da tehnologijo lahko uporabimo za razjasnjevanje posameznih domnev in predpostavk, za pospešeno komunikacijo, sprožanje tihega in do nekega trenutka še pasivnega znanja, za oblikovanje poznavanja posameznih elementov in dejstev in za njihovo razvrščanje. Dodgson se zaveda, da so raziskovalci organizacijske teorije prepočasni pri obravnavanju in vrednotenju takšnih tehnoloških vprašanj. Vpliv informacijskega sistema se lahko obravnava z dveh vidikov, kot neposredni ali posredni vpliv. Informacijski sistem lahko neposredno vpliva na organizacijsko učenje s pomočjo učinkovanja na dejavnike, kot so struktura in okolje, ki nato posledično učinkujejo na učenje. Lahko pa na proces organizacijskega učenja učinkujejo tudi neposredno.

Neposredni vplivi informacijskih sistemov se odražajo na sposobnosti organizacije, kako zna pridobivati novo znanje, širiti informacije in jih interpretirati ter ustvarjati organizacijski spomin. Uvajanje informacijskega sistema v organizacijo splošči organizacijsko strukturo in zagotovi večjo dostopnost informacij posameznikom. To povzroči, da postane organizacija bolj informirana, prilagodljiva in decentralizirana. Večja dostopnost informacij omogoča zaposlenim širiti znanje in izkušnje, kar seveda povečuje učenje. Informacijski sistemi organizacije ne le avtomatizirajo, ampak jo tudi informirajo (Zuboff, 1998). Ti sistemi so sposobni oblikovanja novih informacijskih tokov in s tem širjenja znanja. Informirana organizacija preusmeri nadzor od vodilnih in vodstvenih na druge zaposlene, ki so sedaj oboroženi z vsemi informacijami, potrebnimi za učinkovito delo. Znanje tako postane prednost organizacije in pomemben del njenega kapitala.

10. Sklepne misli

Učenje v organizacijah je neizbežno, saj je to proces, s katerim se organizacija prilagaja okolju. Bolj ko je okolje negotovo in hitro se spreminjajoče, bolj mora biti učenje sistematično in načrtovano, vnaprej pa morajo biti določene tudi njegove oblike (Traven, 1997, str. 355).

Do organizacijskega učenja pride pod vplivom različnih dejavnikov, kot so struktura, strategija, okolje, tehnologija in kultura. Pričujoči sestavek kratko povzema nekaj teoretičnih konceptov, povezanih z organizacijskim učenjem, pri čemer zavestno ne zahaja v natančnejše obravnavanje posameznih komponent in rezultatov. Prav tako ni podrobno opisano, kako organizacijsko učenje lahko vpliva na spreminjanje in prilagajanje organizacije ter na povečevanje njene učinkovitosti.

Vedno več organizacij se zaveda, da morajo, če hočejo biti uspešne v svojih okoljih, spodbujati učenje z dvojno zanko in dvojno učenje. Nespodbujanje učenja ima lahko za organizacijo izjemno velike in drage posledice. To se lahko odraža v izgubi tržišča, izgubi konkurenčne ostrine ter v izgubi slovesa in sposobnosti, da pritegne k sodelovanju le največje in najboljše (Grantham, 1993).

Informacijski sistemi lahko napajajo in vzdržujejo učni proces s pomočjo obdelave pridobljenega znanja, širjenjem informacij, z njihovo interpretacijo in oblikovanjem organizacijskega spomina. Z zmanjševanjem števila zaposlenih in omejevanjem zaposlovanja lahko organizacija izgubi pomemben del svojega znanja in kratkoročne odločitve imajo lahko zelo dolgoročne posledice. Edini način, da organizacije zaščitijo in ohranijo svoje znanje ter spodbujajo novo učenje, je uporaba informacijskih sistemov, s pomočjo katerih shranijo in po potrebi prikličejo kolektivno znanje.

Prispevek obravnava nekaj potencialnih vplivov informacijskih sistemov na organizacijsko učenje, čeprav organizacijski teoretiki in raziskovalci informacijskih sistemov ugotavljajo, da bo potrebnih še veliko raziskav na področju povezav med enim in drugim. Raziskave bodo morale nameniti še poseben poudarek dodatnemu vrednotenju učinkovitosti informacijskih sistemov v povezavi z organizacijskim učenjem. Pri razvijanju informacijskih sistemov se bo treba še bolj osredotočiti na načine, s katerimi je mogoče podpreti skupne lastnosti delovne prakse, kot so ustno izročilo, sodelovanje, oblikovanje in utrjevanje družbenih odnosov (Brown, Duguid, 1991).

Organizacije se morajo nepretrgoma zavedati, kako pomembno je učenje za njihovo preživetje, za vzdrževanje konkurenčnih prednosti in za spodbujanje inovativnosti. Zavedati se morajo tudi pomena informacijskih sistemov, ki s spodbujanjem ustvarjalnega duha in tekmovalne ostrine omogočajo strategijo preživetja.

LITERATURA

1. Argyris, C.: Good communication that blocks learning, Harvard Business Review, July-August 1994, str. 77-85.
2. Argyris, C., Schoen, D. A.: Organisational Learning: A Theory of Action Perspective, Reading, MA: Addison-Wesley, New York, 1978.
3. Balasubramanian, V.: Hypermedia: An application perspective, The X Journal, May-June 1994, str. 52-58.
4. Brown, J. S.: Research the reinvents the corporation. Harvard Business Review, January-February 1991, str. 102-111.
5. Brown, J. S, Duguid, P.: Organization learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation, Organization Science, št. 2/1, 1991, str. 40-57.
6. Daft, R. L., Lengel, R. H.: Organizational information requirements, media richness, and structural design, Organization Science, št. 32/5, 1986, str. 554-571.
7. Dodgson, M.: Organizational learning: A review of some literatures. Organization Studies, št. 14/3, 1993, str. 375-394.
8. Fiol, C. M., Lyles, M. A.: Organizational learning. Academy of Management Review, št. 10/4, 1985, str. 803-813.
9. Garvin, D. A.: Building a Learning Organization. Harvard Business Review, July-Avgust 1993, str. 78-91.
10. Gershman, A., Gottsman, E.: Hypermedia for corporate knowledge dissemination. Proceedings of the Twenty-Sixth Hawaii International Conference on System Sciences '93, CA: IEEE Press, 1993.
11. Gratham, C. E., Nichols, L. D.: The digital workplace: Designing groupware paltforms, Van Nostrand Reinhold, New York, 1993.
12. Hiltz, S. R., Tiroff, M.: The network nation: Human communication via computer, MA: MIT Press, 1993.
13. Huber, G. P.: Organizational learning: The contributing processes and the literatures, Organization Science, 2/1, 1991, str. 88-115.
14. Isakovitz, T.: Hypermedia, information systems, and organizations: A research agenda, Proceedings of the Twenty-Sixth Hawaii International Conference on System Sciences '93, CA: IEEE Press, 1993.
15. Kavčič, B.: Učeča se organizacija, Slovenska ekonomska revija, 45, št. 5/1994, Ljubljana, str. 424-433.
16. Landry, J. Information characteristics as constraints to innovation, Proceedings of the Twenty-Fifth Hawaii International Conference on System Sciences '92, CA: IEEE Press, 1992, str. 482-491.
17. Mason, R. M.: Strategic information Systems: Use of information technology in a learning organization, Proceedings of the Twenty-Sixth Hawaii International Conference on System Sciences '93, CA: IEEE Press, 1993, str. 840-849.
18. Mioller, D.: Configuration of Strategy and Structure: Towards a Synthesis, Strategic Management Journal, 7/1986, str. 233-249.
19. Morgan, G.: Images of Organizations. CA: Sage Publications, Inc., 1986.
20. Morrison, J.: Team Memory: Information management for business teams, Proceedings of the Twenty-Sixth Hawaii International Conference on System Sciences '93, CA: IEEE Press, 1993, str. 122-131.
21. Nevis, E. C., DiBella, A. J., Gould, J. M.: Understanding Organizations as Learning Systems, Sloan Management Review, Winter 1995, str. 73-85.
22. Prahaled, C. K., Hamel, G.: Competing for the future, MA: Harvard Business School Press, 1994.

23. Senge, P. M.: The leader's new work: Building learning organizations, Sloan Management Review, Fall 1990, str. 7-23.
24. Stata, R.: Organizational learning - The key to management innovation, Sloan Management Review, Spring 1989, str. 63-74.
25. Treven, S.: Učenje v organizaciji. Organizacija, 30, št. 6,/1977, str. 352-357.
26. Turoff, M., Rao, U., Hiltz, S. R.: Collaborative hypertext in computer mediated communications, Proceedings of the Twenty-Fourth Annual Hawaii International Conference on System Sciences '91 CA: IEEE Press, 1991.
27. Zuboff, S.: In the age of the smart machine, Basic Books, New York, 1988.

Mag. Gozdana Miglič (1959), strokovna sodelavka na Upravni akademiji v Ministrstvu za notranje zadeve, kjer se ukvarja z razvojem in organizacijo programov usposabljanja in izpopolnjevanja za zaposlene v državni upravi, avtorica člankov s področja organizacijskega učenja.
Naslov: Artačeva 14, 1210 Ljubljana Šentvid, SLO; Telefon: 386 61 152 44 19

Dr. Dragan Potočnik

Pisani viri in pouk zgodovine

Pregledni članek

UDK 930.2

DESKRIPTORJI: pouk zgodovine, pisani viri, raziskovalno delo učencev

POVZETEK - Pouk zgodovine je v praksi še vedno preveč deskriptiven. Samostojno delo učencev in njihovo odkrivanje zgodovine ob smiselnem in skrbnem branju virov je eden izmed načinov za razvijanje intelektualnih sposobnosti učencev. Za šolsko uporabo izbiramo vire predvsem z didaktično-metodičnih vidikov. Pomembna je torej metodična uporabnost vira in učna učinkovitost v duhu učno-vzgojnih ciljev. V pouk zgodovine vključujemo raznovrstne pisane vire. Pomemben zgodovinski vir predstavljajo časniki in časopisje. V prispevku želi avtor seznaniti učitelje zgodovine s časniki in časopisjem, ki so izhajali v Sloveniji, še posebej v Mariboru, do leta 1941. Navedeni viri predstavljajo pomemben dokument pri raziskovalnem delu učencev ter tudi pri pouku.

Review

UDC 930.2

DESCRIPTORS: history lessons, written records, pupils' research work

ABSTRACT - In practice history lessons are far too descriptive in nature. Independent pupils' work and discovering history through meaningful and careful study of historical records represent one of the important ways of developing pupils' intellectual abilities. For use in schools historical records are chosen on the basis of their didactical and methodical appropriateness; how useful and efficient they are in the light of teaching goals. Thus, various written records are used, among them the newspapers and other news reports published in Slovenia in the Maribor area until 1941. These sources represent important documents in pupils' research work and are part of history teaching as well.

Sodobni pouk zgodovine mora biti usmerjen tako, da segamo tudi po zgodovinskih virih. Uporabljanje virov terja od učitelja veliko pozornost ne samo zaradi tega, ker jih mora dobro poznati, temveč tudi zato, ker jih mora učencem pravilno osvetliti in tolmačiti.

Uporabljanje virov pri pouku zgodovine ima predvsem ilustrativno vrednost kot dopolnilo za ponazoritev, kot dodatno gradivo za oživitev pouka in podkrepitev zgodovinskih dejstev. Ob virih se učenci seznanjajo tudi z raziskovalnimi metodami in načinom interpretacije.

Izbira pisanih virov je pestra: odlomki iz kronik, stare listine, odlomki iz mestnih knjig, izvlečki iz urbarjev, dopisi itd.

Pomemben zgodovinski vir predstavljajo časniki in časopisje. V tem prispevku želim seznaniti učitelje zgodovine s časniki in časopisjem, ki so izhajali v Sloveniji, še posebej v Mariboru do leta 1941. Seznam in kratka vsebina bodo omogočili učitelju, da bo seznanjen z razpoložljivimi viri.

Zelo dolgo tradicijo je imel *Slovenski gospodar*, saj je izhajal že od leta 1867. List ljudstvu v pouk in zabavo je izhajal vsak četrtek. Izdajalo ga je Katoliško tiskovno društvo, nato Tiskarna sv. Cirila. Najpomembnejši uredniki so bili: Franjo Žebot, Vlado Pušenjak in Januš Golec. V letih 1930 in 1931 je prinašal mesečno prilogo Naše slike, nato pa prilogo Naš dom in gospodarsko prilogo Za gospodarje.

Naš dom je izhajal že pred prvo svetovno vojno. Po vojni se je list obnovil najprej v Celju, z letnikom 1924 pa se je preselil v Maribor. Vsebina je bila krščansko usmerjena, poučna in vzgojna (Škofijski arhiv, 1927). Tiskala ga je Tiskarna sv. Cirila v Mariboru.

Straža, kot neodvisen političen list za slovensko ljudstvo, je izhajala od leta 1909. Do leta 1920 je izhajala trikrat na teden, nato le dvakrat. Leta 1925 je bila zaradi ostrih strankarskih bojev ob skupščinskih volitvah ukinjena. Nadomestila jo je *Naša straža*, ki pa je izhajala le do 31. marca 1926, ko se je umaknila Slovencu kot skupnemu glasilu katoliških Slovencev. Najpomembnejši uredniki so bili: Vekoslav Stupan, Franjo Žebot, Vlado Pušenjak in Januš Golec, tiskala pa jo je Tiskarna sv. Cirila.

Kako nujna je bila potreba po večkrat izhajajočem slovenskem časopisju, ki bi bilo v prvi vrsti namenjeno mariborskemu mestnemu prebivalstvu, je videti iz dejstva, da je že 11. novembra 1918 začel izhajati trikrat na teden v Cirilovi tiskarni novi list *Male novice*, včasih na enem samem listu. Vsak torek, četrtek in soboto ob štirih popoldne so Male novice prinašale drobne aktualne novice in tako izpolnile vrzel, ko Straža ni izhajala.

Od 11. januarja 1931 do 17. aprila 1933 je izhajala tudi *mariborska izdaja Slovenca*. Poročila o športnih in drugih zanimivih dogodkih je urejal dr. Fran Vatovec, tiskala pa ga je Cirilova tiskarna.

Konservativno usmerjenim glasilom sta se kmalu po prevratu pridružila narodno-obrambna lista *Obmejni branik*, ki ga je maja leta 1919 izdala Narodna odbrana in Draupost, ki je izhajal z namenom, da ublaži nasprotja med Slovenci in Nemci na Koroškem.

Leto dni po koncu prve svetovne vojne je izhajalo v Mariboru samo časopisje meščanskih strank, med njimi od 23. novembra 1918 liberalni dnevnik *Mariborski delavec*. V začetku izhajanja je imel podnaslov Neodvisen delavski list za mesto in okolico, pozneje pa je ta podnaslov spremenil v Neodvisen politični list in pred svojim koncem 24. avgusta 1920 v Političen list (Filipič, 1994, str. 141). Dnevnik je tiskal najprej Karl Rabitsch, kasneje pa Mariborska tiskarna. Tako Male novice kot Mariborski delavec sta v začetku v močno nacionalnem duhu zastopala predvsem slovenske narodne interese. Precej sta pripomogla k preusmeritvi širših slojev mariborskega prebivalstva. Poleg tega je bil namen Mariborskega delavca pritegniti delavce, ki so bili pod močnim nemškim vplivom. Že po enem letu izhajanja je pod uredništvom Frana Voglarja list postal glasilo liberalcev. Leta 1920 so list Mariborski delavec ukinili, ne le zaradi neustreznega imena, ampak tudi zaradi deficita, ki

ga je priposloval. Ker bi bilo v narodnem pogledu slabo, če bi edini slovenski dnevnik v Mariboru prenehal izhajati, so sklenili, da dnevnik ne sme izostati, dokler ne bo začel izhajati nov slovenski dnevnik (PAM, 16. marca 1920). Istega leta so v Ljubljani predlagali, naj namesto Mariborskega delavca začne izhajati v Mariboru Večerni list Jutra (PAM, 21. maja 1920).

27. avgusta leta 1920 so se odločili, da bo začel izhajati nov časopis z imenom *Tabor*. Tabor je bil list Samostojne demokratske stranke in je bil namenjen Mariborčanom in prebivalcem Mariborske oblasti (Straža, 12/1920/94, 25. VIII., str. 3). Uredništvo časopisa je imelo prostore v Jurčičevi ul. 4. Izdajala ga je najprej mariborska Tiskovna zadruga, nato pa konzorcij Tabor. Najpomembnejši uredniki so bili: Fran Voglar, Radivoj Rehar, Vekoslav Špindler in Božidar Borko. 2. maja 1927 je Tabor prevzel konzorcij Jutra v Ljubljani in ga spremenil v *Mariborski večernik Jutra*. Kot samostojno dopolnilo Jutrove poročevalske službe je bil posvečen v prvi vrsti lokalnim potrebam Maribora in mariborske oblasti. Najpomembnejši uredniki so bili Stanko Virant, Vekoslav Spindler in Radivoj Rehar. Tiskala ga je Mariborska tiskarna. Leta 1938 je pod vodstvom Adolfa Ribnikarja postal neodvisno napredno glasilo, ki se je imenovalo *Večernik*. Dnevnik je izhajal tako s trikrat spremenjenim naslovom nepretrgoma 20 let, toda mariborskih potreb po sodobnem slovenskem dnevniku zadostnega obsega ni nikoli zadovoljil (Šlebinger, 1937).

Po prevratu je predstavljalo velik nacionalni problem vprašanje nadaljnjega obstoja nemškega dnevnika *Marburger Zeitung*, ki ga je izdajala Kralikova tiskarna. Prvi tiskani časnik v Mariboru je izhajal od leta 1862 do 1865 kot Correspondent fuer Untersteiermark. Leta 1870 je imel celo slovensko prilogo Slobodni Slovenec. Po spremenjenih političnih razmerah po letu 1918 se je uredništvo časnika v naslednjih letih zavzemalo za konstruktivno politiko sodelovanja nemških in slovenskih meščanov v mestu (Mariborer Zeitung, 69(1929)346, 28. XII.). Predstavljal je dobro urejevan dnevnik, pri katerem so sodelovali tudi slovenski razumniki, vse dokler ni po vzponu Hitlerja vedno očitneje zastopal hitlerjanske ideje. Od leta 1929 se je imenoval Mariborer Zeitung. Za vse obdobje izhajanja časopisa je bilo značilno še, da ni imel nobenih eksistenčnih problemov, saj je imel močno finančno zaledje. Najpomembnejša urednika sta bila Friderik Golob in Udo Kasper.

Leto 1919 je prineslo Mariboru tudi nemški socialistični tednik *Volksstimme*, ki je izhajal dvakrat na teden vse do leta 1936, ko je zaradi skromnega števila nemških socialistično usmerjenih delavcev v Jugoslaviji prenehal izhajati. Poleg omenjenih je po prvi svetovni vojni izhajalo še nekaj nemških časnikov, ki pa so jih zaradi nemško-nacionalne usmerjenosti ukinili. Leta 1927 je bila v Mariboru odprta še podružnica uredništva in uprave največjega jugoslovanskega nemškega dnevnika Morgenblatt v Zagrebu.

Po prevratu je v Mariboru vzklilo tudi socialno-demokratsko časopisje. Temelj temu razvoju je postavilo številno mariborsko delavstvo marksistične miselnosti, pogoj pa je bil tudi nakup Mostbueckove tiskarne (Ljudske tiskarne), v katero se je osredotočil velik del socialističnega tiska.

Leta 1920 je bil ustanovljen slovenski socialistični tednik *Enakost* (Straža, 12(1920)76, 16. VII., str. 3). Enakost, politični list za delovno ljudstvo, je predstavljal skupaj z dnevnikom Naprej glasilo Jugoslovanske socialno-demokratične stranke. Prvo leto je izhajal dvakrat tedensko, od leta 1921 le še enkrat. Kot glasilo Socialistične stranke Jugoslavije je od 4. avgusta 1922 izhajalo ob petkih. Od 20. aprila 1923 je nosilo še dodatni naslov Rdeči prapor. Pomembni uredniki mariborskih letnikov so bili: Jože Planinc, Andrej Močnik, Josip Ošlak. Tiskala ga je Ljudska tiskarna.

Glasilo Socialistične stranke Jugoslavije (SSJ) je bila tudi *Delavska politika*, ki je začela izhajati 1. januarja 1926 v Ljubljani kot dnevnik, a se je kmalu skupaj s svojim urednikom Rudolfom Golouhom preselila v Maribor, kjer je izhajala dvakrat (in trikrat) na teden ter vztrajala vse do 6. aprila 1941. Če lahko rečemo, da je bila Enakost v mariborskem socialističnem tisku le prehoden pojav, pa se je Delavska politika globoko zarisala v politično obeležje mesta. Kot glasilo SSJ je kljub svojim ostrim in le redko ublaženim stališčem do revolucionarnega delavskega gibanja vendar odigrala določeno vlogo v utrjevanju pozicij delavskega gibanja, tako v okviru svoje stranke in kot del socialističnega gibanja, ki je organizacijsko živelo predvsem preko strokovnih organizacij in preko kulturnih izobraževalnih delavskih društev, tako Svobode kot pozneje Vzajemnosti. Od slovenskih avtorjev sta na njenih straneh objavljala Rudolf Golouh svojo dramo Kriza in Bratko Kreft svoj roman Človek mrtvaških lobanj.

V Mariboru sta med vojnama izhajala še socialistični *Ujedinjeni železničar* - neodvisno glasilo železničarjev, upokojencev in transportnega osebja. Glasilo je izhajalo od leta 1925 do 1934 v Ljubljani, nato pa v Mariboru do 1. aprila 1941 ter *Delavec* (s podnaslovi: glasilo Strokovne komisije za Slovenijo, glasilo GRSJ, glasilo Združene delavske strokovne zveze Jugoslavije in Strokovni časopis). V Mariboru je Delavec izhajal od leta 1937 do 25. marca 1941 kot mesečnik. Njegovi odgovorni uredniki so bili Stanko Vidakovič, Viktor Eržen in Josip Ošlak (Filipič, 1994, str. 142-144).

Med socialističnimi tiski naj omenimo še Vzajemno Svobodo, ki je kot mesečnik izhajala od 1. januarja 1937 do pomladi 1941, poročala pa je predvsem o delovanju delavskih kulturnih društev Vzajemnosti; urejali so jo Josip Ošlak, Ivan Favai in Bruno Petejan.

Slika socialističnega tiska, vezanega na Maribor za čas med svetovnima vojnama pa ne bi bila popolna, če ne bi upoštevali deleža Maribora pri izdajanju mesečnika *Svoboda v Ljubljani*. Mesečnik delavsko kulturne in telovadne zveze Svoboda je izhajal od leta 1929 do decembra 1936. Podnaslov mesečnika se je večkrat menjal. Ves čas pa je bil njegov cilj, da čim bolj dvigne socialistično mišljenje in budi umetniško in literarno ustvarjalnost med delavstvom. Pri mesečniku je ustvarjal in odločilno sodeloval kot urednik in avtor Bogo Teply z vrsto sodelavcev iz Maribora (Glazer, 1935, str. 93).

Najbolj množični zvezi Prosvetna zveza in Zveza kulturnih društev sta izdajali svoje glasilo. Prosvetna zveza je izdajala *Vestnik Prosvetne zveze*, ki je bil namenjen društvom, ki so bila včlanjena v Prosvetno zvezo v Ljubljani ali v Mariboru, Zveza kulturnih društev pa *Prosvetni glasnik*. Brez večjega in trajnega uspeha so ostali poskusi narodnih socialistov, katerih glasilo *Narodna pravda* se je kmalu preselilo v Ljubljano.

Podobno je bilo tudi z glasili Samostojne kmetske stranke, ki je 11. decembra 1924 izdala prvo številko *Severne straže* - gospodarskega in političnega lista za mariborsko oblast. List je prenehal izhajati že februarja naslednje leto. Ista stranka je v letih 1920 do 1923 izdajala tudi tednik *Kmetska moč* (Glazer, 1935, str. 81).

Enako kratko je bilo tudi življenje vseh pozneje zasnovanih političnih tednikov. *Narodni list* je začel izhajati leta 1922 kot glasilo narodne demokracije za mariborsko oblast. Ko je časopis 8. decembra 1922 prenehal izhajati, ga je nadomestil Tabor, ki je imel ob četrtkih posebno prilogo Narodni list.

Podobna usoda je doletela narodno radikalni tednik *Naša vas* leta 1923, *Narodnega gospodarja* leta 1924-25, nemški, strankarsko neopredeljeni list Montags Presse leta 1928, tednik narodno-socialistične smeri *Borba*, ki je izhajal od leta 1933 do 1935 (Amon, 1996, str. 172 in 200), gospodarskopolitični tednik *Razgled*, ki je izhajal v letih 1933-34, delavski tednik Delavska fronta, ki je izhajal v letih 1930-37, leta 1936 ustanovljeni kmečko-delavski tednik Neodvisnost. Tednik *Neodvisnost* je izhajal kot glasilo slovenskega kmečko-delavskega gibanja do 11. oktobra 1937, ko jo je cenzura zaradi razglasa "Močna in enotna slovenska fronta je naša narodna potreba" s pozivom h koncentraciji vseh slovenskih demokratičnih sil prepovedala.

Razen omenjenih je bilo seveda še nekaj poizkusov, ki pa ne zaslužijo omembe, ker so ti listi prenehali izhajati večinoma že po prvi ali drugi številki ali pa so služili le volilni agitaciji (Večernik, 12(1938)201, 5. IX., str. 3).

Od humorističnih listov so bili najbolj znani *Toti list*, *Komar* in *Mariborski klopotec*. Leta 1932 je izšel tudi nemški šaljivi list *Die Wespe*. Od navedenih je Toti list najbolj razveseljeval staro in mlado po Sloveniji s svojimi humoristično in satirično ubranimi prispevki. Izhajal je od leta 1938 do 1941. Njegov izdajatelj in urednik Božo Podkrajšek je znal ob sodelovanju širokega kroga slovenskih kulturnikov, med katerimi so bili Tone Čufar, Ivan Rob, Danilo Gorinšek, Emil Smasek itd., list uspešno voditi mimo banalnosti do trpke družbene kritike (Filipič, 1994, str. 147).

Od leta 1904 je izhajal *Časopis za zgodovino in narodopisje*. Letno so izšle štiri številke. Do leta 1923 ga je tiskala Tiskarna sv. Cirila, nato pa Mariborska tiskarna. Od leta 1930 so mu dodali še prilogo Arhiv za zgodovino in narodopisje, ki ga je urejeval dr. Franc Kovačič.

Muzejsko društvo je leta 1932 izdalo prvo številko *Izvestja Muzejskega društva* v Mariboru, ki ga je urejal dr. Leopold Poljanec, natisnila pa Mariborska tiskarna.

Ko je bilo leta 1919 ustanovljeno Narodno gledališče v Mariboru, je začelo izdajati *Gledališki list*. Urejala sta ga dr. Ivan Lah in dr. Leopold Lenard, tiskala pa

Tiskarna sv. Cirila. V drugi sezoni ga je nadomestil mariborski kulturni vestnik *Zrnje*. Letnik 1920-21 je izhajal vsak teden od 9. oktobra 1920 do 23. junija 1921 in je obsegal 28 številk. Urejevali so ga dr. Pavel Strmšek, Josip Kostanjevec in Anton Ivanović Mecger. Časopis je ponovno izšel leta 1928, ko so izšle le tri številke, ki jih je uredil Danilo Gorinšek.

Kot 14-dnevno gledališko revijo je uprava gledališča od 30. novembra 1921 do 1. februarja 1922 izdajala še revijo *Drama*, ki jo je urejal Silvester Škerl, tiskala pa Mariborska tiskarna.

Od revij, ki so se ukvarjale s kulturnimi vprašanji, je pomembna še *Piramida*, ki je začela izhajati leta 1936. Ta neodvisna revija za politična, socialna in kulturna vprašanja ter leposlovje izhajala pri istoimenski založbi. Urednik je bil Radivoj Rehar, revijo pa je tiskala Mariborska tiskarna (Pivec-Stele, 1919-1938).

Od leta 1938 do decembra 1940 pa je izhajala revija *Obzorja*, mesečnik za leposlovje, umetnost in publicistiko, ki sta ga urejala dr. Vladimir Kralj in dr. Ivan Dornik. Revijo, ki je bila glasilo mariborskega Umetniškega kluba in celjskega Kulturnega tedna, je izdajala in tiskala Mariborska tiskarna (Nova revija, 12 (1938)30, 8. II., str. 2).

Od 1. novembra 1940 do 10. februarja 1941 je v Mariboru izhajal polmesečnik *Novi problemi*, ki ga je izdajal in urejal Jožko Humar.

Poleg navedenih naj omenim še bolj ali manj strokovne liste, ki so v tem obdobju izhajali v Mariboru: Roditeljski list, Gozdarski vestnik, cerkveni nabožni tednik Nedelja, Gasilec, Naše gorice, Popotnik, Planinski vestnik, Gospodarski list, esperantski mesečnik Concordo, Sokolski vestnik župe v Mariboru, Železničarski vestnik, Vzajemnost - mesečnik za duhovnike idr.

Povzemamo, da je leta 1938 v Mariboru izhajalo 29 periodičnih časnikov in časopisov, od tega 2 dnevnika, 9 tednikov, 17 mesečnikov. Državno pravdništvo pa je izreklo 29 zaplemb (Slovenec, 67(1939)22, 27. I., str. 7). Leta 1939 sta izhajala 2 dnevnika, 10 tednikov in dvotednikov, 18 mesečnikov in 31 periodičnih časopisov (Slovenec, 68(1940)33, 10.II., str. 7).

Pred drugo svetovno vojno je bil položaj mariborskega političnega tiska takšen, da so izhajali le še slovenski dnevnik Večernik, socialistični trotednik Delavska politika, tednik Slovenski gospodar, tednik Edinost in nemški dnevnik Mariborer Zeitung.

Navedimo še, da je s pomočjo mariborske podružnice Avale pred drugo svetovno vojno prihajalo v Maribor tudi nemško in zahodnoevropsko časopisje. Časopis so na meji cenzurirali in velikokrat tudi zaplenili. Kljub temu je zaslediti ob koncu tridesetih let velik porast tujega časopisja. Okrog sto odjemalcev je imel Tagespost. Zanimiv je bil porast švicarskega časopisja, saj je v 250 izvodih prihajal v Maribor tednik Weltwoche. Švicarske glavne dnevnike Zuericher Zeitung in Baseler Nachrichten so imele vse mariborske kavarne. Pomnožila se je tudi uporaba francoskega in angleškega časopisja. Veliko pozornost je vzbujal tudi nemški

katoliški časopis Der deutsche Weg, ki ga je bilo mogoče dobiti v mnogih mariborskih trafikah. Poleg tega vemo, da so mariborske nemške organizacije zastonj dobivale glavne rajhovske časopise in razno literaturo (Slovenski dom, 1939/136, 16. VI., str. 4).

Navedel sem najpomembnejše časnike in časopisje za obdobje novejše zgodovine. Navedeni viri predstavljajo pomemben dokument pri raziskovalnem delu učencev ter tudi pri pouku. Ob tem je treba vedeti, da gre le za seznam. Viri niso znanstveno obdelani in niso objavljeni s potrebnim komentarjem. Učiteljeva dolžnost je, da pove učencem še čas in kraj nastanka, avtorja in kratko vsebino dokumenta ter ga primerno interpretira. Tako bodo učenci spoznali, da je zgodovinski vir kot dokument pomembna priča preteklosti. Tudi tako bodo spoznavali preteklost. Ob tem pa bodo imeli priložnost videti, kako pride zgodovinar do znanstvenih spoznanj.

LITERATURA

1. Amon S.: Tisk in politika v Jugoslaviji 1918-1941, Ljubljana 1996.
2. Filipič F.: O progresivnem tisku med vojnama v Mariboru (Ob razpotjih zgodovine), Maribor 1994.
3. Glazer J.: Pregled mariborskega časopisja po prevratu, Mariborski koledar leto 1935.
4. Mariborer Zeitung (MZ) 69(1929)346, 28. XII.
5. Nova revija v Mariboru, MVJ 12(1938)30, 8. II., str. 2.
6. Pivec-Stele M.: Statistični pregled slovenskih publikacij za leta 1919-1938, Spominski zbornik Slovenije.
7. Pokrajinski arhiv Maribor (PAM), fond Mariborska tiskarna 1920-1987, zapisniki, pravila, delnice. Zapisnik izvrševalnega odbora, Maribor, 16. marca 1920.
8. Pokrajinski arhiv Maribor (PAM), fond Mariborska tiskarna 1920-1987, zapisniki, pravila, delnice. Zapisnik izvrševalnega odbora, Maribor, 21. maja 1920.
9. Slovenec, 67(1939)22, 27. I., str. 7.
10. Slovenec, 68(1940)33, 10.II., str. 7.
11. Slovenski dom, (1939)136, 16. VI., str. 4.
12. Straža, 12(1920)94, 25. VIII.
13. Straža 12(1920)76, 16. VII., str. 3.
14. Svetina J.: Slovenska šola za novo tisočletje, Didakta, Radovljica 1990.
15. Škofijski arhiv, Prosvetna zveza. Agitacija za "Naš dom". Maribor, 1. VII. 1927
16. Šlebinger J.: Slovenski časniki in časopisi, bibliografski pregled od 1797-1936, Zbornik: Razstava slovenskega novinarstva v Ljubljani 1937.
17. Trojar Š.: Metodološke in didaktične strukture učnega načrta zgodovine v SVIO in njihov vpliv na zasnovo in potek pouka, Ljubljana 1990.
18. Večernik 12(1938)201, 5. IX., str. 3.
19. Zgonik M.: Zgodovina v sodobni šoli, Ljubljana 1968.

Dr. Dragan Potočnik (1959), asistent za didaktiko zgodovine na Pedagoški fakulteti v Mariboru.
Naslov: Maistrova ul. 20, 2000 Maribor, SLO; Telefon: 386 62 23 814

Dr. Amand Papotnik

Izbor ustrezne artikulacije s področja uporabe računalnika pri tehnični vzgoji

Pregledni članek

UDK 37.02

DESKRIPTORJI: vsebinska spremenljivka, intencijska spremenljivka, antropološka spremenljivka, metodična spremenljivka, učni postopek, mediji, sociostruktura, artikulacija učne ure, artikulacijske stopnje, Bloomova taksonomija učnih ciljev, kognitivno, konativno in psihomotorično področje ciljev, računalniški program, softver, hartver, kotiranje.

POVZETEK - Prispevek obravnava pomen računalnika kot učnega pripomočka pri pouku in temeljne osnove o artikulaciji učne ure. Težiščni del članka je na prikazu Bloomove taksonomije ciljev z razčlenjenimi kategorijami ciljev za kognitivno, konativno in psihomotorično področje za tematiko s področja uporabe računalniškega programa za kotiranje v 5. razredu osnovne šole.
Način strukturiranja učne priprave in ciljev pomeni zgled za didaktično oblikovanje učne snovi s poudarkom na uporabi računalnika pri pouku tehnične vzgoje (tehnike in tehnologije), vendar ta način lahko služi kot primer tudi za naravoslovje, tehniko in tehnologijo.

Review

UDC 37.02

DESCRIPTORS: contents variable, intentions variable, methodical variable, teaching method, media, social structure, articulation of a teaching lesson, articulation degree, Bloom's taxonomy of teaching goals, cognitive, conative and psychomotor field of goals, computer programs, CADy Junior, software, hardware, dimensioning, solving problems, value and assess

ABSTRACT - The contribution deals with the computer as a technical resource in the classroom and as the basis of articulation of a lesson.
The article presents Bloom's taxonomy of goals categorised for cognitive, conative and psychomotor fields. These goals are applied in the area of computer dimensioning programs used in the fifth grade of primary schools.
The manner of structuring the preparation of a lesson and its goals serves as an example of a didactical design of teaching materials with emphasis on the use of computer in technical education classes (technics and technology), but also in science, technics and technology.

1. Uvod

Čeprav se na pedagoškem področju ne da prikazovati namer in učinkov s formulami, funkcijami in z matematičnimi izračuni, je zanimiv zapis o medsebojni povezanosti spremenljivk (Frank 1966, Landa 1975) v okviru polifaktorskega razumevanja pouka (Bek, 1990, str. 69):

$$f(G, N, P, M, A, S),$$

pri čemer pomenijo okrajšave:

G = učno gradivo (vsebinska spremenljivka),

N = naloga učnega procesa (intencijska spremenljivka),
P = psihofizična struktura učenca (antropološka spremenljivka),
M = mediji (avdiovizualna sredstva, učila, učbeniki, televizijske oddaje),
A = algoritem (učni postopek - metodična spremenljivka),
S = sociostruktura v povezavi z organizacijsko obliko (sociološka spremenljivka).

M. Blažič ugotavlja, da je medij pravilno uporabljen le takrat, ko so določene informacije posredovane v didaktično primernem trenutku, v okviru določenih didaktičnih intencijskih in situacijskih povezav, podprte s spremljajočimi motivacijskimi ukrepi/pripomočki za razumevanje itd., v ustrezni obliki in načinu prezentacije z ustreznim softverom in hardverom (Blažič, 1993, str. 37).

Računalnik lahko prav tako štejemo k medijem, ki pa ima "določene prednosti pred drugimi, zato ga uporabljamo takrat, ko po strokovni, pedagoško - psihološki in didaktični presoji ugotovimo, da nam zagotavlja optimalne pogoje in rezultate učnega procesa.

V primerjavi z nekaterimi drugimi mediji, npr. film, TV, avdio sredstva itd. kaj hitro spoznamo pomembno razliko, to je zmožnost računalniške programske opreme, da se hitreje prilagaja spremembam in novostim (dopolnjevanje - vzdrževanje v smislu aktualiziranja in širjenja področja uporabnosti). To je pomembna lastnost računalniških programov vseh vrst in pomembno spoznanje za nasprotnike uvajanja računalnikov v izobraževanje!" (Gerlič, 1991, str. 193).

Strinjamo se z ugotovitvijo Wechtersbacha, ki pravi, da je pri izobraževanju ob računalniku ta res najpomembnejše učno sredstvo, nikakor pa ne edino. Poudari pa naslednje: "Računalnik vključimo v izobraževanje tako, da učenec v sodelovanju z učiteljem in drugimi učnimi sredstvi pridobiva nova znanja, spretnosti in navade, pri čemer mu računalnik služi kot dinamično odzivno informacijsko okolje, v katerega lahko posega z različnimi vprašanji, zahtevami in spremembami" (Wechtersbach, 1993, str. 43).

Tehnična vzgoja (tehnika in tehnologija) se ukvarja z vsebinami, ki omogočajo otroku spoznati, kako človek spreminja naravo, zato da preživi, kako razvija in uporablja tehniko, tehnologijo in informacijska znanja. V tej povezavi se uporablja računalnik kot učni pripomoček.

Računalnik je treba vključevati v vse strategije vzgojno-izobraževalnega dela za tehnično vzgojo, tehniko in tehnologijo, vendar v različni meri in z različno intenziteto. Te strategije so: delovna naloga, konstrukcijska naloga, tehnološki preizkusi, razstavljanje, analiza in sestavljanje tehničnega predmeta in projektna naloga (Papotnik, 1997).

Takoj po sprejemu učnega načrta za tehnično vzgojo leta 1983 je predmetna skupina pri Zavodu RS za šolstvo in šport pričela celovito razvijati področje tega predmeta. Sistematično se je lotevala vprašanj učbeniških gradiv. Delovni zvezki

in listi so oblikovani tako, da omogočajo maksimalno aktivnost učenca. Spremljava gradiv je pokazala, da so učbeniki in delovni zvezki moderni, aktualni in uporabni. Leta 1988 smo dobili svojo, slovensko Specialno didaktiko in metodologijo tehnične vzgoje, leta 1992 pa Katalog znanja z učnimi cilji. V vsem tem času so potekale aktivnosti za izbor ustreznih pripomočkov, orodja in strojev ter razvoj učil. Zadnje, najzahtevnejše učilo, ki služi spoznavanju procesne informatike, smo predstavili na letošnjih Dnevih slovenskega izobraževanja (Papotnik, Aberšek, Florjančič, 1996).

Ugotovitve, ki smo jih zgoraj citirali, smo leta 1996 zapisali v odprtem pismu in pomenijo tudi zahtevo in obvezo za izbiranje računalniških strategij, računalniške tehnologije in računalniških programov pri pouku tehnične vzgoje (tehnike in tehnologije).

Specialno-didaktični članki so prav tako prispevki k projektu Ro/2, zato se lahko strinjamo s tehtnimi ugotovitvami T. Valenčič, ki meni, da računalniško-informacijska tehnologija ni čarobna paličica za metodično-didaktične pristope, metode, strategije. S programom računalniškega opismenjevanja ustvarjamo pogoje za rast specialnih didaktik na področju uporabe novih izobraževalnih tehnologij v vzgoji in izobraževanju (Valenčič, 1996, str. 7).

2. Izbor ustrezne artikulacije za vsebine s področja uporabe računalnika pri pouku tehnične vzgoje

Dejavniki, ki vplivajo na artikulacijsko strukturo učne ure:

- jedrna, bistvena vsebina (visoka raven pomembnosti),
- pomožna, ilustrativna vsebina (nižja vrednostna raven),
- vsebinski deli, ki imajo prevladujočo vzgojno vrednost (afektivna raven),
- razvojna in starostna stopnja otrok,
- razpoložljivi čas za obravnavo učnih tem,
- didaktični stil dela,
- uporaba medijev (npr. uporaba računalnika),
- mesto izvajanja pouka.

S kritično analizo učne ure je možno ugotoviti, da pri učni enoti pogosto prevladuje ena komponenta, npr. pridobivanje nove snovi, ponavljanje, urjenje, preverjanje, ocenjevanje, uvajanje v novo učno snov (Papotnik, 1995, str. 40).

Pri vsebinah s področja računalništva, ki se obravnavajo pri pouku tehnične vzgoje, pa je pojavljanje in uporaba računalnika kot učnega pripomočka oz. sredstva za delo zelo različna. Uporablja se lahko v okviru vseh komponent, v večini primerov pa le pri posameznih komponentah učnega procesa.

Prevladovanje ene didaktične komponente pa ne pomeni, da so druge etape pri tej uri popolnoma izključene, prav tako ni treba vztrajati, da se morajo pri eni učni uri zvrstiti vse učne komponente oziroma vse etape učnega dela, kajti tudi to je korak nazaj k Herbartovim formalnim stopnjam.

Artikulacija učne ure je lahko:

- *logična*: razčlenjevanje učne snovi na dele, primerne za prenos in učenje;
- *psihološka*, ko potek procesa pridobivanja znanja razčlenimo z ozirom na zakonitosti pedagoške psihologije;
- *didaktično-organizacijska*, ko razčlenimo časovne enote na bistvene faze, postopke in operacije (Kubale, 1994, str. 70).

Poskusov določanja bistvenih faz, delov ali etap učnega dela je bilo v didaktiki zelo veliko in ta tematika je še vedno aktualna v okviru splošne didaktike in predmetnih - specialnih didaktik.

V tem prispevku se bomo omejili na učne enote s področja včlenjenosti vsebin računalništva pri tehnični vzgoji (tehniki in tehnologiji).

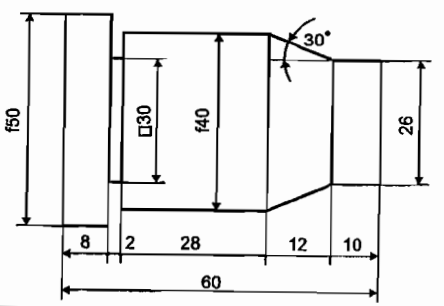
Artikulacija poteka po naslednjih stopnjah:

1. *uvajanje v učno delo*,
2. *usvajanje*,
3. *urjenje*,
4. *ponavljanje* in
5. *preverjanje* (Tomič, 1983, str. 17).

Ta struktura in razporeditev etap učnega procesa je splošno uporabljiva in je zato primerna tudi za vsebine s področja uporabe računalnika pri pouku tehnične vzgoje (tehnike in tehnologije).

Pri uporabi računalniških programov in orodij za risanje se opiramo na globalni cilj tehnike in tehnologije: ob risanju in branju tehnične in tehnološke dokumentacije učenci spoznavajo načine in sredstva grafičnega komuniciranja v tehniki in tehnologiji in se navajajo na samostojno izražanje misli. Uporabljajo ročna in računalniška grafična orodja (Papotnik, 1997, str. 67).

Primeri učnih enot z računalniško tematiko

Razred	*Učna enota in vsebine*	*Poudarki*
5. r.	*Računalnik in oprema (2 uri)* *Vsebina:* - deli računalnika in njihov pomen - vklop in izklop računalnika - uporaba tipkovnice in miške - programsko okolje Windows	1. *Uvajanje* (motivacija, oživljanje asociacij, napoved učnega cilja). 2. *Usvajanje* (pridobitev predstav in pojmov, ki se nanašajo na razumevanje delovanja računalnika in njegovih sestavin). Urjenje spretnosti in delovnih navad. 3. *Preverjanje* (ugotovitev stopnje in kakovosti usvojitve predstav in pojmov ter spretnosti v rokovanju). Navezava na naslednjo učno uro.
5.r.	*Osnove dela z računalnikom (2 uri)* *Vsebina:* - zagon programa in zaključek dela z njim - uporaba tipkovnice in miške - risanje enostavne risbe z grafičnim orodjem - tiskanje s tiskalnikom	1. *Uvajanje* (motivacija z začetnim poskusom nepravilnega vklopa računalnika, ugotovitev predznanja, napoved učnega cilja). 2. *Usvajanje* (pridobitev in utrditev osnovnih pojmov, ki so vezani na osnove dela z računalnikom). 3. *Urjenje* (pisanje, risanje in tiskanje s tiskalnikom). 4. *Preverjanje* (analiza in diskusija o pravilnosti in kakovosti tiskanih izdelkov). Navezava na naslednjo učno uro.
5.r.	*Kotiranje likov z ravnimi robovi s pomočjo računalniškega programa* *Vsebina:* - namen kotiranja - sestavine kote (kotirna črta, kotirna puščica, pomožna kotirna črta, kotirna številka) - pravila kotiranja ravnega roba - kotiranje lika z ravnimi robovi s pomočjo računalniškega programa	*Risba:* Kotiranje lika z ravnimi robovi (z računalniškim programom) 

3. Operativno načrtovanje učnih ciljev

Za enopomensko izražanje namer vzgojno-izobraževalnega procesa je treba poznati metodologijo načrtovanja operativnih ciljev.

Najbolj znana klasifikacija operativnih ciljev je taksonomija, ki jo je izdelala skupina strokovnjakov pod vodstvom ameriškega psihologa B. Blooma.

Izdelali so taksonomijo za:

- kognitivno področje (znanje, razumevanje, uporaba, analiza, sinteza, vrednotenje),
- konativno področje (sprejemanje, reagiranje, usvajanje vrednot, organiziranost vrednot, razvoj celovitega značaja) in
- psihomotorično področje (veliki telesni gibi, drobni koordinirani gibi, nebesedno sporočanje, govorne spretnosti).

Primeri kognitivnih ciljev za učno enoto: Kotiranje likov z ravnimi robovi (5. razred osnovne šole)

Št.	*Taksonomska kategorija*	*Primer*
1.	*Znanje*	
1.1	Znanje posameznosti	- znajo ločiti skico od risbe
1.1.1	Znanje terminologije, simbolov	- poznajo simbole za sestavine kote
1.1.2	Poznavanje specifičnih podatkov, dejstev	- vedo, kako se označujejo glavne kotirne črte, kaj je kota ali mera
1.2	Poznavanje načinov ravnanja z dejstvi in podatki	
1.2.1	Poznavanje dogovorov, pravil, konvencij	- prepoznajo in poimenujejo sestavine kote pri kotiranju lika z ravnim robom
1.2.2	Poznavanje tendenc in zaporedij	- naštejejo zaporedje postopkov pri kotiranju ravnega roba
1.2.3	Poznavanje klasifikacij in širših kategorij	- znajo razvrstiti črte glede na vrsto le-teh (debela, tanka, črtkana, črta, pika in prostoročna)
1.2.4	Poznavanje kriterijev za ocenitev	- poznajo kriterije za ovrednotenje svojih risb, ki so jih izdelali z računalniškim programom
1.2.5	Poznavanje metodologije, raziskovalnih tehnik	- poznajo metodologijo dela za analizo primernosti grafičnih izdelkov
1.3	Abstraktno posplošeno znanje	
1.3.1	Poznavanje principov, zakonitosti	- na računalniško izrisanem liku z ravnimi robovi znajo uporabiti računalniška orodja za risanje sestavin kote
1.3.2	Poznavanje teorij in struktur	- z računalniškimi orodji znajo konstruirati - risati sestavine kote na osnovi poznavanja strukture računalniškega programa
2.	*Razumevanje*	
2.1	Prevajanje	- znajo brati risbo in ustno opisati odnose in podatke iz risbe, ki jo vidijo na ekranu monitorja
2.2	Interpretacija	- znajo razložiti pomen označevanja kotirnih črt s puščicami in s pikami
2.3	Predvidevanje in ekstrapolacija	- predvidijo razliko med pomožnimi in glavnimi kotirnimi črtami
3.	*Uporaba*	- z računalniškim programom samostojno rešujejo - rišejo sestavine kote na novih likih, ki imajo ravne robove.
4.	*Analiza*	
4.1	Analiza elementov	- na narisanem primeru (z računalniškim programom) analizirajo sestavine kote in njihovo funkcijo
4.2	Analiza odnosov	- analizirajo narisani primer (z računalniškim programom) na podlagi zahtev, ki so bile podane pred risanjem (konstruiranjem)
4.3	Analiza organizacijskih načel	- analizirajo izdelek - kotirani ravni rob oz. računalniški program po izbranih kriterijih
5.	*Sinteza*	
5.1	Izdelava originalnega sporočila	- originalno pripovedujejo o samostojni izdelavi oziroma uporabi računalniškega programa za kotiranje
5.2	Izdelava načrta - predloga za akcijo	- samostojno izdelajo načrt za zaporednost pri izdelavi - konstrukciji kotiranja ravnega roba
5.3	Izpeljava sistemov abstraktnih odnosov	- sistematizirajo sestavine kote pri različnih oblikah lika, ki ga kotirajo
6.	*Vrednotenje*	
6.1	Vrednotenje po notranjih kriterijih	- ob sklepnem vrednotenju izdelanih risb samokritično ovrednotijo svoje rezultate
6.2	Vrednotenje po zunanjih kriterijih	- kritično ovrednotijo svoje prizadevanje ob vrednotenju risb vseh učencev 5. razreda

Primeri konativnih ciljev za učno enoto: Kotiranje likov z ravnimi robovi (5. razred osnovne šole)

Št.	Taksonomska kategorija	Primer
1.	*Sprejemanje*	
1.1	Zavedanje dražljaja	- zavedo se vloge estetsko izdelane risbe
1.2	Voljnost sprejemanja	- strpni so v procesu risanja z računalnikom
1.3	Kontrolirana ali usmerjena pozornost	- pozorni so na estetski videz naloge
2.	*Reagiranje*	
2.1	Pasivno reagiranje	- gredo na tekmovanje s svojimi risbami, če jim to naroči učitelj
2.2	Voljno reagiranje	- odgovorno se odločijo za izdelavo zahtevnejše naloge
2.3	Reagiranje z zadovoljstvom	- tudi v prostem času radi rišejo risbe in načrte s pomočjo računalnika ali brez njega
3.	*Usvajanje vrednot*	
3.1	Sprejemanje vrednote	- priznavajo pomen dobrih odnosov v skupinski učni obliki ali v tandem obliki
3.2	Dajanje prednosti neki vrednoti	- odločijo se za vztrajanje v izbrani dejavnosti (npr. kotiranje zahtevne oblike lika)
3.3	Zavzemanje za vrednote	- odločijo se za izdelavo zahtevnejše naloge (npr. kotiranje lika z zahtevnimi oblikami)
4.	*Organiziranost vrednot*	
4.1	Konceptualizacija vrednot	- oblikujejo si sodbo o odnosu okolja do določenega poklica in dela
4.2	Organiziranost vrednostnega sistema	- pri delu na področju tehnike in tehnologije najdejo trajnejši interes in nagnjenje
5.	*Razvoj celovitega značaja*	
5.1	Splošna usmerjenost	- usmerijo svoje zmožnosti v uspeh na tehničnem področju
5.2	Karakterizacija	- v svoje vsakdanje delo v šoli in izven nje vnašajo težnjo po funkcionalnem reševanju problemov, kritičnem ocenjevanju, kulturi dela in življenja.

Primeri psihomotoričnih ciljev za učno enoto: Kotiranje likov z ravnimi robovi (5. razred osnovne šole)

Št.	Taksonomska kategorija	Primer
1.	*Veliki (grobi) telesni gibi*	
1.1	Gibi gornjih udov	- znajo ravnati z učnimi pripomočki in napravami
1.2	Gibi spodnjih udov	- naučijo se pravilne drže pri delu z računalnikom
1.3	Gibi več delov telesa hkrati	- znajo izvajati vajo in uporabljati različne učne pripomočke
2.	*Drobni koordinirani gibi*	
2.1	Gibi rok in prstov	- naučijo se pravilno uporabljati tipkovnico in miško
2.2	Koordinacija oči in rok	- pri delu z računalnikom upoštevajo pravilno razdaljo oči do zaslona in pravilno tipkajo
2.3	Koordinacija ušes in rok	- znajo poslušati utrip računalnika in njegovih sestavin ter temu ustrezno streči
2.4	Koordinacija nog, rok in oči	- naučijo se pravilnih delovnih postopkov (pridobijo si spretnosti in delovne navade)
2.5	Koordinacija gibov	- obvladujejo delovne postopke ter si delovne navade izoblikujejo do stopnje izurjenosti
3.	*Nebesedno sporočanje*	
3.1	Mimika	- znajo pokazati (na obrazu) veselje, zanimanje, nezaupanje
3.2	Kretnje rok	- posredujejo različna sporočila
3.3	Gibi vsega telesa	- znajo izraziti dejavnosti različnih poklicev
4.	*Govorne spretnosti*	- govorno oblikovanje besed - govorno oblikovanje daljših tekstov - koordinacija besed in kretenj

4. Sklep

Računalnik pri pouku tehnične vzgoje pojmujemo in uporabljamo kot učni pripomoček, pri tehničnih interesnih dejavnostih pa tudi kot vsebino.

Pri pouku tehnične vzgoje (pouk tehnike in tehnologije) uporabljamo računalnik kot učni pripomoček in to pri vseh strategijah (zvrsteh) vzgojno-izobraževalne-

ga dela, pri čemer uporabljamo različne računalniške strategije. Te so zastopane v posameznih artikulacijskih stopnjah učne ure in to različno glede na trajanje posamezne računalniške strategije, razvojno in starostno stopnjo učencev, zahtevnost in vrsto vzgojno - izobraževalne snovi (npr. usvajanje nove snovi, risanje tehniške in tehnološke dokumentacije, načrtovanje in konstruiranje izdelkov, preizkušanje tehnoloških lastnosti gradiv, izdelovanje sestavnih delov izdelka, preverjanje učne snovi, izračun vrednosti izdelka - kalkulacije, osnove krmiljenja in regulacije, uporaba sestavljank itd.).

LITERATURA

1. Bek, B. (1990). Modeli učenja u nastavi fizike. Školska knjiga Zagreb, str. 69.
2. Blažič, M. (1993). Kako določiti izhodišče za izbiro medijev. Pedagoška obzorja, Novo mesto.
3. Gerlič, I. (1991). Osnove računalništva v izobraževanju, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Maribor, Maribor.
4. Gerlič, I. (1993). Prvi koraki v računalniška krmilja in robotiko. Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije.
5. Katalog znanja z učnimi cilji za tehnično vzgojo (1995). Zavod republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
6. Kubale, V. (1994). Pripravljanje učiteljev na vzgojno-izobraževalno delo, Pikos print shop, Maribor.
7. Marentič Požarnik, B. (1991). Pomen operativnega oblikovanja vzgojno- izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk. V: Izbrana poglavja iz didaktike. Pedagoška obzorja, Novo mesto.
8. Papotnik, A. (1988). Specialna didaktika in metodologija tehnične vzgoje, Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije, Ljubljana.
9. Papotnik, A. (1995). Artikulacija, operativni cilji in metode izkustvenega učenja pri poučevanju strokovno-teoretičnih predmetov. Pedagoška obzorja, št. 1-2.
10. Papotnik, A., Aberšek, B., Florjančič, F. (1996). Zaustavimo izganjanje tehnične vzgoje iz predmetnika devetletne osnovne šole. Republika, Ljubljana, 20. 06. 1996.
11. Papotnik, A. (1997). Strategije vzgojno-izobraževalnega dela pri tehniki in tehnologiji v osnovni šoli. V: Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje, Ljubljana, 1997.
12. Papotnik, A. (1997) Projektna naloga kot strategija vzgojno-izobraževalnega dela. V: Zbornik prispevkov; Kongres pedagoških delavcev Slovenije, Portorož, 1997.
13. Valenčič, T. (1996). Začenja se druga polovica poti. V: Leonardo, Revija za strokovna vprašanja tehnične vzgoje, Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije, Ljubljana, št. 3.
14. Wechtersbach, R. (1993). Vrednotenje projekta Petra. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana.

Dr. Amand Papotnik (1946), docent za specialno didaktiko tehnične vzgoje na Pedagoški fakulteti v Mariboru, raziskovalec, avtor člankov o tehniški ustvarjalnosti v vzgoji in izobraževanju in avtor knjig s tega področja.
Naslov: Lackova 219, 2341 Limbuš, SLO; Telefon: 386 62 63 18 77

Dr. Samo Fošnarič

Nekateri dejavniki delovne učinkovitosti otrok

Pregledni članek
UDK 37.037
DESKRIPTORJI: učenci, intelektualno delo, psihofiziološke lastnosti otrok, delovna učinkovitost, utrujenost otrok, obremenitve pri pouku

POVZETEK - Otrokov organizem je danes izpostavljen številnim obremenitvam, ki imajo izrazit vpliv na delovno storilnost. Pri tem igrajo pomembno vlogo številni psiho-fiziološki faktorji, med katerimi velja omeniti sposobnosti, motivacijo, ergonomsko-ekološke delovne pogoje, začetno in končno zagnanost in druge. Vsi skupaj lahko izrazito stopnjujejo odzivanje otrokovega organizma vse do preobremenitev oz. utrujenosti.

Review
UDC 37.037
DESCRIPTORS: pupils, intellectual tasks, psychophysiological characteristics of children, work efficiency, children's fatigue

ABSTRACT - Today the child's organism is subjected to numerous loads which markedly influence his/her work efficiency, whereby an important role is played by the psychophysiological factors such as the child's abilities, motivation, ergonomic and ecological work conditions, his/her initial and final enthusiasm and other. They can intensify the response of the child's organism to the point of overload and fatigue.

1. Uvod

Učenci pri opravljanju delovnih nalog zelo različno reagirajo. Te različne reakcije se lahko kažejo s fiziološkimi znaki ali pa s psihičnimi reakcijami, ki imajo skupaj velik vpliv na delovno učinkovitost.

Pri tem ima intelektualno delo v šoli še izrazito pomembno vlogo. V šolskem delu daje skupno obeležje vsem psihofiziološkim procesom. To je tista vrsta aktivnosti, pri kateri pretežno sodelujejo najvišje strukture živčnega sistema. Kot posebna oblika usmerjene psiho-živčne aktivnosti je takšno delo v prvi vrsti posledica delovanja možganske skorje in ne samo to, da predstavlja vodilno funkcijo v delovanju drugih organov. Zahteva tudi sinergične spremembe v njih samih (Petz, 1987, str. 7-14).

Psihofiziološko proučevanje šolskega dela ima ravno zaradi takšnih procesov točno določen odnos v pristopu k proučevanju vzajemnih dinamičnih odnosov, ki so posledica psihofizioloških lastnosti otroka in njegove delovne aktivnosti.

Shematično se odnos med psihofiziološkimi lastnostmi otroka, tehničnih in socialnih značilnostih okolice in dela lahko izrazi z naslednjim zapisom:

$$D = f(P <=> T),$$

kjer pomenijo:

D = otrokov delovni učinek,
P = otrokove psihofiziološke lastnosti,
T = zahteve socialne, tehnične in naravne okolice pri kateri se delo odvija.

Iz zapisa je razvidno, da je delovni učinek funkcija psihičnih in fizioloških lastnosti, pogojev, pri katerih se delo izvaja ter med njimi obstoječe vzajemne odvisnosti (Bujas, 1964, str. 40). Na delovni učinek pa imajo vpliv še drugi psihofiziološki faktorji, med katerimi velja omeniti sposobnosti, motivacijo, izurjenost, ergonomsko - ekološke pogoje ter nekatere stranske, a tudi pomembne faktorje, kot sta začetna in končna zagnanost ter utrujenost. Vsak izmed njih predstavlja pomemben člen verige, ki vodi h končnemu rezultatu uspešnega dela.

2. Nekateri učenčevi psihofiziološki faktorji uspešnosti dela v šoli

Eden izmed njih je vsekakor otrokova sposobnost, ena od človeških lastnosti, ki v enakih objektivnih pogojih in na podlagi enako dolge predhodne vaje daje različne rezultate pri opravilu določene naloge različnih oseb. Problematika strukture in narave človekovih sposobnosti ima velik pomen v psihofiziologiji dela, saj je veliko različnih mnenj glede njihove klasifikacije ali jih naj smatramo bolj kot rezultat nekaterih prirojenih karakteristik, ali pa pretežno spremenljivih lastnosti, ki se pridobijo in menjujejo z ustrezno vadbo.

Ker otrokova aktivnost ne izhaja sama iz sebe, so potrebne za njeno aktiviranje določene notranje vzpodbude in zunanji vplivi. Vse kar pripelje do takšne aktivnosti in vse kar takšno aktivnost usmerja in daje njeno intenziteto ter trajanje, imenujemo z eno besedo motivacija. Prav od vrste, jakosti in stabilnosti motivacije je odvisno, kaj bo otrok delal in koliko truda, upornosti in vztrajnosti bo v to delo vložil. Zato je tudi razumljivo, da motivacija zelo vpliva na delovni učinek. Kljub temu, da so razlike v motivaciji različne od osebe do osebe, pa vseeno obstaja niz situacij, ki več ali manj zelo podobno delujejo na motivacijo pri večini otrok. Med takšnimi situacijami so še posebej izrazite: pohvale in graje, konfliktne situacije, tekmovalnost, sodelovanje ter nagrajevanje po delu (Žagar, 1990, str. 54-55).

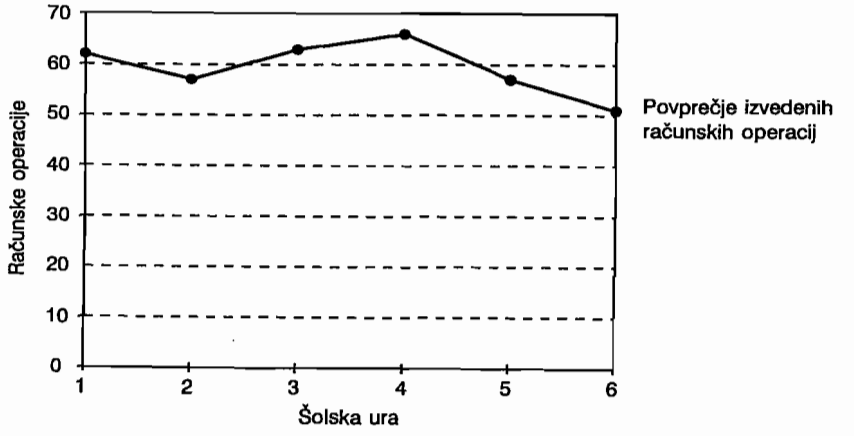
Izurjenost pomeni popolno obvladanje določenega opravila, ki je bilo pridobljeno na podlagi številne predhodne vadbe. Ponavadi je to spontan proces, ki se začenja v času šolanja in nadaljuje v poklicnem delu.

Prav tako pomemben element predstavljajo *ergonomsko-ekološki pogoji* otrokovega delovnega prostora, o katerih bom podrobneje spregovoril v enem od naslednjih prispevkov. Pri tem pa je vendarle treba poudariti, da je hitrost, točnost in zanesljivost, s katero se opravlja določeno delo in občutek udobnosti pri tem, v veliki meri odvisen tudi od pogojev okolja, v katerem se dela. Zato je potrebno skrbno spremljanje in proučevanje takšnih pogojev.

Do relativnih sprememb v delovnem učinku pa lahko prihaja kljub temu, da se objektivni zunanji pogoji dela, kot so osvetljenost, temperatura, ventilacija, hrup okolice, orodja, stroji ali delovne naloge niso v toku dneva spremenili. Te spremembe se dogajajo vsakodnevno in dokazujejo, da je njihov izvor v reverzibilnih modifikacijah izvajalca dela med njegovo aktivnostjo.

Krivulje dela, ki prikazujejo odvisnost delovnega učinka od trajanja dela, so različne glede na vrsto aktivnosti. V začetku ponavadi te krivulje rastejo do maksimuma, kjer se zadržujejo nekaj časa, nato pa po dovolj dolgi obremenitvi začenjajo najprej počasi, nato pa vedno hitreje padati. Na koncu delovnega razdobja pa včasih le malenkost narastejo (Gilmer, 1969, str. 294). To je razvidno tudi iz naslednje slike, ki grafično prikazuje odvisnost delovnega učinka od časa pri intelektualnem delu v šoli.

Slika 1: Krivulje otrokovega intelektualnega dela



Na podlagi različnih raziskav je bilo ugotovljeno, da je zagon v začetku dela največji ter da dokaj hitro slabi. V veliki meri je to povezano z večjo začetno motivacijo, ki kasneje tudi začenja slabeti. Začetni zagon je še posebej izrazit pri novejših opravilih, kar v nas ravno zaradi tega vzbuja višji interes. Znano je dejstvo, da ljudje tempiramo regulacijo svoje aktivnosti glede na to, koliko časa in kako bomo neko aktivnost izvajali. Kljub slabljenju začetnega zagona pa vendarle opa-

zimo, da uspešnost še vendarle raste zahvaljujoč faktorju *zagrevanja za delo*. Ta faktor predstavlja počasen proces prilagajanja organizma zahtevam povečane aktivnosti. Dokaj hitro pa začne tudi upadati, saj prične komponenta *utrujenosti* zelo hitro dominirati in postaja vse močnejša. Tik pred koncem aktivnosti je možno včasih videti kratek porast delovnega učinka, ki pa je posledica *zaključnega zagona* zaradi doživljanja bližine cilja.

3. Utrujenost kot posledica različnih oblik šolskega dela

Enega izmed glavnih dejavnikov, ki negativno vplivajo na otrokovo delovno učinkovitost in je povezan s številnimi fiziološkimi faktorji, imenujemo utrujenost (Pisarski, 1995, str. 75-85). Samo utrujenost lahko različno definiramo. Iz vidika proizvodnje je utrujenost tretirana kot padec delovnega učinka v toku dela. Iz fiziološkega pogleda je utrujenost skupek specifičnih biokemičnih in funkcionalnih sprememb, ki nastanejo v organizmu med delom in rušijo njihove funkcije. Iz psihološkega vidika pa je utrujenost doživljanje izčrpanosti, brezvoljnosti, razdražljivosti in spremenljivega razpoloženja. Glede na to je utrujenost skupek objektivnih in subjektivnih simptomov.

Na osnovi takšnih pristopov k obravnavi utrujenosti so bili izdelani kriteriji za merjenje utrujenosti, ki so bazirali na zmanjšanju delovnega učinka, spremembah v fizioloških funkcijah in kemijskih izmenjavah metabolizma ter subjektivnem počutju ljudi (Hočevar-Rupnik, 1980, str. 66-78). Po velikem številu eksperimentov so se vsi ti kriteriji pokazali kot nezadostni in nezanesljivi za merjenje utrujenosti. Npr. do zmanjšanja delovnega učinka lahko pride tudi iz drugih razlogov, kot so slaba motivacija, nezadostna vadba ali povečanje napora in ne samo zaradi utrujenosti. Fiziološke in metabolične spremembe, ki nastajajo v organizmu v času utrujenosti, se lahko javljajo iz različnih vzrokov. Tudi subjektivni simptomi niso zanesljivi kriterij pri merjenju utrujenosti.

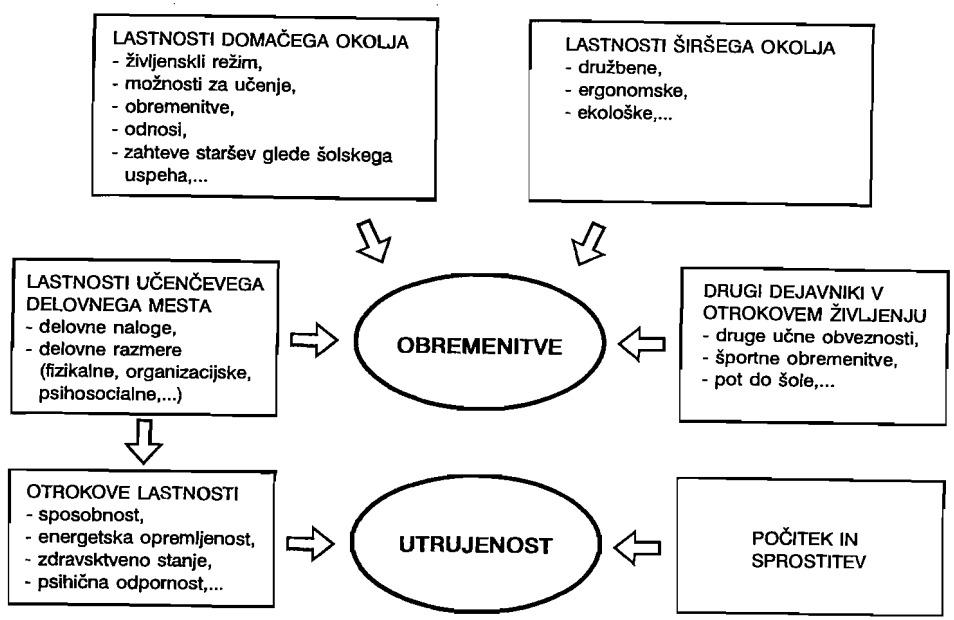
Po vsem tem lahko pojav, ki ga imenujemo utrujenost, razumemo kot rezultat delovanja različnih, medsebojno povezanih pojavov, ki so odvisni od vrste dela in pogojev v okolju, v katerem delo poteka. Za vse te pojave utrujenosti pa je skupno to, da predstavljajo reverzibilno poslabšanje fiziološkega stanja v organizmu, ki ima nalogo opraviti neko delo, ki je ta organizem pripeljalo do tega stanja (Mikuš-Kos, 1990, str. 2-20).

Dolgotrajno izvajanje enostavnih, enoličnih in stereotipnih del lahko pripelje tudi do psihološke utrujenosti, dolgočasja in monotonije. Velikokrat je to vzrok za prekinitev dela, ki pa ne nastane zaradi želje po odmoru, temveč z željo po neki novi aktivnosti. Odklanjanje monotonije se doseže le z večjo motivacijo za delo, s kulturno-zabavnimi akcijami ali z vključevanjem učencev v proces kontrole in končne presoje.

Dobro vemo, da so učenci utrujeni, najverjetneje pa se tega še najmanj zavedajo oni sami. Občutek utrujenosti je pri zdravem človeku normalen fiziološki pojav, opozorilo telesa, da je potrebno nekaj spremeniti. Vendar se na to opozorilo odrasli in otroci ne odzivamo ustrezno. Še več, zanemarjamo ga in ne upoštevamo dovolj. Vse skupaj ima tako "čudovite" temelje za dosego *kronične utrujenosti*, za katero danes statistike razvitih držav pravijo, da trpinči že 30% odraslih. Kronična utrujenost v obdobju razvoja je še posebej dobra podlaga za kronično utrujenost odraslega človeka. Organizem je v obdobju odraščanja še posebej občutljiv. Velikemu številu možnih zvez med preobremenjenostmi v otroštvu in v obdobju odraščanja ter z zmanjšano odpornostjo proti boleznim v zrelejšem obdobju dajejo današnje, novejše medicinske raziskave velik poudarek.

Utrujenost je kompleksen biopsihosocialni pojav, v katerem se prepletajo v vzajemni soigri številni dejavniki. Poglavitni sklopi dejavnikov, ki vstopajo v soigro in prispevajo k pojavu utrujenosti, prikazuje naslednja preglednica.

Preglednica: Obremenjenost in utrujenost otrok (sklopi dejavnikov)



Iz tega je razvidno, da so dejavniki kot npr. uspešnost, ustvarjalnost, delovno ugodje in zadovoljstvo z delom tako v otroštvu kot kasneje izpeljava številnih situacij, ki smo jih vsi deležni pri svojem delu. Doseganje maksimalnega nivoja udobja, upoštevajoč številne tehnične, socialne, psihološke in fiziološke vidike pa

predstavlja vodila pri raziskovalnem delu na področju sodobnih pedagoških znanosti, ki vključujejo tudi elemente ergonomije.

LITERATURA

1. Bujas, Z.: Psihofiziologija rada, Naučna knjiga, Zagreb, 1964.
2. Fošnarič, S.: Vpliv ergonomskih obremenitev na nekatere mentalne funkcije učencev, Fakulteta za strojništvo, Maribor, 1995.
3. Gilmer, H.: Industrijska psihologija, Cankarjeva založba, Ljubljana, 1969.
4. Hočevar-Rupnik, F.: Fiziologija dela, Moderna organizacija, Kranj, 1980.
5. Mikuš-Kos, A.: Šolska utrujenost, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana, 1990.
6. Petz, B.: Psihologija rada, Školska knjiga, Zagreb, 1987.
7. Pisarski, M.: Utrujenost v šolskem okolju, Obremenitve osnovnošolcev - vzroki in posledice, Didakta, Radovljica, 1995.
8. Žagar, D.: Psihološki vidiki obremenjenosti učencev, Obremenitve osnovnošolcev - vzroki in posledice, Didakta, Radovljica, 1995.

Dr. Samo Fošnarič (1965), asistent za didaktiko tehnične vzgoje na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Naslov: Aškerčeva 26, 2000 Maribor, SLO; Telefon: 386 62 214 980

Dr. Tatjana Ferjan

Inovativne metode pri učnih urah

Strokovni članek

UDK 910.2

DESKRIPTORJI: pouk geografije, nove metode, aktivno in kreativno delo

POVZETEK - Sestavek govori o inovativnih metodah pri pouku geografije, kot so raziskovalno, izkustveno in problemsko učenje. Skupna značilnost teh metod je, da spodbujajo pri učencih ustvarjalnost in jih usmerjajo v oblikovanje in uporabo novih idej pri delu.

Professional paper

UDC 910.2

DESCRIPTORS: geography lessons, new teaching methods, active and creative work

ABSTRACT - The article presents innovative teaching methods used in geography lessons, such as research, experiential and problem learning. The common feature of these methods is that they all encourage creativity and stimulate pupils to form new ideas and apply them in their work.

Uvod

Inovativno učenje pomeni, da učenci pri pouku aktivirajo svojo ustvarjalnost in aktivno sodelujejo. Uporabili smo naslednje inovativne metode: raziskovalno, izkustveno in problemsko učenje. Raziskovalno učenje raziskuje kvaliteto situacij in procesov. Raziskovalec se osredotoča na probleme in je usmerjen v analizo podatkov. Izkustveno učenje temelji na izkušnji, važno je zbiranje podatkov in njihova analiza. Problemsko učenje odkriva probleme v problemski situaciji in jih skuša reševati.

Pri vseh metodah so rezultati učenčevega dela usmerjeni v produktne cilje, to so poročila, naloge, posterji. Na prehod iz klasične metode na nove metode je treba učence pripraviti. Razložimo jim način dela, torej kako bo pouk potekal.

Kako izvesti učno uro? Odgovor na to vprašanje je zahteven. Kombiniramo različne metode in oblike dela, iščemo nove poti, da bi bilo delo čim bolj zanimivo, da bi dosegli višjo stopnjo aktivnosti, skratka, da bi bil uspeh čim boljši.

Oglejmo si nekaj primerov!

Prvi primer: Lakota v Afriki

1. *Izhodišče:* Afrika - lačna celina, zakaj?! (ob prosojnici "lakota v svetu" evidentiramo problemsko situacijo)
2. *Pridobivanje nove snovi*

Metoda: problemsko učenje, raziskovalno učenje
Analiza problemske situacije:
- naravni problemi (suše - prosojnica)
- tipi kmetijstva (fotoprosojnica, Atlas človeštva in Veliki družinski atlas)
- bolezni (učbenik - kasete o razširjenosti bolezni)

Oblikovanje problema: Lakota! (poster o lakoti po kontinentih in možnosti prehranitve človeštva - izdelajo učenci)

Reševanje problema: novemu kmetijstvu naproti in hkrati pravilno vrednotenje kmetijskih kultur (problem študirajo ob knjigi Gaia - modri planet)

3. *Sklep:*
- Povezava raziskovalnih etap v rezultate.
- Razmišljanje ob prebranem tekstu: Svet brez lakote v Geografskem obzorniku.
- Primerjava z Azijo.

4. *Uporabljena literatura:*
Atlas človeštva (tipi kmetijstva, preživetje)
Veliki družinski atlas (tipi kmetijstva)
Države v razvoju (problem monokulturnih agrarnih držav)
Dežele in ljudje (življenje v Sahari, v oazi)
Gaia - modri planet (novo kmetijstvo)
Učbenik (karte)

Drugi primer: Mesta - problemski pristop

1. *Izhodišče:* Zanimiv problemski razvoj mest prikažemo tako, da pred učence postavimo problem: Svetovno mesto. Učenci naj analitično prikažejo razvoj mest ob slikovni in grafični predstavitvi. V razvoju dosežemo kritično točko: nered v mestih. Ta problem skušajo razložiti s prikazom krize v mestih: rast favel in razpad starega cityja. Nadaljnja faza v razvoju mest je obvladovanje kaosa v mestih, kar skušajo obrazložiti s prikazom obnove mest.

Motivacija: Največja mestna pokrajina (odlomek iz videa New York).
Ali mestne pokrajine kažejo dvojni obraz? Razlika med revnimi četrtmi (slumi, favele) in četrtmi za bogate (evidentiranje problemske situacije).

2. *Pridobivanje nove snovi* Samostojno delo v dvojicah, ki obravnavajo snovno, slikovno in kartografsko gradivo (navodila so v knjigah).
- New York - angleški tekst (Guide - New York)

- Skyline (Vsa čuda sveta)
- Paris (Veliki družinski atlas)
- Brazilija (Veliki družinski atlas)
- Canbera (Veliki družinski atlas)
- barakarske četrti (Države v razvoju)
- rast mest - svetovno mesto (Gaia - modri planet)
- megalopolis (Sodobni svet)

Oblikovanje problema:
- velemesta - barakarske četrti, slumi, stara jedra, prostorski problem širitve mesta na agrarne površine, onesnaženost (kaos v mestih)
- kriza v mestih (razlike med Severom in Jugom sveta ob knjigi Gaia - modri planet).

Reševanja problema: Razlike obstajajo med mesti na Severu in mesti na Jugu, zato različne potrebe in pristopi k saniranju obstoječih problemov (ob knjigi Gaia - modri planet).
Preverjanje problemskega načrta na domačem primeru (izkustveno učenje): Ali vlagamo v obnovo Ljubljane (kje in kaj)?

3. *Sklep:* Učenci skušajo podati ustrezne zaključke z razlago izvlečkov ob uporabi slik in prosojnic (vzorec velemesta v ZDA in vzorec mesta na Jugu). Za dodatek si ogledajo kratke odlomke iz videa: Paris, Tokio in New York.

Navedla sem dve možnosti problemskega pristopa. Vprašanje je, koliko so učenci sposobni odkrivati probleme. Probleme lahko razkrije in postavi učitelj. Lahko je odkrit le del nasprotja, ostalo odkrivajo učenci. Učenci lahko tudi sami razkrijejo nasprotja, postavijo probleme in iščejo rešitve.

Tretji primer: Ledeniški relief

1. *Izhodišče*

Metoda: raziskovalno učenje, igra vlog, mini referati.

Uvodna motivacija: Z nekaj besedami nakažemo svojstvenost ledeniškega reliefa in zbudimo zanimanje za njegovo proučitev (slike - ledeniki v knjigi Narodni parki sveta)

2. *Obravnava nove snovi:* Učenci samostojno raziskujejo celinsko in gorsko poledenitev kot tudi ledeniške oblike danes. Pripravijo referate in jih predstavijo, kot da bi sami raziskovali. Svoje predstavitve spremljajo s prosojnicami in s kartami. Vsaka skupina pripravi za ogled kratek odlomek na videu.

3. *Sklep:* Učenci skušajo podati ustrezne zaključke. Izdelajo tabelsko sliko, ki jo dopolnijo s posterjem.
Raziskovalno učenje po literaturi zahteva preudarno povzemanje snovi in ustrezno stopnjo razmišljanja pri izvedbi metode igre vlog z mini referati.

4. *Uporabljena literatura:*
   Dežele in ljudje (Arktika, Antarktika)
   Veliki družinski atlas (ledeniški relief)
   Narodni parki sveta (Sarek, Denali)
   Lepi skrivnostni svet (Islandija)
   Slovenske gore (ledeniške doline)
   Video: odlomki

Četrti primer: Učna ura ob knjigi Narodni parki sveta (Grazzini G., Ljubljana, 1993)

Pri uri uporabimo knjigo za študij ledenikov. Učenci spoznajo primer ohranjanja naravne dediščine in lepote ter vrednote sveta.

Osrednji del predstavlja predstavitev knjige, ki učence pritegne, ker jim okvirno kaže glavno vsebino, slike in karte pa zbudijo željo po študiju. Pri delu s knjigo učence postavimo v aktiven položaj od raziskovanja do poročanja.

Ledenike obravnavamo kot narodni park. Uvodni del učne ure in faza načrtovanja pomenita pripravo za delo in učenje. Učenci se seznanijo s postopki in načinom obravnave nove snovi. Izhodiščno znanje o ledenikih že imajo. Učence razdelimo v skupine, kjer analizirajo ledenike in morfološke oblike v naslednjih parkih: Jasperjev (Kanada), Waterton-Glacier (K-ZDA), Denali (ZDA), Los Glaciers (Argentina), Abisko in Sarek (Švedska), Visoke Ture (Avstrija), Gran Paradiso (Italija), Cookove gore in Fiorland (Nova Zelandija). V zaključnem delu skupine posredujejo poročila in jih povežejo s prejšnjim znanjem v celoto.

Poročila oblikujejo strategijo o razvoju in ohranjanju dediščine. Proučijo potrebo o ohranjanju naravnih značilnosti in razumevanje sedanjih pogojev za obstoj naravnih parkov.

Rezultati dela, doseženi s knjigo Narodni parki so pomembni, ker učenci spoznajo njeno vsebino, zlasti pa estetsko vrednost, saj knjiga odkriva naravne lepote, v čemer je njena novost.

Zaključno razmišljanje

Izhodišče razmišljanja je učna ura. V uvodu opredelimo temo. Kdo to opravi? Ali pri tem učenec jasno ve, kaj bo v toku ure spoznal, kako bo delal in kaj bo ob koncu ure znal? V osrednjem delu gre za pridobivanje snovi, načrtovanje reševanja problemov in preverjanja načrtov. Učenci zbirajo zamisli, iščejo informacije, postavijo vodilno idejo o rešitvenih postopkih. Kakšne so aktivnosti v zaključnem delu? Formulacija rezultatov, načini predstavitve pomenijo za učence visoko stopnjo aktivnosti. Učenec in učitelj morata dobiti povratno informacijo o uspešnosti dela.

Uporabljene metode odpirajo nove možnosti dela in aktivnosti pri pouku. Interesi učencev pridejo do izraza, saj se odločajo za obdelavo po lastnih željah. Njihova aktivnost je miselna in dejanska. Samostojnost izhaja od odločitve za prevzem dela preko načrta, lastne ustvarjalnosti do realizacije. Kvaliteta dela je odvisna od poročila, obravnave slik, grafov, od preglednosti poročanja. Naštejmo nekatere prednosti:

- motivacija izhaja iz zanimanja za novo snov in metodo,
- znanje je obsežnejše, kompleksno, povezano s predhodnim poznavanjem obširne strokovne literature,
- aktivnost je večja, kar zahteva zahtevnejše delo,
- uspešnost pogojuje motivacija, aktivnost, znanje in metode.

V razredu je bilo opravljenih mnogo preizkusov in na tej osnovi slonijo ugotovitve. Bistvo uporabe inovativnih metod pri pouku se kaže v tem, da:

- učenci delajo ustvarjalno,
- sami prodirajo v učno snov (samostojnost, samoizobraževanje),
- zavzamejo stališče do teksta, snovi, kar izrazijo v pisni in ustni obliki.

Za učence so navedene učne ure zahtevne, ker zahtevajo od njih ustvarjalnost, aktivnost in samostojnost. Pri učencih se razvije interes za učno snov. Učinkovita izvedba je odvisna od znanja in sposobnosti učencev. Učenci spoznajo navedene metode kot samostojno delo po izvedbi in vsebini. Zaradi posebnih metod postanejo vsebine širše, učenci pridejo do svojih zaključkov. Tudi položaj učencev pri pouku se spremeni od pasivne pozicije do aktivne vključitve izvajanja in povzemanja.

LITERATURA

1. Ferjan T.: Hospitacijske in nastopne ure, Geografski obzornik 1, 1996.
2. Ferjan T.: Nekaj misli o hospitacijskih in nastopnih urah, Sodobna pedagogika 5-6, 1991.
3. Ferjan T.: Primer izvedbe učne ure v 1. letniku usmerjenega izobraževanja, Geografski obzornik 3-4, 1986.
4. Strmčnik F.: Problemski pouk v teoriji in praksi, Didakta, Radovljica 1992.

Dr. Tatjana Ferjan (1946), profesorica geografije na Srednji trgovski šoli v Ljubljani, raziskovalka, avtorica številnih strokovnih in znanstvenih člankov s področja didaktike geografije.
Naslov: Streliška 19, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: 386 61 31 22 81

Gabrijela Fideršek, Boža Zalesnik

Pomen ocenjevanja in vrednotenja znanja v srednji šoli

Strokovni članek

UDK 371.26

DESKRIPTORJI: vrednotenje, preverjanje, ocenjevanje, organizacija pouka

POVZETEK - Pričujoči članek skuša povzeti odnos učencev do ocenjevanja in preverjanja znanja v srednji šoli in prepoznati najpogostejše napake, ki jih po mnenju učencev delamo učitelji in s tem ozavestiti svoj in odnos drugih učiteljev do ocenjevanja in preverjanja znanja ter do učencev nasploh. Prepogosto smo namreč tako eni kot drugi preveč zaverovani vase in nedostopni za kritiko, čeprav dobronamerno.

Professional paper

UDC 371.26

DESCRIPTORS: evaluation, assessment, examination, organisation of lessons

ABSTRACT - The article tries to present the students' attitudes towards assessment and examination of knowledge in secondary schools. It deals with the question of how one is to recognise the most frequent "mistakes" teachers make and thus make conscious the relationship of the teachers towards assessment and examination of knowledge and towards the students in general.

Preverjanje in ocenjevanje znanja ni le eden od segmentov učnega procesa, ki ga obravnava didaktika, temveč je tudi temeljni pravni odnos, ki ga kot bistven odnos med učiteljem in učencem opredeljuje zakonodaja.

Ocenjevanje je povezano z najbolj osnovnimi težnjami in pravicami učenca po napredovanju v šoli in bolj ali manj s celotno življenjsko kariero.

V šoli, kjer temelji napredovanje učenca na njegovih ocenah, učitelj nikoli ni le "učitelj", vedno se pojavlja tudi kot "razsojevalec", tudi kot "zasledovalec", "tožilec", "spraševalec".

Teža teh pooblastil, povezanih s preverjanjem in ocenjevanjem znanja, predstavlja za učitelja veliko psihološko in pedagoško obremenitev.

Danes v svetu poznajo dva sistemsko različna načina preverjanja in ocenjevanja znanja:

- Sprotno preverjanje in ocenjevanje znanja v samem učnem procesu, ki ga praviloma opravlja tisti učitelj, ki uči.
- Finalno preverjanje in ocenjevanje, ki se opravlja ob koncu določenih časovnih obdobij (semestri, šolsko leto, zaključek šolanja), se praviloma v celoti ali deloma opravlja z eksternimi oblikami.

V naših srednjih šolah prevladuje prvi model, ki bi mu lahko rekli *pedagoško-didaktični model.*

Hkrati pa z maturo in eksternimi oblikami ocenjevanja znanja na zaključnem izpitu uvajamo tudi *finalno preverjanje in ocenjevanje znanja*, kjer so vključeni tudi tuji ocenjevalci.

Vrednotenje - preverjanje - ocenjevanje

Vrednotenje in preverjanje znanja ima izrazito vzgojno vrednoto, seveda če je dosledno izpeljano. Vsaka ocena je tudi vzgojno sredstvo ali vsaj sredstvo discipliniranja, to pa je tisto, zaradi česar ocenjevanje učencem pomeni strah, nervozo, teror, nespečnost, orožje učitelja, odvisnost in drugo.

Gre za to, da ocena učenčevega znanja ne vključuje le doseženega znanja učenca, temveč pomeni zanj tudi nagrado in kazen za tako ali drugačno obnašanje. S tem postane ocena pedagoški ukrep, s katerim učitelj vodi učenca ne le k znanju, temveč tudi k socializaciji. To pomeni, da učenec spoji znanje z vrednotami, ki so splošno človeške, z normami skupnosti, v kateri učenec živi in z željenimi lastnostmi poklica, za katerega se usposablja.

Ocenjevanje znanja, zlasti pri ustnem spraševanju predstavlja stresno situacijo ne le za učenca, temveč tudi za učitelja.

Učitelji si pomagajo zmanjšati "odgovornost" s tem, da sprašujejo po datumih, po abecedi, naključno, ali pa raje "pišejo", kot ustno sprašujejo, spraševanje za oceno odlagajo, učencem dovoljujejo javljanje, napovedujejo spraševanje....

Čeprav je dokazano, da je za kvalitetno znanje in uspešnost izobraževanja nasploh, pomembnejša notranja, kot pa zunanja motivacija, pa vendarle pristajamo na to, da se učenci učijo še preveč iz strahu pred slabo oceno.

Izobraževanju na srednji stopnji bi še najbolj ustrezal didaktični koncept ocenjevanja. Ta način ocenjevanja ni pretirano selektiven, je ustrezno storilnostno naravnan in daje ocenam kar visoko prognostično veljavnost.

To ocenjevanje upošteva, kako je učenec osvojil materialne, funkcionalne in vzgojne naloge pouka.

Materialne naloge pouka zajemajo pridobivanje znanja o objektivni stvarnosti v obliki pouka.

Funkcionalne naloge pouka zahtevajo predvsem razvijanje najrazličnejših učenčevih sposobnosti (intelektualnih, motoričnih, delovnih, ročnih...).

Vzgojne naloge pouka so povezane z oblikovanjem karakternih potez učenca, povezanih z delovnimi navadami in vrednotami.

Produkt didaktičnega koncepta ocenjevanja znanja je vedno le ocena za znanje, zato je treba ločiti oceno za znanje od ocene za vedenje.

Znanje je subjektivna psihološka kategorija. Če nismo zadovoljni z *obsegom znanja* naših učencev, ne kaže še nadalje širiti učnih načrtov ali razmišljati o vselej preskromnem obsegu šolskih ur, ki jih namenjamo posameznim vsebinam. Vprašajmo se raje:

Kaj vse morajo naši učenci znati?

Kako v šolah preverjamo znanje?

Če nismo zadovoljni s kvaliteto znanja naših učencev, se ne kaže spraševati o sposobnostih učencev ali že vnaprej obsojati učiteljev, da ne znajo poučevati.

Vprašajmo se: *Kako in kakšno znanje se v šolah zahteva od učencev?*

Pomembno pri delu učitelja je *načelo pozitivne usmerjenosti*, kar pomeni, da učitelj pri učencih išče znanje, kar bo dosegel z jasnostjo kriterijev, s pripravo na učno uro in z upoštevanjem individualnih posebnosti učencev.

Za medsebojno dobro sodelovanje je pomembno, da učitelj posreduje na začetku šolskega leta *jasna načela in kriterije*:

- cilje in temeljne vsebine predmeta,
- kriterije ocenjevanja,
- načela vzgojnega režima pri predmetu,
- posebnost pri ocenjevanju in
- obseg in vsebina znanja za posamezno oceno.

Ta sporočila učencem na začetku šolskega leta dajejo občutek varnosti, pa tudi orientacijo za delo. Poleg tega pa učitelj s takim ravnanjem objektivizira proces vrednotenja znanja in pravil vedenja.

Do znanja pridemo, če upoštevamo *načelo utrjevanja in povezovanja znanja*. Posamezne in nepovezane informacije še ne pomenijo znanja.

Znanje dosežemo s procesi utrjevanja in ponavljanja znotraj katerega pa ima preverjanje in ocenjevanje znanja pomembno vlogo, zato pa rečemo, da "to in tako, kakor učitelj sprašuje, se učenci tudi naučijo."

Namen utrjevanja učne snovi je pripeljati učenca do aktivnega znanja. Utrjevanje predstavlja naravno nadaljevanje posredovanja učne snovi. Utrjevanje poteka v različnih oblikah, kot so: opravljanje nalog, branje tekstov,.. Eden izmed ciljev utrjevanja je tudi ta, da učitelj preverja, ali so učenci razumeli posredovano snov in ali jo bodo znali uporabljati pri reševanju praktičnih problemov. Namen ponavljanja učne snovi je pripeljati učence do trajnega znanja.

Ponavljanje je tisti del učne ure, katerega cilj je, da postane posredovano znanje in oblikovanje sposobnosti in spretnosti učenčeva trajna last, da je efekt pozabljanja čim manjši.

Učitelj mora pri svojem delu načrtovati preverjanje in ocenjevanje znanja. Ni mogoče dopustiti, da bo učitelj preverjal in utrjeval le, če mu bo ob koncu pouka ostalo dovolj časa, ali, da se bo za pisno preverjanje odločal zaradi (ne) razpoloženja ali časovne stiske in podobno.

Poudarek je na kontinuiranem spremljanju učenčevega dela in napredovanja. To pomeni, da učitelj planira in koordinira pisna preverjanja z drugimi učitelji, da učencem nakaže, kdaj bo ustno spraševanje za oceno, da beleži svoje ugotovitve o učenčevih dosežkih ter napredovanju in, da o rezultatih preverjanja sproti obvešča učenca in njegove starše.

Preverjanje znanja je pogosto brez ocenjevanja, najpogosteje se to pojavlja ob zaključku učne ure, da učitelj ugotovi, ali so učenci dobro razumeli obravnavano učno snov. Preverjanje brez ocenjevanja srečamo tudi pri učnih urah ponavljanja in utrjevanja.

Učenec je torej lahko vprašan, ne da bi bil ocenjen, ne sme pa biti ocenjen, če ni bil vprašan.

Učencem moramo omogočiti, da pokažejo svoje znanje z različnimi načini ocenjevanja. Ocene, dobljene od učencev na različne načine, niso med seboj enakovredne niti primerljive.

Na primer: Ocena ustnega spraševanja meri predvsem kvaliteto učenčevega ustnega znanja in je hkrati obremenjena z osebnim odnosom učitelj - učenec, ter poteka na osnovi pogovora.

Nekaterim učencem bolj ustreza pisno preverjanje znanja. To je bolj zahtevno in strogo, meri bolj kvaliteto znanja in je bolj objektivno.

S pisnim in ustnim preverjanjem zajamemo le majhne dele nove snovi. Teh pomanjkljivosti nimajo testi znanja ali naloge objektivnega tipa, s katerim merimo predvsem kvantiteto znanja.

Testi znanja ustrezajo za preverjanje znanja učencev po zaključku predelane snovi, obsežnejšega poglavja ali več poglavij ali celo celotne snovi predmeta v posameznem predmetu ali tudi v šolskem letu. S pomočjo testov znanja učitelj odkriva kolektivne in individualne vrzeli v znanju učencev.

Preverjanje znanja s testi je najbolj objektiven način preverjanja.

Na strokovnih tehničnih in poklicnih šolah pa ima največjo vrednost pri preverjanju znanja ocena praktičnega dela, ki meri vse vidike usvojenega znanja, najbolj pa njegovo uporabnost.

Učitelj mora biti pri ocenjevanju čim bolj objektiven do učencev in sebe.

Ocena ima več pomenov:

- *Za učenca*, ki je vložil v učenje določen trud, predstavlja nagrado za delo, ki ga hkrati motivira za nadaljnje uspešno učenje.

- *Za učitelja* predstavlja ocena stopnjo, do katere se je učenec naučil učno snov, uspešnost svojega posredovanja učne snovi z vidika kvalitete in kvantitete ter končno osebno zadovoljstvo zaradi uspeha, ki sta ga dosegla skupaj z učencem.
  Učitelj torej z objektivnim ocenjevanjem učenčevega znanja hkrati objektivno ocenjuje tudi uspešnost lastnega dela.
- *Za starše* pomeni ocena njihovega otroka informacijo, kako se bliža finalnemu cilju in kakšne možnosti ima glede na učni uspeh za vključitev v nadaljnje šolanje.

Vse bolj je bistvena sprememba filozofije šole in tudi spremljanja in ocenjevanja učenčevih dosežkov.

Za izboljšanje učinkov učenja moramo spremeniti oboje: proces poučevanja in proces preverjanja, kajti kot pravi F. Strmčnik, posledic slabega pouka ni mogoče odstraniti z nikakršnim še tako strogim ocenjevanjem, da pa slabo ocenjevanje marsikdaj izmaliči prednosti dobrega pouka.

Med novo poudarjenimi cilji je tudi spremenjen odnos med učiteljem in učencem. V procesu vrednotenja naj učitelj opazi in ovrednoti predvsem to, kar učenec zna, razume in je sposoben razumeti.

Ta spremenjeni odnos med učiteljem in učencem je pogoj in hkrati posledica uvajanja zunanjega preverjanja znanja (matura in drugi eksterni vidiki preverjanja).

Uvedba finalnega preverjanja znanja ne odpravlja pomena sprotnega ugotavljanja znanja in vrednotenja znanja učencev. Ocena sprotnega ocenjevanja ima za učitelja in učenca veliko informativno vrednost, predvsem je učencu informacija o tem, kako uspešno je njegovo delo glede na končni cilj. Učenec potrebuje sprotno učiteljevo oceno za lastno gotovost in oporo, učitelj mu ni več prisilni ocenjevalec, temveč mu postaja vse bolj pomočnik, ki mu kaže pot do postavljenega cilja.

Ocena izgubi svojo vzgojno vrednost kot sredstvo discipliniranja, pridobi pa na informativni vrednosti za učitelja in učenca in tudi prognostično vrednost, ki je pomemben faktor avtomotivacije in avtostimulacije.

To vse ustvarja določeno splošno klimo, ki je sočasno odnos in stanje, spoznanje in doživljaj, ambicija in bojazen, ogroženost in napor, da učenec pokaže znanje.

Preverjanje, ocenjevanje, vrednotenje so pojmi, ki pa v realni obliki ali v dejanskem stanju povzročajo nemalokatere psihične travme na strani naših varovancev - dijakov. Da bi se tega pri svojem nadaljnjem delu izognili, sva se odločili za izdelavo te naloge in izdelavo vprašalnika o ocenjevanju na naši šoli. Meniva, da je za dobro učiteljevo delo in za prijazno razredno klimo velikega pomena odnos učencev do njegovega načina ocenjevanja, oziroma do vrednotenja njihovega dejanskega znanja.

Metodologija

Namen raziskave: V okviru raziskave smo želeli ugotoviti, kakšen odnos imajo učenci do ocenjevanja in preverjanja znanja in katere so najpogostejše napake, ki jih po mnenju učencev delamo učitelji.

Vzorec: V raziskavi je sodelovalo 55 učencev tretjih letnikov Srednje strokovne zdravstvene šole Slovenj Gradec v šolskem letu 1997/98 in sicer 16 fantov in 39 deklet.

Učence tretjih letnikov sem izbrala zato, ker so trenutno nekje na sredini svojega izobraževanja in tako razmere najbolje poznajo, ker pa je pred njimi še določena pot, so morda tudi najbolj objektivni.

Instrumentarij: Anketni vprašalnik s sedmimi vprašanji. Odgovore na posamezna vprašanja so učenci rangirali po pomembnosti.

Rezultati

Na vprašanje, kakšen pomen ima ocena, učenci odgovarjajo, da ocenjujejo pomen ocene glede na višino; če je dobra, ima zanje boljši pomen in obratno.

Na vprašanje, kaj učitelj upošteva pri oceni, učenci menijo, da je to dejansko znanje in sodelovanje pri pouku. Upošteva pa tudi druge sposobnosti in osebnost učenca, žal pa tudi prejšnje ocene.

Težave, ki jih ima učenec pri učenju, učitelja skoraj ne zanimajo.

Učitelji zahtevajo najpogosteje razumevanje snovi, zato lahko učenci učno snov razložijo s svojimi besedami. Učenci ugotavljajo, da je precej tudi faktografskega učenja, ki mu botruje prenatrpan učni načrt.

Učenci imajo o napovedanem spraševanju pozitiven odnos. Menijo namreč, da jim le to pomaga, da se lahko pravočasno in bolje pripravijo. Priznavajo pa, da napovedano spraševanje spodbuja kampanjsko učenje, kar povzroča vrzeli v znanju.

Učence glede ocenjevanja učiteljev najbolj moti, da morajo za pozitivno oceno doseči 60% vseh točk in da učitelji iščejo neznanje namesto znanja. Moti pa jih tudi to, da se morajo pogosto učiti na pamet, da zadovoljijo želje učitelja, da učitelj ne upošteva njihovega mnenja in da nekateri učitelji delajo razlike med učenci in da se pri ocenjevanju odštevajo točke za nepravilen odgovor. Dogaja se tudi, da učitelji pri ocenjevanju upoštevajo nacionalnost učencev, da učence zaradi neznanja ponižujejo pred razredom in da pri konkretni oceni upoštevajo tudi prejšnje ocene. Učenci so tudi zapisali, da se občasno učitelji zaradi osebnih problemov znašajo nad njimi.

Glede preverjanja znanja učence najbolj moti, da je pri pisnih preizkusih znanja preveč vprašanj in premalo časa za odgovore, da so ti prezahtevni, da so vprašanja pogosto nejasna in da niso vezana na učno snov. Tudi ocenjevalni kriteriji so nedodelani in nejasni.

Glede nove organizacije pouka jim je najbolj všeč napovedano spraševanje, pa tudi razdeljen šolskega leta na na tri semestre.

Manj pa jim je všeč eksterno preverjanje znanja.

Rezultati so naju rahlo pozitivno presenetili. Menili sva namreč, da bodo učenci še bolj obsojajoči in črnogledi, kot dejansko so. Saj v današnjem času že na vsakem koraku naletiš na kritiko učitelja glede njegovega načina dela ali njegove osebnosti.

Učenci gledajo na oceno na splošno bolj pozitivno kot negativno, seveda pa je to odvisno tudi od tega, kakšna je ocena. Tudi slaba ocena nima nujno negativnega prizvoka, če je pravična, kar pa je najbolj odvisno od nas učiteljev.

Učenci ugotavljajo, da učitelj najbolj upošteva pri oceni dejansko znanje in sodelovanje pri pouku, pa čeprav učitelji iz njihovih ust slišimo navadno le kritike. Ravno tu bi morali največ storiti in učenci in učitelji.

Pohvaliti drug drugega je moč pozitivnega mišljenja in komunikacije.

Seveda pa so tudi kritike kdaj potrebne, vendar ne v smeri kritiziranja osebnosti, ampak kritike dela, pri tem pa nakazati, da se to lahko spremeni na bolje.

NE: "Sedi, saj tako nič ne znaš, butelj!"

AMPAK: "Miha, tole danes je bilo bolj slabo, vendar verjamem, da se lahko bolje naučiš."

Učitelji po mnenju učencev tudi zahtevajo znanje, ki predvsem pokaže njihovo razumevanje snovi, dovolijo jim, da povedo s svojimi besedami, kar nekaj pa je tudi učenja pojmov, ki jih učenci sicer morajo poznati.

Vendar se mi zdi, da so učni načrti za posamezne predmete prenatrpani in zato usmerjeni le k usvajanju pojmov, ne pa k poglabljanju in povezovanju z drugimi predmeti.

Najbolj je učencem všeč napovedano spraševanje, saj menijo, da se bolje pripravijo in niso stalno pod stresom, kdaj bodo vprašani. Učenci pa tudi priznavajo, da ponekod spodbuja kampanjsko učenje in vpliva na nesodelovanje pri pouku.

Pri ocenjevanju učiteljev so učenci našteli kar nekaj stvari, ki jih motijo. Največkrat jih moti to, da je za pozitivno oceno potrebno doseči 60% od vseh možnih točk.

Moti pa jih tudi to, da nekateri učitelji bolj iščejo neznanje kot znanje, da zahtevajo podrobnosti tako, da se morajo učenci učiti na pamet, da ne upoštevajo njihovih mnenj in želja, da delajo razlike med učenci in pri ocenjevanju odštevajo točke za nepravilne odgovore.

Učence prizadene, ker nekateri učitelji gledajo na nacionalno pripadnost učenca, da učenca ponižajo pred vsem razredom, da na ocene vplivajo prejšnje ocene in da se učitelji kdaj zaradi osebnih problemov znesejo nad njimi.

Take stvari se pri vsakdanjem ocenjevanju vsekakor dogajajo, vendar upava, da so redke in da med nami učitelji obstajajo svetle izjeme.

Pri preverjanju znanja pa so učenci na najvišje mesto glede nepravilnosti uvrščali to, da se pri testih postavlja preveč vprašanj in da je premalo časa, da bi na vsa vprašanja lahko dobro odgovorili, da se na splošno zahteva preveč snovi in so pogosto nejasni kriteriji, kaj je treba in česa ni treba.

Učenci imajo občutek, da se pojavljajo tudi vprašanja, ki nimajo nobene zveze s snovjo, na oceno pa vseeno vplivajo.

Glede nove organizacije pouka pa je učencem najbolj všeč napovedano spraševanje in da je pouk razdeljen na tri semestre, saj so tako obveznosti razdeljene na tri krajša obdobja.

Menim, da je ta vprašalnik dal zelo dober vpogled v stališča učencev, hkrati pa naju je spodbudil, da sva se tudi sami začeli spraševati, kaj sami meniva o tem, zakaj učenci tako menijo in kaj bi še lahko izboljšali?

Misliva, da bi tako morali razmišljati tudi drugi učitelji.

LITERATURA

1. Medveš Zdenko: Spreminjanje preverjanja in ocenjevanja znanja v sodobni šoli radikalno spreminja podobo učitelja v očeh evropske pedagoške tradicije, zbornik gradiv s posveta: Učitelj, vzgojitelj - družbena in strokovna perspektiva, Bled, 1990.
2. Razdevšek Pučko, C.: Preverjanje in ocenjevanje znanja, Teze predavanj, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, 1996.
3. Svetina, J.: Slovenska šola za novo tisočletje, Didakta, Radovljica, 1993.
4. Več avtorjev: Preverjanje in ocenjevanje znanja, Zavod RS za šolstvo in šport, Ljubljana, 1993.

Gabrijela Fideršek (1972), diplomirana psihologinja, zaposlena na Srednji zdravstvni šoli v Slovenj Gradcu.
Boža Zalesnik (1958), višja medicinska sestra, zaposlena na Srednji zdravstvni šoli v Slovenj Gradcu.
Naslov: Šolski center, Koroška 11, 2380 Slovenj Gradec.

Brigita Kovačič

Ustvarjalno reševanje konfliktov in vrstniško posredovanje v naših šolah

Poročilo

UDK 371.59

DESKRIPTORJI: učenci, posredniki, konflikt

POVZETEK - Avtorica poroča o udeležbi na seminarju o vrstniškem posredovanju in o ustvarjalnem reševanju konfliktov. Ugotavlja, da tovrstne delavnice zaokroženo podajajo znanje in veščine za reševanje konfliktov, ki se vse pogosteje vrivajo v delo in življenje na naših šolah.

Report

UDC 371.59

DESCRIPTORS: pupils, mediation, conflict

ABSTRACT - The article is a report of a seminar on peer mediation and creative conflict solving. The author believes that such workshops bring all the knowledge and skills necessary for successful solving of conflicts which all too frequently intrude upon the work and life in our schools.

Pred kratkim sem se udeležila seminarja "Vrstniško posredovanje", ki je potekal v Novem mestu kot nadaljevanje tridnevnega seminarja "Ustvarjalno reševanje konfliktov", ki je potekal lani v Portorožu. Oba seminarja sta vodila predavatelja mag. M. Vogelnik in M. Škerlj iz Zavoda za odprto družbo - Slovenija.

Prvi in drugi seminar zaokroženo podajata znanje in veščine za reševanje konfliktov, ki se vse pogosteje in intenzivneje vrivajo v delo in življenje na naših šolah. Oba programa prihajata iz ZDA, kjer so že pred leti ugotovili, kako pomembna je čustvena pismenost. Avtorica programa je Linda Lantieri. Avtorica meni, da imajo učenci poleg pasivnosti ali napadalnosti na izbiro več možnosti za reševanje sporov. Učenci naj bi spoznali, kako jalovo je nasilje in kako ga je mogoče nadomestiti s konkretnimi spretnostmi. Naučijo se, kako zagovarjati svoje pravice brez zatekanja k sili. To so spretnosti, ki morajo vsakogar spremljati v življenju, ne samo oseb, ki so nagnjene k nasilju. Uspešnost programa Ustvarjalno reševanje konfliktov presega meje razredov, poseže v prepire na hodniku, v šolski jedilnici in na dvorišču.

Nekaj učencev višjih razredov se zato uri, kako uspešno posredovati. Ko izbruhne napetost, učenci poiščejo posrednika, da jim pomaga urediti zadevo. Posredniki se med spori urijo - učijo obvladati prepire, pretepe, zbadanja, grožnje, nestrpnost. Posrednik se nauči podajati svoje izjave, da obe strani v sporu občutita njegovo nepristranskost.

Njegova taktika vključuje tudi to, da se s sprtima osebama pogovori in ju pripravi, da poslušata druga drugo, ne da bi se prekinjali in žalili. Tako doseže, da

se osebi pomirita, razložita svoja stališča, ponovita sporne besede, razjasnita, kar je bilo v resnici povedano in slišano. Potem vsi skupaj razmišljajo o rešitvah ali rešitvi, ki je sprejemljiva za obe strani. Poravnave se sklenejo s podpisom sporazuma.

Navdušena nad teorijo in znanji, ki smo jih bili deležni na seminarju, razmišljam o naših razmerah, o naših učencih, starših, stališčih, navadah, pogledih.

Nekaj ovir nam predstavlja komunikacija. Na tem področju bomo morali učitelji, starši in učenci narediti veliko. Naučiti se bomo morali pozornega poslušanja, brez iskanja krivde, etiketiranja, moraliziranja. Spreminjati bomo morali vedenjske vzorce, ki se jih avtomatično poslužujemo. Zaradi tega se ljudje med seboj ne razumemo. Vse preveč je v naših glavah zasidrana miselnost, da so problemi in konflikti nekaj slabega, nosijo celo zelo negativen prizvok. B. Tracy predlaga v svojem delu Brezmejna moč mišljenja namesto besede "konflikt" besedo "priložnost". Beseda ima pozitiven vpliv in rešena priložnost vedno pripelje do nove kvalitete odnosov.

Učitelji v šolah gledamo na probleme in spore med učenci kot izgubo časa, na nekaj, kar nam jemlje dragocene minute, ki so namenjene učni snovi. Največkrat na hitro z jezo in s kislim obrazom, z ustaljenimi vedenjskimi vzorci ali z avtoritativnim pristopom zaključimo neljubi dogodek, še prej poiščemo krivca, utemeljimo krivdo in največkrat sami najdemo "najboljšo rešitev" (saj smo vendar učitelji, ki veliko vemo!!).

Kadar je problem večji, se vključi še strokovni delavec iz svetovalne službe. Če je potrebno, izrečemo ustno ali pisno kazen. Včasih se tudi zgodi, da manjše probleme "pometemo pod preprogo", ker je čas zelo dragocen.

Zaradi takih odnosov in take komunikacije prihaja do nestrpnosti, nezadovoljstva in novih sporov.

Nove generacije otrok, ki prihajajo, si želijo pogovora. Razvoj tehnike (radio, TV, računalniki) mladini širi znanje, uri razum. Naši otroci pa ob tem ne morejo izražati čustev, občutij, ne morejo graditi medsebojnih odnosov, ne morejo duhovno rasti. Napetosti, ki jih nosijo s seboj, pa preidejo prej ali slej na dan v obliki medsebojnega konflikta.

A. Einstein je izjavil, da pomembnih težav, s katerimi se spopadamo, ni mogoče rešiti na isti ravni razmišljanja, na kateri smo bili, ko smo jih ustvarjali. To modrost smo praktično spoznavali ves čas, na prvem in drugem seminarju.

Bili smo aktivno vodeni preko različnih konfliktov do neverjetnih možnosti za razreševanje. Urili smo se v igranju vlog, v aktivnem poslušanju, v *JAZ* - sporočanju, v izražanju občutkov, v vlogah posrednikov. Ogledali smo si tudi posnetke ustvarjalnih reševanj konfliktov in vrstniško posredovanje iz ameriških šol.

Na koncu seminarja smo bili navdušeni in enotnega mnenja, da je prišel čas, da tudi v naših šolah začnemo s to obliko pristopa do konfliktov. Enotni smo bili, da to ne bo ne lahka ne kratka pot.

Razmišljam naprej. Vsak spor ali konflikt je neka neharmonija. To stanje pa ni normalno za normalno razvito človeško bitje. Vsak človek želi živeti v harmoniji. Podzavestno hrepeni po njej. Posameznik je enkratno, neponovljivo bitje, zato tudi svet in dogodke vidi in dojema na svoj način. Zato tako pogosto prihaja do nesporazumov. Tretja alternativa je rešitev v sporu, toda že na višji ravni, kot trdi A. Einstein.

Vrstniški posredovalci so kot opora, pomoč, spodbujevalci pri iskanju rešitev. Menim, da mora biti vrstniški posredovalec zrelo človeško bitje, ki ima dovolj samozavedanja, da lahko uspešno opravlja svojo vlogo.

V ustvarjalnem reševanju konfliktov in vrstniškem posredovanju vidim ustvarjanje novega scenarija za naslednjo generacijo, takega, ki bi bil bolj usmerjen v služenje in prispevanje, ki bi zbujal več zaupanja, bil bolj ljubeč in skrben, manj pa lastniški in nagnjen k sodbi.

Brigita Kovačič, učiteljica razrednega pouka na osnovni šoli Martina Krpana v Ljubljani. Nalov: Gašperšičeva 10, 1000 Ljubljana, SLO.

Danica Jazbinšek

Vpis v osnovno šolo Livada

Poročilo

UDK 373.32/34

DESKRIPTORJI: večkulturnost, integracija, homologizacija

POVZETEK - Avtorica v članku poroča o problematiki skupnega šolanja slovenskih in neslovenskih učencev na Osnovni šoli Livada v Ljubljani in opisuje možnosti homologizacije v nekaterih evropskih državah.

Report

UDC 373.32/34

DESCRIPTORS: multi-culturality, integration, homologisation

ABSTRACT - The article discusses the problem of joint schooling of Slovene and non-Slovene pupils, such as is present at the Livada Primary School in Ljubljana, and describes the possibilities of homologisation in some of the European countries.

Osnovna šola Livada, Ljubljana še ni stara šest let. Zgrajena je na robu Rakove Jelše, morebiti najbolj neurejenega predela Ljubljane. Postavljena je bila z namenom, da bi razbremenila osnovne šole Trnovo, Kolezijo, Oskarja Kovačiča, Rudnik. Njeni učenci bi bili, kot je bilo idealno zamišljeno, iz celotne četrti, ki obkroža šolo.

Toda že takoj na začetku je večina staršev s slovenskim maternim jezikom želela svoje otroke vpisati, kot marsikdaj še danes ustno zatrjujejo, v "slovenske šole". Večina prebivalcev Rakove Jelše so namreč priseljenci iz razpadle Jugoslavije, ki so prišli v Slovenijo s trebuhom za kruhom in si pretežno na črno zgradili svoje naselje. Otroci naše šole, ki so v glavnem tu rojeni, zato pretežno govorijo s starši neslovensko. Na šoli je prav zato problem, ker učenci govore med seboj tako, kot so od doma navajeni.

Seveda so starši slovenskih otrok v dilemi, ko je treba vpisati njihovega otroka na našo šolo. Svoje otroke želeli imeti med slovensko govorečimi. Težko jih je prepričati, da so predan in strokovno zelo usposobljen kader ter majhno število otrok v razredih, nova ter odlično opremljena šola, urejeni nadzor brez varnostnika kljub neslovenskim, povrhu pa še nepremožnim staršem vpisanih otrok dobra garancija za dobro šolo.

Tako je na šoli iz leta v leto manj otrok s slovenskim maternim jezikom. Seveda se postavlja vprašanje, kako da se ne spoštuje šolskega okoliša, kako da matična šola Livada da (ali mora dati) soglasje staršem, na podlagi katerega učenca sosednja "slovenska" šola nato vpiše, kako to, da se šola Livada ne more ali noče upreti staršem, ki, čeprav jim je šola pred nosom, raje vozijo svoje otroke na drugo, bolj oddaljeno.

Pritiski nekaterih slovenskih staršev so brez primere, dejansko nerazumljivi, šola pa je nemočna. Navsezadnje vendarle ne gre, da bi šola ne dala soglasja staršem, če se ti tako zelo čutijo ogrožene, da pod nobenim pogojem ne žele imeti otrok v bližini Neslovencev (del šole ima v najemu francoska osnovna šola).

Razumljivo je torej, da je slovenskih otrok čedalje manj, da govore učenci na šoli čedalje več neslovensko, da so razmeroma redki slovenski učenci v takorekoč "tuji" šoli, da šola ni tisto, kamor naj bi hodil malček "slovenskih" staršev.

Pred dvema mesecema je Svet Evrope v organizaciji italijanskega ministrstva za šolstvo (medkulturne izmenjave) pripravil seminar za učitelje praktike v italijanskem Gradežu na temo "Evropa in Sredozemlje, bogata skupna kulturna dediščina v pričakovanju boljšega večstranskega razumevanja". Ni bilo slučajno, da so organizirali seminar, na katerem je sicer prisostovalo 27 učiteljev iz mnogih držav Evrope - samo iz Slovenije 4, in to v trikotu, kjer se stikajo tri narodnosti: Italijani, Furlani in Slovenci. Ker so mnoge "obljubljene" evropske dežele preplavljene z begunci, imajo zanje organizirane mnoge vrste programov, da bi jih "homologizirali" in ne "integrirali", kot smo na seminarju izvedeli. Premnoge na hitro zrasle inštitucije z volonterji rešujejo prišleke iz Kosova, Albanije, Senegala in od drugod. Nastajajo centri za šolanja, čeprav se trenutno ne ve, ali bodo ti otroci v Evropski uniji sploh ostali. Zaradi krvavih dogodkov le redki pomislijo, da bi begunce v tem času zavrnil.

Svojo pot je ubrala Francija, ki na seminar Bogate kulturne dediščine v pričakovanju boljšega večstranskega razumevanja ni poslala nobenega svojega učitelja. Škoda, ker ima na tem področju bogate izkušnje.

Na seminarju smo učitelji poudarili in o tem tudi napisali poročila, da če želimo plodno, večkulturno sodelovanje, moramo ozavestiti to, kar nas je v zgodovini združevalo, ne razdruževalo. Če želimo plodni razvoj, moramo sprejeti nove izzive v sodelovanju s prišleki. Novonastalo bo zanesljivo privedlo do prednosti, če jih seveda še prej ne bomo zavrnili.

Na Osnovni šoli Livada orjemo ledino v novih pogojih. Videli bomo, če bomo z doslednim spoštovanjem mednarodne konvencije o otroku ter s spoštovanjem človekovih pravic uspeli prepričati starše iz šolskega okoliša, kajti vsi naši učenci so otroci in imajo prav iste pravice ne glede na jezik, poreklo in veroizpoved.

Danica Jazbinšek, profesorica slovenskega jezika in književnosti na Osnovni šoli Livada, Ljubljana. Naslov: Dragomer, Rožna 2, 1351 Brezovica, SLO; Telefon: 386 61 65 47 26

Dr. Alojzija Židan

Za zrelejšo poklicno etično zavest družboslovcev

Edmund B. Lambeth: Časnikarstvo kot zaveza, Poklicna etika Fakulteta za družbene vede, Ljubljana, 1997

Avtor je publikacijo naslovil Časnikarstvo kot zaveza. Že iz naslova publikacije je mogoče ugotoviti, naj bi le-ta prispevala k zrelejši poklicno-etični zavesti.

Delo obravnava zelo različne teme: etične, novinarske, sociološke, pedagoške, filozofske in psihološke. Delo družboslovno misel bogati, saj prispeva h kakovostnejšemu profesionalnemu poslanstvu. In to ne le v sedanji družbi, v družbi postmoderne, v družbi tveganj, znanja, informacij, storitev, temveč tudi v družbi tretjega tisočletja, v družbi nenehnih izzivov, sprememb. Ta bo spričo svojih drastičnih sprememb bistveno spremenila svojo podobo in moč.

Avtor postavlja obravnavano tematiko v kontekst ameriške družbe. Zanjo je značilna, kot poudarja v predgovoru, gospodarska in kulturna delitev na premožne in ubožne. Politični in družbeni sistem je v Združenih državah takšne narave, da ne omogoča, kot v večini držav, medijske neodvisnosti, oz. medijska neodvisnost je v strogem pomenu, kot jo pojmujejo časnikarji, mit (str. 15).

Pri branju me je zelo prevzel opis Kantovega razumevanja etike. Zanj je razum nekaj, kar obstaja ločeno od stvari, ki jih opazuje. Darove razuma in značaja opredeli kot: domiselnost, presojo, inteligenco, pogum, odločnost, vztrajnost.

Kant je pripisoval zelo visoko vrednost dobronamernosti. Storiti moramo tisto, kar je treba storiti, ne da bi si prizadevali doseči le svoj lastni cilj. Samo tedaj, ko oseba ravna izhajajoč iz občutka za dolžnost, ravna moralno ustrezno.

Kako aktualna je ta Kantova misel za današnji čas, v katerem so, po avtorjevih besedah, prisotne zelo različne sebičnosti? Tako imamo opraviti s "personalno sebičnostjo" (vsak človek deluje le v lastnem interesu), z "znanstveno sebičnostjo" (posameznik vedno ali skoraj vedno ravna v svoj prid, ne glede na svoje prepričanje) in z "etično sebičnostjo" (prepričanje, da bi morali vsi ljudje delovati le v svoj prid).

Razmišljati moralno je umetnost in ne znanost. Moralno razmišljanje je treba skrbno razvijati in udejanjati. Tudi odnosi med med ljudmi morajo biti civilizirani.

Zakaj je v delu težišče na obravnavi moralne tematike? Zato, ker mora tudi časnikarjevo delo vsebovati etične sestavine. Skratka, etični časnikar je humanistični posrednik resnice.

Etične prvine so vrline, vrednote. Te imajo svoj obseg in doseg. "Vrline so tiste značajske ali osebnostne poteze, ki človeku pomagajo, da živi v skladu z načeli etičnega sistema ali navzkriž z njimi. Obseg in doseg vrlin nekega človeka sta etični naboj njegovega življenja." (str. 67)

Tudi vrednote moramo ocenjevati glede na kontekst, v katerem se pojavljajo. Vrednote so kot kompas, ki kaže, kaj je pravilno in kaj napačno. Nemoralne vrednote razlikujemo od moralnih.

V časnikarstvu moramo uveljavljati etična merila oz. merila odličnosti. Tej izpostavljeni avtorjevi misli bi osebno dodala še misel po nujnem uveljavljanju meril odličnosti v našem družboslovju. Našo družboslovno in humanistično misel moramo uskladiti s standardi svetovne družboslovne in humanistične misli, kajti družbena praksa je vselej zelo zapletena in kooperativna človekova dejavnost. V njej si je (bo) treba prizadevati za delovanje na kakovostnejših ravneh.

Avtor v svojem delu opozarja, da je beseda zgodba (story) zelo pogosto uporabljena beseda na področju časnikarstva, npr.: dobiti zgodbo, oblikovati zgodbo, povedati zgodbo. "Pripovedovanje, sporočanje drugim o dogodkih, epizodah in pripetljajih je dejansko temeljno časnikarsko delo." (str. 105)

Pri uveljavljanju časnikarskega dela se sicer postavlja vprašanje o razmerju med vrednotama obrti in družbenim poslanstvom časnikarstva. Osebno in družbeno poslanstvo časnikarja mora vselej temeljiti na profesionalnosti.

Pri prebiranju dela me je pritegnila misel avtorja o izpričevanju moči družbe. "Eno od meril moči družbe je brez dvoma stopnja pravičnosti in civiliziranosti, s katerima poravnava spore med državljani. Ostrejši so tisi spori, ki zadevajo državljanske pravice." (str. 189)

Delo je zelo zanimivo tudi za učitelje družboslovja, ki lahko v delu spoznajo Kohlbergovo teorijo moralnega razvoja. Ta opredeli stopnjevit moralni razvoj, kjer stopnje niso naraščanje obsega spoznavnega učenja, temveč kakovostno različni načini razmišljanja o tem, kaj je pravilno in kaj napačno. Kohlberg meni, da se je etičnega ravnanja možno naučiti. V slehernem poklicu, še posebej v časnikarskem, moramo izostriti etični dialog.

Danes živi človek v družbenem okolju, ki je sila nemirno in zahteva pri opravljanju slehernega poklica od človeka zrelejšo etično zavest oz. bolj kakovostno poklicno kulturo in vse večjo poklicno predanost. Izrečeno velja tudi za časnikarsko delo.

Med drugimi bi še posebej izpostavila družboslovce, predvsem tiste, ki v naših osnovnih in srednjih šolah kot učitelji prenašajo razvojne dosežke družboslovne stroke na mlade rodove. Družboslovje mora mladim razvijati čut za družboslovno

učenje in jih tudi medijsko educirati, jim privzgojiti čut za pridobivanje kakovostne medijske kulture. Pomemben del medijske kulture je tudi časnikarski. Zelo si želim, da pričujoče delo čim prej in čim temeljiteje spoznajo prav učitelji družboslovja.

Dr. Alojzija Židan (1951), docentka za didaktiko družboslovja na Fakulteti za družbene vede v Ljubljani, koordinatorka permanentnega izobraževanja za učitelje družboslovja, raziskovalka, avtorica člankov s področja metodike družboslovja in knjige Prispevki za kvalitetnejše družboslovje. Naslov: Bizovik, Pot na Visoko 15, 1 261 Dobrunje, SLO; Telefon: 386 61 1681 461

Kurikulum za vrtce

Nacionalni kurikularni svet je na svoji seji meseca januarja obravnaval koncept dela v vrtcih, ki so ga pripravili člani Področne kurikularne komisije za vrtce v sestavi: dr. Eva D. Bahovec, Metka Čas, mag. Marjeta Domicelj, Nada Saje Hribar, Barbara Japelj, Breda Jontes, Lidija Kastelic, dr. Simona Kranjc, dr. Ljubica Marjanovič Umek, Nada Požar Matijašič, mag. Tatjana Vonta, mag. Dušan Vrščaj.

Uvod

Kurikulum za vrtce je nacionalni dokument, ki ima svojo osnovo v analizah, predlogih in rešitvah, ki so uokvirile koncept in sistem predšolske vzgoje v vrtcih (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 1995, Zakon o vrtcih, Šolska zakonodaja I, 1996), kot tudi v sprejetih načelih in ciljih vsebinske prenove celotnega sistema vzgoje in izobraževanja (Izhodišča kurikularne prenove, Nacionalni kurikularni svet, 1996). Je dokument, ki na eni strani spoštuje tradicijo slovenskih vrtcev, na drugi strani pa z novejšimi teoretskimi pogledi na zgodnje otroštvo in iz njih izpeljanimi drugačnimi rešitvami in pristopi dopolnjuje, spreminja in nadgrajuje dosedanje delo v vrtcih.

Kurikulum za vrtce je predvsem oblikovan za t.i. dnevne programe in je hkrati ustrezna strokovna podlaga za izpeljave v različnih programih, kot so poldnevni program, krajši program, vzgojnovarstvene družine, predšolska vzgoja na domu, seveda ob upoštevanju posebnosti, ki jih tako na ravni organizacije življenja in dela kot na ravni izbire ciljev, dejavnosti ter različnih pristopov in metod prinašajo različni programi.

V Kurikulu za vrtce so prepoznavna tako temeljna načela in cilji predšolske vzgoje, kot tudi spoznanja, da otrok dojema in razume svet celostno, da se razvija in uči v aktivni povezavi s svojim socialnim in fizičnim okoljem, da v vrtcu v interakciji z vrstniki in odraslimi razvija lastno družbenost in individualnost.

Pojem kurikulum v vrtcu je vpeljan zato, ker je širši in celovitejši od pojma program in s seboj nosi tudi premik od tradicionalnega poudarka na vsebinah oz. snovi k poudarku na sam proces predšolske vzgoje, na celoto interakcij in izkušenj, iz katerih se otrok v vrtcu uči. Tako kurikulum vključuje tudi številne pogoje in

ovire, ki omogočajo in onemogočajo uresničevanje zapisanega kurikula, kot tudi široko polje t.i. prikritega kurikula.

V Kurikulu za vrtce so predstavljeni cilji Kurikula za vrtce in iz njih izpeljana načela, temeljna vedenja o razvoju otroka in učenju v predšolskem obdobju ter globalni cilji in iz njih izpeljani cilji na posameznih področjih (zaradi večje preglednosti in strokovne jasnosti), predlagani primeri vsebin in dejavnosti na posameznih področjih pa ta področja med seboj povežejo in jih postavijo v kontekst dnevnega življenja otrok v vrtcu. Nekatere medpodročne dejavnosti, kot so moralni razvoj, skrb za zdravje, varnost, prometna vzgoja, se kot rdeča nit prepletajo skozi vsa področja in so del načina življenja in dela v vrtcu. Predlagane vsebine in dejavnosti (postavljene so ločeno za prvo in drugo starostno skupino otrok) predstavljajo možne poti in načine uresničevanja ciljev (tudi med temi lahko vzgojitelj izbira), vzgojitelj pa je tisti, ki se po strokovni presoji odloča, kaj, kdaj in kako.

Ob zapisanem Kurikulu za vrtce, ki pomeni strokovno podlago za delo v vrtcih, je za doseganje ustrezne ravni kakovosti predšolske vzgoje v vrtcih enako pomembna izpeljava v prakso oz. t.i. izvedbeni kurikulum. Praktična izpeljava zapisanih ciljev kurikula (izvedbeni kurikulum) lahko s svojo življenjskostjo, vpetostjo v socialni kontekst, z aktualnostjo, izbiro različnih metod in načinov dela, ki se naslanjajo na temeljna vedenja o otrokovem razvoju in poznavanje načel uresničevanja ciljev Kurikula za vrtce, pomembno prispeva k širšemu razumevanju predšolske vzgoje v vrtcu, njeni povezavi z družino, ostalimi ravnmi vzgoje in izobraževanja, drugimi strokovnimi institucijami ter lokalno skupnostjo.

Kurikulum za vrtce je nacionalni dokument, ki je namenjen vzgojiteljem, pomočnikom vzgojitelja, ravnateljem, svetovalnim delavcem; je dokument, ki ob rabi strokovne literature in priročnikov za vzgojitelje omogoča strokovno načrtovanje in kakovostno predšolsko vzgojo v vrtcu, ki se na ravni izvedbenega kurikula razvija in spreminja, pri tem pa upošteva neposredno odzivanje otrok v oddelku, organizacijo življenja v vrtcu, vpetost vrtca v širše okolje...

Uresničevanje načela enakih možnosti in upoštevanja različnosti med otroki se uresničuje preko zagotavljanja enakovrednih pogojev za optimalni razvoj vsakega otroka in ob upoštevanju individualnih razlik v razvoju in učenju, kar pomeni širše in fleksibilno, vendar strokovno zagotavljanje pogojev za stalno in občasno vključevanje predšolskih otrok s posebnimi potrebami v oddelke vrtca. Kot priloga Kurikula za vrtce bodo pripravljene ustrezne prilagoditve kurikula oz. prilagojeno izvajanje kurikula za otroke s posebnimi potrebami.

Vloga vrtcev na jezikovno in narodno mešanih področjih je, da ustvarjajo primerno podlago za razvoj dvojezičnosti pri pripadnikih obeh narodnostnih skupnosti in večinskega naroda. Zato bodo v Kurikulu zapisane še dodatne vsebine, ki bodo naravnane tako, da bodo omogočale tudi seznanjanje s kulturo in kulturno dediščino obeh narodov, ki živita na določenem področju, kot tudi ustrezna peda-

goška in didaktična načela, izoblikovana v okviru modelov dvojezične vzgoje in poučevanja.

Posebna skupina, ki jo tudi velja omenjati, pa ne velja za avtohtono manjšino v Sloveniji, so Romi. Pri tej skupini je pomembno načelo sobivanja dveh kultur, ki mora biti interakcijsko, ne samo enosmerno, kar pomeni, da je treba znati prepoznati in izbrati zlasti tiste metode in pristope, ki v večji meri posegajo na področje socializacije. Posebna pozornost pa mora biti namenjena tudi tistim otrokom, ki jim slovenščina ni materni jezik, da lahko nadoknadijo morebitni primanjkljaj v znanju slovenščine.

1. Cilji kurikula za vrtce

- večja odprtost in fleksibilnost kurikuluma v različnih programih za predšolske otroke,
- pestrejša in raznovrstnejša ponudba na vseh področjih dejavnosti predšolske vzgoje v vrtcih,
- bolj uravnotežena ponudba različnih področij in dejavnosti predšolske vzgoje v vrtcih, ki hkrati ne onemogoča poglobljenosti na določenih področjih,
- večje omogočanje individualnosti, drugačnosti in izbire v nasprotju s skupinsko rutino,
- oblikovanje pogojev za večje izražanje in ozaveščanje skupinskih razlik (nediskriminiranost glede na spol, socialno in kulturno poreklo, svetovni nazor, narodno pripadnost, telesno in duševno konstitucijo),
- večje upoštevanje in spoštovanje zasebnosti ter intimnosti otrok,
- dvig kakovosti medosebnih interakcij med otroki ter med otroki in odraslimi v vrtcu,
- rekonceptualizacija in reorganizacija časa v vrtcu,
- rekonceptualizacija in reorganizacija prostora in opreme v vrtcu,
- večja avtonomnost in strokovna odgovornost vrtcev in njihovih strokovnih delavcev,
- povečanje vloge evalvacije (kritičnega vrednotenja) pri načrtovanju življenja in dela v vrtcu,
- izboljšanje informiranja in sodelovanja s starši.

2. Načela uresničevanja ciljev kurikula za vrtce

1. *Načelo demokratičnosti in pluralizma:*
   - različni programi,
   - različni teoretski pristopi in modeli,
   - različne metode in načini dela s predšolskimi otroki v vrtcu,
   - čim bolj pester izbor vsebin in dejavnosti,
   - fleksibilnost v prostorski in časovni organizaciji življenja in dela v vrtcu.
2. *Načelo odprtosti kurikula, avtonomnosti ter strokovne odgovornosti vrtca in strokovnih delavcev v vrtcu:*
   - kurikulum za predšolske otroke v vrtcu naj bo odprt za uveljavljanje različnih posebnosti okolja, otrok ter staršev, za uveljavljanje avtonomnosti vrtca ter vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev v vrtcu ter za prilagajanje različnim spremembam, hkrati pa naj bo ustrezno strukturiran, tako da bo predstavljal kakovostno podlago za visoko profesionalno delo,
   - izbira vsebin in metod v okviru posameznega področja dejavnosti v vrtcu mora biti vzgojiteljem ter njihovim pomočnikom omogočena s čim bolj pestro ponudbo vsebin, dejavnosti in metod,
   - tako na ravni vrtca kot na ravni vzgojitelja mora biti omogočena dopolnitev z dejavnostmi, vsebinami in metodami po lastni presoji, ki pa morajo biti usklajene s kurikularnim dokumentom, sprejetim na nacionalni ravni.
3. *Načelo enakih možnosti in upoštevanja različnosti med otroki ter načelo multikulturalizma:*
   - omogočanje enakovrednih pogojev za optimalni razvoj vsakega otroka,
   - upoštevanje značilnosti starostnega obdobja,
   - upoštevanje individualnih razlik v razvoju in učenju,
   - strokovno čim širše in fleksibilno zagotavljanje pogojev za stalno ali občasno vključevanje predšolskih otrok s posebnimi potrebami v življenje in delo rednih oddelkov v vrtcih,
   - upoštevanje skupinskih razlik (glede na spol, socialno in kulturno poreklo, svetovni nazor...) in ustvarjanje pogojev za njihovo izražanje,
   - upoštevanje načela različnosti in multikulturalizma na ravni izbora vsebin, dejavnosti in materialov, ki naj otrokom omogočajo izkušnje in spoznanja o različnosti sveta (stvari, ljudi, kultur).

4. Načelo omogočanja izbire in drugačnosti:

- programi za predšolske otroke, med katerimi bodo starši lahko izbirali,
- na ravni načrtovanja dejavnosti in na ravni organizacije tako prostora kot časa, ki omogoča otrokom, da izbirajo med različnimi dejavnostmi in vsebinami glede na njihove želje, interese, sposobnosti, razpoloženje ipd., pri čemer je zelo pomembno, da gre za izbiro med alternativnimi dejavnostmi in vsebinami, ne pa za izbiro med sodelovanjem in nesodelovanjem, aktivnostjo in neaktivnostjo, "usmerjeno zaposlitvijo" in prosto igro.

5. Načelo spoštovanja zasebnosti in intimnosti:

- organizacija prostora in časa, ki otroku omogoča umik od skupinske rutine oz. izražanje individualnosti pri različnih dejavnostih,
- komunikacija, ki otroku (in njegovim staršem) omogoča, da ne govorijo, rišejo, pojejo ipd. o nečem, kar želijo ohraniti zase,
- otrokovo telo, ki otroku omogoča, da ne kaže tistih delov svojega telesa, ki jih ne želi kazati (npr. pri preoblačenju, na stranišču ipd.).

6. Načelo uravnoteženosti:

- med otrokovimi razvojnimi značilnostmi na eni strani ter kurikulom na drugi,
- med različnimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja ter posameznimi področji dejavnosti v vrtcu,
- načelo uravnoteženosti se nujno dopolnjuje z načelom izbire in drugačnosti; kurikulum oz. vzgojitelji morajo zagotavljati aktivnosti z vseh področij dejavnosti in spodbujati vse vidike otrokovega razvoja, hkrati pa tudi aktivno spodbujati in odpirati široko polje pravice do izbire in drugačnosti ter možnost za poglobljen razvoj določenega vidika oz. področja,
- med racionalnim pristopom same vede in pristopom zgodovine znanosti in epistemologije, med univerzalizmom in relativizmom posamezne vede, ki naj osnovne koncepte, ideje in izkušnje otrokom podaja skozi prizmo razvoja in zgodovine ter tako sistematično razvija občutljivost za probleme in zavest o različnih možnih odgovorih nanje.

7. Načelo strokovne utemeljenosti kurikula:

- z vidika specifičnih značilnosti razvoja in učenja predšolskih otrok kakor tudi z vidika razlike med dvema starostnima obdobjema (od 1. do 3. in od 3. do 6. leta starosti),
- z vidika spoznanj znanstvenih ved, ki opredeljujejo posamezna področja dejavnosti v vrtcu,
- s širšega vidika spoznanj edukacijskih ved ter kulturoloških študij,

- z vidika primerjanja kurikulov v vrtcu v celoti ali po posameznih elementih kurikula oz. po posameznih kurikularnih dokumentih (predvsem primerjanja s kurikuli dežel zahodne demokracije idr.).

8. Načelo pogojev za uvedbo novega kurikula:

- stalno strokovno spopolnjevanje vodstvenih ter vseh strokovnih delavcev v vrtcu,
- pri načrtovanju novega kurikula v vrtcu je treba natančno navesti in opisati potrebne pogoje za njihovo izvedbo,
- pred uvedbo novega kurikula v vrtcu je treba vse potrebne pogoje, nekatere takoj in druge postopoma, tudi zagotoviti,
- pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v različne programe v vrtcu je treba zagotoviti vse potrebne pogoje (kadrovske, opremo ipd.),
- sistematično spremljanje, analiziranje in načrtovanje pogojev predšolske vzgoje v vrtcih (na ravni lokalne skupnosti, vrtca in oddelka).

9. Načelo horizontalne povezanosti:

- povezovanje dejavnosti različnih področij dejavnosti v vrtcu in pri tem različnih vidikov otrokovega razvoja in učenja, saj je za predšolskega otroka posebej značilno, da so soodvisni in med seboj povezani tudi vidiki njegovega razvoja,
- izbor tistih vsebin ter metod in načinov dela s predšolskimi otroki, ki upoštevajo specifičnosti predšolskega otroka in zato v največji meri omogočajo povezavo različnih področij dejavnosti v vrtcu.

10. Načelo vertikalne povezanosti oz. kontinuitete:

- med družino in vrtcem,
- med prvim in drugim starostnim obdobjem, ki seveda nista absolutno ločljiva in se dopolnjujeta skozi celotno predšolsko obdobje,
- med vrtcem in osnovno šolo, pri čemer je zelo pomembno, da vrtec ne dopusti pošolanja kurikula v vrtcu in vztraja pri svojih temeljnih specifičnostih.

11. Načelo sodelovanja s starši:

- staršem mora biti javno dostopno pisno in ustno obvestilo o različnih ponudbah programov v vrtcu,
- starši imajo pravico do sprotne izmenjave informacij in poglobljenega razgovora o otroku z vzgojiteljem in pomočnikom, s svetovalno službo,
- starši imajo pravico do postopnega uvajanja otrok v različne programe vrtca,

- starši imajo pravico sodelovati pri načrtovanju življenja in dela v vrtcu in v oddelku ter po dogovoru z vzgojiteljem aktivno sodelovati pri vzgojnem delu, pri tem pa morajo starši upoštevati strokovno avtonomnost vrtca,
- pri stiku s starši je treba spoštovati zasebno sfero družin, njihovo kulturo, identiteto, jezik, svetovni nazor, vrednote, prepričanja, stališča, navade in običaje, dosledno upoštevati njihovo pravico do zasebnosti in varstva osebnih podatkov,
- staršem zagotoviti stalno informiranje ter sistematično seznanjenje z njihovimi pravicami in odgovornostmi.

12. *Načelo sodelovanja z okoljem:*
    - upoštevanje različnosti in možnosti uporabe naravnih in družbeno-kulturnih virov učenja v najbližjem okolju vrtca,
    - upoštevanje naravnih in družbeno-kulturnih specifičnosti okolij, iz katerih prihajajo otroci.

13. *Načelo timskega načrtovanja in izvajanja predšolske vzgoje ter strokovnega spopolnjevanja:*
    - strokovnega osebja znotraj oddelka, med oddelki in znotraj vrtca,
    - vrtcev z drugimi vrtci,
    - vrtcev z drugimi vzgojno-izobraževalnimi, strokovnimi in drugimi institucijami.

14. *Načelo kritičnega vrednotenja (evalvacije):*
    - na ravni vsakodnevnih medosebnih interakcij v oddelku,
    - na ravni načrtovanja posameznih področij dejavnosti v vrtcu, vsebin in metod dela, vsakdanjega reda v oddelku, zagotavljanja potrebnih pogojev za izvajanje predšolske vzgoje, spremljanja razvoja oddelčne skupine in posameznega otroka ipd.,
    - na ravni pravic in odgovornosti staršev,
    - na ravni vrtca,
    - na ravni lokalne skupnosti, ustanovitelja vrtca.

15. *Načelo razvojno-procesnega pristopa:*
    - v ospredju predšolske vzgoje je otrokov vsesplošni (duševni in telesni) razvoj in v tem temeljnem okviru usvajanje znanj posebnih ved,
    - cilj posamezne vede na ravni predšolske vzgoje je omogočiti pridobivanje nekaterih osnovnih izkušenj (znanja) v zvezi z njenimi najbolj splošno veljavnimi in uporabnimi idejami oz. koncepti,
    - cilj učenja v predšolski dobi je sam proces učenja, katerega cilj niso pravilni in nepravilni odgovori, temveč spodbujanje otrokovih lastnih (simbolnih, fantazijskih in domišljijskih) strategij dojemanja, izražanja, razmišljanja itn., ki so zanj značilne v posameznem razvojnem obdobju.

16. *Načelo aktivnega učenja in zagotavljanja možnosti verbalizacije in drugih načinov izražanja:*
    - stalna skrb za sprotno zagotavljanje udobnega in za učenje spodbudnega okolja, ki omogoča izhajanje tako iz vzgojiteljevega načrtovanega in nenačrtovanega usmerjanja, kakor tudi iz otrokovih samoiniciativnih pobud,
    - v ospredju učenja predšolskih otrok je razvijanje občutljivosti in zavesti o problemih,
    - enako kot posredovanje racionalnih odgovorov ali rešitev posamezne vede je pomembno spodbujanje ter navajanje na uporabo različnih strategij in pripomočkov pri iskanju odgovorov,
    - vsesplošno omogočanje ter spodbujanje otrok k verbalizaciji in drugim načinom izražanja, pri čemer je pomembno upoštevanje njihovih individualnih potreb in interesov ter pravice do zasebnosti,
    - omogočanje in spodbujanje rabe jezika v različnih funkcijah.

3. Otrok v vrtcu

Predšolski kurikuli izhajajo iz raznih teoretskih smeri in so povezani z različnimi pojmovanji in podobami otroštva, vendar se zdi, da je izključno zavzemanje zgolj za razlago posameznih pojmov nerealno ter teoretično in praktično neutemeljeno. Nenazadnje tudi raziskave, ki primerjajo vpliv različnih vrst kurikula na razvoj posameznih otrokovih sposobnosti oz. na razvoj sposobnosti v posameznih starostnih obdobjih, kažejo, da ne gre za enopomensko povezanost med vrsto kurikula in razvojem sposobnosti. Ključno vprašanje predšolske vzgoje v zgodnjem otroštvu je namreč iskanje učinkovitega ujemanja med kurikulom in otrokovimi značilnostmi.

3.1 Razvoj in učenje v predšolskem obdobju

Poznavanje otrokovega razvoja predstavlja pomemben okvir za oblikovanje koncepta predšolske vzgoje v vrtcu, saj so strokovnjakom, ki se ukvarjajo s pripravo kurikula za predšolske otroke, pomembni odgovori na vprašanja, kot so: "Ali v kurikulu vidimo (prepoznamo) otroka?", "Ali vidimo otroka kot aktivnega in kompetentnega v rasti, razvoju in učenju?" In seveda vprašanje, ki sledi: "Na kaj opreti poznavanje otrokovega razvoja? Ali obstaja ena sama stroka, teorija ali iz

nje izpeljane smeri oz. šole, s pomočjo katerih lahko enako dobro razložimo razvoj vseh psihičnih procesov in njihovo vpetost v temeljna načela predšolske vzgoje v vrtcu?"

Odgovor je ne, pa vendarle je skozi različne teoretske okvire moč prepoznati nekatere skupne zakonitosti o otrokovem razvoju in skupna načela predšolske vzgoje.

1. Nekatere skupne zakonitosti o otrokovem razvoju:

- otrokov razvoj poteka skozi določene zaporedne stopnje, ki so opredeljene tako s kvantitativnimi kot kvalitativnimi spremembami (npr. intuitivna stopnja mišljenja sledi zaznavno-gibalni fazi v razvoju mišljenja; stopnja razumevanja medosebnih odnosov sledi stopnji razumevanja samega sebe...);
- vsi psihični procesi (čustva, govor, mišljenje, socialna kognicija...) se razvijajo v vseh razvojnih obdobjih;
- posamezna področja razvoja so med seboj prepletena, saj gre za vzporednost in povezanost med različnimi psihičnimi funkcijami (npr. otrok zaznava, doživlja in spoznava sebe, svet okoli sebe, različne odnose s čustvenega, intuitivnega, socialnega, spoznavnega vidika);
- v otrokovem razvoju so obdobja, ki so najbolj primerna (t.i. kritična obdobja), da se otrok nekaj nauči, pridobi določeno spretnost na najbolj učinkovit način;
- individualne razlike v razvoju so med otroki velike, in sicer zlasti v prvih letih njihovega življenja, vendar ta različnost otrok ostaja znotraj razvojnih norm;
- gre za stalno povezavo med otrokovim razvojem (v ožjem pomenu besede), učenjem in poučevanjem, ki se kaže zlasti v razmerju med otrokovim aktualnim in potencialnim razvojem.

2. Nekatera skupna načela predšolske vzgoje v vrtcu:

- predšolsko vzgojo je treba razumeti kot pomembno za predšolskega otroka (potrebna je "izraba" vsakega razvojnega obdobja takega, kot je) in ne kot pripravo na neko naslednjo stopnjo vzgoje in izobraževanja;
- v kurikulu za predšolske otroke je na izvedbeni ravni nujen preplet različnih področij dejavnosti in preplet z dnevno rutino;
- predšolska vzgoja v vrtcu mora graditi na otrokovih zmožnostih in ga voditi k pridobivanju novih doživetij, izkušenj, spoznanj, tako da predenj postavlja smiselne zahteve oz. probleme, ki vključujejo otrokovo aktivno učenje, mu omogoča izražanje, doživljanje ter ga močno čustveno in socialno angažira;
- učenje predšolskega otroka temelji na neposredni aktivnosti s predmeti in pridobivanju konkretnih izkušenj z ljudmi, stvarmi, razmisleku o dejavnostih ter oblikovanju predstav in predpojmovnih struktur na osnovi prvih generalizacij, na notranji motivaciji in reševanju konkretnih problemov ter pridobivanju socialnih izkušenj;
- otroška igra je tista dejavnost, ki na najbolj naraven način združuje temeljna načela predšolske vzgoje in je v primeru, da je opredeljena dovolj široko v smislu preseganja svoje vpetosti v t.i. akademski ali razvojni pristop v predšolski vzgoji, razumljena kot način otrokovega razvoja in učenja v zgodnjem obdobju.

In zakaj ima prav igra tako pomembno mesto v kurikulih za predšolske otroke? Otroška igra je dejavnost, ki se izvaja zaradi nje same, je dejavnost, ki spremeni odnos do realnosti, je dejavnost, ki je notranje motivirana, svobodna in odprta ter za otroka prijetna. Ne glede na to, za katero vrsto otroške igre gre, npr. funkcijska igra, domišljijska oz. simbolna igra, sociodomišljijska igra, družabna igra, igra praviloma "vzpostavi" prostor, ki je definiran z razmerjem med otrokovim aktualnim in potencialnim razvojem. Način in vsebina igre pa dajeta prostor, znotraj katerega so prepoznavna zelo različna področja kurikula, npr. spoznavanje samega sebe v igri pred ogledalom in v "dialogu" s samim seboj; razvoj in učenje jezika ob pretvarjanju v simbolni igri, ko dejavnost "kot da bi" dobi svojo pomenskost in sporočilnost prav skozi rabo jezika; razvijanje pojma števila v domišljijski igri "prodajalna čevljev", socialno učenje ob igri vlog, npr. "družina", "frizer", ali v t.i. preštevankah, igrah s pravili; ustvarjalna prezentacija v posnemalnih igrah in v ustvarjanju v različnih jezikih in njihovem povezovanju; pridobivanje izkušenj v igri npr. z vodo, mivko, peskom, ustvarjanje npr. igrišča v peskovniku, ki zahteva še transformacijo igralnega materiala v predmete in stvari, ki jih rabijo v igri, dogovore med soigralci in praviloma ob koncu domišljijsko igro. Povedano drugače, v igri se v otrokovih dejavnostih prepletejo in povežejo različna področja kurikula, kar je za razvojno stopnjo in način učenja v tem starostnem obdobju smiselno in strokovno utemeljeno.

Pa vendarle igra v kontekstu kurikula vrtca ni razumljena kot dejavnost, ki bo sama po sebi pripeljala do realizacije tako ali drugače zapisanih ciljev predšolske vzgoje, nasprotno, treba je poznati in definirati osnovne elemente kurikula (npr. stopnjo odprtosti in/ali strukturiranosti kurikula ter njen vpliv na prisotnost in kakovost igre), jih znati povezati z osnovnimi elementi kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu, ki so seveda prepoznavni tudi v zapisanih ciljih vzgojnega dela, metodah in oblikah, pa vendarle ostajajo v ozadju teorije, psihološke, edukacijske, filozofske, sociološke, antropološke, kulturološke, in različni pristopi k njihovi interpretaciji.

3.2 Počitek, hranjenje in druge vsakodnevne dejavnosti kot element kurikula

Enako pomembni kot zapisani cilji in vsebine v kurikulu so tudi vsakodnevne dejavnosti v vrtcu, komunikacije in interakcije z otroki in med otroki, raba pohvale ali graje, pravila za nadziranje časa in prostora. Ravno pri teh dejavnostih se prikriti

kurikulum lahko najmočneje uveljavlja. Prikriti kurikulum zajema mnoge elemente vzgojnega vplivanja na otroka, ki niso nikjer opredeljeni, a so mnogokrat v obliki posredne vzgoje učinkovitejši od neposrednih vzgojnih dejavnosti, ki so opredeljene v zapisanem kurikulu.

Demokratizacija kurikula v vrtcu, ki temelji na spoštovanju človekovih pravic, pomeni tudi sistematično rahljanje in odstranjevanje ovir, povezanih s prikritim kurikulom, ki jih je treba iskati ne le v vsebinah in dejavnostih predšolske vzgoje v vrtcu, temveč tudi v drugih elementih kurikula. Zahteva tudi sistematično rahljanje in odstranjevanje ovir, ki pogojujejo prikriti kurikulum, kar pomeni, da je pri načrtovanju in izvajanju kurikula potrebno

- upoštevati skupinske razlike (glede na spol, socialno in kulturno poreklo, svetovni nazor...) nazor) in ustvarjati pogoje za njihovo izražanje;
- upoštevati različnosti in večkulturalizem na ravni izbora vsebin, dejavnosti in materialov, ki otrokom omogočajo pridobivanje izkušenj in spoznanj o različnosti sveta (ljudi, stvari, kultur...);
- spoštovati posebnosti okolja, otrok in staršev;
- zagotavljati dejavnosti za otroke v celotni skupini, v malih skupinah, na individualni ravni;
- ustrezno dopolnjevati in povezovati različne vrste dejavnosti: načrtovane in spontane, skupinske in individualne, dejavnosti na različnih področjih predšolske vzgoje v vrtcih in dejavnostih, ki omogočajo poglobljenost na določenih področjih.

Pravico do izbire in drugačnosti je tako treba na ravni načrtovanja dejavnosti razumeti kot ponujene možnosti, da otroci izbirajo med različnimi dejavnostmi in vsebinami glede na njihove želje, interese, sposobnosti, razpoloženja..., pri tem pa je pomembno, da gre za izbiro med alternativnimi dejavnostmi in vsebinami, ne pa za izbiro med sodelovanjem ali nesodelovanjem, aktivnostjo in neaktivnostjo, usmerjeno zaposlitvijo in prosto igro, na ravni organizacije prostora in časa pa tudi kot možnost otrokovega umika od skupinske rutine oz. izražanja individualnosti pri različnih dejavnostih. To pa seveda pomeni, da je treba možnost izbire spoštovati pri organizaciji spanja in počitka, hranjenja, higienskih potreb in nasploh pri zadovoljevanju otrokovih potreb.

Hranjenje v vrtcu naj poteka čim bolj umirjeno, brez nepotrebnega čakanja, pripravljanja, pri obrokih se ne hiti. Potek hranjenja naj dopušča izbiro (otrok ne silimo s hrano, ki je ne marajo, tudi če tako zahtevajo starši) in možnost, da si otroci postrežejo sami, če to želijo. Pri hranjenju se je potrebno izogibati tekmovanju in nepotrebnemu primerjanju otrok Pozorni moramo biti tudi na posebne navade družin, npr. vegetarijanska prehrana.

Počitek in spanje ne bi smela biti ne obvezna ne časovno preveč strogo določena; organizacija počitka je odvisna od individualnih potreb, organizacije posebej utrudljivih dejavnosti, sprehodov, obiskov različnih institucij, izletov... Prehod iz dejavnosti ali od kosila k počitku pa naj bo postopen in naj poteka brez pretirane naglice, hitenja s pospravljanjem, pripravljanjem ležalnikov itn.

Pri organizaciji dnevne rutine v vrtcu je treba čim bolj omejiti čas čakanja, pospravljanja, neaktivnosti.

3.3 Odnosi med otroki, med otroki in odraslimi v vrtcu, socialno učenje

Odrasli v vrtcu delujejo s svojim vedenjem v celoti spodbudno in pomirjajoče, vljudnost in spoštovanje v njihovi komunikaciji in vedenju je zgled za otroke. Vzgojitelj, pomočnik vzgojitelja ali druga odrasla oseba, ki lahko sodeluje pri vzgojnem procesu, je ves čas z otroki in med otroki, bodisi v mali, večji skupini ali individualno; v vseh teh interakcijah je odrasla oseba usmerjevalka, vendar ne direktivna, in praviloma zgled za prijetno in prijazno komunikacijo. Tako med pomembne elemente interakcije med otroki in med otroki in odraslimi sodijo pogostnost pozitivnih interakcij z otroki (nasmeh, dotik, prijem, govorjenje v višini otrokovih oči); odzivanje na otrokova vprašanja in prošnje; spodbujanje k zastavljanju vprašanj, razgovoru, udeleženosti; spodbujanje otrok k delitvi izkušenj, idej, počutja; pozorno in spoštljivo poslušanje; uporaba pozitivnih navodil, usmeritev (spodbujanje zaželenega vedenja, preusmerjanje otroka na bolj sprejemljive dejavnosti in vedenje, reševanje konfliktov na socialno sprejemljiv način, konsistentna in zelo jasna navodila in ne kritike, kazni in ponižanja kar splošno); spodbujanje ustrezne (upoštevajoč otrokovo starost) neodvisnosti. Vse to prispeva k ugodni socialni klimi v oddelku oz. skupini, k vzpostavljanju ravnotežja med sodelovanjem in tekmovanjem pri socialnem učenju.

V vrtcu mora biti dovolj časa za pogovor, pripovedovanje, razlago, opisovanje, dramatizacijo, igro vlog... Za otroka in njegov čustveni, socialni in spoznavni razvoj je bistvenega pomena, da razvije jezikovno zmožnost, torej zmožnost tvorjenja in razumevanja besedil v različnih govornih položajih in za različne potrebe. Jezikovna zmožnost pa ne pomeni le otrokove zmožnosti sporazumevati se z okoljem, namreč implicira še mnogo več. Stopa v interakcijo z igro, umetnostjo, mislijo. Tako se otroci v tem obdobju učijo sporočati svoje izkušnje, čustva, vedenja na različne načine, razumeti načine, kako drugi sporočajo in predstavljajo lastne izkušnje, učijo se spoštljive in vljudne komunikacije. Jezik se razvija v polnopomenskem kontekstu, ko imajo otroci razlog in možnost sporočati svoje ideje, poglede, zamisli, počutja in ko imajo potrebo po vedenju. Ko vzgojitelji skupaj z otroki obiščejo gledališče, razstavo, tržnico, trgovino..., sodelujejo v različnih govornih položajih, z različnimi osebami, ki uporabljajo različne načine govora (registre). Tako otroci spoznavajo, da se v različnih govornih položajih glede na različne situacije (čas, kraj interakcije, udeleženci in njihovo počutje, tema interakcije...) uporabljajo različne socialne zvrsti jezika. Bistveno pri izbiri socialne zvrsti jezika je predvsem ustvarjanje ugodne čustveno-socialne klime.

3.4 Prostor kot element kurikula

Pomemben element kurikula, v katerem je poudarjena pravica do izbire, je organizacija prostora in časa, ki sledi nekaterim pomembnim načelom:

- organizacija zdravega, varnega in prijetnega prostora (tako notranjih prostorov kot zunanjih površin),
- zagotavljanje zasebnosti in intimnosti,
- zagotavljanje fleksibilnosti in stimulativnosti prostora (ureditev igralnice naj se spreminja glede na starost otrok in glede na dejavnosti, ki v igralnici potekajo).

Organizacija prostora mora biti do take mere fleksibilna, da nudi možnosti za organizacijo dejavnosti, ki potekajo v vsej skupini hkrati, za dejavnosti, ki potekajo v manjših skupinah, vedno pa mora biti zagotovljen tudi prostor ("hiša", "grad", "skrivnostni kotiček", "šotor"), kamor se lahko otrok za določen čas umakne.

Tako je priporočljivo, da so v vsaki igralnici na voljo razni paravani, improvizirane pregrajevalne stene ali stojala, lahko tudi nizke omare, police, s katerimi je mogoče prostor pregrajevati v več manjših delov, kotičkov, zalivov, ki nastajajo in se spreminjajo glede na dejavnosti in jih praviloma sooblikujejo tudi otroci.

Zaželeno je, da so v stalnih kotičkih oz. v igralnici ves čas na voljo različne igrače in drugi nestrukturirani igralni materiali (npr. ogledala, škatle, blago, obleke za razne igre vlog, različne snovi...), knjige (za različna področja dejavnosti), slike (umetniške, fotografije, ilustracije...), kiparski izdelki, in sicer tako, da so na dosegu otrokovih rok (npr. v odprtih omarah, na policah...). V kotičkih z vodo, peskom, mivko in drugimi materiali za oblikovanje in ustvarjanje pa je pomembno, da so na razpolago zaščitna oblačila.

Igralnice in hodniki v vrtcu naj bodo opremljeni z izdelki otrok, v katerih je prepoznavna njihova individualnost in ustvarjalnost, ter z reprodukcijami umetniških izdelkov. Občasno, a v rednih časovnih razmakih, je mogoče organizirati tudi galerijo v vrtcu.

Za zasledovanje načela odprtosti oz. fleksibilnosti in izbire sta pomembni tako količina kot vrsta prostora, zunanja in notranja ureditev, dostopnost zunanjih površin, število in raznolikost notranjih prostorov - vse skupaj v veliki meri sodoloča kakovost življenja otrok v vrtcu.

3.5 Sodelovanje s starši

Sodelovanje med vrtcem in starši je pomemben vidik kakovosti predšolske vzgoje, saj prav to sodelovanje veliko prispeva k ustreznemu dopolnjevanju družinske in institucionalne vzgoje.

Pri odnosu med vrtcem in starši je zelo pomembna delitev odgovornosti in različnih pristojnosti. Institucija naj staršem nudi storitve, ne pa posega v njihovo sfero zasebnosti. Tako mora vrtec spoštovati kulturo, identiteto, jezik, svetovni nazor, vrednote, prepričanja, navade in običaje otrokovih staršev, starši pa morajo upoštevati meje svojega soodločanja, ki ne smejo posegati v strokovnost institucije.

Starši imajo pravico sodelovati pri načrtovanju življenja in dela v vrtcu in v oddelku ter po dogovoru z vzgojiteljem aktivno sodelovati pri vzgojnem delu, vendar ob upoštevanju strokovne avtonomnosti vrtca. Tako se lahko ob prihodu v vrtec ali v dopoldanskem oz. popoldanskem času krajši ali daljši čas zadržijo v igralnici in se vključijo v različne dejavnosti v dogovoru z vzgojiteljem - in v vedenju odraslih v vrtcu je pričakovati pripravljenost za to.

Še posebej je pomembno, da imajo starši pravico do postopnega uvajanja otroka v vrtec in možnost dogovora o najbolj sprejemljivem načinu vključevanja svojega otroka v vrtec.

Staršem mora biti vedno na voljo publikacija o vrtcu, ki vključuje vse informacije v skladu z zakonom in ustreznimi pravilniki. Oglasne deske pred igralnico pa so namenjene stalnemu obveščanju staršev o tem, katere dejavnosti potekajo, kako poteka življenje v oddelku.

4. Področja dejavnosti v vrtcu

Kurikulum za vrtce vključuje dejavnosti, ki jih razvrščamo v naslednja področja: gibanje, jezik, umetnost, družba, narava, matematika.

Zapisani cilji pri posameznih področjih dejavnosti predstavljajo okvir, znotraj katerega so vsebine in dejavnosti strokovna ponudba vzgojiteljem. Na ravni izvedbenega kurikula vzgojitelji predlagane vsebine in dejavnosti na različne načine povezujejo, dograjujejo in dopolnjujejo, pri tem pa so jim v strokovno pomoč priročniki, v katerih so metodično in didaktično podrobneje razdelani primeri zaposlitev, ki prikazujejo vse pomembne faze vzgojnega dela: načrtovanje, vzgojno delo, opazovanje, evalvacijo...

4.1 Gibanje

Potrebi po gibanju in igri sta primarni otrokovi potrebi. Z gibanjem telesa je pogojeno zaznavanje okolice, prostora, časa in samega sebe. Ko otrok začne obvladovati svoje roke, noge in trup, sčasoma začenja čutiti veselje, varnost, ugodje, dobro se počuti, pridobi si samozaupanje in samozavest.

Gibalni razvoj je v ospredju predvsem v prvih letih življenja in poteka od naravnih in preprostih oblik gibanja (plazenje, lazenje, hoja, tek itn.) do sestavljenih

in zahtevnejših športnih dejavnosti. V predšolskem obdobju otroci z igro pridobivajo raznovrstne gibalne izkušnje, ki jim prinašajo veselje in zadovoljstvo.

Pozitivne spodbude so temeljne motivacijske metode pri delu z najmlajšimi. Vrtec naj otrokom vsakodnevno omogoči in jih spodbuja, da z različnimi dejavnostmi v prostoru in na prostem spoznajo in razvijejo gibalne sposobnosti ter usvojijo nekatere gibalne koncepte oziroma sheme. Z gibanjem si otroci razvijejo tudi intelektualne sposobnosti. Igra in gibanje imata pomembno vlogo tudi pri socialnem in emocionalnem razvoju. V elementarnih gibalnih igrah, ki predstavljajo osnovo športnih iger, otroci postopoma spoznavajo smisel in pomen upoštevanja pravil igre in se socializacijsko krepijo.

Kurikulum za področje gibanja mora biti prilagojen različnim potrebam, interesom in sposobnostim otrok, tako da optimalno prispeva k njihovemu razvoju in zdravju.

4.1.1 Globalni cilji

- Omogočanje in spodbujanje gibalne dejavnosti otrok,
- zavedanje lastnega telesa in doživljanje ugodja v gibanju,
- omogočanje otrokom, da spoznajo svoje gibalne sposobnosti,
- razvijanje gibalnih sposobnosti,
- pridobivanje zaupanja v svoje telo in gibalne sposobnosti,
- usvajanje osnovnih gibalnih konceptov,
- postopno spoznavanje in usvajanje osnovnih prvin različnih športnih zvrsti,
- spoznavanje pomena sodelovanja ter spoštovanja in upoštevanja različnosti.

4.1.2 Cilji

- Razvijanje koordinacije oziroma skladnost gibanja (koordinacija gibanja celega telesa, rok in nog), ravnotežje,
- povezovanje gibanja z elementi časa, ritma in prostora,
- razvijanje prstne spretnosti oziroma t.i. fine motorike,
- razvijanje moči, natančnosti, hitrosti in gibljivosti, vztrajnosti,
- sproščeno izvajanje naravnih oblik gibanja (hoja, tek, skoki, poskoki, valjanje, plezanje, plazenje...),
- usvajanje osnovnih gibalnih konceptov: zavedanje prostora (kje se telo giblje), načina (kako se telo giblje), spoznavanje različnih položajev in odnosov med deli lastnega telesa, med predmeti in ljudmi, med ljudmi,
- spoznavanje in izvajanje različnih elementarnih gibalnih iger,
- usvajanje osnovnih načinov gibanja z žogo,
- iskanje lastne poti pri reševanju gibalnih problemov,
- sproščeno gibanje v vodi in usvajanje osnovnih elementov plavanja,

- pridobivanje spretnosti vožnje s kolesom, spretnosti kotalkanja...,
- spoznavanje zimskih dejavnosti,
- usvajanje osnovnih prvin ljudskih rajalnih in drugih plesnih iger,
- uvajanje otrok v igre, kjer je treba upoštevati pravila,
- spoznavanje pomena sodelovanja v igralni skupini, medsebojne pomoči in "športnega obnašanja",
- spoznavanje različnih športnih orodij in pripomočkov, njihovo poimenovanje in uporabo,
- spoznavanje osnovnih načel osebne higiene,
- spoznavanje oblačil in obutev, ki so primerne za gibalne dejavnosti,
- spoznavanje elementarnih iger ter športnih zvrsti, značilnih za naša in druga kulturna okolja v sedanjosti in preteklosti,
- spoznavanje vloge narave in čistega okolja v povezavi z gibanjem v naravi,
- spoznavanje osnovnih varnostnih ukrepov, ki so potrebni pri izvajanju gibalnih dejavnosti, ter ozaveščanje skrbi za lastno varnost in varnost drugih.

4.1.3 Primeri dejavnosti od 1. do 3. leta

Otrok

- izvaja naravne oblike gibanja (hoja, tek, lazenje, plazenje, plezanje, meti, skoki, poskoki, valjanje...; v zaprtem prostoru, v naravi; po različnih površinah; pod, čez, skozi različna orodja; po različnih delih telesa; v različne smeri; z različno hitrostjo; z različnimi rekviziti...);
- se vključuje v dejavnosti, kjer se igra oziroma upravlja z različnimi predmeti (paličice, kroglice, vrvice, krpice itn.) in snovmi (voda, mivka, pesek itn.), ki omogočajo gibanje z rokami, dlanmi, prsti, nogami in stopali (gnetenje, nizanje, pretikanje, presipanje itn.);
- vzpostavlja oziroma vzdržuje ravnotežje na mestu in v gibanju (stoja na eni nogi; hoja po črti, vrvi, hoja po nizki klopi; vzpostavljanje ravnotežja na različnih orodjih s pomočjo - deska na vzmeteh, velika žoga...; guganje, zibanje, vrtenje...);
- se igra različne elementarne igre (lovljenja, skrivanja, rajanja, skupinski teki...; brez in z rekviziti);
- ponazarja predmete, živali in pojme, ustvarjalno se giba ob glasbeni spremljavi; izvaja preproste plesne igre itn.;
- izvaja dejavnosti v ritmu z rokami, nogami; z različnimi rekviziti; ob glasbeni spremljavi idr.);
- se igra igre, ki vsebujejo osnovne načine gibanj z žogo (poigravanje, nošenje, kotaljenje, metanje, odbijanje, podajanje in lovljenje balonov, žog - različnih po velikosti, teži, obliki, materialu, barvi itn.);

- se vozi z različnimi otroškimi vozili brez pedal in s tricikli oziroma z manjšimi dvokolesi s pomožnimi kolesi;
- se igra ob vodi in z vodo (izvajanje različnih iger ob vodi in z vodo; brez in z rekviziti... - uporaba malih bazenčkov, plavajočih figuric...);
- se igra in giba na snegu (različne igre na snegu in s snegom, brez in z rekviziti);
- hodi v naravi (sprehodi v bližnjo okolico);
- vključuje se v sprostitvene dejavnosti.

4.1.4 Primeri dejavnosti od 3. do 6. leta

Otrok

- izvaja naravne oblike gibanja (hoja, tek, lazenje, plazenje, plezanje, visenje, skoki, poskoki, meti, valjanje, potiskanje, vlečenje...; v zaprtem prostoru, v naravi; po različnih površinah; pod, čez, skozi različna orodja; po različnih delih telesa; v različne smeri; z različno hitrostjo; z različnimi rekviziti...);
- se igra oziroma upravlja z različnimi predmeti (kroglice, vrvice itn.) in snovmi (voda, pesek, mivka), ki omogočajo gibanje s prsti, dlanmi, rokami, nogami in stopali (gnetenje, prelivanje, presipanje, prijemanje, pretikanje itn.);
- se vključuje v dejavnosti, s katerimi razvijamo ravnotežje na mestu in v gibanju (stoja na eni nogi; hoja po črti, vrvi, hoja po klopi različnih višin in širin; vzpostavljanje ravnotežja na različnih orodjih - ravnotežna deska, krožnik, hodulje...; plezanje po plezalih; guganje, zibanje, vrtenje...);
- premaguje ovire s podplazenjem, preplezanjem, preskakovanjem, nošenjem različnih predmetov (žoge, palice, kocke itn.);
- izvaja različne komplekse gimnastičnih vaj (brez in z rekviziti, individualno, v parih; ob glasbeni spremljavi, ob štetju...);
- sodeluje v različnih elementarnih in drugih igrah (brez in z rekviziti; lovljenja, skrivanja, skupinski teki, štafetne igre, igre ravnotežja, natančnosti, hitre odzivnosti...);
- ponazarja predmete, živali in pojme, ustvarjalno se giba ob glasbeni spremljavi; izvaja preproste ljudske rajalno-gibalne igre ter gibalno-glasovne, ritmične in pevske igre; izvaja preproste plese in družabne plesne igre...;
- izvaja različne dejavnosti v ritmu z rokami, nogami; z različnimi rekviziti; ob glasbeni spremljavi...;
- izvaja različne igre, ki vsebujejo osnovne načine gibanj z žogo in baloni (poigravanje, nošenje, kotaljenje, vodenje, metanje, odbijanje, podajanje in lovljenje balonov in žog, različnih po velikosti, obliki, teži, materialu, barvi); z različnimi deli telesa; na mestu in v gibanju; s pomočjo različnih rekvizitov...;
- se igra ob in v vodi, ki mu sega do prsi (različne igre z vodo, igre za prilagajanje na vodo, brez in z rekviziti...), plavanje v poljubni tehniki;
- se vozi z različnimi otroškimi vozili: triciklom, skirojem in dvokolesom (v olajšanih in oteženih pogojih);
- sodeluje v različnih igrah na asfaltni površini, ledu (kotalkanje, rolanje, drsanje, hoja, drsenje in zaustavljanje; ob steni, samostojno, s pomočjo; med in pod ovirami; izvajanje različnih iger, poligonov...);
- se igra in giba na snegu in s snegom brez in z rekviziti;
- hodi v naravi (sprehodi v bližnjo in daljno okolico, orientacijski izleti, izleti - napor pri hoji naj presega vsakodnevno obremenitev);
- vključuje se v sprostitvene dejavnosti.

Primeri dejavnosti so odvisni od geografske lege vrtcev. Na področjih, kjer imajo pozimi sneg, bodo vrtci lahko imeli več dejavnosti na snegu in ledu kot vrtci, ki teh naravnih možnosti nimajo. Podoben nasvet velja za vrtce, ki imajo v bližini možnost za igre v vodi in plavanje.

4.1.5 Vloga odraslih

Večina otrok uživa v gibanju in se z veseljem vključuje v spontane in vodene dejavnosti. K motivaciji za njihovo izvajanje odločilno prispeva prijetno in zaupno vzdušje, v katerem imajo otroci možnost izbire, raziskovanja in odkrivanja izvirnih rešitev nalog ter sprejemanja napak in neuspelih poskusov kot naravnega, večkrat tudi veselega, igrivega dela učenja. V takšnem vzdušju se tudi odrasli z otroki igra in uči, seveda če gre za takšne dejavnosti, pri katerih nadzorna vloga odraslega ni nujno potrebna.

Vzgojitelji in pomočniki nudijo otrokom ustrezne izzive in jim omogočajo, da se dejavnosti udeležujejo sproščeno, brez strahu pred neuspehom ali zavrnitvijo.

Pri izvajanju različnih dejavnosti otroke spodbujajo, opogumljajo, usmerjajo, preusmerjajo, popravljajo, jim svetujejo, pomagajo, demonstrirajo, z njimi sodelujejo, se igrajo in se tudi sami učijo.

Otroke pozorno opazujejo in spremljajo njihov gibalni razvoj. Pomembno je, da so dejavnosti načrtovane na osnovi temeljitega poznavanja in razumevanja otrokovega razvoja in potreb. Otroci so uspešni le, kadar se upoštevajo značilnosti posameznika, saj je uspeh relativen glede na individualne interese in sposobnosti otroka. Otroku pomagajo, da zazna svoj napredek in ga doživi kot uspeh ne glede na dosežke vrstnikov.

Pomemben je tudi način, kako otrokom sporočajo svoja spoznanja in pričakovanja. Otrokova prizadevanja, poizkuse in rešitve morajo jemati resno in objektivno. Otrokovo prizadevanje pohvalijo.

Posebno pozornost naj namenijo otrokom, ki so izrazito gibalno nadarjeni, in tistim, ki so gibalno manj spretni. Prve vodijo pri razvoju njihove nadarjenosti, druge pa podpirajo in opogumljajo.

Deklice in dečke enako spodbujajo, da se vključujejo in preizkušajo v različnih zvrsteh gibalnih dejavnostih.

Z otroki se pogovarjajo o tem, kako doživljajo uspeh, kako neuspeh, kaj je pri tekmovanju pomembno in kakšno je "športno" obnašanje. V te razgovore lahko vpletajo tudi zgodbe iz življenja športnikov, ki jih otroci poznajo, aktualne dogodke v svetu športa itn.

Dejavnosti na tem področju povezujejo z drugimi področji (jezik, narava, družba, umetnost, matematika). Po različno intenzivnih dejavnostih naj se z otroki pogovarjajo o spremembah, ki jih zaznavajo na svojem telesu (zadihanost, utrip srca, znojenje, zardelost, žeja, utrujenost...), zakaj te spremembe nastanejo in kaj pomenijo z vidika zdravja. Seznanjajo jih z osnovnimi načeli osebne higiene in skrbijo, da jih otroci po vadbi izvajajo. Pogosto uporabljajo izraze, kot so hitro, počasi, zmerno, naravnost, vijugasto, cik-cak, naprej, nazaj, okoli, v, na, pod, skozi, za, levo, desno, daleč, blizu, kratek, dolg, stegnjen, skrčen itn., saj bodo otroci te pojme in izraze lažje razumeli in usvojili v povezavi z gibanjem. S pogovori, obiski muzejev, razstav, preko knjig, videoposnetkov itn. otroke seznanjajo z različnimi športnimi zvrstmi v domačem in tujem okolju iz preteklosti in danes.

Uporabljajo raznovrstne organizacijske metode (poligon, delo po postajah, delo z dopolnilnimi in dodatnimi nalogami, štafete...) in oblike dela (individualno, v parih, v manjših in večjih skupinah, skupno, kombinirano) ter različne standardizirane in improvizirane rekvizite. Dejavnosti naj organizirajo tako, da bodo otroci čim bolj aktivni. Tiste otroke, ki ne želijo sodelovati, naj poskušajo pridobiti s spodbujanjem in motiviranjem oziroma jim ponudijo druge zanimive dejavnosti. Skupaj z otroki pripravijo oziroma pospravijo športno orodje in rekvizite.

Oblike dejavnosti naj bodo različne po vsebini, trajanju, prostoru in vlogi odraslih. Čas izvajanja naj bo vnaprej določen (ob določenih dnevih) in priložnosten (glede na počutje in želje otrok, vremenske razmere ter druge okoliščine). Otrokom omogočajo, da imajo vsakodnevno možnosti za različne gibalne dejavnosti.

Spodbujajo medsebojno sodelovanje med otroki, starši in vrtcem. Sodelovanje s starši lahko poteka v okviru različnih oblik dejavnosti v vrtcu, na primer izlet, orientacijski izlet, športno dopoldne, športno popoldne itn.

Pri vseh dejavnostih in v vseh situacijah so odgovorni za varnost otrok. Otroke navajajo na varnost pri izvajanju dejavnosti, uporabi igral in rekvizitov ter jih ozaveščajo o pomenu varnosti in sprejemanju osebne odgovornosti zanjo.

4.2 Jezik

Jezikovna dejavnost v predšolskem obdobju, ki je najpomembnejše obdobje za razvoj govora, vključuje široko polje sodelovanja in komunikacije z odraslimi, otroki, seznanjanje s pisnim jezikom in (skozi doživljanje) spoznavanje nacionalne in svetovne književnosti - lastne in tuje kulture. Otroci se v tem obdobju učijo izražati izkušnje, čustva, misli in razumeti sporočila drugih. Jezikovne dejavnosti so povezane z vsemi jezikovnimi ravninami: s fonološko, morfološko, skladenjsko-pomensko (in pragmatično), razvoj jezika pa je naravno vpleten v vsa področja dejavnosti. Zlasti od tretjega leta starosti dalje je pomemben tudi razvoj predpisalnih in predbralnih sposobnosti.

Otroci se učijo jezika ob poslušanju vsakdanjih pogovorov in pripovedovanja literarnih besedil, ob poslušanju glasnega branja odraslih, s pripovedovanjem, opisovanjem, ob rabi jezika v domišljijskih igrah, dramatizacijah, izmišljanju zgodbic in pesmic, ob učenju otrok od otrok, in sicer v različnih socialnih igrah, pravljicah, izštevankah, rimah, šaljivkah, ugankah, besednih igrah itn., ki so preživele kot skupna lastnina skozi generacije.

Pomemben del jezikovnih dejavnosti so enostavna besedila, ki so vezana na vsakodnevno življenje, na primer kratka sporočila, zapis otrokovega komentarja k njegovi risbi, kuharski recept za priljubljeno jed itn.

Prav tako pomembno je zbliževanje s knjigo kot pisnim prenosnikom ter zgodnje navajanje na rabo knjige. V širšem pomenu sodi sem vključevanje v pisno kulturo kot pomembno sestavino demokratizacije družbe.

Otroci morajo imeti možnost, da jih na njim ustrezen način seznanimo z nekaterimi jezikovnimi spoznanji, predstavimo razlike med socialnimi zvrstmi ali registri (knjižno : neknjižno), jeziki, jezikovnimi skupinami itn. Pri otrocih, ki jim slovenščina ni materni jezik, mora vrtec prispevati k oblikovanju dobre podlage za kolektivno dvojezičnost na narodnostno mešanih področjih na Obali in v Prekmurju ter podlago za posameznikovo dvojezičnost (ta se kaže predvsem v spoštovanju odločitve staršev in otrok za učenje prvega, to je nedržavnega jezika, ob učenju drugega, to je državnega jezika, in v spodbujanju k učenju obeh jezikov) na ostalih področjih v Sloveniji.

Temeljni cilj, ki definira globalne cilje, je razumevanje jezika kot temelja lastne identitete.

4.2.1 Globalni cilji

- Jezik kot objekt igre,
- zavedanje obstoja lastnega in drugih jezikov ter lastne in drugih kultur,
- poslušanje, razumevanje in doživljanje jezika,
- doživljanje in spoznavanje temeljnih literarnih del za otroke,
- razvijanje jezika z vidika moralno-etične dimenzije,

- spodbujanje ustvarjalnosti,
- razvijanje neverbalnih komunikacijskih spretnosti,
- spodbujanje jezikovne zmožnosti (artikulacija, besednjak, besedila, komunikacija...),
- spoznavanje simbolov pisnega jezika,
- doživljanje statusa slovenskega jezika kot državnega jezika.

4.2.2 Cilji

- Otrok v vsakdanji komunikaciji posluša jezik in je vključen v komunikacijske procese z otroki in odraslimi (neverbalna in verbalna komunikacija, kultura komunikacije, stili komunikacije, vljudnost...).
- Otrok v vsakdanji komunikaciji razvija sposobnost ločevanja (prepoznavanja) med narečjem/pogovornim jezikom in knjižnim govorjenim jezikom.
- Otrok se izraža s kretnjami in gibi telesa.
- Otrok razvija zmožnost, odzivati se na neverbalno izražanje želj in predlogov drugih.
- Otrok razvija jezikovno zmožnost v različnih funkcijah in položajih ob vsakodnevnih dejavnostih in v različnih socialnih situacijah.
- Ob poslušanju in pripovedovanju pravljic ter drugih literarnih del razvija zmožnost domišljijske rabe jezika; spoznava moralno-etične dimenzije; s književno osebo se identificira ter doživlja književno dogajanje.
- Otrok prepoznava, uživa in se zabava v nesmiselnih zgodbah, rimah, različnih glasovnih in besednih igrah, šalah ter pri tem doživlja zvočnost in ritem.
- Otrok razvija jezik na vseh jezikovnih ravninah (od glasoslovne in oblikoslovne do skladenjske in pomenoslovne).
- Otrok doživlja in spoznava verbalno komunikacijo kot vir ugodja, zabave in reševanja problemov.
- Otrok razvija predbralne in predpisalne sposobnosti in spretnosti.
- Otrok razvija sposobnost miselnega in čustvenega sodelovanja v literarnem svetu.
- Otrok posluša različne literarne zvrsti in spoznava razlike in podobnosti med njimi.
- Otrok spoznava besedo, knjigo kot vir informacij.
- Otrok ob knjigi doživlja ugodje, veselje, zabavo, povezuje estetsko in fizično ugodje ter pridobiva pozitivni odnos do literature.
- Otrok razvija sposobnost domišljijskega sooblikovanja in doživljanja literarnega sveta (predvsem podobo književne osebe in dogajalnega prostora).

- Otrok se uči samostojno pripovedovati.
- Otrok razvija sposobnost rabe jezika v povezavi z mišljenjem pri oblikovanju predpojmovnih struktur (število, količina, teža, prostor, čas...), pri medosebnih odnosih.
- Otrok se ustvarjalno izraža v jeziku.

4.2.3 Primeri dejavnosti od 1. do 3. leta

Otrok

- se v vrtcu v vsakdanji komunikaciji srečuje z različnimi socialnimi zvrstmi slovenskega jezika;
- v vsakdanji komunikaciji je priča različnim situacijam, v katerih je slovenski jezik samoumeven v vseh formalnih in neformalnih govornih položajih;
- posluša svoji starosti primerne pravljice, zgodbice, uganke, pesmice ter pripovedi o dogodkih;
- sodeluje v igricah s prsti, v akcijskih igricah (Biba leze, biba gre...), bibarijah, prstnih igrah, preprostih skupinskih in individualnih plesih, rajalnih igrah;
- komunicira z otroki in odraslimi s pomočjo očesnega stika in gibov;
- igra se z glasovi;
- tvori prve večbesedne stavke, tvori nove besede in stavčne vzorce; odziva se na pozive, sam začenja pogovor, kadar mu to ustreza, uvaja svoje teme, postavlja vprašanja in odgovarja nanje;
- komunicira z otroki v skupini;
- igra se jezikovne igrice;
- seznanjanja se s knjigami, in sicer tako z leposlovnimi kot tudi s priročniki;
- posluša preproste zgodbice in se z odraslimi pogovarja o predmetih na slikah in v okolju;
- pripoveduje in prepeva uganke, izštevanke, rime, kratke pesmice in zgodbice, v katerih se deli besedila ponavljajo in ki si jih izmisli sam ali pa jih ponavlja;
- aktivno rešuje probleme v procesu jezikovne komunikacije;
- s pomočjo knjig in drugih oblik tiska, ki so mu ves čas na voljo, da se z njimi igra in jih "bere", spoznava vlogo simbolov in pisnega jezika;
- preizkuša zanj nove oblike verbalne komunikacije;
- doživlja ritem besed, glasbe in pesmi.

4.2.4 Primeri dejavnosti od 3. do 6. leta

Otrok

- je v vsakdanji komunikaciji priča različnim situacijam, v katerih se uporablja slovenski jezik kot državni jezik, hkrati pa dobi tudi informacijo o tem, da na drugih področjih obstajajo drugi jeziki;
- posluša pravljice, zgodbice, uganke, pesmice. Vsebine doživlja prek različnih medijev (avdio in video), obišče gledališko predstavo (igrano in lutkovno), obišče filmsko predstavo, gleda risanke, obiskuje splošno knjižnico;
- razlikuje med govornimi zvrstmi, ki so primerne za konkretni govorni položaj (knjižni govorjeni jezik : narečje), in njihovimi funkcijami v vsakdanjem življenju;
- v vsakdanji komunikaciji je priča razširitvi uporabe knjižnega jezika na večje število govornih položajev;
- v vsakdanji komunikaciji spoznava razlike med knjižnim jezikom in svojim narečjem ob konkretnih primerih, ki se pojavljajo v komunikaciji;
- izvaja dejavnosti, v katerih po svojih željah v simbolni igri in igri vlog posnema in igra osebe, živali, predmete;
- sodeluje v različnih govornih položajih, začenja pogovor, vpeljuje nove teme; se igra in zabava z besedami in strukturami, sprašuje, se pogaja;
- sodeluje v komunikaciji v manjših skupinah ali v parih ter v komunikaciji z odraslimi in otroki;
- posluša odraslega in otroka, posluša avdio- in gleda videogradivo z raznovrstnimi literarnimi besedili tudi iz aktualne otroške kulture;
- samostojno pripoveduje zgodbice, jih obnavlja in si izmišljuje svoje;
- samostojno ustvarja knjigo, strip;
- sodeluje v različnih družabnih in didaktičnih igrah, ki spodbujajo bogatenje besednega zaklada, obnavljanje in izmišljanje zgodb (na primer čarobne karte);
- ob poslušanju in lastnem pripovedovanju doživlja ritem besed, glasbe in pesmi;
- igra se z glasovi in s črkami;
- spoznava pisni jezik in njegovo vlogo;
- spoznava, da je mogoče izgovorjene besede zapisati in jih nato znova prebrati;
- uporablja različne vrste simbolov, s katerimi izraža svoje misli.

4.2.5 Vloga odraslih

Osebe, ki delajo z otroki, pripovedujejo in berejo otrokovi starosti primerne pravljice, zgodbice, uganke, pesmice, uprizarjajo lutkovne igrice; otroku že v tem

obdobju omogočajo stik s knjižnim jezikom (tako govorjenim kot zbornim) in mu s tem omogočajo ob narečju in pogovornem jeziku spoznavati tudi knjižno zvrst jezika.

Pozorno morajo opazovati otroka in biti sposobni prepoznati otrokov neverbalni stil, ki lahko vključuje tudi znakovni jezik (gluhi, nemi in gluhonemi otrok uporablja drugače izoblikovan sistem neverbalnih sredstev kot tisti, ki sliši in lahko govori).

Znati morajo pokazati svojo lastno govorico telesa in na situaciji ustrezen način z neverbalnimi sredstvi vzpostaviti interakcijo z otroki, prepoznati možne nesporazume v neverbalni komunikaciji in se zavedati različnih kulturnih stilov neverbalne komunikacije (pri tem je treba upoštevati socialno okolje, iz katerega izvira otrok).

Z otroki se pogovarjajo v "neotroškem jeziku" in ga spodbujajo pri uvajanju komunikacije.

Pokažejo, da cenijo verbalno komunikacijo.

Pozorno poslušajo komunikacijo med otroki in poskušajo teme, ki jih je uvedel otrok sam, razširiti in poglobiti.

Izkoristijo priložnosti za poglobljen pogovor z otroki.

Z otroki se pogovarjajo o izkušnjah in o ljudeh, s katerimi se srečujejo doma in v vrtcu, ter mu nudijo možnost sodelovanja v dialogu.

Otrokom nudijo možnost poslušanja različnih oblik sporočanja med odraslimi, na primer pogajanje, razpravljanje, načrtovanje.

Poznajo razvoj otroka, temu potem prilagodijo svoja pričakovanja glede otrokove jezikovne zmožnosti.

Spoštujejo različne načine otrokove interakcije z okoljem in ga spodbujajo v izražanju njegovih občutij z neverbalnimi, v drugi fazi pa s kombinacijo verbalnih in neverbalnih sredstev.

Pri spodbujanju jezikovne zmožnosti uporabljajo čim več različnih knjig z različnih področij (neumetnostna besedila), pravljic, pesmi in iger.

Spodbujajo otroka pri prvih poskusih verbalizacije ter ponavljajo in razširjajo njegove izreke.

Prilagajajo se otroku v izbiri teme pogovora.

Spodbujajo otroke, da sami predlagajo teme aktivnosti in govorjene komunikacije.

Pripovedujejo in berejo pravljice, uganke, zgodbe, pesmi, uprizarjajo lutkovne igre.

Otroku omogočajo, da se s knjigami igra, gleda risanke.

Spodbujajo intimnost majhnih skupin med pripovedovanjem/branjem; branje in poslušanje zgodb in pesmi je namreč ugodno in interaktivno početje tako za otroka kot za vzgojitelja ali pomočnika vzgojitelja.

Spodbujajo otroke k razpravljanju in pripovedovanju o prebranem.

Uporabljajo tisk in črke v vsakdanjem kontekstu (na primer recept za pripravljanje hrane).

Nudijo možnost otroku, da bo ustvarjalen v jeziku.

Nudijo mu možnost, da ustvarja lastne knjige, stripe.

Nudijo otroku možnost, da spozna simbole iz sveta odraslih, na primer semafor, cestni znaki.

Spodbujajo otroka pri igri in v verbalni komunikaciji, kjer bo razvijal koncepte prostora in časa, barve, ter z lastnim zgledom usmerjajo otrokovo pozornost na razliko med količinskima izrazoma več in manj, veliko - malo ter drugimi protipomenskimi izrazi (sladek - kisel/grenak, umazan - čist, lep - grd, dober - slab, vesel - žalosten, mlad/nov - star, težko - lahko...) in izrazi za izražanje prostorskih in časovnih razmerij (v - na - pod, zgoraj - spodaj, spredaj - zadaj, med, pred, dolg - kratek, visok - nizek...).

Otrokovo ime je napisano na stvareh, ki mu pripadajo (na primer obešalnik v garderobi, ležalnik, brisača v kopalnici) in ki jih otrok izdela. Poleg imena je nalepljen še simbol ali fotografija, ki ga otrok lahko prepozna.

Omogočajo otroku dostop do za starostno obdobje najprimernejših virov, to je priročnikov, leksikonov, slovarjev...

4.3 Umetnost

Umetnost otroku omogoča udejanjanje ustvarjalnih potencialov, ki se kažejo že v otrokovem igrivem raziskovanju in spoznavanju sveta, ki je zanj neizčrpen vir inspiracije, motivacije in vsebin na vseh področjih dejavnosti.

Otrok je na vseh področjih dejavnosti izumiteljski in ustvarjalen, nekaj specifike pa je vezane na področje umetnosti.

Otrok v umetnosti izumlja in ustvarja, ko odkriva jezikovne strukture, ko artikulira vsebine, ko zamišlja in oblikuje sliko, pesem, igro, ples, predmet... Tako nastala dela izkazujejo tudi za človeka značilen občutek za umetniški red in lepo, s čimer preraščajo običajne, funkcionalne, tehnične... izdelke. Zato lahko govorimo o otroški dejavnosti na področju umetnosti kot o umetniški dejavnosti otroka in o otroških umetniških delih. Taka dela nastajajo, ko ima otrok pri delu svobodo in se od njega pričakuje neposrednost, drugačnost, izvirnost. Prav to so odlike otroške umetnosti, ki jih gojimo in cenimo in po katerih jo tudi vrednotimo. Otrokova umetnost in okus sta izrazito osebne narave in se ju vedno opazuje, razume in presoja v okviru njegovega specifičnega razvoja in življenjskega okolja.

Otrok je lahko ustvarjalen v različni meri in na različnih umetniških področjih.

Estetsko doživljanje, ki je intenzivno čutno in intuitivno spoznanje doživetja..., otrok izrazi v umetnosti in ga opredeljuje z estetskimi pojmi lepo, smešno, grdo... Pri tem se odražata otrokov prirojeni čut za umetniški red in privzgojeni čut za lepo, ki ga oblikujeta socialno in kulturno okolje.

Z umetnostjo se otrok izraža in komunicira, s čimer razvija svojo sposobnost uporabljanja simbolov, ko v risbi, plesu, glasbi... ustvari nekaj, kar predstavlja nekaj drugega.

V umetnosti lahko predstavi svoja najbolj skrita počutja in čustvene vsebine, natančno opiše ali predstavi neki dogodek ali stvar, lahko se posveča estetskim vidikom, izrazi svojo etično presojo o osebi, dogodku, ali pa eksperimentira z umetniškim jezikom. Pri tem postopno izkuša kompleksna področja realnega sveta skozi majhne obvladljive delčke in spoznava sebe kot samostojnega oblikovalca simbolov in ustvarjalca, svoja dela pa kot pomembne in trajnejše produkte. Z njimi prispeva k oblikovanju okolja, zaradi česar doživlja svojo vlogo v skupnosti kot smiselno in gradi samozavest.

Izkušnje na področju umetnosti so zaradi celovitosti doživljanja in ustvarjanja pomemben dejavnik uravnoteženega otrokovega razvoja in duševnega zdravja.

4.3.1 Globalni cilji

- Doživljanje, spoznavanje in uživanje v umetnosti,
- razvijanje estetskega zaznavanja in umetniške predstavljivosti,
- spoznavanje posameznih umetnostnih zvrsti,
- razvijanje izražanja in komuniciranja z umetnostjo,
- razvijanje ustvarjalnosti in specifičnih umetniških sposobnosti.

4.3.2 Cilji

- Spodbujanje radovednosti in veselja do umetniških dejavnosti, umetnosti in različnosti,
- spodbujanje doživljanja, izražanja in veselja do lepote,
- doživljanje umetnosti kot del družabnega in kulturnega življenja,
- doživljanje in spoznavanje umetniških del,
- razvijanje umetniške predstavljivosti in domišljije z zamišljanjem in ustvarjanjem,
- negovanje in razvijanje individualnih ustvarjalnih potencialov v fazah doživljanja, zamišljanja, izražanja, komuniciranja in uveljavljanja na področju umetniških dejavnosti,
- odkrivanje in negovanje specifičnih umetniških sposobnosti in nadarjenosti,
- razvijanje prostorskih, časovnih, vizualnih, slušnih in telesnih predstav ter predstav o umetnosti, komunikaciji, sebi in drugih,

- negovanje, spodbujanje in razvijanje čutnega doživljanja z usmerjanjem povečane pozornosti v občutenje telesa, tipanje, opazovanje in poslušanje sebe ter izbranih virov iz okolja,
- negovanje in spodbujanje bogatega ter razgibanega odzivanja na notranji in zunanji svet,
- razvijanje sposobnosti umetniškega izražanja čutnega, čustvenega, miselnega, estetskega in vrednostnega doživljanja,
- doživljanje in spoznavanje komunikacije z in o likovnih, glasbenih, plesnih, dramskih, filmskih, televizijskih... delih,
- doživljanje in spoznavanje umetniških jezikov in njihovih izraznih lastnosti,
- razvijanje sposobnosti izražanja istih doživetij v različnih umetniških jezikih, plesnem, dramskem, likovnem, glasbenem, filmskem...,
- uporaba in razvijanje spretnosti; spoznavanje, raziskovanje, eksperimentiranje z umetniškimi sredstvi (telesom, glasom, materiali, predmeti, instrumenti, tehnikami in tehnologijami) in njihovimi izraznimi lastnostmi,
- spodbujanje splošne ustvarjalnosti pri pripravi, organizaciji in uporabi sredstev in prostora.

4.3.3 Primeri dejavnosti za vse umetniške zvrsti

4.3.3.1 Dejavnosti od 1. do 6. leta

Otrok

- opazuje, komentira, primerja, se opredeljuje in izraža lepo v naravi, urbanem okolju, pri uporabnih predmetih, tehniških in umetniških produktih, posebnih in vsakdanjih dogodkih...;
- z umetniškimi sredstvi izraža svoje občutke, čustva in misli na sebi lasten način in v jeziku, ki mu ustreza;
- izraža se spontano, izbira vsebine, motive, sredstva in čas za izražanje;
- doživljanje ene umetniške zvrsti izrazi v drugi (ples v glini, glasbo v risbi, lutko v plesu...);
- po svoji želji se vključuje v skupne in skupinske umetniške dejavnosti, sodeluje v razgovoru, komentiranju... svojega in del drugih otrok;
- sodeluje v različnih stopnjah ustvarjalnih procesov: pri načrtovanju, oblikovanju zamisli in izvedbe, posredovanju in sprejemanju dela ter pri pogovoru o delu, procesu, izkušnjah...;
- sodeluje v več medijskih skupinskih projektih, z udeležbo v njegovih plesnih, dramskih, likovnih, oblikovalskih, glasbenih... segmentih;
- opazuje in prepoznava posebnosti pri osebah, stvareh, pojavih ter pri umetniških delih..., kar predstavi v igri, risbi, fotografiji, glasbi, plesu...;
- preoblikuje del ali cel predmet, prostor, ples;

- išče, odkriva, izmišlja vsebino, namen in delovanje znanim in nepoznanim stvarem, dogodkom in umetniškim delom...;
- primerja umetniška dela in njihove značilnosti (dve obliki na isti sliki, dve pesmi, lutko in igralca, risbo in fotografijo, gib in kip, predmet in kip, ples in risbo in glasbo...);
- interpretira znake, simbole, dogodke, dela, stvari... iz življenja in umetnosti;
- "bere", prepoznava, izmišlja in uporablja znake in simbole;
- sodeluje, obišče predstavo, koncert, razstavo v vrtcu in avtentičnih okoljih;
- nastopa pred publiko in kamero;
- spozna ustvarjalca, izvajalca, fazo nastajanja umetniškega dela v vrtcu ali avtentičnem okolju;
- sreča se z umetniškimi deli v vrtcu, muzeju, galeriji, gledališču, kinu, knjižnici...;
- sreča se z umetnostjo različnih in drugačnih kultur;
- sreča se z ljudsko umetnostjo in obrtjo;
- s komentarji, razgovori, prikazovanjem, posnemanjem, poizkušanjem... razbira in spoznava vsebinske in/ali oblikovne značilnosti umetniškega dela;
- igra se na teme različnih umetniških poklicev;
- ustvarjalno sodeluje pri otroškem prazničnem letu, posebnih dogodkih v koledarskem in življenjskem krogu...

4.3.4 Primeri dejavnosti po posameznih umetniških zvrsteh

4.3.4.1 Primeri dejavnosti od 1. do 3. leta

Primeri likovnih in oblikovalnih dejavnosti

Otrok

- se igra, rokuje, tipa, opazuje igrače, osebe, predmete, fotografije, ilustracije, slike, knjige, dogodke...;
- riše z mehkimi svinčniki, kredami, ogljem, prsti...;
- slika s prsti, dlanmi, gobicami, zelo širokimi čopiči...;
- tiska z dlanmi, gobicami, predmeti, zmečkanim papirjem...;
- gnete, modelira testo, glino, plastelin, mivko...;
- sestavlja, razstavlja kocke, lončke... itn.;
- igra se, rokuje, opazuje, riše, slika... in pridobiva izkušnje z enostavnimi linijskimi, ploskovitimi in voluminoznimi oblikam; z intenzivnimi čistimi barvami; z velikim svetlo-temnim kontrastom; z izrazitimi razlikami med velikostmi in strukturami površin;

- svobodno se igra, "packa", izmišlja, raziskuje naravne, umetne in umetniške materiale, igrače in druge stvari...;
- riše, slika, modelira... spontano;
- riše, slika po intenzivnem čutnem, gibalnem, čustvenem doživljanju;
- odtiskuje roke, predmete, enostavne žige v sneg, glino, na papir...;
- opazuje odraslega in sodeluje pri izdelovanju maske, lutke, voščilnice, darila..., pri krašenju prostora...

Primeri glasbenih dejavnosti

Otrok

- s petjem, igranjem, poslušanjem in z izmišljanjem glasbe glasbo doživlja, poustvarja, ustvarja, se z njo izraža in komunicira;
- ritmično izreka enostavne ljudske in otroške izštevanke in šaljivke;
- petje in ritmično izreko spremlja z glasbili ali gibanjem;
- posluša, posnema in razlikuje zvoke iz narave in okolja;
- posluša izvedbe in posnetke izbranih del glasbene literature;
- poje otroške, ljudske in umetne pesmi v obsegu svojega glasu;
- izvaja ritmične vzorce s ploskanjem, topotanjem, tleskanjem, udarjanjem... in igranjem na mala glasbila;
- spontano si izmišlja ritmično-melodične vzorce;
- doživlja in opazuje igranje in petje odraslega in starejših otrok;
- posluša glasbene pravljice in sodeluje v njih.

Primeri plesnih dejavnosti

Otrok

- si izmišlja gibe, gibalna zaporedja in telesne položaje;
- giba se in pleše s celim telesom, preizkuša možnosti gibanja posameznih telesnih delov, kombinira zaporednost in hkratnost gibanja;
- preizkuša hitra in počasna gibanja, vezana in odsekana ter napeta in sproščena;
- preizkuša razliko med gibanjem in mirovanjem, med nelokomotornimi gibanji (upogibanje, raztegovanje, obračanje, nihanje na mestu) in lokomotornimi gibanji (plazenje, plezanje, hoja, tek, skoki po prostoru);
- preizkuša gibanje v različnih telesnih smereh (dviganje, spuščanje, zapiranje, odpiranje, napredovanje, umikanje), gibanja z veliko in majhno amplitudo, kontrastira nizek in visok nivo gibanja;
- doživlja in opazuje ples vzgojitelja, ples gosta plesalca.

Primeri AV-dejavnosti

Otrok

- opazuje in komentira kalejdoskop ter izbrane fotografije, otroške filme, TV-oddaje, videosekvence in se z risbo odziva nanje;
- opazuje in sodeluje z odraslim pri fotografiranju in videosnemanju.

Primeri dramskih dejavnosti

Otrok

- se igra in posnema živali, ljudi...;
- igra se preproste gibalne, ritmične, govorne igre;
- sodeluje v igri z otroki in vzgojiteljem;
- uporablja predmete tako, da predstavljajo druge predmete;
- animira igrače, lutke in predmete;
- v igri uporablja enostavne rekvizite, scenske prvine in prvine kostuma;
- sodeluje pri nastopih in praznovanjih;
- prisostvuje pri preprosti lutkovni... predstavi v vrtcu itn.

4.3.4.2 Primeri dejavnosti od 3. do 6. leta

Primeri likovnih in oblikovalnih dejavnosti

Otrok

- se igra, zamišlja, oblikuje, ustvarja, se izraža, komunicira z risbo, grafiko, sliko, lepljenko, plastiko, konstrukcijo, predmetom, prostorom;
- pri mnogih in različnih bitjih, naravnih, ustvarjenih in umetniških predmetih, objektih, delih, dogodkih, procesih... opazuje vizualne značilnosti: oblike, barve, svetlosti, smeri, prostorske in velikostne odnose...;
- tipa, boža, gnete, mečka površine, materiale in oblike;
- riše, modelira, reže, sestavlja, oblikuje... tudi drobnejše oblike, detajle, vzorce...;
- uporablja različne tehnike za risanje, slikanje, tiskanje, lepljenje, konstruiranje, modeliranje, oblikovanje ter mnoge in različne umetniške, naravne in umetne materiale;
- opazuje svet in ustvarja dvo- in tridimenzionalne likovne kompozicije z različnimi oblikami, različnimi svetlo-temnimi kontrasti, osnovnimi in mešanimi barvami ter z različnimi načini, v katerih se našteto pojavlja (veliko/majhno, pokončno/postrani/ležeče, spodaj/levo/v središču..., skupaj/narazen, več/manj, gosto/redko, polno/votlo, tanko/debelo, oblo/oglato, mehko/trdo, gladko/hrapavo/kosmato..., težko/lahko, mirujoče/dinamično, enako/podobno/različno);
- iste teme in motive upodablja v dveh in treh dimenzijah;

- iste teme in motive upodablja v risbi in sliki, z glino, različnimi materiali...;
- zamišlja, izbira in oblikuje lutke, prvine kostuma in scene za plesne, dramske in AV-dejavnosti;
- oblikuje okrasne in uporabne stvari.

Primeri glasbenih dejavnosti

Otrok

- glasbo izvaja, ustvarja, posluša, zamišlja in se z njo izraža ter komunicira;
- ritmično izreka ljudske in otroške izštevanke in šaljivke;
- ritmično izreko ter petje spremlja z različnimi glasbili ali z gibanjem;
- posluša, posnema in upodablja zvoke iz narave in okolja;
- posluša izvedbe in posnetke izbranih del glasbene literature;
- poje otroške, ljudske in umetne pesmi v obsegu svojega glasu;
- izvaja ritmične, melodične in ritmično-melodične vzorce s ploskanjem, topotanjem... in igranjem na mala ritmična in melodična glasbila;
- posluša, izvaja in pomni ritmično-melodične celote;
- preizkuša zvočne značilnosti glasu in glasbil;
- išče in izdeluje enostavna zvočila in glasbila ter igra nanje;
- se igra, posluša, izvaja, si izmišlja zvoke in glasbo ter odkriva in spoznava značilnosti zvoka: jakost, trajanje, barvo in tonsko višino;
- sodeluje pri glasbenih didaktičnih igrah;
- si izmišlja, improvizira krajše ali daljše glasbene motive, melodije, pesmi...;
- sodeluje in samostojno izbira med izbranim gradivom glasbene primere za izvajanje in poslušanje, tudi med različnimi zvrstmi;
- prepoznava, razlikuje, razvršča glasbene primere (rajalna glasba, praznična glasba, uspavanke, instrumentalna glasba, umirjena, vesela...);
- posluša, izbira, si zamišlja, izvaja zvočno in glasbeno opremo za glasbene pravljice, plesne in dramske predstave ter video.

Primeri plesnih dejavnosti

Otrok

- se z gibanjem in plesom izraža, komunicira in ustvarja;
- uri in občuti dele in celoto telesa v različnih načinih gibanja in mirovanja;
- razlikuje pozorno telesno delovanje in sproščanje;
- igra se in vadi koordinacijo in ravnotežje v zahtevnejših lokomocijskih nalogah;

- opazuje, izvaja, pleše in razlikuje oblikovne prvine različnih mirovanj in gibanj na mestu in
- v različnih talnih in prostorskih vzorcih, v različnem tempu, ritmu in stopnjah napetosti
- ter sestavlja prvine v manjše in večje, bolj ali manj samostojne plesne celote;
- pri plesu opazuje in razlikuje odnose med deli telesa, med telesom in podlago ter predmetom, odnos s soplesalcem v paru in skupini;
- si zamišlja in ustvarja plesne vložke za dramske predstave in video.

Primeri dramskih dejavnosti

Otrok

- se igra, vživlja in posnema živali, osebe, odnose med njimi z uporabo glasu, telesa, prostora, lutke, predmeta, kostima, maske;
- z gesto, zvokom, besedo opiše objekt, situacijo, okolje;
- uporablja predmete, da predstavljajo druge predmete;
- si zamišlja in izvaja animacijo z raznimi vrstami lutk in predmeti;
- sodeluje v igri z drugimi;
- sodeluje v igri, ki ima več prizorišč;
- "bere" risbo, fotografijo... in ustvarja zgodbo;
- izmisli si zgodbo, pesem, ki jo z otroki igrajo;
- se izraža in opazuje besedni govor (monolog, dialog, zbor), govorico telesa, (gibanje, gesta, izraz obraza), govorico dogajanja v prostoru (oseba, usmerjena proti ali stran od druge osebe, predmeta...), govorico časovnega dogajanja (dinamika dejanskega dogajanja v igri ali prizoru in organizacija časa, v katerem se dogaja pripoved, na primer teden ali leto - v omejeni čas predstave);
- gleda predstavo, uporablja in razlikuje gledališka sredstva (scenska prvina, scenski predmet, kostum, razsvetljava, zvok, maska, lutka);
- doživlja, izvaja, zamišlja si različne napetosti v dramskem dogajanju;
- si zamišlja in režira dogajanje v prizoru, celoti predstave.

Primeri AV-medijske dejavnosti

Otrok

- opazuje različne fotografije, slike iz revij in knjig, plakate..., gleda, posluša izbrane filmske in videoprojekcije, CD-ROM-e in TV-programe ter snema s fotoaparatom, videokamero, kasetofonom...; razlikuje sredstva za snemanje in predvajanje gibljivih in statičnih slik ter zvoka;
- spoznava vizualne, zvočne in časovne sestavine statičnih, gibljivih in spremenljivih slik in njihovih povezav;

- fotografira in snema prijatelje in dogajanje v vrtcu med opravljanjem dnevne rutine in ob posebnih priložnostih;
- opazuje, prepoznava, komentira fotografijo in detajle;
- primerja jo z različnimi osebami, stvarmi, kraji;
- "bere" jo in si izmišlja zgodbo;
- reže jo in sestavlja v nove prizore (tvori nove vsebine in likovne kompozicije), dopolnjuje z risbo in tiskanimi slikami in detajli; uporabi jo za izdelavo scenarija v obliki stripa...;
- na ekranu in v kinu gleda animirani, igrani dokumentarni film ter filme, ki jih posname sam ali starši, vzgojitelj...;
- film obnovi z risanjem v načinu stripa..., se pogovarja o vsebini, glavnih junakih, prizorišču, zapletu in razpletu zgodbe...;
- uporablja multimedijske CD-ROM-e z ustreznimi igrami in vzgojnoizobraževalnimi programi;
- spoznava različne zvrsti TV-programa (otroške oddaje, dnevne novice, umetniške programe, kontaktne oddaje, športne prenose, reklame...).

4.3.5 Vloga odraslih

Na področju "umetnost" vzgojitelj ali pomočnik vzgojitelja in drugi odrasli, ki sodelujejo pri vzgojnem delu v vrtcu, upoštevajo razvojne zakonitosti in značilnosti otroka na posameznih umetniških področjih, ki se pri posamezniku odražajo na individualen način. Vse otrokove dejavnosti načrtujejo in oblikujejo v tem okviru.

Umetniške dejavnosti potekajo tako, da otrok sam išče, raziskuje in najde odgovor, rešitev na idejno, organizacijsko ali izvedbeno nalogo ali problem, pri čemer odrasli zaznajo in podprejo vsako otrokovo še tako skromno ali neprivlačno napredovanje. Odrasli otrokovih del ne ocenjujejo, komentirajo, grajajo..., prav tako ga nikoli ne spodbujajo k ustvarjanju shematične, všečne, običajne, prilagojene oblike in ga tudi pretirano ne hvalijo. Otrokova estetska presoja jih zanima, vendar vanjo ne posegajo. Zavedajo se, da je otroku proces nastajanja dela pomembnejši od rezultata.

Budno opazujejo otroka pri odzivanju na vsa srečanja z umetnostjo - njegovo, drugih otrok in odraslih - in na osnovi tega prožno in iznajdljivo načrtujejo in oblikujejo nadaljnje otrokove izkušnje. Pri tem se ves čas zavedajo svojih pričakovanj, motivacij in ravnanja in ne posegajo v naravni tok otrokovega razvoja s prezahtevnimi nalogami in svojimi prezgodnjimi ali kako drugače neupravičenimi pričakovanji.

Odrasli oblikujejo bogato in raznovrstno glasbeno, likovno, plesno, gledališko... okolje z različnimi spodbudami, ki otroku omogočajo doživljanje sebe in drugih, okolice in umetnosti. Pestri, zabavni, zanimivi, presenetljivi... viri izzivajo otrokovo željo po ustvarjanju in udejanjanju. Kakovostno estetsko in umetniško okolje sooblikuje otrokov razvoj estetskega vrednotenja in osebnega okusa.

Ustvarjajo prijazno vzdušje medsebojnega zaupanja, s čimer otroka spodbujajo k odprtosti in želji po izražanju. Varen in svoboden otrok razvija in udejanja svoje ustvarjalne in razvojne potenciale na sebi lasten način. Odrasli otrokovo ustvarjalnost pričakujejo in negujejo na nivojih vsebine, zamišljanja, oblikovanja in sprejemanja glasbe, slike, igre, plesa... Podpirajo ga v in k individualni izbiri prioritetnega področja v umetnosti, iniciativi, ustvarjalnih in drznih idejah, radovednosti, izvirnosti, humorju... Prepoznavajo otrokove specifične potenciale in limite, ker jih otrok izkazuje skozi umetniške dejavnosti, prepoznane umetniške nadarjenosti pa spodbujajo in po potrebi poskrbijo zanje ali svetujejo dodatno ustrezno edukacijo.

Umetniško/estetsko doživljanje razumejo kot neposredno dojemanje s čuti, kjer doživetja in oblike niso doživete v logičnem, biološkem in etičnem pomenu, marveč kot užitek, ki nudi globljo izpolnitev. Ker je za tenkočutno doživljanje in ustvarjanje umetnosti potrebna povečana pozornost pri zaznavanju in iz tega izhajajoča povečana senzibilnost, odrasli usmerjajo otrokovo pozornost v zbrano poslušanje, opazovanje, tipanje..., ki mu omogoča večanje senzibilnosti, ozaveščanje estetskega doživljanja in spoznavanje bogastva, ki ga prinaša tak stik s svetom.

Poleg tenkočutnega doživljanja in zaznavanja zamišljanje in predstavljanje umetniškega dela temelji tudi na bogatih predstavah. S pestrim in bogatim glasbenim, likovnim, plesnim... okoljem ter z umetniškimi dejavnostmi skrbijo za razvoj otrokovih glasbenih, likovnih, plesnih... predstav. Hkrati mu omogočajo, da gradi tudi predstave o posameznih umetniških vejah, umetnosti kot celoti, izražanju, komunikaciji..., bogati in poglablja pa tudi predstave o svetu, življenju, kulturi, sebi ter o povezanosti s skupnostjo in svetom.

Omogočati je treba, da otrok v umetnosti izraža svoj intimni svet in komunicira z okoljem spontano, neposredno in individualno.

Neverbalna komunikacija je še posebej pomembna za čas, ko ima otrok skopo besedišče, ter za izražanje vsebin, ki so težko ubesedljive ali zelo intimne/skrite. Zato je potrebno otroku omogočati in ga spodbujati k doživljanju in izražanju čustvenih vsebin, pa tudi vrednostnih in estetskih doživljanj. Take osebne izpovedi kažejo razlike med posamezniki - njihovim odzivanjem, doživljanjem ter izražanjem notranjega in zunanjega sveta. Na področju umetnosti odrasli razlike pričakujejo in cenijo tako na nivoju vsebin, kot tudi na nivoju oblikovanja umetniške forme in osebnih umetniških govoric. Zato ob spoznavanju umetnosti in ob umetnosti otrok spodbujajo in gojijo otrokovo iskanje, prepoznavanje, izpostavljanje in sprejemanje različnosti ter radovednost in veselje do različnosti.

Umetniški jeziki posamezniku omogočajo predstavljanje najrazličnejših vsebin, ki jih nato drug posameznik lahko občuti, dojame, razume, razloži... Uporaba in razumevanje, "pisanje" in "branje" umetniških jezikov sta izhodišči za delovanje in sprejemanje umetnosti ter temelj komunikacije z umetnostjo. Umetniški jeziki

lahko posredujejo tudi zelo osebne čutne in čustvene vsebine tako, da jih doživimo na neposreden način. Zato nastajajo slika, pesem, film, predstava...

Za razvoj osnovnih jezikovnih sposobnosti so nujne otrokove osebne čutne, čustvene in miselne izkušnje, ker lahko samo doživljene vsebine povzame in predstavi z nekim umetniškim jezikom. Samo tako lahko stke trden odnos med konkretnim pomenom in obliko, ki pomen artikulira. Odrasli se zavedajo, da lahko le intenzivna in smiselno strukturirana doživetja otroku omogočijo, da jih oblikuje v razumljivo sporočilo. Zato otroku omogočajo pestre izkušnje z enostavnimi, jasno strukturiranimi umetniškimi deli in ustvarjanje tudi z omejenimi izbranimi jezikovnimi prvinami, na primer dvema osnovnima barvama, samo oglatimi oblikami, izrazito počasnim gibanjem, izrazito glasnim in tihim govorom, visokimi in nizkimi toni...

Vsebine, ki si jih umetnik ali otrok zamišlja in oblikuje v mislih, postanejo lastnemu in drugemu očesu, ušesu, roki dostopne šele z uporabo sredstev, na primer glasu, violine, barvne krede, telesa, fotoaparata, ekrana...

Odrasli otroku omogočajo spoznavanje mnogih in različnih sredstev na vseh področjih umetnosti ter njihovo izbiro v skladu s svojimi nagnjenji in cilji. Poskrbijo tudi, da otrok spoznava izrazne značilnosti ter možnosti posameznih sredstev tako, da je v stiku s kakovostnimi umetniškimi deli ter da mu za izražanje konkretnih vsebin omogočajo primerne izkušnje, kar pomeni, da ponudijo otroku ustrezna sredstva, na primer za likovno temo "mehke črte" otroci božajo zrak in to prikažejo v risbi z ogljem ali zelo mehkim svinčnikom.

Otroku nudijo izkušnje v vseh umetniških zvrsteh in tudi doživljanje umetnosti kot celote. Poleg tega otroku omogočajo, da je ustvarjalec, poslušalec in gledalec, načrtujejo zanj izkušnje, kjer je umetniška dejavnost ali delo v eni umetniški zvrsti tema ali inspiracija za dejavnost v drugi umetniški zvrsti, na primer slikanje po poslušanju glasbe; oblikovanje drže človeškega telesa v glini in njeno posnemanje v plesnem gibu ali obratno...

Umetniške dejavnosti so tudi pomemben in spodbuden del učenja na drugih področjih. Odrasli v okviru umetniških dejavnosti povezuje vsebine s področij narave, družbe, matematike, jezika in gibalnih dejavnosti.

4.4 Družba

Človek je del družbenega okolja, v katerem raste, živi in deluje. Da bi lahko otroci sodelovali z okoljem, vplivali nanj in ga pozneje aktivno spreminjali, morajo postopoma spoznati bližnje družbeno okolje (vsakdanje življenje ljudi, družinsko življenje, delovna okolja in poklice, kulturno življenje, javno življenje itn.) in hkrati dobivati vpogled v širšo družbo. Otroci spoznajo svoj domači kraj in se seznanijo s tem, kako so ljudje tod živeli v prejšnjih časih, hkrati pa se postopoma seznanjajo z zgodovinskimi spremembami v širši družbi in svetu.

Vključevanje v širše okolje pomeni tudi vključevanje v kulturo, v kateri živimo. Poleg vključevanja v lastno kulturo in nacionalno tradicijo je potrebno že zgodnje seznanjanje z drugimi kulturami in civilizacijami (življenjskimi navadami, tradicijami, praznovanji itn.), ki nudi osnovo za vzgajanje medsebojne strpnosti in spoštovanja drugačnosti.

Poleg tega obstaja kultura, ki se razvija tako, da se otroci učijo od otrok. To so igre, pesmi, rime, šaljivke, izštevanke, uganke, besedne igre, pravljice itn., ki so preživele kot skupna dediščina skozi generacije in tvorijo pomembno sestavino življenja, dela in dejavnosti v vrtcu.

Zaradi izpostavljenosti komercialnim vplivom in modnim trendom je treba starejše otroke napeljevati h kritičnemu vedenju in afirmaciji njihove individualnosti (s skupnim pogovorom o trendih pri na primer oblačenju, igračah, glasbi, kulturnih stereotipih itn.). Zlasti je pomembno razvijanje kritične distance do številnih reklam, s katerimi so otroci vsakodnevno zasipani.

Otroci morajo v vrtcu dobiti konkretne izkušnje uresničevanja temeljnih človekovih pravic in demokratičnih načel, upoštevanja otroka kot individua in spoštovanja zasebnosti. Hkrati pa morajo vsakdanje življenje, delo in dejavnosti v vrtcu omogočiti razvijanje občutka varnosti in socialne pripadnosti, ki temelji na ideji enakosti in nediskriminiranosti (glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, telesno konstitucijo itn.). Zato morajo otroci usvojiti osnovna pravila vedenja in komuniciranja, ki izhajajo iz pojmovanja svobode posameznika kot neomejevanja svobode drugih, in imeti veliko možnosti za razvijanje kritičnega duha, osebnih odločitev in avtonomne presoje.

V vrtcu je treba ustvariti demokratično vzdušje, ki spodbuja pozitivne procese v skupini in se postavlja po robu negativnim. Dejavnosti so zastavljene tako, da otroke spodbujajo k sodelovanju, ki pa ne vodi v skupinsko rutino, prisilno prilagajanje ter negiranje avtonomnosti individua. Otroci se morajo zgodaj navaditi na možnost izbire (v zvezi z vsakdanjim življenjem, delom in vsemi dejavnostmi v vrtcu) in sodelovanja pri načrtovanju, oblikovanju in sprejemanju odločitev ter pri delitvi odgovornosti za skupno sprejete odločitve.

Vsakdanje življenje v vrtcu, vsakdanja rutina, rituali, dogodki, dnevni red itn. morajo otroku omogočati občutek pripadnosti, ustvarjati prijetno vzdušje in omogočati vzpostavljanje vezi med vrtcem in družinskim življenjem.

Družbena vprašanja niso vrednostno nevtralna, temveč se tu srečujemo tudi z etičnimi dilemami, povezanimi z distribucijo moči, nasprotji, krivicami, konflikti v naši družbi in svetu ter s človekovim odnosom do življenja in smrti (nasilje, vojne, destruktivnost, revščina itn.).

Vrtec poskuša otrokom sporočati, da sožitje med ljudmi zahteva vsestranske napore in da je včasih tako težko, da se ljudje odločijo za ločene poti.

4.4.1 Globalni cilji

- Doživljanje vrtca kot okolja, v katerem so enake možnosti za vključevanje v dejavnosti in vsakdanje življenje ne glede na spol, telesno in duševno konstitucijo, nacionalno pripadnost, kulturno poreklo, veroizpoved itn.,
- spoznavanje samega sebe in drugih ljudi,
- oblikovanje osnovnih življenjskih navad in spoznavanje razlik med življenjskimi navadami naše in drugih kultur ter med različnimi družbenimi skupinami,
- spoznavanje ožjega in širšega družbenega in kulturnega okolja ter spoznavanje medkulturnih in drugih razlik,
- spodbujanje občutljivosti za etično dimenzijo različnosti,
- oblikovanje osnove za dojemanje zgodovinskih sprememb; spoznavanje, da se ljudje in okolje, družba in kultura v času spreminjajo,
- možnost seznanjanja z raznimi kulturami in tradicijami,
- seznanjanje z varnim in zdravim načinom življenja.

4.4.2 Cilji

- Otrok dobiva konkretne izkušnje o demokratičnih načelih, na katerih temelji sodobna družba.
- Otrok spoznava, da morajo vsi ljudje v določeni družbi pomagati in sodelovati, da bi lahko ta delovala ter omogočila preživetje, dobro počutje in udobje.
- Otrok pridobiva konkretne izkušnje za sprejemanje drugačnosti (glede na spol, nacionalno in kulturno poreklo, veroizpoved, telesno in duševno konstitucijo itn.).
- Otrok ima možnost za rahljanje stereotipov, povezanih z razliko med spoloma.
- Otrok spoznava, da vsi, odrasli in otroci, pripadajo družbi in so pomembni.
- Otrok ima možnost razvijati sposobnosti in načine za vzpostavljanje, vzdrževanje in uživanje v prijateljskih odnosih z enim ali več otroki (kar vključuje reševanje problemov, pogajanje in dogovarjanje, razumevanje in sprejemanje stališč, vedenja in občutij drugih, menjavanje vlog, vljudnost v medsebojnem komuniciranju itn.).
- Otrok se seznanja s pravili v skupini in vrtcu in jih sooblikuje na osnovi razumevanja razlogov zanje ter s posledicami ob prekršitvi sprejetih pravil sprejemljivega vedenja, utemeljenega v neomejevanju pravic drugih.
- Otrok spoznava različnost v najrazličnejših kontekstih in dobi konkretne izkušnje o dojemanju iste stvari, dogodka, pojava itn. iz različnih perspektiv ter ob iskanju različnih rešitev in odgovorov.

- Otrok ima možnost kritičnega vrednotenja komercialnih vplivov, modnih trendov itn. in se seznanja z možnostmi kritičnega vedenja.
- Otrok ima možnost spoznavanja in dojemanja telesnih podobnosti in razlik med ljudmi in enakovrednost vseh.
- Otrok spoznava, kako je zgrajena družba, in se seznanja z različnimi funkcijami bližnjega družbenega okolja, s poklici, delovnimi, kulturnimi okolji itn., spoznava razne in različne praznike in običaje.
- Otrok se postopoma seznanja s širšo družbo in kulturo.
- Otrok spoznava različne oblike družine in družinskih skupnosti.
- Otrok razvija interes in zadovoljstvo ob odkrivanju širšega sveta zunaj domačega okolja.
- Otrok spoznava značilnosti okolja, ki so pomembne za lokalno skupnost, na primer reka ali gora v bližini, pokrajinski muzej, arheološke izkopanine, pozneje pa tudi značilnosti širšega okolja.
- Otrok dojema trajanje časa in pridobivajo izkušnje o hitrosti spreminjanja in zgodovinskih spremembah.
- Otrok se seznanja z različnimi načini komuniciranja in prenosa informacij (pošta, telefon, radio, televizija itn.) ter komuniciranja s pomočjo računalnika.
- Otrok oblikuje dobre, a ne toge prehranjevalne navade ter razvija družabnost, povezano s prehranjevanjem.
- Otrok se seznanja z varnim vedenjem in se nauči živeti in ravnati varno v različnih okoljih: doma, v prometu, v vrtcu, v prostem času, pri igri, športu, obiskih v galerijah, družabnih srečanjih, zabavah itn.

4.4.3 Primeri dejavnosti od 1. do 3. leta

Otrok

- v vsakdanjih dejavnostih oblikuje zavedanje samega sebe, lastne identitete in samospoštovanja; sodeluje v dejavnostih, ob katerih se lahko zaveda sebe (poimenuje dele telesa, se ogleduje v ogledalu, posluša svoj posneti glas, se odziva na svoje ime in spoznava imena drugih v skupini, izraža in prepoznava svoja čustva itn.);
- sodeluje v krajših skupinskih dejavnostih, na primer petje znane pesmice, poslušanje zgodbice, rajalne in gibalne igre itn.;
- spoznava igralnice, vrtec, bližnje okolice in pridobiva različne izkušnje o svetu;
- opazuje, kako odrasli v vrtcu opravljajo različna opravila in jih pri tem posnema;
- spoznava različne objekte v bližini vrtca, kot so trgovine, knjižnice, galerije, kmetije...;
- sodeluje v pogovorih o tem, kaj je bilo, in o tem, kaj bo;

- se pogovarja se z odraslimi o družinskih članih in dogodkih doma, če to želi oziroma sam vpelje pogovor;
- se seznanja z različnimi življenjskimi navadami in oblikami družinskega in družbenega življenja v različnih kulturah in družbenih skupinah;
- spoznava stvari in se pogovarja o predmetih, ki pripadajo njemu ali drugim (igrače, oblačila, knjige itn.);
- se igra z mlajšimi in starejšimi otroki in, kjer je to mogoče, z otroki s posebnimi potrebami, različnega nacionalnega porekla itn.;
- pridobiva konkretne izkušnje z menjavanjem vlog, povezanih z razliko med spoloma (menjavanje vlog v spolno specifičnih igrah in dejavnostih, ki vključujejo domače delo, negovanje otrok, različne poklice itn.);
- ima možnost seznanjati se z razlikami med ljudmi.

4.4.4 Primeri dejavnosti od 3. do 6. leta

Otrok

- spoznava domači kraj in se seznanjanja s tem, kako so ljudje tod živeli in delovali v prejšnjih časih;
- s pomočjo zgodb, obiskovalcev, izletov, knjig itn. spoznava pomembne dele lokalne skupnosti;
- govori o domu, družini in svojih doživetjih, če to želi oziroma sam začne pogovor o tem;
- ima možnost spoznavati različne oblike družinskih skupnosti;
- se seznani s knjižnico, gledališčem, opero, galerijo, muzejem, cerkvijo, kmetijstvom, živinorejo, proizvodnjo, trgovino, šolo, bolnico, pošto, gasilci, policijo, vodovodom, komunikacijami, komunalo itn.;
- se seznanja z različnimi poklici in družbenimi funkcijami;
- sodeluje pri oblikovanju in sprejemanju odločitev in odgovornosti za skupno sprejete odločitve;
- spoznava skupinske igre, ki temeljijo na določenih pravilih;
- ima možnost razumevati pravila in socialne konvencije (na primer kdo je na vrsti, kako delimo z drugimi itn.);
- sodeluje pri oblikovanju pravil za nove skupne igre;
- ima možnost pridobivati vse bolj kompleksne socialne veščine (vzpostavljanje stika z drugimi, upoštevanje njihovih potreb, prepričanj, vednosti; razumevanje čustev drugih v različnih kontekstih itn.);
- ima možnost pridobivati samospoštovanje in samozavest glede svojega telesa;
- ima možnost pridobivati konkretne izkušenje z menjavanjem vlog, povezanih z razliko med spoloma (menjavanje vlog v spolno specifičnih igrah in dejavnostih, ki vključujejo domače delo, negovanje otrok, različne poklice itn.);
- ima možnost sodelovati v pogovorih o političnih in etičnih vprašanjih (krivice in konflikti v naši družbi in svetu - vojna, nasilje, lakota v svetu, ekonomija, razdelitev moči, ljudje z družbenega roba itn.), ki se odvijajo v sodelovanju oziroma z vednostjo staršev
- ima možnost sodelovati v pogovorih o vprašanjih lastnega obstoja, rojstva, smrti, življenjskih ciklih itn.;
- ima možnost sodelovati v pogovorih o predsodkih, stereotipih, modnih trendih, reklamah itn.;
- se vživlja v položaj drugih ljudi na osnovi stikov z vrstniki, ki izhajajo iz drugih krajev, dežel, s pomočjo knjig, televizije itn.;
- se seznanja z različnimi geografskimi in kulturnimi okolji;
- se seznanja z različnimi zgodovinskimi obdobji;
- ima možnost obujati določene dogodke in se spominjati, načrtovati in predvidevati prihodnost;
- ima možnost predvidevati različne možne razplete določenega dogodka ob spremenjenem kontekstu;
- sodeluje pri načrtovanju in pripravi raznih in različnih praznovanj (ob upoštevanju medkulturnih razlik);
- pridobiva veščine, povezane s telesno nego, varnostjo (ukrepanje ob nevarnostih, nezgodah in nesrečah), prometno varnostjo (prečkanje ceste, prepoznavanje nevarnih sitaucij v prometu, upoštevanje prometnih predpisov, izogibanje prometnim nezgodam itn.), najpogostejšimi otroškimi boleznimi itn.

4.4.5 Vloga odraslih

V vrtcu je otrokom treba omogočiti, da spoznavajo svoje omejitve in meje sprejemljivega vedenja, ki so utemeljene v načelu neomejevanja drugih, ter da doživljajo vrtec kot okolje, v katerem se potrjujejo kot posamezniki in imajo možnost razvijati občutek za sodelovanje. Vzgojitelj, pomočnik vzgojitelja in drugi odrasli, ki sodelujejo pri vzgojnem procesu v vrtcu, omogočijo tudi, da otroci kritično sprejemajo pravila in se udeležujejo v njihovem spreminjanju ter sodelujejo pri ustvarjanju kulture sobivanja v razlikah in drugačnosti. To je povezano z razvijanjem kritičnega pristopa do vednosti nasploh in osnov za soočanje z ideološkimi in drugimi pritiski, komercialnimi vplivi, modnimi trendi itn.

Poskrbeti je potrebno, da otroci doživljajo vrtec kot okolje, v katerem so možnosti za vključevanje v dejavnosti in vsakdanje življenje enake ne glede na spol, telesno in duševno konstitucijo, nacionalno pripadnost, kulturno poreklo, veroizpoved, itn.; in prav tako tudi kot okolje, v katerem lahko oblikujejo varno spolno identiteto.

Odrasli skrbijo za povezanost vrtca in otrokove družine; urejajo pretok informacij med otrokom in družino in v zgodnjem obdobju spodbujajo prisotnost družinskih članov v skupini. Poznajo kulturo otrok v svoji skupini in spoštujejo usmerjenost družine. Zapomnijo si pomembne stvari o otrocih, na primer imena družinskih članov.

Organizirajo stalne dejavnosti, za katere otroci vedo vnaprej, na primer hranjenje, priljubljene igre, glasba itn. Izvajanje rutine mora biti prijetno in mora nuditi možnost za družabnost, vzpostavljanje prijateljstva, za individualne interakcije in pozornosti. Prehode med dejavnostmi izkoristijo tudi za stik s knjigami in pisno kulturo kot pomembno sestavino demokratizacije družbe in omogočanja avtonomije individua. Spodbujajo razvoj otrokovih veščin pri skrbi zase in dobro mnenje o samem sebi ter samospoštovanje. Potrebno se je zavedati in sprejeti, da so otroci navezani na določene osebe in imajo svoje najljubše igrače in predmete.

Otrokom dajejo odgovornosti na ustrezni ravni.

Seznanjajo otroke s seksizmom in rasizmom oziroma nacionalizmom ter ne dopuščajo pripomb, nagovarjanja in dejanj, ki ljudi stereotipizirajo. Razlike med ljudmi sprejemajo brez pretiravanja in se pri opazovanju posameznega otroka izogibajo primerjavam. Izogibajo se seksistični rabi jezika.

V vrtcu je treba jasno razmejiti, kaj je skupno in kaj je od vsakega posameznika. Prostor naj bo organiziran tako, da nudi možnost sodelovanja in hkrati možnost umika posameznega otroka v zasebnost. Okolje v vrtcu vključuje osebne fotografije, imena posameznikov, priljubljeno glasbo, umetniška dela itn.

Kotički v igralnicah so ustrezno opremljeni za družabno življenje, socialne igre, simbolno igro itn. V igralnicah so vedno na razpolago knjige, periodika, slike, dojenčki obeh spolov in raznih ras, predmeti, povezani z vsakdanjo rutino itn. Knjižni kotički so opremljeni tudi s knjigami, s pomočjo katerih se je mogoče seznanjati z razlikami med ljudmi, medkulturnimi razlikami in zgodovinskim spreminjanjem.

Dejavnosti v vrtcu vključujejo priložnost za družabnost, proslavljanje, praznovanje itn. Vrtec se ne more izolirati od okolja, otrok in njihovega doživljajskega sveta, prav tako pa ne sme s svojimi dejavnostmi prenašati v vrtce tistih razlik, ki bi imele za posledico, da se otroci ne bi počutili enakopravno. Torej je potrebno z lastnimi posebej organiziranimi dejavnostmi obeleževali le tiste praznike, ki so v načelu vsem skupni (državni prazniki). Množične tradicionalne verske praznike (božič, velika noč itn.) naj se v vrtcu obeleži le z dejavnostmi, ki so sprejemljive za vse otroke.

4.5 Narava

Narava je posebno področje, v okviru katerega razvijamo otrokove sposobnosti za dejavno vključevanje v obdajajoče fizično in družbeno okolje ter ustvarjanje

zdravega in varnega življenjskega okolja in navad. Poudarek je na pridobivanju izkušenj z živimi bitji, naravnimi pojavi ter veselju v raziskovanju in odkrivanju. Področje postopno razvija naravoslovne pojme, naravoslovno mišljenje, sklepanje, zmožnosti za uvidevanje in reševanje problemov, postavljanje hipotez, klasificiranja, iskanja in povzemanja bistva in pomena ter oblikovanja konceptov. Ti procesi pri otroku potekajo nezavedno, vendar so hkrati osnovne znanstvene metode v naravoslovju.

Otrok spoznava živali, rastline, predmete in pojave okoli sebe. Spoznava in spoštuje živa bitja, uživa z njimi ter se zanima za njihove življenjske pogoje. Spoznava naravno okolje in se usmerja v aktivno delovanje za njegovo ohranitev. Razvija sposobnosti dojemanja in povezovanja dogodkov v prostoru in času. Spoznava obseg, raznolikost in lepoto narave tako, da je stik z njo običajen del njegovega življenja. Podobo okolja vključuje v vsakdanje življenje in skrbi za stvari v svojem okolju. Ima rad ter neguje rastline in živali v svojem okolju, se veseli srečanja z njimi ter je do njih obziren.

Otrok v vrtcu in izven njega aktivno raziskuje pojave, ki ga zanimajo. To raziskovanje je zabavno in razburljivo ter odpira vrata do vedno novih zanimivih problemov. Snovi in telesa izpostavi mešanju, segrevanju, ohlajanju, rezanju, vlaženju, raztapljanju, upogibanju, osvetljevanju ipd., da spoznava, kako se spreminjajo. Spoznava spremembe v naravi in življenju ljudi glede na letne čase. Ob opazovanju pojavov okoli sebe, razmišljanju o njih in rokovanju z živimi bitji, predmeti in snovmi razvija čut za naravo ter spoznava lastnosti snovi in teles. Med igro odkriva namembnost in uporabnost stvari ter spoznava, kako delujejo. Osredotoči se na gibanje stvari in opazovanje, kdaj in kako se te gibljejo ali ne gibljejo. Na najpreprostejšem nivoju lahko otrok dojame energijo kot nekaj, kar potrebujemo, da stvari gredo, tečejo, se zgodijo, se spreminjajo. Pri naravoslovnih dejavnostih otrok tudi spoznava, da vsega ni mogoče razumeti in da na vsa vprašanja ne more najti odgovora (omejenost človeškega spoznanja).

Otrok odkriva in spoznava svoje telo, njegove lastnosti in funkcije delov telesa ter usvaja načine ravnanja, ki ohranjajo dobro počutje.

4.5.1 Globalni cilji

- Doživljanje in spoznavanje žive in nežive narave v njeni raznolikosti, povezanosti, stalnem spreminjanju in estetskih razsežnostih,
- razvijanje naklonjenega, spoštljivega in odgovornega odnosa do žive in nežive narave,
- spoznavanje svojega telesa, življenjskega cikla ter zdravega in varnega načina življenja,
- spoznavanje snovi, prostora, časa, zvoka in svetlobe,
- spoznavanje tehničnih predmetov in razvijanje spretnosti na področju tehnike in tehnologije,
- spodbujanje različnih pristopov k spoznavanju narave.

4.5.2 Cilji

- Otrok odkriva, spoznava in primerja živo in neživo naravo.
- Otrok odkriva, spoznava in primerja živa bitja, njihova okolja in sebe kot enega izmed njih.
- Otrok spoznava sebe, svoje telo, njegove dele in njihovo funkcijo ter spoznava in dojema telesne podobnosti in razlike med ljudmi ter enakovrednost vseh.
- Otrok spoznava, da se živa bitja med seboj sporazumevajo.
- Otrok spoznava, kaj potrebuje sam in druga živa bitja za življenje ter ohranjanje in krepitev zdravja.
- Otrok odkriva, da živa bitja iz okolja nekaj sprejemajo in v okolje nekaj oddajajo.
- Otrok odkriva, spoznava in primerja spremembe v življenju pri sebi, pri drugih živih bitjih ter v neživi naravi.
- Otrok spozna, da se živa bitja razmnožujejo, živijo in umrejo.
- Otrok odkriva in spoznava, da so med potomci razlike, so pa podobni staršem in med seboj.
- Otrok spoznava, kako otrok nastane in se razvija v materi, se rodi in raste.
- Otrok odkriva in spoznava, da je življenje živih bitij odvisno od drugih bitij in od nežive narave.
- Otrok pridobiva izkušnje, kako sam in drugi ljudje vplivajo na naravo in kako lahko dejavno prispeva k varovanju in ohranjanju naravnega okolja.
- Otrok spoznava, da imajo živa bitja, predmeti in snovi v domišljijskem svetu tudi lastnosti, ki jih v naravi nimajo.
- Otrok spoznava, da na njegovo zdravje vpliva okolje in on sam.
- Otrok spoznava, da mu uživanje različne zdrave hrane, telesne vaje in počitek pomagajo ohranjati zdravje.
- Otrok spoznava različno prehrano in pridobiva navade zdravega in raznolikega prehranjevanja.
- Otrok spoznava, kako se lahko varuje pred poškodbami, boleznimi in škodljivimi snovmi.
- Otrok pridobiva navade nege telesa.
- Otrok odkriva in spoznava pojave na nebu ter spoznava vremenske pojave.
- Otrok si starosti ustrezno oblikuje predstavo o planetu Zemlja.
- Otrok spoznava, da ima urejanje prostora in lega predmetov določen namen.
- Otrok odkriva različna gibanja glede na trajanje in glede na hitrost.

- Otrok razvija predstavo o tem, kdaj se je kaj zgodilo in o zaporedju dogodkov.
- Otrok doživlja čas kot trajanje neke dejavnosti in spoznava merjenje časa.
- Otrok spoznava, kaj gibanje povzroči in kaj gibanje vzdržuje.
- Otrok spoznava gibanje teles po zraku in v vodi in kopnem.
- Otrok odkriva in spoznava lastnosti teles (predmetov).
- Otrok odkriva in spoznava lastnosti vode in drugih tekočin, mivke in drugih snovi ter zmesi in jih med seboj primerja.
- Otrok odkriva in spoznava, kako se snovi mešajo in kako se pri tem spreminjajo lastnosti.
- Otrok odkriva in spoznava vodo v različnih pojavnih oblikah in spoznava izhlapevanje tekočin, taljenje snega in ledu ter zmrzovanje vode.
- Otrok razlikuje pijače in pitno vodo od ostalih tekočin.
- Otrok odkriva lastnosti zraka.
- Otrok odkriva in spoznava lastnosti zvoka, njegovo nastajanje in potovanje.
- Otrok odkriva in spoznava lastnosti svetlobe: širjenje, odbijanje, sence, barve in izvor svetlobe.
- Otrok prepoznava in uporablja tehnične predmete in procese, spoznava njihov namen in pomen ter v igri ponazarja njihovo delovanje.
- Otrok se uri v različnih tehničnih opravilih in razvija tehnično ustvarjalnost.
- Otrok razvija predstavo o nastajanju odpadkov ter pomenu in možnostih predelave.
- Otrok spoznava delovni proces in razvija primeren odnos do dela in organizacijske sposobnosti.
- Otrok spoznava različne načine zbiranja, shranjevanja in prenosa informacij.

4.5.3 Primeri dejavnosti od 1. do 3. leta

Otrok

- biva v naravi in jo doživlja v različnih okoljih, dnevnih in letnih časih, vremenskih razmerah;
- doživlja naravo in se pogovarja o svojih zaznavah;
- zaznava živa bitja z vsemi možnimi čutili (ob upoštevanju varnosti otroka in živega bitja) in sodeluje v pogovorih o tem, kakšna so, kako in kje živijo, kako se gibljejo, oglašajo, kakšni so njihovi potomci, kako se hranijo ipd.;
- posnema glasove in gibanje živih bitij, predmetov, igrač, strojev idr.;

- se igra z različnimi predmeti živalskega, rastlinskega in neživega izvora (usnje, kamenčki, školjke, les...) ter z različnimi snovmi (mivka, voda...) in pojavi (veter, svetloba, senca...);
- posluša zgodbe o naravi;
- sodeluje v pogovoru o tem, kaj mu prija in kaj ne ter kaj lahko stori za dobro počutje (pije, ko je žejen, obleče se, ko ga zebe ipd.);
- se navaja na negovanje svojega telesa (umivanje rok, brisanje nosa, čiščenje zob...);
- poskuša raznovrstno hrano in se pogovarja o tem;
- preliva in presipava tekočine in sipke snovi v različne posode;
- se igra z vodo (v vodo meče različne predmete, predmete suši), s snegom in ledom;
- se igra z mlinčki in ladjicami;
- se igra s plastičnimi materiali (plastelin, glina), preoblikuje toge (žica, plastelin, glina...) in elastične materiale (elastika...);
- opazuje spremembe na nebu in vremenske pojave;
- sodeluje pri urejanju prostora;
- se igra (gradi in razstavlja) s konstrukcijskimi zbirkami, predmeti;
- se giblje: guga, pleza, skače, teče, se plazi, brca, se spušča po toboganu...;
- premika predmete s kotaljenjem, vleko, potiskanjem...;
- se igra z igračami, ki imajo lasten pogon;
- opravlja zaporedne dejavnosti pri vsakodnevnih rutinskih opravilih (si umije roke in gre jest, si obleče pižamo in gre spat...);
- se igra v peskovniku, uporablja igrače za igro z mivko;
- se igra s papirnatimi letali, piha milne mehurčke, opazuje ptice, metulje, letala...;
- se igra s predmeti, ki proizvajajo zvok (pločevinke, škatle, elastike...);
- se igra z zrcali, s senco svojega telesa;
- se igra s tehničnimi predmeti (ura, zvonec idr.) ter uporablja različna orodja (kladivo, lopata idr.).

4.5.4 Primeri dejavnosti od 3. do 6. leta

Otrok

- išče, opazuje, primerja, raziskuje, skrbi in neguje rastline in živali v okoljih, kjer živijo, v gojilnicah, v živalskem vrtu idr.;
- obišče živalski vrt, park, kmetijo, njivo, vrt, gozd idr.;
- opazuje živa bitja s pomočjo povečeval (ročna lupa, stereo mikroskop...) in se pogovarja o tem, kaj bi lahko videl z močnejšo lečo;
- opazuje rastline in živali v gojilnicah, spreminja pogoje ter predvideva, ugiba in napoveduje posledice;

- išče informacije o živih bitjih v različnih medijih (slikanice, knjige, filmi...);
- opazuje mladiče različnih živali in jih primerja s starši in med seboj;
- zbira materiale, snovi in predmete ter jih primerja in razvršča, sestavlja zbirke idr.;
- opazuje sebe in se primerja z vrstniki in z živalmi;
- posluša zgodbe, pravljice in druge zapise različnih narodov in kultur o naravi;
- likovno upodablja rastline, živali, živali in njihove mladiče ter oponaša oglašanje, gibanje, vedenje;
- opazuje dojenčke, mladiče živali, slike, slikanice, filme idr. o dojenčkih, mladičih, razvoju in rojstvu otroka in mladičev ter sodeluje v pogovoru o spočetju, razvoju, rojstvu in negi;
- neguje svoje telo;
- ob dejavnostih preučuje svoje telo in njegovo delovanje (na primer pri malici preučuje, kako mu oči, nos, noge in roke pomagajo, da najde in prinese hrano v usta...);
- doživlja posamezno čutilo (posluša, voha, ugotavlja smer vetra...) in ga spoznava v funkciji celega telesa (na primer čutila ga posvarijo pred nevarnostjo, mišice pa mu pomagajo, da se nevarnosti umakne);
- opazuje, posluša, pripoveduje, prikazuje in posnema, kar drugi počnejo;
- sodeluje v pogovoru o tem, kaj že zna ali zmore, kako se je česa naučil...;
- opazuje, opisuje in posnema različna gibanja ljudi, živali, rastlin, predmetov glede na način gibanja, hitrost gibanja, začetek in konec gibanja (skače na trampolinu, se guga na gugalnici, pade s stola, plava, določa start in cilj pri teku, posluša hitro in počasno glasbo idr.);
- ugotavlja, kaj gibanje povzroči in vzdržuje (avto potrebuje gorivo, avtomobilček poganja vzmet, človek potrebuje hrano, vodni mlinček poganja vodni tok idr.);
- se igra z magneti;
- opazuje spremembe v daljšem časovnem obdobju (opazovanje sebe, drevesa, parka, rasti rastlin, živalskih mladičev, otrok...);
- primerja trajanje (kaj dolgo traja in kaj hitro mine, pričakovanje rojstnega dne...) in ugotavlja ter napoveduje zaporedje dogodkov (v vsakdanjih dejavnostih, urejanje slik nekega dogodka v časovno zaporedje, obnavljanje zgodbe)...;
- se igra z urami, spoznava različne vrste ur (na primer vodne in peščene ure) in meri čas krajših dejavnosti (na primer v kolikšnem času si zaveže čevlje...);

- opazuje nebo, pojave na nebu (sonce, luna, zvezde, mavrica), opisuje in sodeluje v pogovorih, išče informacije v različnih virih;
- sodeluje pri oblikovanju in urejanju prostora (urejanje "hiške punčk", šotora, kotička...), ureja igrače, knjige, zbirke kamenčkov, listov idr.;
- se igra s konstrukcijskimi zbirkami, razstavljivimi igračami (razstavlja in sestavlja);
- oblikuje iz testa, plastelina, gline, plete košarice, papirnate kite, tke, zlaga mozaik...;
- spoznava različne materiale in jih primerja med seboj (usnje, les, kamen, kovine, plastika...);
- odkriva, kako se spreminjajo materiali in njihove lastnosti (kruh...);
- raziskuje poreklo različnih materialov oziroma predmetov, kot so kožuh, usnje, les, kamenje, kovina, plastika, kruh, plišasti medvedek ipd.;
- se igra z elastiko, zvija žico ipd. ter ugotavlja lastnosti (elastičnost, plastičnost, trdoto idr.);
- se igra s tehničnimi predmeti (zvonec, telefon...);
- uporablja različne materiale in orodja;
- se igra z vodo v različnih pojavnih oblikah (dež, luže, sneg, led, potok, jezero, mlaka idr.) in jo primerja;
- meri tekočine z nestandardnimi enotami (kozarčki, žlice...), primerja prostornino posod (v katero posodo gre več tekočine);
- preliva in meša različne tekočine, pripravi napitek (npr. sirup in voda);
- meša tekočine (voda in barvila, voda in sadni sirup, voda in olje);
- izdeluje mlinčke in ladjice ter se igra z vodnimi tokovi, zapornicami, črpalkami...;
- suši različne snovi in predmete (sadje, risbe, telo na morju, perilo), ugotavlja, kam gre voda;
- opazuje in se pogovarja o vremenu, spremlja in beleži vreme v krajšem časovnem obdobju (povezuje dež z oblaki, dež z vedenjem živali..., opazuje pretakanje vode po žlebovih in koritih, kje nastajajo luže..., kaj delamo);
- se igra z mivko, dela odtise, potočke in figure, preceja, seje, presipava, uporablja posode in igrače za igro z njo, oblikuje z mivko in vodo;
- se igra z zrakom, uporablja vetrnice, pahljače, letala, različna semena, zmaje, balone, mehurčke, mobile in ugotavlja lastnosti, ki omogočajo gibanje v (po) zraku;
- preizkuša nastajanje in potovanje zvoka s tresenjem, udarjanjem, brenkanjem... po različnih snoveh (les, kovina, voda, plastika...), izdeluje enostavna glasbila;

- se igra s svetlobnimi pojavi, določa vire svetlobe, opazuje širjenje svetlobe in njen odboj (igre z ogledali, baterijskimi svetilkami, sencami...), opazuje mavrice, oljne madeže, prozorne obarvane predmete, barvno svetlobo;
- sodeluje pri ločenem zbiranju odpadkov ali ponovni uporabi (uporaba embalaže) ali predelavi (izdelovanje papirja) - recikliranje - in sodeluje v pogovoru o posledicah kopičenja odpadkov za okolje in zdravje.

4.5.5 Vloga odraslih

Majhni otroci prevzamejo odnos vzgojiteljev, staršev in drugih odraslih do narave in raziskovanja. Kadar odrasli raziskujejo, postavljajo vprašanja, želijo izvedeti kaj novega, z otroki delijo svoje občutke, se odzivajo na njihova razpoloženja in interese ter s tem svoj polet prenašajo tudi na otroke. Pri naravoslovnih dejavnostih se otrok uči strategij mišljenja in raziskovanja. Vzgojitelji ali pomočniki otroku omogočijo dovolj priložnosti in časa, da z lastnim preizkušanjem začuti lastnosti narave z vsemi čutili. Otroku nudijo možnosti in spodbude, da spraševanje o tem, kar vidi, in se uči iskati odgovor tako, da opazuje, raziskuje, eksperimentira, opisuje, razlaga. Otrokovo dejavnost opisujejo in jo s tem ozaveščajo. Otroku omogočajo, da najprej opazuje po lastnem interesu, nato ga vodijo in spodbujajo tako, da ustvarjajo situacije, v katerih lahko sam najde in reši problem. Spoštujejo njegov način razmišljanja in metode dela ter ga navajajo, da izkušnje opisuje. Ugotovitev otroka ne označujejo kot napačne ali pravilne. "Napačne" ugotovitve so lahko izhodišče za organizacijo novih izkušenj, ki vodijo k popolnejšemu razumevanju. Izogibajo se dogmatičnim pogledom, saj se spoznanja v naravoslovju stalno spreminjajo in dopolnjujejo. V priročni knjižnici in v raziskovalnem kotičku nudijo otroku pripomočke za samostojno delo. Različni naravoslovni materiali so tu vedno dostopni, da lahko izkoristijo otrokovo trenutno zanimanje za naravoslovno temo in tako izkoristijo njegovo osebno motivacijo za učenje. Kjer se le da, naj otrok spoznava naravo neposredno, ob različnih časih dneva in vremenskih pogojih. Izkoristijo naj posebne dogodke: mavrico, oblake, luno na nebu, polža na igrišču, odpadanje listja jeseni ipd.

Otroku omogočajo, da iz narave prinaša živa bitja in predmete, jih opazuje in skrbi zanje ter jih v naravo vrača. V raziskovalnem kotičku ali na okenskih policah mu omogočijo, da trajno skrbi za živali in rastline. Z lastnim zgledom otroka navajajo na varno in spoštljivo ravnanje z živimi bitji - varno zanj in za živo bitje!

Otroka spodbujajo, da lastnosti predmetov in živih bitij opisuje. Najprej opisuje predmete, ki imajo lastnosti jasno izražene, nato preidejo na opisovanje predmetov iz narave, kamenčkov, storžev, listov in podobno. Pozornost otroka usmerijo na izrazite značilnosti snovi in predmetov v okolju ter na živali in rastline z izrazito značilnostjo za neko okolje (riba v vodi, metulj v zraku, paličnjak na rastlini, deževnik v zemlji ipd.). Zlasti v drugem obdobju otroka spodbujajo, da snovi, predmete in bitja primerja, ureja in razvršča po lastnostih in da odkriva enostavne

povezave med rastlinami, živalmi in okoljem. Pri urejanju, razvrščanju in primerjanju spodbujajo otroka, da uporabi svoje kriterije in izbire komentira. Otroku pomagajo ločevati domišljijski svet od realnega.

Otroka navajajo, da lahko s poskusom ugotavlja lastnosti snovi, predmetov in živih bitij, ter ga spodbujajo, da pri opazovanju uporablja vsa možna čutila. Pri raziskovanju gibanja otroku usmerijo pozornost na to, da je za gibanje potrebno nekaj narediti in da gibanje nekaj povzroči. Pri dejavnostih presipanja, prelivanja in polnjenja posod usmerjajo pozornost na to, da snovi obliko prilagodijo posodi in da zavzemajo prostor. Pri preoblikovanju snovi pozornost usmerjajo na lastnosti predmeta, ki se pri tem spremeni, in lastnosti snovi, ki se pri tem ohrani. S konstrukcijskimi zbirkami uvajajo pojem gradbenega delca, opozarjajo na razlike med delom in celoto. S prelivanjem in natakanjem otrok spoznava lastnosti tekočin. Pri pripravi pijač uvedejo enostavna navodila in meritve z nestandardnimi enotami. Pri sušenju otroci odkrijejo, da je v predmetih, ki jih želimo sušiti, voda. Pri poskusih z zrakom otroka usmerjajo na razumevanje, da je zrak v vseh, tudi zelo majhnih prostorčkih. Pri poskusih z zvokom usmerjajo pozornost na to, kako zvok nastane in se širi. Dejavnosti s svetlobo izvajajo pri različnih virih svetlobe. Opazuje in primerja sence in področja z več in manj sence (taljenje snega, različna živa bitja, občutki v senci in na soncu in podobno). Raziskuje odboj svetlobe. Za mešanje obarvanih snovi lahko uporabljajo različne vrste prsti ali mivke. Pri raziskovanju potreb živih bitij za življenje usmerjajo pozornost na nudenje različnih možnosti in izbiro živali med različnimi možnostmi hrane, prostora, vlažnosti, toplote idr. ali na izgled rastlin v pogojih različne osvetljenosti, vrste prsti, zalivanja idr.

Dejavnosti, s katerimi otrok spoznava prostor, čas in gibanje, povezujejo s področjem dejavnosti matematika. Otroku omogočajo situacije, v katerih opisuje prostor iz različnih pogledov. Občutek prostora razvija tudi ob lastnem gibanju. Otroku omogočajo, da si uredi svoj kotiček in ga opremi po lastni zamisli. Ni nujno, da ima tako urejen prostor resnično funkcijo, le da so predmeti v njem v medsebojni smiselni povezavi. Opisuje naj predmete, njihov položaj in uporabo. Otrok spoznava, da je občutek za čas relativen. Vzgojitelji ali pomočniki vodijo pogovor o različnih dejavnostih, ki se otrokom zdijo dolgočasne ali kratkočasne (čakanje in igranje). Pozornost usmerjajo na časovno zaporedje dogodkov. Za urejanje zaporedja dogodkov so uporabne slikanice ali stripi, pripovedovanje zgodb v napačnem časovnem zaporedju ipd. Uporabljajo pojme včeraj, pred tem, potem in podobno.

Z naravoslovnimi dejavnostmi otrok hkrati spoznava tudi sebe, svoje telo in svoje zmožnosti. Pozornost otroka usmerjajo na razlike med ljudmi in ga navajajo na sprejemanje teh razlik. Ob dejavnostih ga navajajo na dejavno skrb za svoje zdravje in varovanje pred poškodbami. Pri uporabi čutila za okus poudarijo nevarnost zaužitja strupenih snovi. Izkušnje o manjših, komaj vidnih in nevidnih bitjih povežejo z razmišljanjem o zdravju in higieni rok in zob, pri tem pa pazijo, da se ne razvije pretiran strah pred temi bitji.

4.6 Matematika

Otrok se v vsakodnevnem življenju že zelo zgodaj srečuje z matematiko, saj ima na primer pregled nad svojimi igračami, oblačili, vsakdanjimi predmeti, ki jih prešteva, meri, primerja, razvršča, grupira, prikazuje s simboli, jih poimenuje in "prešteje", opisuje, se o njih pogovarja.

Tako navedeno področje vključuje najrazličnejše dejavnosti v vrtcu, ki otroka spodbujajo, da v igri ali vsakodnevnih opravilih pridobiva izkušnje, spretnosti in znanja o tem, kaj je veliko, kaj majhno, česa je več in česa manj, v čem so si stvari različne in v čem podobne, kaj je celota in kaj del, kakšne oblike so..., kaj je notri in kaj zunaj, kaj je zdaj, prej in potem, kaj so simboli...

Otrok ob pridobljenih izkušnjah in znanju spoznava, da je moč nekatere naloge, vsakodnevne probleme rešiti učinkoviteje, če uporablja "matematične" strategije mišljenja. Vesel je, ko najde rešitev, zato praviloma išče še nove in nove situacije, ki so vsakič znova izziv za preizkušanje njegove rešitve problema in potrditve njegovega načina in smeri razmišljanja.

4.6.1 Globalni cilji

- Seznanjanje z matematiko v vsakdanjem življenju,
- razvijanje matematičnega izražanja,
- razvijanje matematičnega mišljenja,
- razvijanje matematičnih spretnosti,
- doživljanje matematike kot prijetne izkušnje.

4.6.2 Cilji

- Otrok rabi imena za števila.
- Otrok od poimenovanja posamičnih predmetov postopno preide na štetje in razlikovanje med številom in številnikom.
- Otrok zaznava prirejanje 1-1 in prireja 1-1.
- Otrok razvija miselne operacije, ki so osnova za seštevanje, odštevanje.
- Otrok rabi simbole, s simboli zapisuje dogodke in opisuje stanje.
- Otrok spoznava grafične prikaze, jih oblikuje in odčitava.
- Otrok spoznava odnos med vzrokom in posledico.
- Otrok se seznanja z verjetnostjo dogodkov in rabi izraze za opisovanje verjetnosti dogodka.
- Otrok išče, zaznava in uporablja različne možnosti rešitve problema.
- Otrok preverja smiselnost dobljene rešitve problema.
- Otrok spoznava simetrijo, geometrijska telesa in like.
- Otrok spoznava prostor, njegove meje, zunanjost, notranjost.

- Otrok rabi izraze za opisovanje položaja predmetov (na, v, pred, pod, za, spredaj, zadaj, zgoraj, spodaj, levo, desno...) in se nauči orientacije v prostoru.
- Otrok klasificira in razvršča.
- Otrok spoznava razlike med merjenjem in štetjem ter različne in skupne lastnosti snovi in objektov, ki jih merimo, in posameznih objektov, ki jih štejemo.
- Otrok se seznanja s strategijami merjenja dolžine, površine in prostornine z merili in enotami.

4.6.3 Primeri dejavnosti od 1. do 3. leta

Otrok

- šteje kar tako, iz veselja, ko izgovarja enadvatrištiri... ali enatrisedem kot eno besedo, šteje, ko skače, ko poje pesmice;
- se igra in izdeluje ritmične instrumente, igra se igre, v katerih zazna ritem in ga ponovi;
- opazuje, kje vse se pojavijo številke (na igračah, hišne številke in podobno), se igra s telefonom;
- imenuje predmete v neurejeni skupini s poljubnimi, vendar različnimi imeni, ob pomoči odraslega kaže posamezne predmete v množici in jih imenuje (žaba, riba, kocka, še ena kocka...);
- imenuje in prelaga en po en predmet v množici; šteje podobne objekte na sprehodu (drevesa, klopi v parku, liste na cvetu); šteje stvari, ki jih je malo, in stvari, ki jih je veliko;
- šteje urejene reči (korake, deske v ograji, stopnice, ko hodi po njih...) in neurejene objekte (oblake, kaplje vode, cvetove na travniku, predmete in osebe na umetniških slikah), s pomočjo odraslega kaže in šteje predmete, ki jih ne more prijeti (na slikah, na nedosegljivih mestih, na hišah, na ljudeh);
- posnema štetje s prsti pri odraslih in drugih otrocih in se igra s sencami prstov;
- razdeljuje skupino objektov na dve in več enako velikih skupin, pri tem opazuje, kako velike so nastale skupine in kaj ostane;
- čim večkrat razvršča splošno in po pravilu eden z enim (razdeljevanje igrač otrokom, pripravljanje mize za kosilo);
- se igra z odraslim igre ena meni, ena tebi;
- si izbere simbol zase in za svoje reči (simbol na omarici, polički z lastno igračo za spanje);
- opazuje rabo simbolov in sodeluje v pogovorih o pomenu simbolov (prometni znaki, oznake v vrtcu, v avtu, na oblačilih, na embalaži...);

- opazuje in izkusi zaporedje dogodkov, se pogovarja o njihovi medsebojni povezanosti in spoznava izraze za pojme najprej, potem, pred, preden, za, zatem, nazadnje;
- se pogovarja in pojasnjuje, kaj se je zgodilo najprej kot vzrok in kaj je nastalo kot posledica;
- se z odraslim igra igre odgovarjanja na vprašanja odraslega, ki se začnejo z Zakaj...;
- ima priložnost v govoru odraslega slišati uporabo besed nikoli, skoraj, mogoče, verjetno...;
- napoveduje rezultat (ali bomo na sprehodu opazili kakšno lužo, ali bo voda v mlaki mrzla ali ne, odgovarja na vprašanja... in kaj se zgodi potem?);
- pridobiva izkušnje o tem, kaj je v dani okoliščini res in kaj ne in kaj je vedno res. (Voda je mokra. Ti imaš prav.) Poskuša zanikati trditve;
- napoveduje razplete zgodb, opazovanega dogodka (ogled gradbenih del na cesti)...;
- je spodbujan, da si sam poišče primeren pripomoček, da opravi tisto, kar želi (na primer dovolj dolg predmet, da stvari spravi izpod omare, pridobi izkušnje o zaporednem opravljanju manjših nalog zato, da lahko opravi celotno nalogo. Na primer: zaporedje oblačil pri oblačenju za sprehod - pulover, plašč; nogavice, čevlji; poiskati vse koščke sestavljanke in jih obrniti na pravo stran preden začne sestavljati sliko...;
- opazuje vzorce na oblačilih, igračah, vsakdanjih predmetih, slikah, fotografijah (zidno okrasje, mozaiki, labirinti, grški vzorci, ograje na trdnjavah), v govoru, glasbi, gibanju, pri živalih, rastlinah in neživi naravi, jih oblikuje in ponavlja;
- iz posameznih delov sestavi celoto, se igra z igračami, ki zahtevajo vstavljanje predmetov v odprtine, in s sestavljankami (puzzles), primernimi njegovemu razvoju;
- rabi izraze za opis geometrijskih in fizikalnih lastnosti in položaja (barve, oblike (na primer okroglo, ravno, špičasto...), površine (mehko, mokro...), velikosti (veliko, majhno...), spodaj, zgoraj, levo, desno...);
- se veliko igra s snovmi, kot so pesek, voda, glina, sneg, preliva vodo in pesek v različno velike lončke, preoblikuje glino, polni modele, kanglice;
- izkusi geometrijske lastnosti predmetov z različnimi čuti tudi ob njihovih nasprotjih;
- se igra s geometrijskimi telesi in liki (kocka, krogla, piramida, trikotnik, kvadrat, krog, črta, pika...), išče oblike v naravi, jih imenuje, izdeluje, riše;

- se igra z dvodimenzionalnimi (ploščice) in tridimenzionalnimi predmeti različnih barv, geometrijskih oblik, z votlimi in polnimi predmeti;
- opazuje simetrijo pri predmetih, v naravi, izdeluje simetrične slike, s prepogibanjem še mokre slike odtisne simetrično sliko na drugo polovico papirja, opazuje, kaj se zgodi s predmeti pri sukanju, vrtenju, če jih pogledamo v zrcalu;
- raziskuje svojo igralnico in vso stavbo vrtca, vrt vrtca in ograjo, škatle, v katere lahko zleze, podhode, predore, luknje in se pogovarja o tem, kje je kaj opazil;
- se postavlja v razne položaje in opazuje okolje z visokega tobogana, z vzpetine, hriba, ko leži pod posteljo ali omaro, ima na razpolago veliko ogledalo, kjer se vidi v celoti, pleše v škatli in na odprtem, hodi po označeni poti, po labirintu v snegu;
- opazuje, kaj je zunaj in kaj znotraj, daje stvari noter in ven iz škatel s pokrovi, skriva stvari in jih išče, primerja reči po zunanjem videzu in po vsebini, enake lončke z različnimi vsebinami (različne barve v enakih lončkih, različni bomboni v enakih vrečkah) in različne zunanjosti z enako vsebino (več oblik škatel enakega mleka);
- ob vsakdanjem gibanju po vrtcu se uči pojma levo in desno in enostavne orientacije v prostoru;
- na svojem telesu se uči pojme levo in desno, spodaj, zgoraj, zadaj, spredaj;
- shranjuje igrače v zaboje, škatle, vreče, košare... (zaboj za lego kocke, škatla za lesene kocke, košara za punčke, polica za avtomobile...);
- razporeja predmete v malo in veliko skupin glede na različne lastnosti (po barvi, snovi, iz katere so reči narejene, po obliki listov rastlin...);
- sestavlja skupine in zbira reči v zbirke; opazuje skupine predmetov in ob tem opazi, da so skupine po razvrščanju različno 'velike' ali pa enake;
- predmete (žlice, žetone, žogice, gumbe...) razporeja v vzorce, razvršča po padajoči ali naraščajoči lastnosti (po velikosti);
- rabi izraze za primerjanje objektov po geometrijskih lastnostih (veliko, malo, več, manj, enako, večji, manjša, težji...);
- se igra s tehtnicami, menzurami, vrvjo, ima na razpolago različne pripomočke za merjenje (lopate, žlice, šiviljske metre, različne tehtnice, različno velike lončke, prozorne posode...);
- polni lončke in s pomočjo šteje, koliko lopat gre v en lonec, primerja, koliko vode ima v kozarcu glede na kozarec drugega otroka...

4.6.4 Primeri dejavnosti od 3. do 6. leta

Otrok

- se igra in izdeluje ritmične instrumente; igra se igre, v katerih zazna ritem in ga ponovi z enakim številom udarcev na boben ali z enakim številom kakšnega drugega dejanja (gibov, poskokov), kot je udaril vodja igre;
- imenuje predmete v neurejeni skupini s poljubnimi, vendar različnimi imeni, kaže posamezne predmete v množici in jih imenuje (žaba, riba, kocka, še ena kocka...);
- imenuje in prelaga en po en predmet v množici; šteje podobne objekte na sprehodu (drevesa, klopi v parku, liste na cvetu); šteje stvari, ki jih je malo, in stvari, ki jih je veliko;
- šteje nazaj, šteje zaporedoma dve, tri... števila zelo naglas, dva, tri... zelo potihem, se uči izštevanke;
- se igra s kalkulatorjem in drugimi objekti, ki prikazujejo številke (telefon, digitalne tehtnice, digitalni termometri, blagajne za igro 'trgovina'), odkriva številke na zaslonu, jih imenuje; pridobiva izkušnje s pomenom in zapisom števila nič;
- izbira neki (tretji, peti...) predmet in nekaj (tri, pet) predmetov in primerja rezultata teh dveh dejanj;
- opazuje datum in dan na koledarju, se igra s koledarjem;
- šteje predmete v skupinah, potem ko je večjo skupino razdelil, posebej šteje manjše skupine v večji skupini (3 smreke med 9 drevesi, vrtnice v šopku cvetja);
- šteje več stvari ali reči, ki jih ne more prijeti, in pri tem uporablja še druge pripomočke (na primer ko šteje okna na sosednji hiši, zlaga na kup male kocke, kamenčke...);
- šteje urejene reči (korake, deske v ograji, stopnice, ko hodi po njih...) in neurejene objekte (oblake, kaplje vode, cvetove na travniku, predmete in osebe na umetniških slikah), s pomočjo odraslega kaže in šteje predmete, ki jih ne more prijeti (na slikah, na nedosegljivih mestih, na hišah, na ljudeh);
- posnema štetje s prsti pri odraslih in drugih otrocih, se igra s sencami prstov, šteje s prsti na svoj način, prišteva in odšteva (določi en prst za začetno število in s postopnim kazanjem dodatnih prstov prišteje drugo število);
- razdeljuje skupino objektov na dve in več enako velikih skupin, pri tem opazuje, kako velike so nastale skupine in kaj ostane;
- čim večkrat razvršča splošno in po pravilu eden z enim, odkriva, da je urejenost eden z enim tudi potrebna in ni vedno sama sebi namen

(razdeljevanje igrač otrokom, pripravljanje mize za kosilo, lepljenje simbolov na obešalnike vsakega otroka);

- razvršča stvari v vrste eno za drugo, v parih, v trojicah..., iz ene dolge vrste reči naredi vrsto parov;
- sam deli skupine predmetov in snovi (tudi vodo, glino, pesek) in sestavlja snovi in predmete skupaj (testo za kekse) ter se igra z igračami, ki omogočajo razstavljanje in ponovno sestavljanje;
- šteje predmete in ljudi po odvzemanju in dodajanju. Ima priložnosti, da si zapomni število objektov v eni skupini in nadaljuje štetje v drugi skupini (v prvi škatli tri kocke, otrok si zapomni tri in šteje v drugi škatli dalje, štiri, pet), pri tem si pomaga s prsti;
- se igra družabne igre, ki vsebujejo štetje (človek ne jezi se, domino, kače in lestve, igre, kjer meče kocko in se premika po poljih naprej in nazaj glede na navodila na poljih...);
- sešteva in odšteva, ko odgovarja na enostavna vprašanja vsakdanjih opravkov. Otrok se pogovarja z odraslim o tem, koliko reči še manjka (štirje krožniki na mizi, koliko jih še manjka, da bomo vsi lahko jedli...);
- se pogovarja z vrstniki o svojih zbirkah o tem, koliko predmetov že imajo, koliko več ali manj jih ima vrstnik;
- si izbere simbol zase in za svoje reči (simbol na omarici, polički z lastno igračo za spanje);
- opazuje rabo simbolov in sodeluje v pogovorih o pomenu simbolov (prometni znaki, oznake v vrtcu, v avtu, na oblačilh, na embalaži...);
- s simboli označi vrstni red otrok za igranje s posebej priljubljeno igračo...;
- si s simboli na sprehodu označuje, koliko avtov in koliko koles je srečal, kateri njegovi prijatelji so tisti dan v vrtcu, koliko jih ima kratke in koliko dolge hlače...;
- sodeluje v sestavljanju prikazov (na primer tako, da sam nalepi simbol na pravo mesto);
- opazuje dogodek in s simboli označuje opazovanja ter izdelano razpredelnico ali drugače zapisane rezultate predstavi drugim (vreme, zmage v družabni igri...);
- se pogovarja in pojasnjuje, kaj se je zgodilo najprej kot vzrok in kaj je nastalo kot posledica;
- se z odraslim igra igre odgovarjanja na vprašanja odraslega, ki se začnejo z Zakaj...;
- v vsakdanjih situacijah pridobiva izkušnje o uporabi besed nikoli, skoraj, mogoče, verjetno...;

- napoveduje rezultat (ali je že dovolj žlic na mizi za vse, ali bomo na sprehodu opazili kakšno lužo, ker je ponoči deževalo, ali bo voda v mlaki mrzla ali ne);
- pridobiva izkušnje o tem, kaj je v dani okoliščini res in kaj ne in kaj je vedno res. (Voda je mokra. Ti imaš prav.) Poskuša zanikati trditve;
- se pogovarja o tem, kaj se je zgodilo večkrat, kaj je verjetno, da se bo zgodilo naslednji dan glede na opazovanja, otrok napoveduje razplete zgodb, opazovanega dogodka (ogled gradbenih del na cesti)...;
- iz posameznih delov sestavi celoto (sestavljanke, puzzles);
- ima priložnost opaziti, da je včasih več možnih rešitev za isti problem. Opazi, da lahko na več načinov pride okoli ovir do cilja. Opazi, da lahko v različnih zaporedjih majhnih opravkov opravi celotno nalogo (najprej razreže, potem zapogne ali obratno);
- načrtuje želeno aktivnost (premisli zaporedje dogodkov), jo izpelje in premisli o tem, kaj vse je opravil;
- razloži drugim svoj načrt, potek dela, rezultat;
- si beleži vmesne rešitve pri izpeljavi projekta zaradi lastne potrebe. Ko šteje na primer avtomobile, si označi, koliko je rdečih; se navadi, da napoveduje rezultat preden stvar izračuna, izmeri ali prešteje;
- razmišlja o smiselnosti rezultatov (občutek o velikosti in enoti) in se navadi premisliti vnaprej, kakšen rezultat pričakuje;
- opazuje in izkusi zaporedje dogodkov, se pogovarja o njihovi medsebojni povezanosti in uporablja izraze za pojme najprej, potem, pred, preden, za, zatem, nazadnje;
- opazuje vzorce na oblačilih, igračah, vsakdanjih predmetih, slikah, fotografijah arhitekturnih znamenitosti (arabsko okrasje, stavbna gotika, mozaiki, labirinti, grški vzorci, ograje na trdnjavah), v govoru, glasbi, gibanju, pri živalih, rastlinah in neživi naravi, jih prerisuje, oblikuje in ponavlja;
- rabi izraze za opis geometrijskih in fizikalnih lastnosti in položaja (barve, oblike (na primer okroglo, ravno, špičasto...), površine (mehko, mokro...), velikosti (veliko, majhno...), spodaj, zgoraj, levo, desno...);
- se veliko igra s snovmi, kot so pesek, voda, glina, sneg, preliva vodo in pesek v različno velike lončke, preoblikuje glino, polni modele, kanglice;
- izkusi geometrijske lastnosti predmetov z različnimi čuti tudi ob njihovih nasprotjih;
- se igra z geometrijskimi telesi in liki (kocka, krogla, piramida, trikotnik, kvadrat, krog, črta, pika...), išče oblike v naravi, jih imenuje, izdeluje, riše s pripomočki in prosto;

- se igra z dvodimenzionalnimi (ploščice) in tridimenzionalnimi predmeti različnih barv, geometrijskih oblik, z votlimi in polnimi predmeti;
- opazuje simetrijo pri predmetih, v naravi, izdeluje simetrične slike, makete, prerisuje polovico slike simetrično na drugo stran simetrale, opazuje, kaj se zgodi s predmeti pri sukanju, vrtenju, če jih pogledamo v zrcalu...;
- rabi izraze za geometrijske pojme, kot so nagnjeno, poševno na, krivo, rob, vogal, imena teles, ki jih uporabljamo v vsakdanjem pogovoru;
- raziskuje svojo igralnico in vso stavbo vrtca, vrt vrtca in ograjo, škatle, v katere lahko zleze, podhode, predore, luknje in se pogovarja o tem, kje je kaj opazil;
- se postavlja v razne položaje in opazuje okolje z visokega tobogana, z vzpetine, s hriba, ko visi z glavo navzdol na plezalih, ko leži pod posteljo ali omaro in riše, kar je videl, ima na razpolago veliko ogledalo, kjer se vidi v celoti, pleše v škatli in na odprtem, hodi po označeni poti, po labirintu v snegu; opazuje, kaj je zunaj in kaj znotraj, daje stvari noter in ven iz škatel s pokrovi, skriva stvari in jih išče, primerja reči po zunanjem videzu in po vsebini, enake lončke z različnimi vsebinami (različne barve v enakih lončkih, različni bomboni v enakih vrečkah) in različne zunanjosti z enako vsebino (več oblik škatel enakega mleka);
- se uči pojma levo in desno in enostavne orientacije v prostoru;
- opazuje, kje ležijo druge stavbe glede na vrtec, riše načrte po svoji zamisli, po predlogah in po spominu, izdeluje makete stavb in okolice, se igra z zemljevidi;
- se igra igre navodil, kjer mora vnaprej premisliti, kam bo vrstnika poslal (naprej, levo, za klopjo desno), da bo prišel na zamišljeni cilj; se pogovarja o kriterijih razvrščanja (po videzu ali vsebini);
- shranjuje igrače v zaboje, škatle, vreče, košare... (zaboj za lego kocke, škatla za lesene kocke, košara za punčke, polica za avtomobile...);
- razporeja predmete v malo in veliko skupin glede na različne lastnosti (po barvi, snovi, iz katere so reči narejene, po obliki listov rastlin...);
- sestavlja skupine in zbira reči v zbirke. Otrok opazuje skupine predmetov in ob tem opazi, da so skupine po razvrščanju različno 'velike' ali pa enake;
- predmete (žlice, žetone, žogice, gumbe...) razvršča po padajoči ali naraščajoči lastnosti (npr. po velikosti);
- rabi izraze za primerjanje objektov po geometrijskih lastnostih (veliko, malo, več, manj, enako mnogo, večji, manjša, enako veliko, težji...);
- meri s priročnimi sredstvi (koraki, dlanmi, ščepci, palicami, lončki, žlicami) in se igra z merili (od tehtnic, termometrov do ravnil);

- izbira enoto in meri z njo s pomočjo različnih tehtnic, različno velikih lončkov, prozornih posod, ravnil, šiviljskih metrov...;
- se igra trgovino, tržnico, kuha po receptih, se igra zemljo krast, se igra z denarjem;
- meri čim več različnih večjih objektov s priročnimi merili (koraki, palicami, skoki, prsti, pedmi) in primerja dobljene meritve z meritvami vrstniki. Beleži meritve z grafičnimi prikazi (na primer šteje, čez koliko talnih ploščic lahko skoči in za vsakega otroka rezultat nariše na plakat).

4.6.5 Vloga odraslih

Vzgojitelj, pomočnik in drugi odrasli imajo pri matematičnih dejavnostih zelo pomembne vloge. Iskati morajo zvezo med matematiko in vsakdanjim življenjem otroka v vrtcu in doma. Opazovati morajo razvoj otroka in se odločati o zahtevnosti dejavnosti, ki jih ponujajo posameznemu otroku. Opazovati morajo otroka pri igri, da mu lahko v najprimernejšem trenutku (glede na razvoj in zanimanje otroka) pomagajo razširiti matematično znanje. Z otrokom se morajo zelo veliko pogovarjati. V pogovoru lahko mimogrede uporabljajo matematične izraze, opišejo možen način reševanja problema, štejejo... Tudi v povezavi z dejavnostmi drugih področij je mogoče razvijati otrokove spretnosti, med njimi uporabo bolj ali manj standardnih "matematičnih" pripomočkov, metod in postopkov. Vse dejavnosti, ki nastopajo kot primeri, so le ideje za delo, ponujene pa morajo biti v obliki izbire za otroka in v obliki dejavnosti, ki dopušča dinamično prilagajanje težavnosti naloge otroku.

Ob matematičnih dejavnostih se mora otrok dobro počutiti, biti mu morajo v veselje, doživeti mora uspeh ob svojih rešitvah. Zato je pomembno, da odrasli sprejemajo otrokove napake kot priložnost za napredovanje otroka. Otroku omogočijo, da sam spozna, da je rešitev ali premislek napačen, in ustvarijo situacijo, v kateri otrok pride do pravilne rešitve (na primer ob ponovitvi poskusa, z opazovanjem, kje je prišlo do napačnega sklepanja...). Otroka seznanjajo tudi s postopki preverjanja rešitve in s kriteriji, ki odločajo o njeni smiselnosti.

Otroke spodbujajo k opravljanju zahtevnejših nalog, ki jih je potrebno razdeliti med seboj. Na različne načine pomagajo predvideti razbitje naloge na posamezne kose. Otrokom pomagajo, da ob razbijanju na kose ne izgubijo izpred oči končnega cilja in da se zavedo pomembnosti zadnjega dejanja sestavljanja delnih rešitev v celoto.

Otroka spodbujajo in mu ponujajo tudi dejavnosti, ki zahtevajo večkratne ponovitve poskusov, na primer spuščanje različnih kock po klancu, po drugi strani, pa tudi sami ponavljajo prikazovanje, posamezni korak igre, pogovor... ponavljajo toliko časa, dokler otroka zanima in veseli. Prav tako je pomembno, da otroke spodbujajo, da končajo začeto nalogo in s tem doživijo svoj uspeh.

Otroka ne učijo imen likov, teles, izrazov za opis položaja in drugih besed s področja matematike kot samozadostno dejavnost. Pojme vpeljujejo glede na zanimanje in razvoj otroka. Primere iščejo v naravi in vsakdanjih rečeh. Otroku omogočajo, da predmete prijema in spoznava v igri preden jim nadenejo imena. Omogočijo mu, da se lahko varno igra s snovmi s čim manj dodatnimi opozorili in prepovedmi.

Pri štetju se moramo odrasli zavedati, da otrok samo s štetjem ne usvoji pojma števila. Tudi če otrok zna šteti zelo daleč od 1, morda še ne zna ob šteju niti kazati predmetov, ki jih šteje. Če je recitiranje števil/štetje mlajšega otroka vedno enako napačno, ga sprejemamo in v tem obdobju ne popravljamo, pač pa mu damo več priložnosti, da posluša glasno pravilno štetje drugih.

Odrasli najbolje pomagajo otroku do štetja, če sami čim večkrat štejejo zelo različne reči, uporabljajo števila v vprašanjih otrokom, izkoristijo možnosti v vsakdanjih opravkih, kjer je štetje potrebno (pri pripravi mize, pri pospravljanju igrač, pri odhodu na sprehod), omenjajo čim pogosteje številske vzorce v vsakdanjem pogovoru z mlajšimi otroki ob negi in igri (pet prstov, dva čevlja, štiri kolesa...), s starejšimi ob vsakdanji rutini, igri, sprehodu, gibanju, petju. Izgovarjati je potrebno vsa števila, tudi če jih je več in štetje ni namenjeno otroku. Pri mlajših otrocih je koristno uporabljati ob štetju prste, tako da otrok vidi in ponavlja. Ko otroku zmanjka prstov, ker šteje že več stvari, mu je mogoče pokazati več načinov, kako si lahko pomaga še z drugimi pripomočki.

Opazovati je potrebno, ali otrok šteje vse objekte in ali jih šteje samo po enkrat, ter mu pomagati, da opazi, da se je zmotil pri štetju, in da odkrije, kje (na primer z označevanjem preštetega predmeta).

Odrasli otroku pomagajo izgovarjati večmestna števila, če opazijo, da mu je to v veselje, v splošnem pa spodbujajo štetje kot igro in tudi kot dejavnost, kjer je pomemben rezultat. Ob štetju je dobro, če tisti, ki šteje, na koncu vedno pove, koliko predmetov je naštel (ena, dva tri... tri žlice), in spodbuja otroka, da tudi sam povzema rezultat štetja.

Z razvrščanjem 1-1 se otrok približa razumevanju pojma števila. Odrasli spodbujajo otroka, da zlaga skupaj predmete tako, da vsakemu predmetu iz ene skupine priloži, doda, podstavi... natanko en predmet iz druge skupine. Skupaj z otrokom opazujejo, da na koncu zmanjkajo predmeti ene ali druge skupine ali pa je predmetov enako v obeh skupinah. Prirejanje 1-1 lahko nastopa v različnih težavnostnih stopnjah in je na stopnji ročne spretnosti in samega razvrščanja primerno za najmlajše, na stopnji razumevanja, opazovanja in pogovora o velikosti skupin pa za starejše otroke.

Opazovanje, kdaj otroci neformalno v pogovoru uporabljajo seštevanje in odštevanje ali rezultate teh operacij in ponujanje pomoči, če si to želijo, je prav tako pomembna naloga. Čim večkrat naj vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev, pa tudi starši uporabljajo izraze malo, veliko, več od, manj kot, manj od, dodati, vzeti

proč, razdeliti, tudi v povezavi s števili (tri več, dva manj), in spodbujajo otroka k rabi teh izrazov, ko jih pri komunikaciji potrebuje. Štetje s prsti je pomemben prispevek k razvijanju predpogojev za uspešno seštevanje in odštevanje. Deljenje in množenje otroci uporabljajo pri razdeljevanju na skupine, pri razdeljevanju posameznih predmetov vrstnikom, pri zbiranju predmetov (vsak po tri, preštejejo jih, ko jih zložijo skupaj).

V skupini odrasli skrbijo za to, da imajo otroci priložnost opazovati in sami oblikovati razpredelnice in grafične prikaze, ki so povezani z vsakdanjimi rečmi, opazovanjem narave in ob tem s števili in štetjem (vsak dan naj na primer nalepijo na razpredelnico simbol vremena tistega dne, simbole trenutne aktivnosti, simbol pesmi, zgodbe, sprehoda, kock...). Z otroki se pogovarjajo o oznakah in jim pomagajo poiskati in odčitati informacije z grafičnih prikazov. V vsakdanjem življenju se s področjem o simbolih še posebej povezuje prometna vzgoja (prometni znaki).

Otrok s pomočjo izkušnje spoznava, da obstajata vzrok in posledica in kako sta med seboj povezana. Odrasli se pogovarjajo z otrokom o tem, kaj se je zgodilo najprej kot vzrok in kaj je nastalo kot posledica. Za začetek so primerni predvsem dogodki, ki jim je bil otrok priča ali so se zgodili v majhnem časovnem razmaku (otrok se je spotaknil in nato padel, prosil je za igračo in jo je dobil, poiskal je knjigo in našel sliko konja).

Vrtec naj bo okolje, ki ga otrok lahko raziskuje. Otroci naj obiskujejo posamezne prostore v vrtcu in imajo priložnost preživeti tam dovolj časa, da prostor raziščejo, preplezajo, pretipajo. Odrasli, če morejo, fotografirajo detajle v igralnici in na sprehodih pod različnimi vidnimi koti in z otroki razpravljajo o slikah. Predvsem pri mlajših otrocih je potrebno poskrbeti za varnost ob neomejevanju otrokovih želja po raziskovanju prostora.

Otroci se seznanjajo tudi z drugimi stavbami in dosežki ter rešitvami v stavbarstvu (mostovi, dvigala, podvozi, velikimi namenskimi stavbami...). Ogledajo naj si stavbe v živo, na slikah in maketah. Pozornost naj bo namenjena povezavi z umetnostjo.

Odrasli spodbujajo otroka, da v čim več stvareh in situacijah opazi ponavljajoči vzorec. Ob tem tudi opazujejo posameznega otroka, da prepoznajo, kako zahtevno grupiranje, klasificiranje in razvrščanje otrok sam od sebe že uporablja v igri, in prilagodijo zahtevnost dejavnosti posameznemu otroku. Pri določanju manjše skupine predmetov v večji skupini morajo odrasli ločiti različno zahtevne stopnje, ki si po zahtevnosti sledijo takole:

- predmeti s posebno dodano lastnostjo (rumene kocke med vsemi kockami),
- predmeti z drugim imenom med drugimi predmeti z zbirnim imenom (jabolka med sadjem),
- predmeti z drugim imenom med drugimi predmeti (jablane med drevesi).

Z zgornjo razdelitvijo je povezan otrokov razvoj sposobnosti posploševanja in sklepanja s splošnega na posamezni primerek.

Pomembno ni samo dejanje razvrščanja, pač pa tudi rezultat. Otroku odrasli pokažejo, da je rezultat pomemben.

Odrasli v vrtcu opravijo vsa merjenja, ki jih morajo zaradi svojih opravkov, tako, da jih otroci vidijo in sodelujejo. Otroke spodbujajo, da s priročnimi sredstvi merijo vsakdanje predmete. Odrasli uporabljajo isti predmet za igro merjenja in štetja (na primer stolu zmerijo višino sedala, potem preštejejo vse stole v sobi, štejejo žlice peska, ki gredo v posodo, nato presujejo pesek v menzuro).

Svoje veselje ob uspešni otrokovi rešitvi problema naj odrasli vedno pokažejo tudi otroku. Ob vsakem individualnem napredku otroka pohvalijo za uspeh. Pri tem morajo biti pozorni na to, da so vsi otroci deležni približno enake količine pohval, čeprav ne nujno vsi za uspeh na istem področju. Za otrokovo zaupanje je ob tem pomembno tudi, da odrasli sprejme otrokov dosežen napredek in otrokovo znanje upošteva ob naslednji priložnosti.

Povezovanje s starši in izmenjavanje informacij o otrokovih dosežkih in sposobnostih za lažjo presojo o tem, kaj otrok zmore in kaj ga veseli, je ključno za spodbudno vzdušje pri matematičnih dejavnostih.

LITERATURA

1. A review of services for Young Children in the European Union 1990-1995 (1996). European Commision Network on Childcare.
2. Archard, D. (1993). Children, Rights and Childhood. London, New York: Routledge.
3. Arnheim, R. (1982). Umetnost i vizuelno opažanje. Beograd: Univerzitet umetnosti u Bg.
4. Aubrey, Carol (1997). Mathematics Teaching in the Early Years: An Investigation of Teachers' Subject Knowledge. London: Falmer Press.
5. An Educational Program for Swedish Preschools - Summary: Socialstyrelsen. The National Board of Health and Welfare.
6. Apple, Michael W. (1992). Šola, učitelj, oblast. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
7. Bahovec, Eva D. (1996). Raziskava "Učene ženske". Delta, 1-2, str. 23-37.
8. Bahovec, Eva D., Zdenko Kodelja (1995). Ideology and Curriculum in Kindergartens: the Slovene Case. The School Field, 3-4, str. 109-118.
9. Bahovec, Eva D., Zdenko Kodelja in sod. (1996). Vrtci za današnji čas. Ljubjana: Pedagoški inštitut in Društvo za kulturološke raziskave.
10. Ball, S. (1990). Foucault and Education: Disciplines and Knowledge. London, New York: Routledge.
11. Batistič, M. (1990). Vpliv institucionalne predšolske vzgoje na socialno emocionalni razvoj otroka: otrokove razvojne potrebe in ravnanje vzgojiteljev. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
12. Bašić, Elly (1970). Zadaci i perspektive u istraživanju dječjeg stvaralaštva. Rad XVII. Kongresa SUFJ, Poreč 1970, Zagreb 1972, str. 411-422.
13. Benchmarks for Science Literacy, Project 2061 (1993). American Association for Advancement of Science. New York, Oxford: Oxford University Press.

14. Borčić, Mirjana, Marica Nakrst (1984). Uresničevanje filmske vzgoje v osnovni šoli. Ljubljana: DDU Univerzum.
15. Caldwell, B. M. (1989). Achieving rights for children. Childhood education, 66, str. 4-7.
16. Collins, Claudette (1969). Practical Modern Educational Dance. MacDonald & Evans.
17. Cotič, J. (1998). Normalno in patološko v teoriji vzgoje: od institucionalizacije otroštva k nadzorovanju materinstva in medikalizaciji vzgoje. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
18. Cvetko, Igor (1990). O zvočni in glasbeni identiteti (tokrat malo drugače). Muzikološki zbornik, XXVI, str. 59-65.
19. Cvetko, Igor (1991). Otroška glasbila in zvočne igrače kot del glasbene (zvočne) tradicije otrok na Slovenskem. Med godci in glasbili na Slovenskem, SEM in ISN ZRC SAZU, str. 51-90.
20. Cvetko, Igor (1996). Slovenske otroške prstne igre. Radovljica: Didakta.
21. Davy, Annie (1995). Playwork, Play and care for Children 5-15. London: Macmillan press LTD.
22. Dehaene, Stanislas (1997). The Number Sense. Harmondsworth: Penguin Press.
23. Djete i kreativnost (1987). Zbornik. Zagreb: Školska knjiga.
24. Dragan, Ana Nuša (ur.) (1995). Vzgoja za medije in z mediji. Zbornik. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
25. Dragan, Nuša, Zmaga Glogovec, Milan Potočnik (1991). Videotehnologija v predšolski vzgoji. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
26. Dobszay, Laszlo (1992). After Kodaly Reflections on Music Education. Kecskemet: Zolzan Kodaly Pedagogical Institute of Music.
27. Foot, H. C., A. J. Chapman, J. R. Smith (1995). Friendship and Social Relations in Children. Transaction Publishers.
28. Franklin, B. (ur.) (1986). The Rights of Children. Oxford: Blackwell.
29. Framework plan for day care institutions - a brief presentation, Q-0917E (1996). Oslo: Ministry of children and family affairs.
30. Gardner, H. (1995). Razsežnosti uma. Ljubljana: Tangram.
31. Hohmann, Mary, D. P. Weikart (1995). Educating Young Children: active learning practices for preschool and child care program. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.
32. Holt, B. G. (1998). Science with Young Children. Washington: National Association for the Education of Young Children.
33. Horvat, Ludvik (1992). Teoretična in metodološka vprašanja merjenja in evalvacije v predšolski vzgoji. Institucionalna predšolska vzgoja v Sloveniji (dobre izkušnje in nadaljnji razvoj). Bled, oktober 1992, str. 19-24.
34. Horvat, L. Konvencija o otrokovih pravicah in ustvarjanje pogojev za psihofizični razvoj otrok. Educa, 6.
35. Izhodišča kurikularne prenove (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
36. Jacob, A. (ur.) (1991). Les droits de l'enfant, quelle protection demain. Socit Lyonnaise pour l'enfance et l'adolescence. Pariz: Lierre & Coudrier Editeur.
37. Joyce, Mary (1984). Dance Technique for Children. California: Mayfield Publishing Company
38. Katz, L. G., C. F. Mohanty (1985). Early childhood education. V: Husen, T., T. N. Postlethwaite (ur.) (1985). The International Encycopledia of Education. 3. knjiga. Oxford: Pergamon Press.
39. Keenan, Thomas, Ted Ruffman, David R. Olson (1994). When Do Children Begin to Understand Logical Inference as a Source of Knowledge. Cognitive development, 9, str. 331-353.
40. Košir, Manca (ur.) (1995). Otrok in mediji. Zbornik. Ljubljana: Informacije ZPMS.
41. Kranjc, Simona (1995). Razvoj govora predšolskih otrok. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

42. Kranjc, Simona (1996/97). Slovenščina v vrtcu. Jezik in slovstvo 42, 4-5, str. 135-146.
43. Kranjc, Simona (1998). Skladnja otroškega govora od prvega do tretjega leta. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
44. Kurikularna prenova - gradivo 1 (1995). Ljubljana: Urad RS za šolstvo.
45. L'ecole maternelle. V: Bulletin officiel de l'education nationale, št. 31, 1994. Pariz: Ministre de l'education nationale, de l'enseignement superieur et de la recherche et de l'insertion professionnelle, str. 2132-2144.
46. Mandler, Jean M., Laraine McDonough (1996). Drinking and driving don't mix: inductive generalization in infancy. Cognition, 59, str. 307-335.
47. Marjanovič Umek, Ljubica (1992). Otrok kot razvijajoča se osebnost. Institucionalna predšolska vzgoja v Sloveniji (dobre izkušnje in nadaljni razvoj). Bled, oktober 1992, str. 7-14.
48. Marjanovič Umek, Ljubica (1995). Vrtec in otrokov razvoj. Sodobna pedagogika, št. 7-8. Ljubljana, str. 338-347.
49. Marjanovič Umek, Ljubica (1998). Razvoj jezika v simbolni (domišljijski) igri predšolskega otroka. Uporabno jezikoslovje (tematska številka Usvajanje in učenje jezika, 5), str. 20-26.
50. Marjanovič Umek, Ljubica, Petra Lešnik Musek (1998). Kako igrača in igralni materiali določajo naravo domišljijske igre?. Sodobna pedagogika, št. 2, str. 154-167.
51. Marjanovič Umek, Ljubica, Petra Lešnik Musek (1998). Otrokov razvoj in učenje v domišljijski igri. Psihološka obzorja, 7, 1, str. 25-49.
52. Marsh, Colin J. (1993). Kurikulum: temeljni pojmovi. Zagreb.
53. Masterman, Len (1994). Teaching the Media. London/New York: Routledge.
54. Mayer, Richard E. (21996). Thinking, Problem Solving Cognition. New York: W. H. Freeman and company.
55. McGreevy, Susan, Nichols Helen Scheff (1995). Building Dances - A Guide to Putting Movements Together. USA: Human Kinetics.
56. Motte-Hager, Helga de la (1990). Psihologija glasbe. Ljubljana: DZS.
57. Načela in teoretična izhodišča (1995). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, str. 12-34.
58. North, Marion (1973). Movement Education. London: Temple Smith.
59. O'Hagan, M., M. Smith (1993). Special issues in child care. London: Bailliere Tindall.
60. Pešić, Mirjana (1989). Programiranje rada u dječjim vrtićima. Predškolsko dete, 19 (2), str. 5-11.
61. Pre-School Education in the European Union (1995). Luxembourg: European Commission: Office for Official Publications of the European Communities.
62. Programme des activites (1985). Enseignement prescolaire de l'etat. Bruxelles: Ministre de l'education nationale, Organisation des etudes.
63. Rakovič, D. (1997). Vrtci za današnji čas. O demokratizaciji, prikritem kurikulu, dejavnostih in izgubljanju časa. Šolski razgledi, št. 13, str. 12.
64. Rodari, Gianni (1977). Srečanje z domišljijo. Ljubljana: Mladinska knjiga.
65. Rogers, Frederick R. (ed.) (1980). Dance: A Basic Educational Technique. New York: Dance Horizons.
66. Structures of the education and initial training systems in the European Union (1995). Luxembourg: European Commission: Office for Official Publications of the European Communities.
67. Te Whariki, Draft guideliness for developmentally Appropriate Programmmes in early childhood services (1983). Wellington: Ministry of education.
68. Verčkovnik, Tatjana s sodelavci (1987). Vivaristika v vzgojno-izobraževalnem procesu na nivoju predšolske vzgoje - druga faza raziskave. Raziskovalna naloga.
69. Voglar, Mira (1981). Otrok in glasba. Ljubljana: DZS.

70. Vrščaj, Dušan (1988). Vivaristika v vzgojno-varstveni ustanovi. - Spoznajmo naravo. Zgodnje uvajanje otrok v naravoslovje (zbornik). Portorož.
71. Vrtec Stara Ljubljana - Vrtec za današnji čas, Pedagoški inštitut in VVO Ljubljana Center (ter Zavod za šolstvo RS v letih 1995 in 1996), Ljubljana 1995-99, dokumentacija.
72. Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok (1979). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
73. Zasnova javnih vrtcev (1995). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, str. 35-67.
74. Watson, Robert (1990). Film & Television in Education. Hampshire: The Palmer Press.
75. Willems, Edgar (1989). Le basi psicologiche dell educatione musicale. Fribourg: Pro Musica.
76. Wertsch, J. V. (1997). Vygotsky and the Social Formation of Mind. Harvard University Press.
77. Šolska zakonodaja I (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
78. Wynn, Karen (1992). Addition and substraction by human infants. Nature, 358, str. 749-750.
79. Wynn, Karen (1995). Origins of numerical knowledge. Mathematical Cognition, 1, str. 35-60.

NAVODILA SODELAVCEM

Časopis *PEDAGOŠKA OBZORJA - DIDACTICA SLOVENICA* objavlja članke, ki so razvrščeni v naslednje kategorije:

- izvirni znanstveni članek - original scientific paper,
- pregledni članek - review,
- referat na znanstvenem posvetovanju - conference paper,
- strokovni članek - professional paper.

Kategorijo članka predlaga avtor, končno presojo pa na osnovi strokovnih recenzij opravi uredništvo.

Prispevki, ki so objavljeni, so recenzirani. Vsak prispevek pregledajo trije recenzenti, od tega eden iz tujine.

Avtorje prosimo, da pri pripravi znanstvenih in strokovnih prispevkov upoštevajo naslednja navodila:

1. Prispevke s povzetkom pošiljajte na naslov:
Pedagoška obzorja, Prešernov trg 3/II, p. p. 124, 68000 Novo mesto.

2. Če pišete članke z računalnikom, priložite tudi disketo z besedilom (30 vrstic/stran). Ime besedila (datoteke) naj bo priimek avtorja (npr.: Furlan.doc, Furlan.ws). Ime datoteke naj bo jasno označeno tudi na nalepki diskete. Prispevki so lahko na kateremkoli formatu diskete in napisani v enem izmed naslednjih urejevalnikov: Wordstar, MS Word, Word for Windows, WordPerfect. Prispevek naj bo po možnosti preveden v ASCI ali TXT obliko (kodni razpored 852).

3. Znanstveni in strokovni članki naj obsegajo do 16 strani, komentarji in recenzije pa do 5 strani.

4. Vsak prispevek naj ima na posebnem listu naslovno stran, ki vsebuje ime in priimek avtorja, njegov naslov, naslov prispevka, akademski in strokovni naziv, naslov ustanove, kjer je zaposlen, številko žiro računa in EMŠO.

5. Znanstveni in strokovni prispevki morajo imeti povzetek v slovenskem (do 15 vrstic) in po možnosti v angleškem jeziku. Povzetek in deskriptorji naj bodo napisani na začetku članka.

6. Tabele naj bodo vključene v besedilu smiselno, kamor sodijo. Sheme, diagrami in grafikoni morajo biti izdelani ločeno od besedila. Vsak naj bo na posebni strani, oštevilčen po vrstnem redu in z označenim mestom v besedilu.

7. Seznam literature uredite po abecednem redu avtorjev:

- Knjige: priimek in ime avtorja, naslov, kraj, založba, leto izdaje. Primer:
  Novak, H.: Projektno učno delo, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1990.
- Članki v revijah: priimek in ime avtorja, naslov, ime revije, letnik, številka/leto izida, strani. Primer:
  Strmčnik, F.: Reševanje problemov kot posebna učna metoda, Pedagoška obzorja, 10, št. 5-6/1995, str. 3-12.
- Prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja, naslov prispevka, podatki o knjigi ali zborniku, strani. Primer:
  Razdevšek Pučko, C.: Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti, V: Tancer (ur.), Stoletnica rojstva Gustava Šiliha, Pedagoška fakulteta, Maribor, 1993, str. 234-247.

8. Vključevanje reference v tekst: Če gre za točno navedbo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Kroflič, 1995, str. 15), če pa gre za splošno navedbo, stran izpustimo (Kroflič, 1995).