

Projektno učenje in učenje na podlagi nalog v predšolski vzgoji

Otrok v procesu izobraževanja

METODOLOGIJA ZA VZGOJITELJE

Darja Antolin Drešar, Marta Licardo,
Nikolaja Golob in Ana Tina Jurgec (ur.)

Praga **2023**





Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union



©2023

Glavni urednici: Darja Antolin Drešar, Marta Licardo

Avtorji: Barbora Loudová Stralczyńská, Eva Koželuhová, Mária Vargová, Miriam Uhrinová, Zlatica Huľová, Jozef Benyak, Marta Licardo, Nikolaja Golob, Darja Antolin Drešar, Sabina Šinko, Ana Tina Jurgec, Barbora Jašková, Alena Pokorná, Jana Kvitová, Iva Pustková, Pavla Macháčová, Vendula Turnerová, Irena Hanyš Holémá, Tatiana Slotová, Eva Kostíková, Zuzana Šimová

Ta publikacija je nastala v okviru projekta „Learning by Doing – Attainment of Basic Competences in ECEC (ABC for kindergartens)” (2020-1-CZ01-KA201-078464).

Projekt je bil izveden ob finančni podpori Evropske unije.

Za vsebino publikacije odgovarja izključno avtorska ekipa.
Publikacija ne predstavlja stališč Evropske komisije in Evropska komisija ne odgovarja za uporabo vsebovanih informacij.

Izdal:
Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o.
Husinecká 903/10, 130 00 Praha 3, Češka
www.raabe.cz, e-pošta: raabe@raabe.cz
leta 2023, 1. izd.

Priprava za tisk in grafično oblikovanje naslovnice: Magnus I, s.r.o.

ISBN 978-80-7496-525-8

KOORDINATOR PROJEKTA

RAABE

*Společně pro kvalitní
vzdělávání*

PROJEKTNÍ PARTNERJI

RAABE



Projektno učenje in učenje na podlagi
nalog v predšolski vzgoji –
smernice za strokovne delavce v vrtcih

Otrok v procesu izobraževanja

METODOLOGIJA ZA VZGOJITELJE

Learning by Doing – Attainment of Basic Competences
in ECEC (ABC for Kindergartens)



RAABE



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Povzeto po publikaciji, ki je nastala v okviru projekta „Learning by Doing – Attainment of Basic Competences in ECEC (ABC for kindergartens)” (2020-1-CZ01-KA201-078464).

2. | Otrok v procesu izobraževanja

Avtorji: Barbora Loudová Stralczyńská, Eva Koželuhová, Mária Vargová,
Miriam Uhrinová, Zlatica Huľová, Jozef Benyak

2.1 Koncept otroka v sodobni predšolski vzgoji

Predšolska vzgoja odraža spremembe v odnosu do otroka in otroštva, ki so se zgodile v zadnjih desetletjih. Otroštva ne razumemo kot priprave na odraslo življenje, temveč kot polno življenjsko obdobje. Otrok ima po našem mnenju enako vrednost kot odrasla oseba, zato ga je treba spoštovati in upoštevati njegove potrebe in pravice. Rezultat tega spremenjenega pogleda na otroka je na **otroka osredotočeni** pristop, ki je v središču vzgojno-izobraževalnega procesa. Na otroka osredotočeni model vzgoje in izobraževanja spreminja tradicionalne načine dela s predšolskimi otroki. Vsi vzgojno-izobraževalni cilji, metode, oblike, organizacija in pogoji so izbrani ter organizirani v otrokovo največjo korist.

Vzgojni cilji niso več usmerjeni predvsem v potrebe družbe, temveč so usmerjeni v razvoj otrokove osebnosti, spodbujanje njegovega osebnega zadovoljstva, zdravja in čim večjega razvoja njegovih individualnih nagnjenj. Otrok ni predmet vzgoje, ni posoda, ki jo je treba napolniti, niti ni glina, ki jo je treba oblikovati po zamislih odraslih. Za izobraževanje, osredotočeno na otroka, je značilno **zaupanje v otroka** ter v **njegovo sposobnost in željo po učenju**. Otrok je tako spodbujen, da sam raziskuje in odkriva, vzgojitelj pa ni več tisti, ki usmerja proces, niti ni več tisti, ki je bolj aktiven.

Na otroka osredotočeni model izobraževanja temelji na **aktivnem pristopu otroka**. Zaupamo otroku, njegovim prirojenim nagnjenjem in pričakujemo, da je otrok partner v izobraževalnem procesu. V predšolski vzgoji to pomeni, da so vse dejavnosti, ki jih predstavi vzgojitelj, v obliki nabora, ki temelji na posebnih in **trenutnih interesih otrok** ter opažanjih njihove igre in vsebin, ki so zanje pomembne. Ponujene dejavnosti morajo za otroka biti smiselne, zanimive in primerne ter ustrezne njegovim potrebam in interesom. Otrok lahko dejavnosti izbira sam.

Otrok ni »tabula rasa«, temveč že od najzgodnejšega otroštva nosi svoje izkušnje, prve predstave in ideje o delovanju sveta, ki ga obdaja. V vrtcu bi otroci morali imeti priložnost samostojno razmišljati, bogatiti, razvijati in preoblikovati svoje obstoječe znanje. Ponuditi jim je treba priložnost, da postavljajo vprašanja in iščejo odgovore, jih spodbujati k radovednosti, ustvarjalnosti in iskanju možnih poti. S tem se spreminja tudi vloga vzgojitelja, saj ni več tisti, ki zagotavlja prenos znanja, temveč tisti, ki ustvarja okolje, v katerem lahko otrok doseže najvišjo možno raven razvoja. Zato se mora vzgojitelj pri načrtovanju izobraževalne ponudbe dosledno odzivati na otrokove potrebe in interese. Iz tega razloga je njegova glavna naloga, da otroka dobro spozna in razume. To je tesno povezano z vzgojiteljevimi spretnostmi na področju opazovanja in ocenjevanja sposobnosti ter veččin otrok. Le na podlagi tega razumevanja lahko izbere individualne učno-vzgojne dejavnosti ter ustrezne oblike in metode izobraževa-

nja. Te morajo otroku omogočiti samostojnost in aktivnost; otrok ne sme ostati v vlogi pasivnega prejemnika ali tistega, ki zgolj reproducira ali sledi vzgojiteljevim navodilom. Izbrane metode in oblike morajo upoštevati individualne značilnosti in potrebe vsakega otroka.

Poleg tega, da otrokom omogočimo, da so dejavni, moramo pripraviti tudi pogoje za njihovo **samoregulacijo**. V predšolskem obdobju otroci še niso sposobni samoregulacije, njihov razvoj, ki temelji na zunanji regulaciji, pa je možen le, če otroci odraščajo v ustreznem okolju. To pomeni, da obstaja prostor za odločanje, izbiro in tudi za prevzemanje odgovornosti za svoje odločitve (starosti primerno). Otroci morajo imeti tudi možnost, da sodelujejo pri lastnem ocenjevanju in prevzemajo soodgovornost za učni proces ter soodločajo o vsebini svojega izobraževanja.

V modelu izobraževanja, osredotočenem na otroka, je izobraževalni proces razumljen kot vzajemno srečevanje med otrokom in vzgojiteljem, pa tudi med vzgojiteljem in starši. Medsebojna srečanja morajo temeljiti na zaupanju, spoštovanju, sprejemanju, pa tudi na sprejemanju in dojemanju samega sebe kot posameznika, ki je del družbe. Raznolikost vidimo kot vzajemno obogatitev, zato ne gre za to, da bi vse otroke naučili vsega, v enaki kakovosti, ob istem času ali na enak način. Ključno je, da se **sporazumevate, poslušate in razumete**. Zaupamo otrokom, da »vedo« v smislu, da jih njihove prirojene dispozicije vodijo k učenju novih stvari. To ustvarja ustvarjalno okolje, v katerem lahko otrok svobodno in z veseljem raziskuje in se uči ter to počne v širšem kontekstu. Tako se ne prenaša izoliranega znanja, ki je otroku pogosto nerazumljivo. Želja po raziskovanju in odkrivanju je spodbujena in nagrajena. Na napake gledamo kot na priložnosti in ne kot na neuspehe.

2.2 Posebnosti učenja predšolskih otrok

Učenje predšolskega otroka je **zapleten proces**. Otroci se učijo naravno v vseh dejavnostih in situacijah, ki jih obkrožajo. V predšolskem obdobju prevladuje nenamerno učenje, postopoma pa se otrok začne učiti z namernimi procesi. Učni procesi vključujejo celotno otrokovo osebnost - razvoj znanja, spretnosti, sposobnosti, odnosov in navad.

Otrokova čustva so v procesu učenja zelo pomembna. Za učinkovito učenje sta pomembna otrokovo zanimanje in notranja motivacija. Seveda jih zanimajo teme in vsebine, ki so zanje osebno pomembne. Učni procesi, povezani z intenzivnimi radostnimi izkušnjami in **čustvi**, pozitivno vplivajo na dolgoročne koristi za otrokov razvoj. Seveda se otroku močno vtisnejo v spomin tudi trenutki, povezani z negativnimi izkušnjami, vendar jih želimo v predšolski vzgoji preprečiti.

teorija

Osnovne vrste učenja so opazovalno učenje, učenje s poskusi in napakami, habituacija in senzibilizacija, učenje z vpogledom, klasično pogojevanje in operantno (instrumentalno) pogojevanje. Te vrste učenja se uporabljajo tako v otroštvu kot v odrasli dobi.

- Opazovalno učenje – učenje z opazovanjem vedenja in njegovih posledic. Primer: Otrok opazuje dečka, ki gradi grad iz kock pri sosednji mizi tako, da zapolnjuje prazen prostor med kockami. Otrok ga poskuša posnemati.
- Učenje s poskusi in napakami – učenje, ki temelji na preizkušanju različnih rešitev, običajno naključno, dokler ni dosežen cilj. Funkcijski postopek se nato ponovi. Primer: Otrok želi zgraditi hišo iz palic. Ko otrok poskuša narediti streho, se zgradba podre, ker uporabi prevelike kose lesa. Ko poskuša uporabiti mah, se zgradba zlepi. Pri naslednji gradnji bo za streho uporabil mah.
- Habitucija – navajanje na dražljaje in zmanjšanje odziva na določen dražljaj. Primer: otroci na začetku vrtca so občutljivi na povečan hrup in število drugih otrok v razredu. Postopoma se navadijo na višjo raven hrupa in je ne zaznavajo več.
- Senzibilizacija - nasprotje habitucije, povečanje občutljivosti na podlagi izkušenj.
- Učenje z vpogledom - zaznavanje novih odnosov in povezav v problemu, reševanje problema na podlagi njegove podobnosti z drugim. Primer: Ko morajo doseči knjigo z višje police, kjer je ne morejo doseči, uporabijo svoje prejšnje izkušnje - iz kuhinje prinesejo stolček.
- Klasično pogojevanje – povezava med dražljaji, pri čemer je povezava nezavedna, en dražljaj sproži določeno vedenje. Primer: Če otrok zasliši zvonec, preneha z dejavnostjo in začne pospravljati igrače.
- Operantno (instrumentalno pogojevanje) – učenje poteka v treh fazah: situacija, vedenje in okrepitev. Z okrepitevijo se vedenje okrepi in ponovi v določeni situaciji. Primer: Vzgojitelj to vedenje pozitivno komentira (podkrepitev), kar poveča verjetnost, da bo otrok v podobni situaciji ravnal enako.

Učenje torej poteka na **različne načine** – z gibanjem, dejavnostjo, razmišljanjem, nevede, s poskušanjem, posnemanjem, dopolnjevanjem dejavnosti drugih, ponavljanjem, preverjanjem hipotez, zunanjo krepitevijo, razvrščanjem, postavljanjem vprašanj, iskanjem odgovorov, vadbo, doživljanjem, zbiranjem informacij itd. Otrok uporablja več čutil in pogosto vključuje več virov hkrati (npr. šteje in dela korake, se premika ali poje), kar mu pomaga pri ustvarjalnem iskanju rešitev. V predšolskem obdobju številne strategije reševanja (npr. matematičnih problemov) še niso razvite in avtomatizirane. Zato lahko v praksi opazamo, da otroci, ki imajo odprte pogoje za raziskovanje sveta, pogosto najdejo rešitve, na katere kot vzgojitelji sploh nismo pomislili. Njihove rešitve so inovativne in kažejo na visok miselni potencial ter plastičnost otroškega mišljenja. To je eden od razlogov, zakaj si vzgojitelji ne prizadevajo predstaviti pripravljenih informacij in navodil, temveč v ustreznih učnih procesih spodbujajo kognitivne operacije višjega reda (analiza, sinteza, vrednotenje).

Znano je, da je predšolski otrok radoveden, vendar ima vsak otrok tudi svoj **stil učenja**. To so značilni načini, s katerimi zaznavamo in si zapomnimo informacije, razmišljamo, rešujemo probleme in sprejemamo odločitve. Razvijejo se na pri-

rojeni osnovi, vendar se lahko tekom življenja spremenijo, bodisi namerno bodisi zaradi zunanjih dejavnikov. Če želi vzgojitelj otroka naučiti nečesa novega, mora poznati učne stile. Tako lahko bolje prepoznajo posamezne učne sloge. Ena od rešitev, kako otroka voditi k aktivnemu učenju je poznavanje učnih slogov (po Seiferju). Primeri:

Odvisno od pristopa k poučevanju:

- aktivno – pasivno,
- tiho – glasno,
- odvisno – neodvisno,
- počasi – hitro.

Glede na prevladujoči senzorični pristop razlikujemo **vrste učenja**:

- slušno,
- vidno,
- taktilno,
- gibalno.

teorija

Po mnenju nekaterih strokovnjakov so učni stili povezani tudi z **različnimi vrstami inteligentnosti**. Gardnerjeva teorija mnogoterih inteligentnosti pravi, da ima vsak otrok več vrst inteligentnosti (jezikovna inteligentnost, logično-matematična inteligentnost, prostorska inteligentnost, glasbena inteligentnost, telesno-gibalna (kinestetična) inteligentnost, medosebna inteligentnost, intrapersonalna inteligentnost, znanstvena inteligentnost), vendar nekatere (dve ali tri) prevladujejo, kar pomeni, da jih otrok uporablja pogosteje. Ugotavljanje otrokove najprimernejše vrste inteligence in učnega stila nam lahko bistveno pomaga pri načrtovanju in oblikovanju učnih strategij.

To znanje je za vzgojitelje pomembno, saj otrok v predšolskem obdobju naravno uporablja različne vrste dejavnosti in z njimi bogati svoje izkušnje, oblikuje predstave (kognitivne sheme) o svetu ter razvija svojo osebnost. Vzgojitelji morajo upoštevati dejstvo, da se otrokovi učni stili spreminjajo. Zato se morajo srečati s čim več načini učenja in se tako iz lastnih izkušenj naučiti, kateri učni stil otrokom najbolj ustreza. Zato je za nas tako koristno **opazovati otroka** pri prosti igri, ko lahko v celoti uveljavlja svoje dosežene in vsestranske sposobnosti. To je edinstvena priložnost za vzgojitelja, da ugotovi ne le otrokovo razvojno stopnjo, temveč tudi opazuje otrokove strategije reševanja problemov, njegove učne navade ter teme ali vprašanja, ki so za otroka v tem trenutku aktualna in pomembna. Cilj je razviti otrokove zmožnosti s smiselnim učenjem.

Če se otrok v skupini počuti varno, lahko komunicira z drugimi in aktivno sodeluje pri dejavnostih v skupini (svobodno in na pobudo vzgojitelja) ter razvije učne procese. Njihovo kakovost lahko vzgojitelj spremlja s pomočjo tako imenovanih dispozicij za učenje. **Dispozicije za učenje** so predpogoj za učne procese, vseživljenjsko učenje, motivacijo ter sposobnost obvladovanja in soustvarjanja novih

zahtev in situacij. Dispozicije za učenje lahko razdelimo na pet glavnih področij (Carr, 2001, str. 23):

- teorija
- interes,
- vključevanje,
- življenje v težavah ali negotovosti,
- komunikacija z drugimi,
- prevzemanje odgovornosti.

Vzgojitelji zato ne gledajo le na to, katere dejavnosti otroci izvajajo in na kakšni ravni, temveč tudi na to, kako dejavnosti odražajo otrokovo znanje, spretnosti, sposobnosti in stališča (kompetence). V sedanjem pojmovanju izobraževanja se zavedamo odprtosti otrokove prihodnosti v smislu, da jih pripravljamo na svet, ki bo od njih zahteval stvari, ki si jih zdaj ne moremo predstavljati. Zato se naše pedagoško delo ne osredotoča na posredovanje posebnega znanja in spretnosti. Prizadevamo si razvijati nagnjenost otrok k učenju, da bi se lahko učinkovito učili, razvijali svoje potenciale in bili pripravljeni na izzive, ki jih čakajo v mladostništvu in odrasli dobi.

2.3 Otrokove potrebe in njegovo dobro počutje

Poleg zgornjega mora biti izpolnjen še en zelo pomemben pogoj za uspešno učenje – otroci se morajo dobro počutiti. Vemo, da imajo **potrebe** ne le odrasli, temveč tudi otroci. Prvi steber, ki je nujen za njihov obstoj, so *fiziološke potrebe*. Otrok mora imeti stabilen režim in zadovoljene potrebe po vnosu vode, hrane, počitku in izločanju. Če je katera koli od teh potreb omejena, se otrok težje osredotoči in se ne počuti udobno. *Potreba po varnosti in zaščiti* – otroci morajo vedeti, da je vzgojitelj tam zanje, da jim pomaga in jih usmerja. Da je okolje za otroka primerno, lahko presodimo tudi po tem, kako je zadovoljena *potreba po ljubezni, sprejetosti in pripadnosti*. Vsak posameznik se mora počutiti ljubljenega. Prav tako je pomembno, da prisotnost otroka bogati druge in da se vzpostavljajo in ohranjajo dobri medsebojni odnosi. Če je otrok že naredil nekaj koristnega ali je začel napredovati, čuti *potrebo po priznanju in pohvali*. Ni nujno, da je to materialna nagrada ali uradno priznanje, ampak morda le nasmeh, prikimavanje otroku itd.

To so osnovne štiri potrebe po A. H. Maslowu. Zadnja potreba, potreba po samouresničevanju, je potreba po rasti. Otrok preko zadovoljevanja teh potreb uresničuje svoje sposobnosti in namene.

teorija

Za učni proces morajo biti običajno zadovoljene otrokove osnovne biološke in socialne potrebe. Otrok mora biti v splošnem blagostanju (celostni koncept). Otrok mora biti sposoben **komunicirati** z drugimi ter aktivno **sodelovati** pri dejavnostih in dogodkih v vrtcu (zato se, na primer, otrok, ki slabo pozna učni jezik, ne more v celoti razviti in izkoristiti učnih priložnosti, saj je njegovo sodelovanje ovirano zaradi jezikovne ovire). Vzgojitelj zato poskuša otroku zagotoviti okolje

za prosto igro, **raziskovanje, eksperimentiranje in interakcijo z drugimi**. Otrok mora imeti občutek **pripadnosti** igralni skupini in vzgojitelju.

Ena od otrokovih potreb je osebno **blagostanje** (ang. *well-being*), ki jo na splošno lahko opišemo kot dolgoročno čustveno stanje, v katerem je oseba zadovoljna s svojim življenjem. Blagostanje se nanaša na stanje dobrega počutja. Dobro počutje je povezano tudi z »zadovoljstvom« in zlasti z »zadovoljstvom z življenjem«, pa tudi z »blaginjo«, »užitkom« ali »srečo«, vendar ni njihov sinonim. Gre torej za dolgotrajno stanje, ki traja od nekaj dni do nekaj tednov in na katerega lahko vplivajo trenutne izkušnje ali razpoloženje. Zanj sta značilni časovna stabilnost in stalnost v različnih situacijah.

Osebno blagostanje (ang. *personal well-being*) je mogoče zaznati z dveh vidikov, ki se v literaturi imenujeta subjektivno in psihološko blagostanje. Subjektivno blagostanje je povezano s prijetnim ali neprijetnim doživljanjem čustev in zavestno oceno lastnega življenja kot celote – zadovoljstvo z življenjem. Psihično blagostanje je rezultat pozitivnih življenjskih prizadevanj, svobode od neodvisnosti, samosprejemanja, harmoničnih odnosov z drugimi ljudmi, nadzora nad svojim okoljem, življenjskih ciljev in osebne rasti. Ti dve perspektivi se dopolnjujeta.

namig

Glede na to, kar vemo o osebnem blagostanju, lahko na raven osebnega blagostanja vplivamo z ustvarjanjem dobrih navad že v predšolskem obdobju.

2.4 Individualizacija kot pogoj za uspešno inkluzivno izobraževanje

Današnji otroci potrebujejo nove pristope, nove načine, oblike in nenazadnje nova sodobna sredstva, usmerjena v aktivno, ustvarjalno in polno zanimanje za razvoj otrokove individualnosti in edinstvenosti. Trenutni trend sledi cilju avtonomije, neodvisnosti in izobraženosti posameznikov. Vodi do najvišje stopnje razvoja otrokove osebnosti, in sicer do individualizacije. Popolna individualizacija predstavlja osebno identiteto in svobodo posameznika v procesu samoustvarjanja. Individualizacija je pristop k izobraževanju in usposabljanju, ki se odraža skozi raznolikost, individualnost, edinstvenost, osebnostne sposobnosti, specifičnost ali osebni tempo. Temelji na dobro opredeljenih pravilih ob spoštovanju demokratičnih in humanističnih načel. Vedno mora temeljiti na načelih naravnega razvoja otrok.

V vzgojno-izobraževalnem procesu vzgojitelj vedno uporablja rezultate spremljanja otrokovega napredka za določitev pravil in načel individualizacije, ki temeljijo na načelih naravnega razvoja otrok. Po potrebi lahko pri tem upošteva tudi mnenja in priporočila psihologa, šolskega psihologa ali specialnega pedagoga. Vzgojitelj podpira otrokov vzgojno-izobraževalni proces s stalnim, prostim, strukturiranim opazovanjem, po možnosti s pogovorom ali risanjem, pa tudi z analizo otrokovega dela, da bi ugotovil značilnosti, sposobnosti, znanje, interese, posebnosti, socialne ali kulturne specifikke posameznih otrok. Z nenehnim raziskovanjem vzgojitelj ugotavlja, kaj otroci znajo, kaj zmorejo, kaj lahko naredijo sami in kdaj potrebujejo pomoč prijatelja, pedagoga, vzgojitelja, asistenta ali drugega strokovnjaka.

Predvsem je pomembno, da vsak otrok dela v skladu s svojimi sposobnostmi, osebnim tempom ali posebnimi potrebami. To je mogoče doseči le s stalnim usmerjenim opazovanjem. Z nenehnim spoznavanjem otrok lahko vzgojitelj odkrije tudi značajske lastnosti, medsebojna prijateljstva, izraze empatije, medsebojno strpnost, sposobnost spoznavanja in pripravljenost pomagati ter povezanost med otroki in, kar je zelo pomembno, vzdušje in splošno klimo v skupini, v kateri otrok preživi velik del dneva. Individualizirana vzgoja in izobraževanje se izvajata z nalogami, igrami in dejavnostmi, ki so prilagojene vsakemu otroku.

Na podlagi navedenega je treba poudariti ugotovitev, da govorimo o individualiziranem učenju ali individualiziranem poučevanju, tj. individualizaciji, pri kateri otroci delajo na dodeljenih nalogah, prilagojenih otrokovemu tempu, sposobnostim, znanju, interesom, osebnostnim, socialnim ali kulturnim posebnostim. Vzgojitelj pripravi individualizirane naloge in dejavnosti, otrokom so tako pripravljene naloge v pomoč, ker temeljijo na njihovih sposobnostih in vedno potekajo v okviru njihovega osebnega razvoja. Program Korak za korakom (1996, 2000) ponuja veliko navdiha za uporabo individualizacije v predšolski vzgoji.

2.5 Vzgojitelj v procesu izobraževanja

Biti vzgojitelj je lep in zahteven poklic, ki od človeka zahteva veliko. Vzgojitelji otroke spremljajo pri vzgojno-izobraževalnih dejavnostih, za svoje delo pa morajo biti telesno in duševno zdravi. Naravna avtoriteta je dobrodošla, hkrati pa morajo vzgojitelji znati biti empatični, odprti, občutljivi, potrpežljivi in imeti druge osebnostne lastnosti. Vzgojitelji morajo spoštovati otroke, njihovo radovednost in željo po raziskovanju novih in zanimivih stvari. Želeti razumeti otroke ne pomeni izpolniti vse, kar si želijo, temveč tisto, kar je zanje koristno.

Pri vzgoji in izobraževanju predšolskih otrok Vigotski razume učenje kot proces, v katerem druga oseba otroku pomaga pri doseganju ciljev, ki presegajo tisto, kar je sposoben doseči sam. To so cilji v območju bližnjega razvoja. Vzgojitelj podpira otroka – to je tudi moto Marie Montessori. Otroka je vprašala, kako mu lahko pomaga, in odgovoril ji je: »Pomagaj mi, da to naredim sam.« Vloga vzgojitelja se skozi čas spreminja. Danes je vzgojitelj bolj partner, vodnik in pomočnik na otrokovi poti učenja.

Predšolska vzgoja ima določeno specifikacijo in s tem je povezana vloga vzgojitelja. Vzgojitelj ima tri osnovne vloge: navdihovalec, spodbujevalec in svetovalec.

- **Navdihovalec** – ustvarja pogoje za razvoj otrok glede na njihove sposobnosti, potrebe in interese. Sprejema naravne razvojne posebnosti predšolskega otroka. Motivira otroke, spodbuja njihovo radovednost. Z vsakim dejanjem, s tem, kako se pogovarja in ravna z otroki, jih nekaj nauči. Vzgojiteljeva osebnost je njegovo najpomembnejše delovno orodje.
- **Spodbujevalec** – je otrokov vodnik na poti do razumevanja sveta okoli sebe, pomaga mu razumeti svet in odnose v njem. Vzgojitelj ustvarja pogoje, ki otroka vodijo k razmišljanju, dojemanju, razumevanju sebe

in drugih. Vzgojitelj spodbuja otroke k dejavnosti in raziskovanju. Vzgojitelj pomaga otroku razvijati njegovo osebnost, gradi na tem, kar otrok že zna, in ga vodi k samostojnemu razmišljanju.

- **Svetovalec** – ustvarja pogoje za prijazno komunikacijo, ki temelji na zaupanju. Vzgojitelj vodi otroke k samorefleksiji. Vzgojitelj je pripravljen otroku pomagati, mu svetovati in ga podpirati.

Vzgojitelj, katerega cilj je usmerjati otroke k učinkovitemu pridobivanju znanja, mora spoštovati nekatera načela, usmerjena k otroku:

- Vzgojitelj razume, da je učenje aktiven proces, ter v izobraževalnem procesu uporablja dejavnosti in izkustvene oblike učenja.
- Vzgojitelj spodbuja in motivira otroka k pridobivanju novih informacij, podpira njegovo radovednost in pobudo, razume, da je motivacija ključ do učenja; izkušnje so ključnega pomena v učnem procesu.
- Vzgojitelj ustvarja ustrezne pedagoške problemske situacije, ki spodbujajo otrokovo kritično mišljenje.
- Vzgojitelj je otrokov posrednik, partner in kognitivna podpora.

Na ta način vzgojitelji **blago vplivajo** otroke. Čakajo in opazujejo dejavnosti otrok na spoštljivi razdalji. Njihov pristop temelji na **pozitivnem odnosu do otroka in** usmerjenosti k njegovemu potencialu. Vzgojitelji **se poskušajo približati otrokom s psihološko bližino** in obrazno mimiko, da bi **jih pomirili**. Otroke spodbujajo k **samostojnemu izbiranju in odločanju**. Vzgojitelji otrokom omogočajo, da **razumno tvegajo**, in jih pri tem podpirajo. Otroke spodbujajo k eksperimentiranju, tudi če jim ni jasno, kako bodo ravnali.

Vzgojitelji morajo spodbujati naravno potrebo otrok po znanju. Pomembno je, da otroci dobijo podporo in spodbudo k raziskovanju. Z nenehnim ustvarjanjem **spodbudnih okolij in navdihujočih situacij** vzbujajo njihovo zanimanje. To spodbuja njihovo kognitivno dejavnost (motivacijski vidik) in vodi k razvoju kognitivnih spretnosti (kognitivni vidik).

Zelo pomemben cilj je **podpirati razvoj otrokove samopodobe** – otroci razvijajo podobo sebe kot **»kompetentnega otroka«**, ki se je sposoben, pripravljen in se želi učiti. Če lahko otroke pri njihovem razvoju podpremo na ta način, smo naredili vse, kar je v naši moči, da bi jih pripravili na naslednja življenjska obdobja ter na izobraževalne in življenjske izzive, ki jih čakajo (Carr, 2001).

2.6 Družina v procesu izobraževanja

Predšolska vzgoja je interakcija treh akterjev – otroka, vrtca in družine. V sedanjem konceptu je družina enakovreden partner vrtca, vloga vrtca je dopolnjevanje družinske vzgoje. Glavno odgovornost za otrokov razvoj in učenje nosi družina. Včasih pa družina otrokom ne more ali noče zagotoviti vsega, kar potrebujejo za zdrav razvoj, in takrat se vmeša vrtec, ki pomaga uravnotežiti vzgojno-izobraževalne možnosti za vse otroke. Temelj učinkovitega sodelovanja sta partnerstvo in komunikacija.

Partnerski pristop pomeni, da je odnos med družino in vrtcem vzpostavljen na podlagi nehierarhičnega pristopa. Starši ali zakoniti zastopniki otroka imajo pravico vplivati na vrtec in sodelovati pri dejavnostih, ki v njem potekajo. Družina lahko sodeluje pri oblikovanju vrtčevskih ali kurikularnih dokumentov, sodeluje v vzgojno-izobraževalnem procesu, sodeluje pri izvedbi različnih izobraževalnih in družabnih dogodkov ter skupaj z vrtcem oblikuje lokalno skupnost, ki se medsebojno podpira.

Starši včasih težko vzpostavijo delovno partnerstvo z vrtcem, saj zaradi določenih tradicionalnih prepričanj menijo, da to ni primerno. Vrtec bi zato moral sprejeti ukrepe, s katerimi bi pomagal družinam, da postanejo aktivni udeleženci predšolske vzgoje.

namig

2.7 Primer iz prakse

Za skladen vstop otroka v predšolsko vzgojo vrtec pripravi uvajalni program za otroke in njihove starše. Starši so o tem programu obveščeni ob vpisu v vrtec. Program pripravi pogoje za to, da so starši lahko prisotni v skupini s svojim otrokom toliko časa, kolikor otrok potrebuje. Starši v vrtcu v povprečju preživijo več ur na dan, kar traja dva do tri tedne. Program je prilagojen otrokom in njihovim staršem. Starši vedo, da so dobrodošli, z otroki sodelujejo pri vseh načrtovanih dejavnostih, se pogovarjajo z vzgojiteljicami, spoznajo osebje in se z njim pogovorijo o vsem, kar se dogaja v vrtcu. Starši zapustijo vrtec šele, ko se otrok prilagodi in ne potrebuje več prisotnosti staršev.

Prednost tega sodelovanja je varna klima v vrtcu za vse, veliko zanimanje staršev za pogoje vzgoje v vrtcu ter medsebojno zaupanje med vsemi vpletenimi ves čas otrokove prisotnosti v vrtcu. Starši lahko aktivno sodelujejo pri vseh šolskih dejavnostih, k čemur so redno spodbujeni, prav tako pa tudi pravočasno in učinkovito obveščeni. Z otrokom so lahko ves dan, komentirajo vzgojno-izobraževalne dejavnosti, se udeležujejo skupnih izletov, dejavnosti na prostem itd. Vplivajo lahko na fizično opremo vrtca in sodelujejo pri njenem oblikovanju. Organizirane so ustvarjalne delavnice, na katerih otroci, učitelji in starši skupaj ustvarjajo. Lahko obogatijo, komentirajo in razmišljajo o načrtovanih dejavnosti v skupini, razpravljajo o športnih in kulturnih dejavnostih. Pogosto se zgodi, da takšne dogodke za otroke v vrtcu organizirajo starši.

Starši pogosto zahtevajo pogovore s strokovnjaki ali se o potrebah svojih otrok posvetujejo s specialnim pedagogom. Starši sami dajejo predloge za te pogovore. Prav tako lahko komentirajo potek dnevne rutine, oblikovanje pravil, obogatijo šolsko knjižnico s kakovostno otroško literaturo in prinašajo nove predloge za šolsko prehrano. Na skupnih sestankih so obveščeni o projektih, v katere je vrtec vključen. Vzgojiteljice staršem predstavijo inovativne izobraževalne metode, ki jih nato predstavijo na demonstracijskih urah.

Starši skupaj z otroki skrbijo tudi za šolski vrt, vodijo otroke pri vrtnarjenju, skupaj preživljajo čas na šolskem vrtu, oskrbujejo vrtec s sadikami itd. Vrtec je odprt za vse predloge staršev in vidi starše kot pomembne partnerje, ki aktivno sodelujejo

pri vzgoji svojih otrok v vrtcu. Aktivno vključevanje staršev v življenje vrtca je v celoti v skladu z nacionalnim kurikulumom.

2.8 Povzetek

Za na otoka osredotočeni pristop k izobraževanju je značilno, da v središče postavlja otoka ter njegove individualne potrebe in interese. Vrtec in družina morata sodelovati, da bi optimizirala otrokov razvoj in dosegla njegov največji potencial. Vrtec mora zato pripraviti ustrezne pogoje in oblikovati kurikulum tako, da so otroci in njihove potrebe vedno upoštevani, da lahko uresničujejo svojo prirodjeno voljo do učenja, so dejavni in soodgovorni za svoje izobraževanje. Spremenili so se tudi načini, na katere vzgojitelji izobražujejo otroke; glavne izobraževalne metode so tiste, ki otrokom omogočajo, da so dejavni in razmišljajo. V naslednjih poglavjih bomo predstavili dva celovita pristopa, ki sta v celoti skladna z idejami izobraževanja, osredotočenega na otoka – učenje na podlagi nalog in projektno učenje.

Ključne besede: osebnostno usmerjeni model, koncept otoka, otrokove potrebe, vrste učenja, individualizacija, vloga vzgojitelja

2.9 Vprašanja za refleksijo vzgojiteljev o vključevanju otroka v procesu izobraževanja

1. Ali imajo vsi otroci možnost polno sodelovati v vseh vzgojno-izobraževalnih dejavnostih?
2. Ali se vsi otroci v skupini dobro počutijo (se upošteva blagostanje)?
3. Kaj vpliva na subjektivno blagostanje otrok?
4. S kakšnimi ovirami se pri sodelovanju in komunikaciji soočajo otroci? Kako jim lahko dejavno pomagam premagati ovire?
5. Kako lahko še naprej spodbujam socialno pripadnost med otroki in vzgojitelji v skupini?
6. Redno opazujem in dokumentiram igro in dejavnosti vseh otrok v skupini (ne le otrok s posebnimi potrebami, temveč tudi otrok, katerih razvoj je običajen). Ali za opazovanje vsakega otroka porabim dovolj časa? Ali so ta opažanja podlaga za pripravo okolja, iger, materialov in spodbud za otroke?
7. Ali pripravljam pogoje in izobraževalno ponudbo, da se lahko učijo vsi otroci? Ali obstajajo otroci, ki se ne odzivajo na mojo ponudbo in okoljske signale? Kakšne spodbude potrebujejo?
8. Ali izkoristim vsako priložnost za situacijsko učenje, ki temelji na dejavnostih posameznih otrok v skupini (npr. prosta igra) in priložnostih v našem okolju?
9. Ali je moja ponudba dovolj raznolika, da odraža potrebe vseh otrok (različne vrste učenja, interesi deklic in dečkov, razvojne posebnosti itd.)? Kakšno stopnjo raziskovanja opažam pri vsakem otroku?
10. Katere dispozicije za učenje opažam pri vsakem otroku v skupini?
 - 10.1 Zanimanje – Kakšno je bilo otrokovo zanimanje med tem opazovanjem? Kako sem to izvedel?
 - 10.2 Angažiranje (pristransko) – Kako vem, da je otrok zainteresiran?
 - 10.3 Vztrajnost ob težavah ali negotovosti – Kako prepoznam otrokovo vztrajnost?
 - 10.4 Komunikacija z drugimi – Kako otrok komunicira z drugimi?
 - 10.5 Sprejemanje odgovornosti, sodelovanje v učni skupnosti (skupinsko učenje) in prevzemanje odgovornosti – Kako vem, ali otrok sodeluje pri skupinskem učenju in je sposoben prevzeti odgovornost?
11. Ali izkoristim vse možnosti, da otrokom omogočim, da razvijejo zdravo samopodobo in dojemanje sebe kot kompetentnega pri učenju?

| Terminološki slovar

| | |
|-------------------------------|---|
| adaptacija | prilagajanje novemu okolju ali družbeni skupini |
| alternativa | izbira, druga možnost |
| celostna vzgoja | pristop k vzgoji in izobraževanju otrok, ki si prizadeva za celosten in optimalen razvoj osebnosti |
| didaktična strategija | celovit sklop izobraževalnih metod ali pristopov, ki jih vzgojitelj izbere za doseganje izobraževalnih ciljev |
| dispozicija | dovzetnost, nagnjenje |
| fiziološki razvoj | naravni razvoj, ki ustreza zdravemu dozorevanju in rasti otroka |
| formativno vrednotenje | ocenjevanje otrokovega individualnega razvoja in napredka za podporo njegovega nadaljnega izobraževanja; formativno vrednotenje zagotavlja koristne informacije o otrokovem trenutnem stanju znanja in sposobnosti (pri predšolskih otrocih je to običajno izraženo ustno ali v pisni obliki s fotografijami) |
| inteligentnost | niz predispozicij za mišljenje, učenje in vedenje |
| interakcija | medsebojno učinkovanje posameznikov, skupin ali družb drug na drugega |
| internalizacija | ponotranjanje, prevzemanje in sprejemanje vrednot, norm, idej |
| intervencija | posredovanje, ukrepanje s ciljem pozitivno vplivati na določeno situacijo |
| kompetence | skupek znanja, spretnosti, sposobnosti, stališč in vrednot, ki omogočajo pravilno in učinkovito opravljanje izvajanje aktivnosti |
| koncept | pojem, model, predstava o nečem, osnovno stališče, vodilna ideja, miselni okvir |
| konstruktivizem | temelji na ideji, da se znanje pridobiva tako, da se ga gradi (povezovanje novega znanja s prejšnjim, ustvarjanje smiselnih struktur) |
| konverzacija | človeška komunikacija z medsebojno izmenjavo informacij, ki lahko poteka v živo z neposrednim stikom ali prek elektronskih medijev |
| koordinacija | medsebojno usklajevanje, postavitve na enako raven, optimalno sodelovanje |

| | |
|--------------------------------------|---|
| kreativnost | ali ustvarjalnost; sklop sposobnosti, ki nam omogočajo, da ustvarjamo ali uporabljamo stvari na edinstven način, sposobnost oblikovanja izvirnih ali neobičajnih idej |
| kritično mišljenje | prepoznavanje izhodišč ali predpostavk, ki oblikujejo naše misli in določajo naša dejanja; preverjanje, v kolikšni meri so ta izhodišča točna in veljavna; razmišljanje o lastnih mislih in odločitvah (intelektualnih, organizacijskih in osebnih) z različnih vidikov |
| motivacija | notranja ali zunanja sila, ki spodbuja organizem in usmerja naše vedenje in dejanja k doseganju zastavljenega cilja |
| motivacijski dejavnik | vir motivacije |
| motorične spretnosti | ločeni sklopi notranjih zahtev, ki jih ima organizem za izvajanje določenih gibalnih dejavnosti |
| območje proksimalnega razvoja | nanaša se na obdobje neposredno pred novo razvojno stopnjo, ko je organizem zelo občutljiv na nove dražljaje; prostor med stopnjo otrokovih trenutnih sposobnosti in tistim, kar je sposoben doseči ob pomoči izkušenejše osebe (na primer učitelja ali drugega otroka) |
| PBL | okrajšava za projektno učenje – vrsta izobraževalne dejavnosti, med katero otroci delajo na kompleksni nalogi, rešujejo določen problem iz resničnega življenja; rezultat projekta je določen izdelek (materialne ali nematerialne narave) |
| piktogram | grafični simbol, ki predstavlja pojem ali sporočilo |
| potencial | kognitivne, čustvene in praktične predispozicije, potrebne za doseganje nečesa |
| projekt | kompleksna, resnična in smiselna naloga (problem, tema), s katero se otrok poistoveti in prevzame odgovornost zanjo, njen rezultat pa je določen rezultat (izdelek) |
| refleksija | oziroma pregled; vrednotenje pravkar opravljenega s ciljem povzeti in povezati pridobljene izkušnje in informacije, da bi podprli nadaljnje poučevanje in usmerjanje dejavnosti |
| relevantnost | resnost, pomembnost, bistvenost |

| | |
|------------------------------|---|
| samopodoba | odnos ali stališče, ki ga ima posameznik do samega sebe |
| samorefleksija | vrednotenje lastnega vedenja, razmišljanje o sebi, svojih motivih, dejanjih; pogoj za razvoj odgovornosti |
| samoregulacija | spodobnost obvladovanja lastnih nagonov in impulzov v korist dolgoročnejših ciljev |
| socialna interakcija | proces vzajemnega vplivanja med posamezniki ali skupinami v interakciji |
| socialna komunikacija | prenos informacij med posamezniki; razumevanje in posredovanje pomena med posamezniki |
| socialno učenje | način pridobivanja vzorcev vedenja in primerne ravnjanja v določeni družbeni situaciji, učenje družbenih vlog |
| spodbujevalec | podpornik, vodnik, pomaga nadzorovati proces |
| stimulacija | podpora, navdušenje, navdih, zunanja motivacija |
| TBL | okrajšava za učenje na podlagi nalog, učenje z dejavnostmi – poučevanje, ki temelji na opravljanju nalog |
| vzgojni cilji | načrtovane (ali pričakovane) spremembe pri otroku na področju vrednot in stališč |

| Seznam literature in virov

Otrok v procesu izobraževanja

- Atkinson, R. L. (2003). *Psychology*. Prague: Portál. ISBN 80-7178-640-3.
- Bertrand, Y. (1998). *Contemporary theories of education*. Prague: Portál. ISBN 80-7178-216-5.
- Blatný, M., Šolcová, I. (2016). Osobnostní předpoklady osobní pohody. *Československá psychologie* 60(1), 2–12.
- Carr, M. (2001). *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*. London: Sage. ISBN 0-7619-6793-1.
- Carr, M., Lee, W. (2012). *Learning Stories: Constructing Learner Identities in Early Education*. Los Angeles: Sage. ISBN 978-0-85702-092-5.
- Čáp, J., in Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin* 95, 542–575.
- Gardošová, J., in Dujková, L. (2012). *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7178-815-5.
- Hejlová, H. (2010). *Práva dítěte ve vzdělávání – výzva pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7290-468-6.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-628-5.
- Helus, Z. (2011). *Úvod do psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3037-0.
- Hebenstreit-Müller, S., Kühnel, B. (2005). *Das Growing Together. Aus dem Pen Green Centre for Under Fives and their Families in Corby* [DVD]. Berlin: Dohrmann. ISBN 978-3-938620-00-7.
- Kaufman, R. K., Walsh, B. K. (2000). *Creating Child-Centered Classrooms: 3–5 Year Olds (Step by Step Series a Program for Children and Families)*. Washington: Children's Resources Intl. 346 s. ISBN 978-1889544007.
- Kebza, V., in Šolcová, I. (2003). Well-being jako psychologický a zároveň mezioborově založený pojem. *Československá Psychologie: Časopis pro psychologickou teorii a praxi* 47(4), 333–345.

- Průcha, J., Mareš, J., in Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník* (4. aktualiz. vyd). Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology* 57, 1069–1081.
- Šmelová, E., in Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1302-4.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5107-8.
- Kebza, V., in Šolcová, I. (2005). Prediktory osobní pohody (well-being) u reprezentativního souboru české populace. *Československá psychologie* 49(1), 1–8.
- Uhlířová, J., Loudová Stralczynská, B. (2015). Metoda Learning Stories jako efektivní nástroj podpory vzdělávací cesty předškolního dítěte. *Předškolná výchova*. Bratislava: Predškolská výchova, 1961-, 69(4), 20–27. ISSN 0032-7220.
- Uhrinová, M., Tirpák, J. (2020). Teacher's Personality with Regard to Performance Motivation in a Professional Context. In: *The New Educational Review* 59(1), 47–58. ISSN 1732-6729.
- Vargová, M. (2013). *Osobnosť pedagóga v predprimárnej a primárnej edukácii*. In: *Kríza pedagogiky?* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. s. 180–185. ISBN 978-80-223-3331-3.

Seznam revij

Naše škola, 2012/2013, číslo 1, ročník XVI. ISSN 1335-2733, s. 26.

Naše škola, 2012/2013, číslo 9–10, ročník XVI. ISSN 1335-2733, s. 28.

Naše škola, 2013/2014, číslo 7–8, ročník XVII. ISSN 1335-2733, s. 42.

Seznam spletnih strani

www.managementmania.sk/gramotnost/

www.minedu.sk

www.janzbojek.sk

www.fininfo.sk

<https://abc-kindergarten.eu>

Seznam dokumentov

Národní standard finanční gramotnosti, verze 1.1

Státní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Fotografije

Fotografije so nastale v partnerskih vrtcih v okviru projekta in so v publikaciji uporabljene v soglasju z zakonitimi zastopniki otrok.

