



Prikriti kurikulum v kurikulumu - rutina ali izziv v vrtcu



založništvo Supra

Odgovorna urednica: **Betka Vrbovšek, MSc**

Uredniški odbor: **Betka Vrbovšek, MSc**
dr. Jurka Lepičnik Vodopivec
Ivana Leskovar
Tatjana Prešern
mag. Jurij Smerdelj
mag. Tanja Tomič

Jezikovni pregled: **Aleš Vrbovšek**

Založnik:



Supra, d.o.o., izobraževanje, svetovanje, založništvo,
Novo Polje c. XXI/4,
1260 Ljubljana, Slovenija

Predstavnica založnika: **Dragica Smerdelj**

Oblikovanje in priprava za tisk: **Domen Smerdelj**

Tisk: **Tiskarna Babič s.p.**

Naročilo dodatnega izvoda: **080 19 40 ali supra@supra.si**

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana
373.23/.24(082)

Prikriti kurikulum v kurikulumu - rutina ali izziv v vrtcu:

[uredniški odbor Betka Vrbovšek ... et al.] - Ljubljana

:Supra, 2005

ISBN 961-91347-1-0

1. Vrbovšek, Betka

217617152



Predgovor

Kurikulum za vrtce, državni dokument, pravi, da je »ključno vprašanje predšolske vzgoje v zgodnjem otroštvu . . . iskanje učinkovitega ujemanja med kurikulumom in otrokovimi značilnostmi«. Marsikaj od tega, kar je v kurikulumu učinkovit dejavnik vzgajanja in učenja, medsebojnih interakcij med otroki ter vzgojitelji in otroki, je v pripravah na kurikularno prenovu dobro uredila zakonodaja. Pri tem mislim na dejavnike, kot so: število otrok v posameznih oddelkih, kvadratura prostora na otroka, število strokovnih delavcev v oddelku, sočasna prisotnost vzgojitelja in pomočnika vzgojitelja in še bi lahko naštevali.

Zadovoljni smo, da je temeljni okvir narejen, vse ostalo moramo dodati v samem življenju vrtca. Otrokove razvojne značilnosti, ki jih vzgojitelji opazimo in spremljamo pri svojem vsakodnevem sobivanju z otrokom v oddelku vrtca, so izhodišče, na katerem oblikujemo svoje videnje otrokovega aktualnega razvoja, obenem pa zasnujemo možnosti, ki jih bomo ponujali za razvoj otrokovih potencialnih razvojnih zmožnosti. Tako zasnujemo in zapišemo načrtovani kurikulum oddelka in vrtca. Vzporedno s tem procesom pa se vedno bolj zavedamo obstoja še nečesa: tistega drugega kurikulumu, nezapisanega, prikritega.

Koliko prostora zavzema ta »prikriti kurikulum«? Smo večino elementov v kurikulumu, ki vplivajo na kakovost bivanja in učenja otrok v vrtcu, že osvetlili, vzeli pod strokovni drobnogled, prevrednotili glede na zapisana kurikularna načela? Smo zrahljali in odstranili ovire, ki pogojujejo prikriti kurikulum? Se ničesar v tako imenovani dnevni rutini ne da več izboljšati? Imajo otroci, ki niso zaspani, vedno možnost, da izbirajo med počitkom na ležalniku ali mirno dejavnostjo v enem izmed koticov? Si to možnost različno razlagamo? Kako je z organizacijo obrokov prehrane, z načinom ponujanja jedi pri posameznih obrokih? Kako oblikujemo skupna pravila? Kakšni so naši pogledi na otroštvo in vzgojne cilje Kurikuluma za vrtce? Kako spoštujemo različnost pri ponudbi vsebin, dejavnosti, materialov, oblik in metod dela? Kaj nas vodi, ko izbiramo pohištvo, organiziramo igralne prostore, oblikujemo dnevne rede?

Najbrž pomeni toliko strokovnih izzivov preveč za en sam izobraževalni dan in en sam zbornik. Nič zato, če na marsikatero dilemo ali vprašanje tudi s tem posvetom ne bomo dobili odgovora. Vse več znanstvenikov s slovenskih univerz, znotraj katerih se izobražujejo tudi strokovni delavci za vrtce, je pripravljenih na sodelovanje s prakso. Kot dokazuje tudi ta strokovni posvet o prikitem kurikulumu, je takšna teoretično-praktična povezanost možna in, prepričani smo, tudi plodna. Vprašanja bodo zato prej ali slej dobila odgovore, s tem pa spodbudila vzgojitelje k še večji kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcih.

Večino prispevkov za strokovni posvet so pripravili ravnatelji, vzgojitelji, njihovi pomočniki in drugi strokovni delavci vrtcev, kar daje posvetu poseben pomen. Gradivo, ki ga prinaša zbornik bo gotovo mnogim koristna pomoč na zahtevni strokovni poti.

Kazalo

Plenarni referati

- 12 • Vzgojiteljica - izhodišče prikritega kurikuluma v vrtcu
 - izr. prof. dr. Robi Kroflič, Filozofska fakulteta, Ljubljana
- 19 • Stališča in empatija vzgojiteljev kot elementa prikritega kurikula v vrtcu
 - doc. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru
- 25 • Pojmovanja v otroštvu in vzgoji kot dejavnik prikritega kurikula v vrtcu
 - doc. dr. Marcela Batistič Zorec, Pedagoška fakulteta Ljubljana

Pravica do izbire in drugačnosti ter ustvarjanje pogojev za njihovo izražanje v povezavi z dnevno rutino.

- 32 • Dostojanstvo? Samopodoba!
 - Diana Hasanbegović, Robert Jarh, Vrtec Šoštanj
- 37 • Pravice otrok in staršev
 - Dragica Kranjec, Vrtec Sežana
- 40 • Program vrtca s fleksibilnim delovnim časom - vrtec ves dan
 - Jolanda Koritnik in Branko Ilotič, Vrtec Viški Gaj, Ljubljana
- 43 • Svoboda ni odstranitev meja
 - Mirjana Radovanović, Vrtec Jarše Enota «Mojca»
- 47 • Drugačnost na ravni izbora vsebin, dejavnosti in materialov
 - Helena Bilušić, Vrtec Rogaška Slatina

Počitek in spanje - potreba, nuja, prisila ...

- 52 • Ali sta počitek in spanje potreba, obveznost ali prisila?
 - Tatjana Šepec, Vrtec Ledina, Ljubljana
- 56 • Vloga in pomen vsakodnevnega spanja, počitka
 - Agata Trontelj, Vrtec Hansa Christiana Andersena, Ljubljana
- 59 • Spanje in individualne potrebe otrok
 - Jožica Železnik, Vrtec Tončke Čečeve Celje

Hranjenje - samostojnost ali postrežba; izbira ali prisila.

- 64 • Proces prehranjevanja v Vrtcu Manka Golarja Gornja Radgona
 - Breda Forjanič, Vrtec Manka Golarja, Gornja Radgona
- 69 • Jem, da rastem - samopostrežni način prehrane
 - Helena Tomažin, Vrtec Vrhnika Enota Bevke
- 71 • HACCP v igralnici
 - Janja Bajt Smrekar, Vrtec Otona Župančiča Črnomelj
- 75 • Oblikovanje vrednot preko hrane
 - Jelka Zornada, Vrtec Hansa Christiana Andersena, Ljubljana
- 77 • Zajtrk na drugačen način
 - Nataša Smerdelj Šubelj, Vrtec Miškolin, Ljubljana

-
- 80 • Kosilo malo drugače
 - Veronika Vrščaj Jerič, Vrtec Miškolin, Ljubljana
 - 84 • Restavracijski način prehranjevanja pri predšolskih otrocih
 - Darinka Belak, Vrtec Tončke Čečeve, Celje
 - 87 • Način prehranjevanja pri malčkih
 - Marina Železnik, Vrtec Tončke Čečeve, Celje

Pravila v oddelku. Disciplinirati s pravili, nagrado, kaznijo.

- 92 • Pravila, nagrade, kazni v vsakdanjem življenju
 - Natalija Starič Žikič, JVIZ Vrtci občine Žalec
- 95 • Vloga vzgojitelja pri učenju otrokove discipline
 - Jerica Laznik Mokotar, Vrtec Laško
- 98 • Pohvale in kazni ter pravila in meje postavljamo predvsem z zdravim razumom in s srcem
 - Milena Brusnjak, Vrtec Šoštanj
- 101 • Otroci potrebujejo meje
 - Petra Primc, Vrtec Hans Christian Andersen – enota Marjetica, Ljubljana
- 104 • Izgrajevanje otroške skupnosti
 - Marija Grahek, Vrtec Zarja Celje
- 107 • Pravila v mojem oddelku
 - Sonja Brglez, Vrtec Tončke Čečeve, Celje
- 109 • Disciplina in vzgoja v sodobnem vrtcu
 - Mag. Janja Remšak, Inšpektorat RS za šolstvo in šport

Prostor kot element kurikula. S čim vzgaja?

- 114 • Pomen prostora pri prikitem kurikulu
 - Suzana Vidic, Vrtec Otona Župančiča, Črnomelj
- 117 • Prostor kot sredstvo za katerokoli izvedbeno obliko
 - Alma Jenšterle, JVIZ Vrtci občine Žalec
- 121 • Kaj je kotichek?
 - Lea Kuzman, Vrtec Šoštanj
- 124 • Glasbeni instrumenti v prostoru in času
 - Bogdana Borota, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta Koper
- 127 • Vrbov paviljon
 - Danica Marič, Romana Povirk Matas, Vrtec Zelena Jama, Ljubljana
- 130 • Kako smo ustvarili spodbudno bivalno in učno okolje
 - Maja Barbutovski, Viktorija Marčič, Vrtec Tezno
- 134 • Povezanost in soodvisnost prostora in interakcij v vrtcu
 - Mojca Garvas, Mojca Kolar, Suzana Antič, Vrtec Trnovo Ljubljana
- 138 • Prostor v prikitem kurikulu
 - Irena Kukovičič Hren, Vrtec Tončke Čečeve, Celje

Čas - planirati čas ali stalno hiteti, pritiski...

- 144 • Ni bolj ali manj pomembnega časa - vsak trenutek šteje
 - Tatjana Bojinovič, JVZ Vrtci občine Žalec

148 • "Čas" v prikritem kurikulumu; kvaliteta v vsakem trenutku

- Blanka Ribič, Vrtec Tončke Čečeve, Celje

152 • Čas v heterogeni skupini

- Metoda Postolski Košir, Vrtec Hansa Christiana Andersena, Ljubljana

Komunikacija, interakcije med otrokom in vzgojiteljico, med osebjem...

156 • Osebnostne prvine komunikacije

- Vasja Žibret, OŠ Neznanih talcev Dravograd

159 • Srečen sem, ker sem tako velik

- Marija Pušenjak, Vrtec Ljutomer

164 • Interakcije, komunikacija in socialno učenje v vrtcu

- Katja Zalar, Vrtec Šentvid, Ljubljana

168 • Komunikacijski trikotnik: vzgojitelj-otrok-starši

- Iris Virant, Jelka Čujež, JZ Otroški vrtec Šmarje pri Jelšah

171 • Komunikacija ob prihodu otroka v vrtec

- Mirjam Jereb Zdešar, Vrtec Vrhnika Enota Barjanček

174 • Otrokov portfolio - spodbujevalec interakcije v vrtcu

- Urška Stritar, Zavod RS za šolstvo

177 • Komunikacija, interakcija med otrokom in vzgojiteljico, med osebjem...

- Milena Kosec, VVZ Ormož, Enota Kog

180 • Medsebojno spoštovanje in zaupanje

- Darja Senčar, Vrtec Ledina, Ljubljana

Pojmovanja o otroštvu, vrednote in vloga vzgojitelja

184 • Res vemo, kaj je za otroka najboljše?

- Terezija Tabor, Vrtec Pedenjped, Ljubljana

187 • Jaz vzgojiteljica

- Jelka Kapun, JZ Vrtec Laško

190 • Osebnost vzgojitelja kot pomemben del prikritega kurikulumuma

- Darija Hohnjec, Vrtec Rogaška Slatina

194 • Vloga vzgojitelja v svetu vrednot

- Štefka Dolenc, Vrtec Ledina, Ljubljana

198 • Vrtec - vzgoja in vrednote

- Marija Grešak, Vrtec Zarja Celje

Predstavitve na plakatih

www.supra.si

Predstavitve na plakatih so objavljene na spletnih straneh podjetja Supra d.o.o.,
naslov spletne strani: www.supra.si

Pravica do izbire in drugačnosti ter ustvarjanje pogojev za njihovo izražanje v povezavi z dnevno rutino.

- V vrtcu je lepo
- Marija Fištravec Strnad, VVZ Ormož
-

Počitek in spanje - potreba, nuja, prisila ...

www.supra.si

- Počitek za užitek
- Andreja Oštir, Janja Bracar, VVE Mokronog
- Lepo je preživeti noč v vrtcu
- Zlatka Kocijan, Vrtec Slovesnka Bistrica
-

Hranjenje - samostojnost ali postrežba; izbira ali prisila.

- Proces prehranjevanja v Vrtcu Manka Golarja Gornja Radgona
- Alenka Semler, Vrtcu Manka Golarja Gornja Radgona
- Hranjenje
- Lili Kalabič, Špela Rupar, Vrtec Hansa Christiana Andersena, Ljubljana
- Kakovostnemu prehranjevanju prispeva poleg ustreznih jedi tudi način postrežbe
- Davorina Vajd, VVZ Ormož, enota Miklavž pri Ormožu
-

Pravila v oddelku. Disciplinirati s pravili, nagrado, kaznijo.

www.supra.si

- Pravila v oddelku ob pojavu neželenih oblik vedenja
- Rajka Kovačič, Vrtec Vrhnika
- Pravila v oddelku
- Simona Hrovat, Vrtec Hansa Christiana Andersena, Ljubljana
-

Prostor kot element kurikula. S čim vzgaja?

- Srečanje otrok s hriba in doline
- Marjeta Barber, Vrtec Slovenska Bistrica
-

Čas - planirati čas ali stalno hiteti, pritiski...

www.supra.si

- Čas...
- Mateja Osolnik, Vrtec Hansa Christiana Andersena, Ljubljana
- Čas v vrtcu
- Tatjana Bukovec, Vrtec Zarja Celje
-

Komunikacija, interakcije med otrokom in vzgojiteljico, med osebjem...

- Ko smo skupaj naj nam bo lepo
- Majda Topličar, VVZ Ormož – vrtec Ormož
-

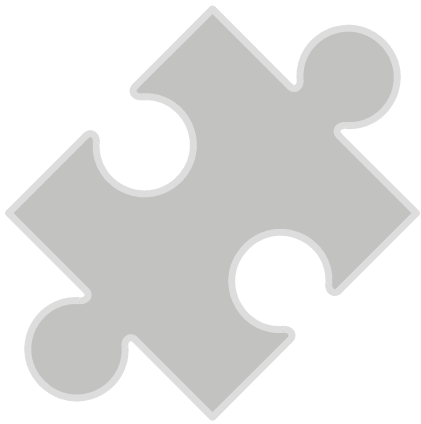
Pojmovanja o otroštvu, vrednote in vloga vzgojitelja

www.supra.si

- Vrednote vrtca.
- Irena Kupčič, Vesna Podplatnik, OŠ Podgorci - VVZ enota Podgorci
- Kaj nam je v vrtcu pomembno
- Brigita Šinigoj, Milena Mohorčič, Vrtec Najdihojca, Ljubljana
- Vrednote, vizija Vrtca Tončke Čečeve
- Tanja Ravnjak, Vrtec Tončke Čečeve, Celje
-

Oglaševalci

- **201** • Irbis, d.o.o., Ilirska Bistrica
- Vse za čiščenje na enem mestu
-
- **202** • Makom, Velenje
- Trgovina, zastopanje in montaža
-
- **202** • Domačija Kostevc Hribar
- Jagode, maline, češnje, slive, hruške.
-
- **202** • Supra, d.o.o., Ljubljana
- Prikriti kurikulum v kurikulumu
-



Plenarni referati

- * Vzgojiteljica - izhodišče prikritega kurikulumuma v vrtcu**
- * Stališča in empatija vzgojiteljev kot elementa prikritega kurikula v vrtcu**
- * Poimovanja v otroštvu in vzgoji kot dejavnik prikritega kurikula v vrtcu**

Vzgojiteljica - izhodišče prikritega kurikuluma v vrtcu

***** izr. prof. dr. Robi Kroflič, Filozofska fakulteta, Ljubljana

Ko pomislimo na problematiko prikritega kurikuluma v vrtcu, zagotovo tudi v slovenskem prostoru, prva asociacija na to temo priključuje v spomin danes klasično raziskavo M. W. Apple in N. King (Apple 1992, II. poglavje), kjer opisujeta skupino novincev v vrtcu, ki iz konteksta dnevne rutine in implicitnih pričakovanj v relativno kratkem času prepoznajo »tiha pravila bivanja v instituciji«. Apple in Kingova v tem kontekstu izpostavita pomen »globoke strukture šolske/vrtčevske izkušnje«, ki jo razkrivajo naslednja vprašanja:

»Kateri pomeni, ki so v ozadju dejanske formulacije kurikularne vsebine, so v šoli predmet pogajanja in prenašanja? Kaj se zgodi, ko se znanje prečisti skozi učitelje? Skozi kakšne kategorije normalnosti in deviantnosti se prečisti? Kakšen je osnovni in organizacijski okvir normativne in konceptualne vednosti, ki ju učenci dobijo? Na kratko, kakšen je *kurikulum v uporabi*?« (Prav tam, str. 51)

V odgovoru na zadana vprašanja se osredotočita na analizo »vsakdanje interakcije zdravorazumskih akterjev, ko izvajajo svoje normalne prakse«, v vrtcu pa je to vsekakor komunikacija med vzgojiteljico in otroki, ki jo strukturirajo vzgojiteljičina implicitna pričakovanja v odnosu do otrokovega vedenja in njeno pristajanje na zdravorazumsko usmerjanje poteka dnevnih dogodkov, ki sodijo v sklop t. i. dnevne rutine (prav tam, str. 51-52).

Čeprav se zdi, da Applovo paradigmo pojmovanja prikritega kurikuluma zlahka povežemo s pojmovanji uglednih kurikularnih teoretikov, kakršen je npr. A. V. Kelly, ki ob načrtovanju kurikuluma zahtevajo tudi iskanje odgovora na vprašanja o »predpostavljenih vrednotah in predvidevanjih kurikuluma« (Kelly 1989, str. 7; glej tudi Kroflič 2002), pa po drugi strani ob problematiki prikritega kurikuluma naletimo na množico sorodnih pojmov in pomenov, ki bi zahtevali vzpostavitev relativno jasnih odnosov in pomenov. Naj vzpostavim le za prepoznavanje pomena prikritega kurikuluma v vrtcih najpomembnejše pojme in pomenske dileme:

- Kakšno je razmerje med pojmom *prikriti kurikulum* in *dnevna rutina*?
- Kakšno je razmerje med pojmi *prikriti kurikulum* in *vzgojiteljičino tiho znanje*, *implicitna teorija*, *subjektivna teorija*, *etnoteorija*?
- Kakšno težo pri vzpostavljanju sporočil prikritega kurikuluma otroku igrajo *vsebine ter metode usmerjenih aktivnosti* in *kakšno spontane dejavnosti kot elementi dnevne rutine in organizacije prostora*?

- Kakšno vlogo pri strukturiranju tihih sporočil otroku igra *družbena ideologija* in kakšno *vzgojiteljičini slabo reflektirani zdravorazumski pogledi na njeno poklicno vlogo in dejavnost*?
- Ali lahko imajo *spontane dejavnosti prikritega kurikulumuma* pozitiven učinek?
- Kako se omenjena razmerja in pomeni pojmov spreminjajo ob predpostavki *odprtega uradnega kurikulumuma* in zahtevi po refleksiji ter *načrtovanju elementov dnevne rutine*?

Ker s tem prispevkom nimam neposrednega namena razčiščevati pojmovno in pomensko zmedo (za različne definicije omenjenih pojmov glej Bahovec in Kodelja 1996, Kroflič 1997 in 2002, Batistič Zorec 2003 in 2004), bom za potrditev in vsebinsko analizo teze o vzgojiteljici kot izhodišču prikritega kurikulumuma zgolj označil nekaj svojih odgovorov na zastavljena vprašanja.

Če v prikriti kurikulum umestimo tiste »intence« realnega dogajanja v vrtcu, ki niso zapisane v uradnih dokumentih (*v Kurikulumu za vrtce* in v operativnih načrtih vrtca oziroma vzgojiteljice), potem postane jasno, da se v njem znajdejo tista dejanja vzgojiteljice, ki niso reflektirana in neposredno načrtovana/predvidena. Običajno je teh dejanj več v manj strukturiranih dnevni dejavnostih, ki so vezana na obdobje otrokove proste igre in dnevne rutine (hranjenje, počitek itn.), na njih pa bolj kot vzgojiteljičino »naučeno znanje«, ki ga uporablja prvenstveno pri strukturiranju načrtovanih usmerjenih dejavnosti, vplivajo njene vrednote, pričakovanja in »tiho znanje«, ki ga ima v zvezi s svojimi predstavami o »pridnem otroku« in »primernem učenju«. Seveda se v teh pričakovanjih odražajo tudi vzgojiteljičina osebna ideologija, vezana na svetovni nazor, religiozno in politično prepričanje ter stereotipi/predstave, ki so kulturno pogojene, te pa so spet povezane z idejami, ki tvorijo ustrezna družbena pričakovanja glede njene poklicne vloge. Zato ni čudno, da vzgojiteljica mnogokrat v nereflektirana dejanja vpleta svoje predstave o »družbeno-politično primerni praksi«, kar je še posebej značilno za bolj ideološko totalitarna družbena okolja.

Z demokratizacijo vzgojno-izobraževalnega sistema v devetdesetih smo pri nas temeljito zrahljali pretekle ideološke vplive na vrtčevsko prakso, s teoretskimi pristopi k načrtovanju sistema predšolske vzgoje pa smo vzpostavili vsaj še dva premika, pomembna za strukturiranje prikritega kurikulumuma. Načelo odprtega nacionalnega Kurikulumuma za vrtce je večjo vlogo pri natančnejšem načrtovanju vrtčevskih dejavnosti preneslo na vrtec oziroma posamezno vzgojiteljico, s tem pa se je povečala tudi nevarnost, da bodo večji del vrtčevskih dejavnosti zasedle nereflektirane ideje posamezne vzgojiteljice, ki jih umeščamo v strukturo prikritega kurikulumuma. Enostavno povedano, načelo odprtega kurikulumuma je vzgojiteljici omogočilo, da »brani« svoje poglede na vzgojo otrok glede na zdravorazumske predstave o tem, kaj je dobro za otroka, še posebej takrat, ko se bolj kot prej začne ceniti spontana komunikacija in k otroku usmerjena pedagoška dejavnost.

Druga novost *Kurikulumuma za vrtce* je zahteva, da se vzgojiteljica zave pomena dejavnikov dnevne rutine in jih umesti v svoj razmislek in operativni načrt. Odprtost uradnega nacionalnega kurikulumuma torej ne pomeni, da lahko vzgojiteljica več elementov organizacije življenja in dejavnosti v vzgojni skupini prepusti spontanemu/nenačrtovanemu toku dogodkov, temveč zahteva, da v svojo refleksijo in operativno načrtovanje vključi tudi razmislek o tem, kako bo strukturirala otrokov bivanjski prostor, kakšne igrače oziroma materiale mu bo ponudila v času, namenjenemu prosti igri, kako se bo vključevala v otrokove samoiniciativne dejavnosti, kako bo organizirala razpoložljiv čas za izvedbo elementov dnevne rutine, ter predvsem, kako bo te bolj spontane elemente dnevnega življenja povezala z bolj strukturiranimi usmerjenimi dejavnostmi ter s tem omogočila realizacijo ciljev in načel *Kurikulumuma*.

»Dnevno rutino« kot sestavino »prikritega kurikulumuma« torej strukturira predvsem vzgojiteljičino vedenje o zakonitostih otrokovega razvoja in o strategijah zgodnjega poučevanja, ter njene osebne vrednostne predstave/občutki o »dobrem za otroka«, ki skupaj tvorijo njeno implicitno teorijo. Zato je refleksija te vednosti in lastnih osebnih vrednot predpogoj za prepoznanje možnosti pozitivnega spreminjanja tistih najmanj strukturiranih

14 Prikriti kurikulum v kurikulumu - rutina ali izziv v vrtcu

elementov otrokovega bivanja v vrtcu. Ker bosta o osebnostnih stališčih in pojmovanjih otroštva spregovorili ostali uvodničarki, bom sam v nadaljevanju izpostavil:

- Pomen vzgojiteljčine predstave o učenju/igri skozi vprašanje: na kakšno mesto naj se v odnosu do otroka postavi vzgojiteljica?
- Kako naj reagira v situacijah, ki predstavljajo spontan izziv za spodbujanje otrokovega socialnega razvoja?

Pri tem bom izhajal iz predpostavke, **da vzgojiteljica opazi, kar prej razume, in spontano reagira na otrokovo vedenje predvsem glede na svoje »tiho znanje« in občutenje vzgoje.**

I.

Pojem, ki v zadnjem času najpogosteje izraža tako strokovno utemeljene kot zdravorazumske predstave o otrokovem učenju v zgodnjem otroštvu, je zagotovo *k otroku usmerjena vzgoja*. Batističeva na več mestih v svoji študiji *Razvoja psihologija in vzgoja v vrtcih* (2003) izpostavi izrazito večplastnost tega pojma, ki sega od teze, da so k otroku usmerjene vse teorije, ki presegajo behaviorizem na področju razvojne psihologije in kulturno-transmisijsko pojmovanje vzgoje na področju kurikularnih teorij (str. 307), pa do teze, da se znotraj te usmeritve skrivajo tako »romantično-humanistična predstava« kot predstave o otroku kot kompetentnem subjektu, ki v interakciji z okoljem aktivno gradi svoj psihični aparat, pri čemer se novejša teorije trudijo opredeliti tako procese izgradnje otrokovih kompetenc kot vlogo socialnih interakcij otroka z okolico v procesih učenja (prav, tam, str. 308-310). In ravno vzpostavitev jasne ločnice med zdravorazumskimi romantičnimi predstavami o dobrem otroku in pomenu njegovega spontanega razvoja ter strokovno bolj strukturiranimi spoznanji o načelih otrokovega zgodnjega učenja, ki izhajajo iz otrokove aktivne drže, tvori tisto jedro prizadevanj za odpravljanje *novih laičnih ideologij kulta avtentičnosti* (Bahovec in Kodelja 1996), ki šele more vzpostaviti za pedagogiko nujno razlikovanje med permissivnim in procesno-razvojnim pristopom (Kroflič 1997).

Poglejmo si ključne razloge, zakaj danes romantično-humanistične predstave o k otroku usmerjeni vzgoji opredeljujemo kot ideološke:

- strukturna analiza Rousseaujeve pedagogike pokaže, da se izza spontanosti Emilovega razvoja skriva skrbno premišljen koncept vzgojiteljevega posrednega vplivanja preko nadzorovanja otroka, konstrukcije vzgojnega okolja in selekcije identifikacijskih likov, s pomočjo katerih otrok gradi lastno identiteto (Kroflič 1997 a, str. 204-245);
- kritične sociološke analize socializacijskih sprememb v Zahodni Evropi in Ameriki dvajsetega stoletja pokažejo, da se na podlagi ideologije kulta avtentičnosti izoblikuje »družbeno nujna forma subjektivnosti«, posameznik torej, kakršnega želi in s pomočjo prikritih mehanizmov manipulacije vzpostavlja potrošniška družbena ideologija (Lasch 1986, Beaovuis 2000, Šebart-Kovač 2002 itn.);
- miselnost o pomenu spontanega razvoja in učenja otroka pedagoške delavce odvrta od kritično-reflektiranega pogleda na lastno vlogo pri podpiranju otrokove egocentrične, individualizirane perspektive in vpliva na oblikovanje razpršene, drseče identitetne strukture v družbi novih tveganj (Beck 2001, Nastran-Ule 2000).

Kaj ta teoretska opozorila konkretno pomenijo za oblikovanje vzgojiteljčine aktivne vloge v komunikaciji z otrokom?

Analiza Rousseaujevih pedagoških idej nam razkrije pomembno dejstvo, da se vzgojiteljčina aktivna vloga pri vzgoji otroka ne začne šele z neposredno komunikacijo z otroki, ampak že takrat, ko oblikuje otrokov bivalni prostor. Otrok se v vrtcu (ali v drugem okolju) ne znajde v prostem polju neomejenih izkušenj, v katerem bo spontano vstopal v različne interakcije in dejavnosti, ampak celo tedaj, ko se na primer odločimo za »vrtec brez igrač«, naše (ne)izbire

materialov oblikujejo bolj ali manj spodbudno življenjsko okolico, ki otroka usmerja, determinira in s tem oblikuje. Enako velja za odločitve v zvezi z oblikovanjem (bolj ali manj starostno, kulturno ali po sposobnostih heterogene/homogene) vzgojne skupine, saj bo otrok navezoval stike s tistimi vrstniki, ki mu bodo »dodeljeni« v vzgojni skupini ali ponujeni v takšnih projektih, ki omogočajo sodelovanje otrok vrtca pri dejavnostih, ki presegajo organizacijski okvir posamezne vzgojne skupine. Skratka, svet, v katerega vstopa otrok, bolj ali manj zavestno in s premislekom oblikujemo tisti, ki načrtujemo in organiziramo vzgojno-izobraževalni proces. Pri tem pa nas danes bolj kot doslej zavezujejo strokovne smernice, ki od vrtca oziroma šole pričakujejo oblikovanje za razvoj spodbudnega okolja ob upoštevanju načel/vrednot inkluzivne/vključevalne, pravične, demokratične in skrbne/solidarne skupnosti.

Drugo praktično vprašanje je vezano na dilemo, na kakšno strukturno mesto v odnosu do otroka naj se postavi vzgojiteljica, ki sprejme teoretsko opozorilo, da je otrok aktivni konstruktor lastnega znanja, in da so še posebej spontane, manj načrtovane dejavnosti priložnost za otrokovo aktivno učenje? Druga generacija konstruktivističnih teorij, na čelu z Vigotskim in Brunnerjem, je neizpodbitno pokazala, da vloga vzgojiteljice ni zgolj v »pripravi vzgojnega okolja«, »opazovanju« in »zaščiti« otrokove spontane dejavnosti, ampak se od nje pričakuje aktivno spodbujanje otrokovega razvoja na kontinuumu med aktualnim in potencialnim razvojem, a seveda ne na način, ki bi pasiviziral otrokovo aktivno vlogo pri igri oziroma učenju (glej Batistič-Zorec 2003 itn.). Ko pa želimo aktivno spodbujati razvoj otrokovih psihomotoričnih, kognitivnih, govornih, socialnih idr. kompetenc, moramo seveda poznati zakonitosti razvoja in ugledati priložnosti za aktivno vključevanje v otrokove spontane dejavnosti. Da je to eno strokovno najtežjih področij dvigovanja kakovosti procesnih dejavnikov vzgoje v vrtcih, dokazujejo prvi izsledki raziskave *Kakovost v vrtcih*, ki jasno pokažejo, kako omejene so možnosti vplivanja na spremembo kakovosti vzgojiteljicne komunikacije z otroki zgolj preko spremembe *Kurikuluma* in spremljave postopnega uvajanja (Marjanovič-Umek idr. 2003).

II.

Ker sem kot tretje področje razlogov za nujnost preseganja romantično-humanistične predstave o k otroku usmerjeni vzgoji omenil socializacijske spremembe, ki s smerjo identitetnih premikov (med mladostniki danes prevladujejo predvsem razpršeni, prezgodaj zaprti in odloženi identitetni položaji, ki jih označimo kot nezrele položaje, zreli položaj se navadno vzpostavlja v poznem mladostništvu, torej po 20. letu starosti; glej Kobal-Palčič 2001) povečujejo rizičnost bivanja posameznika v sodobnem svetu, si na primeru spodbujanja moralnega razvoja pogledimo možnosti za preseganje te »implicitne teorije« kot sestavine »prikritega kurikuluma«.

Ko sem v devetdesetih vodil projekt vzpostavitve procesno-razvojnega modela moralne vzgoje v novogoriških vrtcih predvsem preko vzgojiteljicnega aktivnega spodbujanja otrokovega moralnega razvoja v spontanah konfliktnih situacijah, sem naletel na primer moralnega ravnanja šestletne deklice, ki ga takrat preprosto nisem znal ustrezno teoretsko pojasniti, kaj šele da bi vedel, kako ravnati v podobnih situacijah. K temu primeru sem se vrnil po šestih letih z naslednjo razlago:

Etnografski zapis: preureditev koticika

“Ker se otroci ne igrajo več z dojenčki in punčkami, smo se odločili, da bomo v tem koticiku naredili kozmetični salon. Ob mojem pripovedovanju (motivacija k aktivnosti) Saša tako odreagira: “Pusti ta koticček, saj se v njem vsak dan igra Marija. Zelo rada ima dojenčke, tako rada, da ko bo velika, jih bo imela devet.” (Marija je domnevno moten otrok!)

Koticček smo pustili tak, kot je bil, kozmetični salon pa smo naredili drugje.” (Kroflič 1997, str. 98)

»Navedeno zgodbo je zapisala vzgojiteljica skupine šestletnih otrok in opisuje spontan dogodek, ki se je zgodil med enoletnim razvojnim projektom oblikovanja procesnega modela moralne vzgoje za javne vrtce, ki je leta 1996/97 potekal v Novi Gorici v Sloveniji. Model sem figurativno označil z naslovom *Med poslušnostjo in odgovornostjo*, v kontekstu današnje terminologije pa bi ga lahko opisal kot poskus spodbujanja pravičnega in skrbnega okolja, ki otrokom omogoča kakovosten moralni razvoj.

Z vidika obstoječih etičnih paradigem (etike pravičnosti, etike vrlin in etike skrbi) se zastavlja vprašanje, na kakšnem razmišljanju in doživljanju je bilo utemeljeno Sašino razmišljanje o moralni dolžnosti zaščititi partikularni interes deklice z domnevnimi motnjami v razvoju? Rawls bi v ta namen izpostavil koncepta »koprene ignorance« in »izvornega položaja« ter dodal, da kljub načelni enakosti vseh pripadnikov pravične skupnosti morala predpostavlja prvenstvo zaščite koristi najšibkejšega posameznika (Drugo načelo: Socialne in ekonomske neenakosti morajo biti urejene tako, da služijo (a) največjemu dobremu najšibkejših, ki je usklajeno s splošnim načelom pravičnosti...; Rawls 1999, str. 266) Kohlberg bi se nadalje vprašal, ali, in v kakšni meri, je bila deklica zmožna svoje situacijsko občutljivo in visoko moralno dejanje osmisлити s sklicevanjem na obče moralno načelo, ki predpostavlja preverjanje moralne odločitve iznad dogovorov oziroma obstoječih pravil bivanja v vzgojni skupini. Zagovorniki etike vrlin bi v dejanju prepoznali močno karakterno potezo deklice, ki ji je omogočila ne le življenje v posebne potrebe vrstnice, ampak jo je privedla do odločitve, da je ta posebna potreba pomembnejša od večinskega interesa socialne skupine, ter dodali, da je v danem primeru »...obrat k načelu, ko naravna (spontana) skrb že deluje (ali bi lahko delovala), resnično ena misel preveč.« (Noddings in Slote 2003, str. 345) Gilliganova in Noddingsova bi dejanje pripisali situacijsko obarvanemu odnosu skrbi, ki ga je omogočila izjemna potopitev v položaj domnevno motene deklice, ter dodali, da se ne moreta strinjati s Kohlbergom, ki pravi, da je »...neposredna skrb za drugega v moralnem smislu nižja oblika kot zavestno upoštevanje načel pravičnosti in človekovih pravic.« (Prav tam, str. 344)«

(Kroflič 2003, str. 165-166)

Kot vidimo, je zadnja desetletja zaznamovalo vrenje različnih etičnih pristopov in teorij, ki so korenito zamajale tiste teoretske pedagoške modele, ki še danes tvorijo jedro pedagoškega usposabljanja vzgojiteljic. Opisan primer nazorno pokaže, kako neprepičljivi so argumenti kognitivistično-liberalne etike pravičnosti, pa tudi klasične etike vrlin, ko gre za pojasnjevanje visoko moralnih dejanj otrok v predšolskem obdobju. Šestletni deklici pač ne moremo pripisati visokih kognitivnih zmožnosti, ki so potrebne za razsojanje na postkonvencionalni ravni, niti močne osebnosti, ki zaradi ponotranjene vrednote solidarnosti najprej poskrbi za partikularne potrebe najšibkejše osebe v socialni skupini. Če je še Piaget predšolsko obdobje označeval kot obdobje otrokove egocentričnosti in amoralnosti, kar naj bi bila posledica pomanjkanja otrokovih kognitivnih zmožnosti za etično ravnanje, danes s pomočjo novih teoretskih pristopov z mnogo večjo mero občutljivosti pri predšolskem otroku zaznavamo zmožnosti za vzpostavljanje prijateljskih odnosov, njegovo željo, da preko procesa decentracije lastnega mišljenja zazna in razume vrstnikovo perspektivo v vzajemni dejavnosti ter preko empatične potopitve v položaj drugega, ki se tudi razvija, in sicer od »globalne čustvene nalezljivosti« proti pravi – socialno občutljivi empatiji, ki že poveže otrokove čustvene, kognitivne in hotenjsko-motivacijske kapacitete (Hoffman 2000), začuti stisko vrstnika ali odrasle osebe, kar v njem prebudi željo, da bi osebi v stiski pomagal. Pri teh novih ugotovitvah pa moramo biti pozorni na metodološko opozorilo, da namreč predšolski otroci pokažejo te prosocialne zmožnosti le v njim znanem, varnem in spodbudnem okolju, kjer imajo priložnost za vzpostavitev tesnejših osebnih stikov tako na medvrstniški ravni kot z odraslimi osebami.

Mi pa v praksi še vedno na eni strani vztrajamo pri romantični ideji spontanega razvoja, ki bo otroka pripeljal do moralne odgovornosti, na drugi strani pa kot edini mehanizem

spodbujanja moralne zavesti prepoznavamo jasno postavljanje pravil bivanja in skrb za uveljavljanje otrokovih pravic!

Nova spoznanja s področja razvojne psihologije, pa tudi etike, na kateri je bila tradicionalno utemeljena teorija vzgoje, nas silijo v iskanje drugačnih metodičnih pristopov in novo utemeljitev vloge vzgojiteljice pri spodbujanju moralnega razvoja otroka. Kljub raznolikosti teoretskih pristopov in množici novih empiričnih ugotovitev se postopoma oblikuje konsistentna teoretska podlaga novi paradigmi spodbujanja prosocialnega razvoja otrok v predšolskem obdobju, v kateri se presenetljivo skladajo filozofski in razvojno-psihološki koncepti.

V že citirani razpravi *Etična osnova vzgoje za strpnost in multikulturalnost v predšolskem in osnovnošolskem obdobju* (Kroflič 2003) sem postavil hipotezo, da je pri odločanju za metodiko moralne vzgoje v zgodnjem otroštvu (družinska vzgoja ter vzgoja v vrtcu oziroma osnovni šoli) pametno dati prednost tistim etičnim modelom, ki se bolj prilagajajo naravi otrokovega prvega vstopanja v socialne interakcije (etiki skrbi), postopoma pa krepi otrokovo zmožnost reflektiranja etičnih dilem in zavedanja kompleksne razsežnosti univerzuma osebnih in družbenih vrednot. Ob tem pa je izjemno pomemben element spodbujanja tega razvoja vzgojiteljica, ki zna v vzgojni skupini ustvariti strpno in multikulturalno okolje:

»Strpnost in z njo sprejetje drugega kot drugačnega v vlogi objekta in subjekta skrbi na načelih pravičnosti je izjemno zahteven koncept (v emocionalnem in kognitivnem smislu), saj zahteva preseganje občutka emocionalne ogroženosti od drugega kot drugačnega in s tem tujega, kakor tudi spoznanje drugačnega kot vrednega in pripravljenost na vzajemno komunikacijo in sobivanje. To je mogoče doseči le v inkluzivnih okoljih, ki poskrbijo ne le za pravično vključevanje drugačnih otrok, ampak tudi za potopitev (empatično vživetje) v to drugačnost in postopno razumevanje nove kakovosti bivanja.

Le takšno okolje omogoči že predšolskemu otroku, kakršna je Saša iz zgodbe na začetku, da postavi posebno potrebo šibkejšega otroka pred dogovorjene interese večine. Spontano sprejetje partikularne drugačnosti torej, pri katerem bi bilo vsako sklicevanje na ustrezna etična načela *ena misel preveč...*« (Prav tam, str. 170)

Če danes nekoliko konkretiziram to novo metodično usmeritev, bi v zvezi z vzgojiteljico »novo vlogo« lahko zapisali sledeča načela:

- Ker se prvi odnosi zaupanja, ki spodbudijo otrokovo doživljanje razpoloženja pomembne druge osebe in empatične reakcije vzpostavijo že pred vstopom otroka v vrtec, mora vzgojiteljica poskrbeti za vzpostavitev *emocionalne bližine med staršem, vzgojiteljico in otrokom* (postopno uvajanje).
- Vzgojiteljica mora opazovati *otroka kot »moralno kompetentno bitje«* in *spodbujati empatične vrstniške odnose* v smeri otrokovega zaznavanja vrstnikovih potreb in pričakovanj (Hoffmanov koncept »prave empatije«), ki zvišujejo tudi kakovost učenja nasploh (vpliv emaptije na razvoj kognitivnih procesov!).
- Vzgojiteljica mora postopoma spodbujati otrokovo *moralno razsojanje ob pravilih institucije ter ob učnih temah usmerjenih aktivnosti* (dolžnost do pravila se ne vzpostavi sama, ampak šele kot posledica simbolne identifikacije, s katero otrok določeno normo internalizira in jo postopoma pretvori v osebno vrednoto).
- Vzgojiteljica mora otroke spodbujati k dogovarjanju in sprejemanju aktivne vloge pri postavljanju skupnih pravil bivanja (*opolnomočenje za soodločanje*).

18 Prikriti kurikulum v kurikulumu - rutina ali izziv v vrtcu

- Ob integraciji otrok s posebnimi potrebami mora vzgojiteljica poskrbeti za *vključevanje spontanega sprejemanja drugačnosti* (kulturne in drugačnosti po sposobnostih) *ob strokovni podpori*, ki pa naj ne bo preveč »očitna«, da bi s tem spodbudili stigmatizacijo in zavrli možnost medosebne pomoči; spremljevalci (gibalno oviranih otrok) in drugi strokovnjaki naj, kolikor se le da, sodelujejo s celo skupino in s tem šele posredno nudijo pomoč usmerjenim otrokom (primeri: logopedске vaje za vse otroke, spremljevalci – sodelavci celotne vzgojne skupine, ki tudi otroke učijo primerne in pravilne oblike pomoči gibalno oviranim).
- *Zgodnje učenje otrok naj poteka v situacijah, ki omogočajo globoko doživetje* in potopitev v učno situacijo preko praktične aktivnosti, sugestivnih umetniških fenomenov (lepote besede, zvoka, giba, likovne podobe), doživljanja čudežev narave in moči osebnih stikov – na prvem mestu pa je seveda *ekspresivno močna vzgojiteljica!*

In končno, če se vrnem k izhodiščni tezi, da vzgojiteljica opazi, kar prej razume, in spontano reagira na otrokovo vedenje predvsem glede na svoje »tiho znanje« in občutenje vzgoje, potem je osnovno opozorilo, ki izhaja iz zgoraj navedenih metodičnih načel, v tem, da se mora vzgojiteljica oborožiti z ustreznimi novimi znanji o otrokovih razvojnih kapacitetah in o načelih vzpostavljanja etične občutljivosti ter se zavedati, da je otrokov socialni razvoj še kako odvisen od njene aktivne države ne le pri pripravi in izvedbi usmerjenih dejavnosti, ampak že pri neprestani skrbi za ustrezno socialno klimo, pri spodbujanju otrokovih prosocialnih dejanj, »dodeljevanju pomena« spontanim pozitivnim odnosom in pri postopnem osvajanju pomena pravičnosti in solidarnosti, posameznikovih pravic in skupnih pravil bivanja v instituciji. »Romantično predstavo o spontanem otrokovem razvoju« kot izhodiščem prikritega kurikuluma naj torej v vrtcih nadomesti strokovno kompetentna in v aktivno podporo otrokovemu razvoju osebno naravnana vzgojiteljica!

Literatura:

- Apple M., 1992, Šola, učitelj in oblast, Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Bahovec E. in Kodelja Z., 1996, Vrtci za današnji čas, Ljubljana: Center za kulturološke raziskave pri Pedagoškem inštitutu.
- Batistič-Zorec M., 2003, Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih, Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Batistič-Zorec M., 2004, Subjektivne teorije vzgojiteljice in kurikularna prenova vrtcev, Sodobna pedagogika, let. 55/121, št. 2, str. 128-139.
- Beauvois J. L., 2000, Razprava o liberalni sužnosti (analiza podrejanja), Ljubljana: Krtina.
- Beck U., 2001, Družba Tveganja (Na poti v neko drugo moderno), Ljubljana: Krtina.
- Hoffman M. L., 2000, Empathy and Moral Development, USA: Cambridge.
- Kelly A. V., 1989, The Curriculum - Theory and Practice, London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Kobal-Palčič D., 2001, Temeljni vidiki samopodobe, Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kroflič R., 1997, Med poslušnostjo in odgovornostjo, Ljubljana: Vija.
- Kroflič R., 1997 a, Avtoriteta v vzgoji, Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič R., 2002, Izbrani pedagoški spisi (Vstop v kurikularne teorije), Ljubljana: Zavod R Slovenije za šolstvo.
- Kroflič R., 2003, Ethical Basis of Education for Tolerance and Multi-Cultural Values in Pre-School and Primary Education, Fifth European CICE Conference: Europe of Many Cultures, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 8 – 10 maj 2003, London: CICE publication, str. 165-170.
- Lasch C., 1986, Narcistička kultura, Zagreb: Naprijed.
- Marjanovič-Umek L. idr., 2003, Kurikulum za vrtce: učinki na področju komunikacije in socialnoemocionalnega razvoja otrok, Sodobna pedagogika, let. 54/120, št. 5, str. 48-73.
- Nastran-Ule M., 2000, Mladi v družbi novih tveganj, v: Šelih A. (ur), Prestopniško in odklonsko vedenje mladih, Ljubljana: Bonex založba, str. 11-32.
- Šebart-Kovač M., 2002, Samopodobe šole (Konceptualizacija devetletke), Ljubljana: Zavod R Slovenije za šolstvo, Filozofska fakulteta.

Stališča in empatija vzgojiteljev kot elementa prikritega kurikula v vrtcu

***** doc. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru

Povzetek

Prispevek obravnava problematiko tistega dela kurikuluma, ki ni predpisan in vnaprej določen, pa čeprav mu tako teoretiki kot praktiki pripisujejo velik pomen. Gre za tako imenovani prikriti kurikulum in njegov pomen ter možnosti identificiranja nekaterih elementov tega kurikuluma, kot npr.: stališče in empatija vzgojiteljev predšolskih otrok.

Ključne besede

Kurikulum za vrtce, različna pojmovanja kurikuluma, vzgojitelji predšolskih otrok, prikriti kurikulum, stališča, empatija.

Uvod v problem

Znano je, da se normativni sistem vrednot socialnega in kulturnega okolja zrcali v tako imenovani uradni pedagogiki - uradnem, vidnem kurikulumu, ki je v domeni države. V Kurikulumu za vrtce (Bahovec (et al.), 1999) so definirani splošni cilji, načela, področja dejavnosti s cilji in primeri dejavnosti za otroke stare od 1. do 3. leta in od 3. do 6. leta starosti ter vloga odraslih. Poleg navedenega Kurikulum opredeljuje razvoj in učenje v predšolskem obdobju, pri čemer poudari pomen igre kot pomembne otrokove dejavnosti. Počitek, hranjenje in druge vsakodnevne dejavnosti so v Kurikulumu za vrtce definirani kot elementi kurikuluma. V vsakodnevnih dejavnostih, mnogih interakcijah in komunikaciji z otroki, med otroki in odraslimi, z medsebojnimi odnosi, ki se spletejo v interakciji in komunikaciji, z rabo pohvale in kaznovanja ter pravil za nadziranje prostora in časa prihaja v ospredje pomen prikritega kurikuluma, ki obsega mnoge elemente vzgojnega vplivanja na otroke, ki niso posebej opredeljeni in izpostavljeni, a s svojim vplivanjem pogosto spreminjajo prvotno intenco uradnega kurikuluma.

Različna pojmovanja kurikuluma

V zadnjih desetletjih prejšnjega stoletja so se strokovnjaki (Bronfenbrenner, 1979, Belsky, 1981, Miljak, 1991, Okagaki, Sternberg, 1993) intenzivno ukvarjali s preučevanjem učinkov različnih kurikularnih modelov in pri tem vedno znova odkrivali pomen odraslih in njihovega delovanja v procesu otrokovega razvoja. Po mnenju A. Miljaka (1996) gre za transmissijsko in transakcijsko ter transformacijsko pojmovanje kurikuluma, pri čemer transmissijsko pojmovanje obravnava vzgojo kot proces pridobivanja znanja, vrednot in veščin. V tem procesu se otrok uči s pomočjo direktnih navodil, s posnemanjem ter z nagradami in kaznimi (Kohlberg, 1987). Vse, kar se mora otrok naučiti, je vnaprej določeno

in načrtovano. V skladu s tem so vnaprej določene metode in vsebine, s pomočjo katerih učitelj prenaša znanje, vrednote in veščine na otroke. Vloga vzgojitelja v takem konceptu je vloga prenosnika oziroma posrednika med otrokom in tistim, kar naj bi otrok usvojil. Tak pristop temelji na behaviorističnem pojmovanju vzgoje (Bloch, 1992), pri čemer vzgoja ne temelji na medosebnem odnosu ter se ne obravnava kot interakcija in komunikacija med učiteljem in učencem. Komunikacija med njimi je največkrat enosmerna in usmerjena zgolj na pridobivanje znanj, vrednot in veščin. Za razliko od transmissijskega pojmovanja vzgoje je v transakcijskem in transformacijskem pristopu v ospredju razvijanje vseh otrokovih potencialov (Miljak, 1996). Vzgoja se uresničuje v medosebnem odnosu med udeleženci vzgojnega procesa, pomembno vlogo ima pri tem dialog med udeleženci. V tem procesu je otrok aktiven udeleženec, on konstruira in rekonstruira svoje znanje, vrednote in veščine ter s tem vpliva na spreminjanje samega sebe in svojega okolja.

Prikriti kurikulum

Kljub različnim teoretičnim pojmovanjem kurikulumuma ocenjujemo, da je zahteva po upoštevanju dejavnikov, ki niso eksplicitno zapisani, še posebej pomembna v procesu vzgoje predšolskih otrok. V zvezi s tem nekateri avtorji (Vallance, 1991, Lewy, 1991, Apple, 1992, Colin, 1994) govorijo o pomenu prikritega kurikulumuma. Kroflič (2001) opozarja na pedagoški pomen prikritega kurikulumuma, kamor uvršča čustveni stik med vzgojiteljem in otrokom, pričakovanja vzgojitelja, medvrstniške odnose itd.

M. W. Apple (1992), ki je preučeval prikriti kurikulum v ameriških vrtcih, pa je prepričan, da je prikriti kurikulum izjemno pomemben, saj otroci v vrtcu s pomočjo le-tega usvajajo vsakdanje navade že v prvih mesecih bivanja v vrtcu. Pomembno vlogo pri tem pripisujemo vzgojiteljem, njihovi osebnosti in različnim spretnostim. V zvezi s tem avtorji (Ryan, Cooper, 1988, Nickel, 1985) navajajo različna področja kompetentnosti vzgojiteljev, med katerimi prepoznamo stališča do učenja in pristnih medosebnih odnosov. Avtorji poudarjajo pomen stališč do samega sebe, do otrok, do staršev in drugih odraslih ter stališče do programa oz. kurikulumuma, ki ga izvajajo. Med pomembna področja kompetentnosti uvrščamo komunikacijsko kompetenco, ki vključuje tudi sposobnost empatije (Reardon, 1998).

Na pomen komunikacijske kompetence vzgojiteljev opozarjajo tudi sodobna pojmovanja vzgoje, ki vse bolj poudarjajo interakcijsko-komunikacijski vidik vzgoje. V teh pojmovanjih se vzgoja odvija v medosebnih odnosih, temelji na ustvarjalnem sodelovanju in je odvisna od interakcije in komunikacije med vzgojiteljem in otroki (Bratanić, 1991). Komunikacijska kompetenca vključuje kognitivne in behavioralne veščine (Reardon, 1998). Po mnenju avtorice je empatija pomembna kognitivna veščina, ki omogoča, da komunikator pridobi informacije o drugih. Komunikator uporabi pridobljene informacije pri izboru besed, komunikacijskega stila ali pri izboru komunikacijske strategije.

Navedene ugotovitve potrjujejo dejstvo, da lahko vzgojo obravnavamo kot proces, ki temelji na interakciji in komunikaciji (Bratanić, 1991) med vzgojiteljem in otrokom. V zvezi s tem je posebej pomembno poudariti pomen kakovosti izkušenj v interakciji med odraslimi in otroki, ki imajo po mnenju D. R. Powell (1994) in E. C. Frede (1995) dolgoročne posledice v otrokovem razvoju.

Nekateri avtorji (Nickel, 1985, 1988, Miljak, 1996) v zvezi s tem poudarjajo pomen implicitne pedagogike vzgojiteljev, ki jo razumejo kot osveščenost, ki določa smer in vsebino njegove aktivnosti. Sestavljajo jo vrednote, povezane z otrokom, pojmovanjem otroštva in vzgoje, dejavnikom otrokovega razvoja, vzgojnim ciljem ter možnostjo uresničevanja vzgojnih postopkov. Med elementi implicitne pedagogike Nickel (1988) prepozna normativne intence odraslih, temelječe na prepričanjih in pričakovane v definiranju in interpretaciji vzgojnih ciljev, stališča odraslih, kot dispozicije vedenja, ki se oblikujejo v procesu socializacije, in vsakodnevna praksa, ki predstavlja skupek konkretnih postopkov odraslega v različnih situacijah. Kot je razvidno iz navedenega pojmovanja, so prepričanja, stališča in vrednote o otrocih in vrtcu nasploh, možnostih učenja in poučevanja ter vzgoje in izobraževanja v pogojih vrtca, tisti elementi, ki so sicer prikriti, a izjemno pomembni, saj na njih temelji vsakdanja aktivnost vzgojitelja.

Na podlagi navedenega ocenjujemo, da pomemben vidik implicitne pedagogike vzgojiteljev, in s tem tudi prikritega kurikulumu, predstavljajo stališča vzgojiteljev in njihova sposobnost življenja v druge, predvsem otroke.

Stališča in empatija vzgojiteljev

Stališča so pomembni dejavniki, ki usmerjajo naše vedenje. V stališčih posameznika se odslkavajo tudi spremembe v okolju, ki kasneje vplivajo na vedenje in s tem tudi na dejanja in aktivnosti. Zaradi tesne povezanosti med stališči in vedenjem prevzemajo stališča ključno vlogo v procesu oblikovanja predstav o samem sebi, o drugih in o okolju, v katerem živimo. Po mnenju Nastran Ule (2000) nobena druga osebnostna lastnost ni toliko pod vplivom socialnih dejavnikov in nobena druga lastnost nima tolikšnega vpliva na dogajanja med ljudmi, kot prav stališča. Stališča lahko opredelimo kot relativno trajno dispozicijo do druge osebe ali pojava v življenju posameznika, v katerem se prepletajo različna prepričanja in čustva glede določene stvari (Hayes, Orell, 1998).

V stališčih, lahko po mnenju Krech, Crutchfield in Ballachey (1962), ki jih navaja Nastran Ule (2000), prepoznamo kognitivno, emotivno in konativno komponento, ki so med seboj tesno povezane. Kognitivna komponenta stališč so vedenja, znanja, informacije, vrednote in argumenti vzgojiteljev z zvezi z otroki, starši in drugimi odraslimi ter dogodki in situacijami o kateri oblikujejo stališče. Te komponente se pri vzgojiteljih izražajo v njihovih zaznavnih reakcijah in verbalnih izrazih. V emotivno komponento sodijo pozitivna in negativna občutja in ocenjevanja. Gre za simpatijo, obžalovanje, sovraštvo, jezo in druga čustva, ki jih vzbujajo posamezniki ali situacije in se pri vzgojiteljih izražajo kot čustveni izrazi. Pri konativni komponenti pa gre za pripravljenost za delovanje in se manifestira v delovanju, obnašanju in reakcijah vzgojitelja. Čeprav stališča delujejo enovito, nam poznavanje posameznih komponent pomaga pri pojasnjevanju stališč vzgojiteljev in njihovega vedenja v vrtcu.

Na podlagi navedenega ocenjujemo, da so stališča relativno trajni sistemi pozitivnega in negativnega ocenjevanja, občutenja in aktivnosti vzgojiteljev v odnosu do drugih in različnih situacij. Stališča vključujejo vzgojiteljevo pripravljenost za določen način reagiranja in delujejo na njegovo vedenje. S prepričanja vzgojitelj izraža kognitivno sodbo o nečem, z mnenjem manifestira svoja stališča, z vrednotami pa razkriva svoje pojmovanje o ciljih in pojavih, ki jih visoko ceni in za katere se zavzema.

Po mnenju K. Ryan in J. M. Cooper (1988, 431) so stališča učiteljev, ki pomembno vplivajo na vedenje učitelja in njegovo poučevanje: stališča o sebi, stališča do učencev, stališča do nadrejenih in do staršev in stališča do programa, ki ga izvajajo. In dalje avtorja ocenjujeta, da bo učitelj, ki je empatičen, občutljiv in ki ima smisel za humor, uspešen učitelj.

M. Bratanić (2002) poroča o ugotovitvah raziskave o medosebnih odnosih med učitelji in učenci. Dobljeni rezultati kažejo na tendenco v stališčih, mišljenju in doživljanju učiteljev in učencev. Zanimiva je ugotovitev, da je med učitelji in učenci večje nestrinjanje pri trditvah o osebnostnih lastnostih in sposobnostih učitelja, ki so temelj sodelovalnih in prijateljskih odnosov, intenzivnih in uspešnejših interakcij in uspešnejše medosebne komunikacije. Gre predvsem za ljubezen do učencev, razumevanje, spoštovanje, skrb za učence nasploh, ne le na njihovo znanje, spodbujanje učencev; učiteljeva spretnost poslušanja, zaupanje učencev, pravičnost in enak odnos do vseh učencev. Učitelji imajo boljše mnenje o sebi in o svojih postopkih, kot to menijo učenci. Torej slika učitelja o samem sebi ni usklajena s sliko večine učencev o učitelju, kar posledično pomeni razhajanje v stališčih. Učitelj namreč presoja sebe glede na tisto, kar misli o sebi, medtem ko učenec presoja učitelja glede na to, kar doživlja. To velja tudi obratno. Tako učenec izraža svoja mnenja in stališča do sebe glede na to, kako sam presoja sebe, medtem ko učitelj presoja učence glede na to, kako doživlja njegovo vedenje. Rezultati raziskave odkrivajo večjo stopnjo strinjanja v odgovorih učiteljev in učencev pri trditvah o ljubezni učitelja do poklica, prisotnosti strahu do učiteljev in kaznovanju učencev. Kar kaže na odkrivanje ključnih problemov, ki so prikriti in jih lahko pripišemo prikritemu kurikulumu. Problemi, na katere opozarja raziskava, se nanašajo na pedagoško kompetentnost učitelja, ki je še vedno podrejena. Še vedno smo preveč usmerjeni v znanje in premalo na osebnost vzgojitelja.

Izraz empatija zasledimo v starogrškem jezikovnem slovarju s prvotnim pomenom, ki označuje močno čustvo, trpljenje. S tem pomenom empatije se soočamo v klasični grški dramatik, še zlasti v delih Aristotela (Buda, 1993). Izraz temelji na grških besedah *empaso* in *pathe*, kar lahko pojasnimo kot vplesti, oziroma vtikati se v doživljanje drugih (Bratanić, 1991, str. 61). Nastajajoči evropski jeziki so v začetku svojega razvoja prevzeli grški izraz, ki pa so ga vsebinsko dopolnjevali in spreminjali.

Sodobna uporaba izraza empatija sega v 19. stoletje, ko Lipps (Bratanić, 1991, Lamovec, 1988) uporabi termin *Einfuehlung*, da bi pojasnil odzivanje gledalcev na dejanja drugih, še zlasti v procesu estetskega vrednotenja, in ko Titchener, podobno kot Lipps (prav tam), s terminom *empathy* opredeli kognitivno sposobnost razumevanja notranjega stanja drugih (Raboteg-Šarić, 1995).

Rezultati preučevanja empatije v procesu vzgoje in izobraževanja, o katerih poroča Bratanić, (1991) kažejo, da z zavestnim delovanjem učiteljev/vzgojiteljev vplivamo na razvoj sposobnosti empatije pri učencih/otrocih. Buda (1993) pripisuje empatiji vzgojiteljev velik pomen, saj meni, da le-ta prispeva k boljšemu poznavanju, razumevanju in sprejetosti otrok v okolju, v katerem živijo.

Empatični vzgojitelji so sposobni ob percipiranju vedenja otrok odkrivati tudi občutke, ki spremljajo vedenje otrok, sprejemati vsakega otroka takšnega, kakršen on je, odkrivati in prepoznavati pri otrocih emocionalno-motivacijske dejavnike njihovega vedenja, izbrati ustrezna vzgojna sredstva in postopke ter prilagajati komunikacijo vsakemu otroku.

V raziskavi, ki smo jo izvedli, nas je zanimalo, kakšna je empatija vzgojiteljev pri nas. Zato smo na vzorcu vzgojiteljic predšolskih otrok (N= 164) ugotavljali empatijo in njene dimenzije (nekonformizem, občutljivost, socialno samozaupanje in umirjenost).

Na podlagi podatkov ocenjujemo, da je empatija prisotna pri vseh vzgojiteljicah ne glede na starost, delovno dobo, stopnjo izobrazbe, lokacijo vrtca in starost otrok, s katerimi delajo, in da je pri ugotovljeni empatiji vzgojiteljic prisotnost štirih že navedenih dimenzij.

Pri nekonformizmu gre za odprtost vzgojiteljice za nove informacije. Nastran Ule (2000, 292) pojasnjuje konformnost kot zavestno sprejemanje večinskih ali vladajočih norm vedenja, čeprav nasprotujejo osebnim stališčem in željam posameznika. V procesu vzgoje in v medosebnih odnosih je naše vedenje in doživljanje vedno pod vplivom in pritiskom drugih oseb, skupin, zahtev in norm. V primeru, če je naše vedenje usklajeno s pritiski drugih, govorimo o konformnem vedenju. V nasprotnem primeru, če je torej naše vedenje relativno neodvisno od vplivov in pritiskov drugih, pa govorimo o nekonformnem vedenju. Z antropološkega vidika se konformizem nagiba h konzervatizmu, medtem ko je nekonformizem inovativna in ustvarjalno usmerjena težnja človeka, meni Musek (1982). Ocenjujemo, da je nekonformizem pomembna dimenzija empatije, ki vzgojiteljici omogoča strokovno kompetentno in odgovorno ravnanje, ki temelji na solidnem strokovnem znanju in argumentih.

Občutljivost je ena od pomembnejših sposobnosti uspešne vzgojiteljice, saj se le po eni strani kaže kot emocionalna odzivnost, po drugi strani pa kot težnja po socialni sprejetosti (Lamovec, 1988). Razvoj občutljivosti temelji na kognitivnem procesu, ki obsega percipiranje sebe, drugih, socialne situacije in implicitnih teorij (Nastran-Ule, 2000), ki opredeljuje navedeni proces kot socialno percepcijo, ki je tesno povezana z drugimi dimenzijami empatije. Za uspešnost medosebnega odnosa med vzgojiteljico in otrokom, vzgojiteljico in starši in drugimi, je pomembno, da vzgojiteljica presoja otroka na temelju tistega, kar v medosebnem odnosu z njim zazna.

Socialno samozaupanje je tesno povezano s socialno percepcijo samega sebe, drugih in socialne situacije. V tem procesu imajo pomembno vlogo različne naivne teorije in intuitivni osebni koncepti, ki jih ustvarjajo posamezniki z namenom, da bi opravičili svojo percepcijo. Vzorce takšnih predpostavk in prepričanj poznamo pod pojmom implicitne teorije. Z opazovanjem neposredne pedagoške prakse in ravnanjem konkretne vzgojiteljice v vrtcu odkrivamo neskladnost med predvidenim in dejanskim ravnanjem vzgojiteljic oziroma med

njeno teorijo o akciji, ki jo verbalno izraža, in dejansko teorijo, ki jo uresničuje v praksi.

Ocenjujemo, da se bo med vzgojiteljicami in otroki, starši in drugimi v vrtcu razvilo zaupanje samo v primeru, če bo vzgojiteljica zaupala sebi, če bo zaupala svojemu delu in če bo prepričana vanj. V tem procesu se med vzgojiteljico in otrokom razvija obojestransko zaupanje, ki je po naši oceni izjemno pomembno, saj otroku obstoječi medosebni odnos med vzgojiteljico in njim velikokrat služi kot model otrokovih bodočih medosebnih odnosov.

Umirjenost kot dimenzijo empatije najbolje pojasnimo, če si predstavljamo njeno nasprotje, tj. razburljivost. Gre za sposobnost, ki poleg reševanja osebnih problemov omogoča sprejemanje in reševanje problemov drugih. Dejstvo je, da se vzgojiteljica, ki je razburljiva, ne more ukvarjati s problemi drugih (otrok, odraslih), ker ima veliko opravka sama s seboj. E. Fromm (1979) meni, da je za doseganje te sposobnosti potrebno znanje, spoštovanje, odgovornost in skrb zase. Po njegovem mnenju je znanje o sebi in drugih del medosebnih odnosov. Spoštovanje razume kot sprejemanje samega sebe in svoje konkretnosti. V medosebnih odnosih med vzgojiteljicami in otroki v vrtcu se razvija interakcija medsebojnega sprejemanja in spoštovanja. V tem procesu se pri otrocih postopno razvija občutek medsebojne pripadnosti in pripravljenosti deliti svojo usodo z usodo skupine, ki ji pripadajo. Na teh temeljih se pri otrocih postopno gradi zavest o odgovornosti do samega sebe, do drugih in do okolja v katerem živijo.

Glede na dejstvo, da je empatija pomembna komponenta socialne kognicije, ki je tesno povezana z znanjem, predpostavljamo, da empatične vzgojiteljice spodbujajo razvoj otrokove empatije in empatičnega znanja (to je znanje, ki je celovito, participatorno, sinergično, odgovorno za sedanjost in prihodnost, znanje, ki spoštuje življenje, različnost in nenasilje ter podpira kakovost življenja), ki je po mnenju Rifkina (1986) izjemno pomembno v procesu razvijanja kritičnega odnosa otrok do sebe in do drugih.

Namesto zaključka

Zavedamo se, da na mnoga občutljiva vprašanja, povezana s prikritim kurikulum nismo odgovorili, a to ni bil niti naš namen.

Po našem mnenju pa smo vendarle opozorili na pomen stališč in empatije vzgojiteljic kot na pomembna elementa prikritega kurikula.

Na podlagi rezultatov preučevanja ocenjujemo, da je pri vseh vzgojiteljicah identificirana empatija, ki prispeva k humanejšim medosebnim odnosom, ki se razvijajo v procesu vzgoje. V tem procesu z nenehnim percepiranjem, ocenjevanjem in interpretiranjem drugih in socialnih situacij v katerih smo, presojava in prepoznavamo tudi svoje občutke, stališča in druga notranja stanja. Tako se med vzgojiteljicami in otroki ter med vzgojiteljicami in drugimi razvija medsebojno zaupanje kot temelj medsebojnega odnosa

Premalo ozaveščanje interakcijsko-komunikacijskega vidika vzgoje, preučevanje in usvajanje ustreznih stališč, obvladovanje spretnosti komuniciranja, razvijanje empatičnih in drugih sposobnosti za delo vzgojitelja, postajajo vse pomembnejše potrebe bodočih vzgojiteljev. Ob tem se nam postavlja vprašanje, kaj storimo sami, da bi zavestno in namerno vplivali na stališča bodočih vzgojiteljev in/ali razvijali njihove sposobnosti in lastnosti potrebne za opravljanje poklica. Ali pa se morda vse to odvija slučajno, nenamerno, prepuščeno stihiji in slučajnosti?

Literatura:

- Apple, M. W. (1992). Šola, učitelj, oblast. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Bahovec, E.D. (et al). (1999). Kurikulum za vrtee. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo in šport.
- Belsky, J. (1993). Early Human Experienc: A family Perspective. *Developmental Psychology*. 17 (17):3-23.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ekology of Human Development*. Cambirge: Harvard University Press.
- Buda, B. (1993). *Empatia...a beleeles lelektan*. Budapest: EGO Shool..
- Bloch, M. (1992). *Critical Perspectives on the Historical Relationship between Child Development and Early Chidhood Education Reasearch*. V: Kessler, S., Swadener, B. B.: *Reconceptualizing the Early Childhood Curriculum*. New York: Teachers College Columbina Univ., str. 3-21.
- Bratanić, M.(1991). *Mikropedagogij*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bratanić, M.(2002). *Paradoks odgoja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Colin, J. M. (1992). Zagreb: Educa.
- Frede, E.C.(1995).(1995).The role of program quality in producing early childhood program benefits. *The future of children*. 5(3):115-129.
- Fromm, E.(1979). *Imati ili biti*. Zagreb: Naprijed.
- Hayes, N., Orrell, S. (1998). *Psihologija*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kelly, A. V.(1989). *The Curriculum-Theory and Practice*. London: Paul Chapman Publishing ltd.,
- Kohlberg, L.(1987). *Child Psychology and Childhood Education*. New York: Longman.
- Kroflić, R.(2001). *Med poslušnostjo in odgovornostjo*. Ljubljana, Vija.
- Lamovec, T. (1988). *Priročnik za psihologijo motivacije in emocij*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Lepičnik Vodopivec, J. (2002).*Odgoj in obrazovanje za okoliš u predškolskim ustanovama s posebnim osvrtom na stajališta odgajatelja i roditelja*. Doktorski rad. Rijeka: Filozofski fakultet, Rijeka.
- Lewy, A. (ed). (1991). *The Internacional Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Miljak, A. (1991). *Istraživanja procesa odgoja i njege u dječjih jaslicama*. Zagreb: Školska knjiga.
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Zagreb: Persona, Zagreb, 1996.
- Nickel, H. (ed). (1985). *Sozialization im Vorshulalte. Trends und Ergebnisse Institutionelles Erziehung*. Weinheim: VCH.
- Okagaki, L., Sternberg, R.J. (1993). *Parental Beliefs and Childrens School Performance*. *Developmental Psychology*. 64(1):36-56.
- Powell, D.R. (1994). *Families and Early Childhood programs*. Washington:Nacional Association for the Education of Young Children.
- Rifkin, J. (1986).*Poustajanje budućnosti*. Zagreb: Naprijed.
- Ryan, K., Cooper, J.M. (1988). *Those Who Can Teach*. Boston: Hughton Mifflin Company.
- Nastran-Ule, M. (2000).*Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Musek, J.(1982). *Osebnost*. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Raboteg-Šarić.Z. (1995).*Psihologija altruizma*.Zagreb: Alinea.
- Reardon, K. K.(1998). *Interpersonalna komunikacija*. Zagreb: Alinea.
- Vallance, E. (1991). *Hidden Curriculum*. V: Lewy, A. (ed). *The Internacional Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.

Pojmovanja v otroštvu in vzgoji kot dejavnik prikritega kurikula v vrtcu

***** doc. dr. Marcela Batistič Zorec, Pedagoška fakulteta Ljubljana

Prikriti kurikulum je pojem, o katerem se v zadnjem času na področju predšolske vzgoje veliko razpravlja. Kolikor mi uspeva spremljati dogajanje v našem prostoru, je bilo kar precej strokovnih razprav namenjenih organizaciji časa in prostora v vrtcu, ki je po mnenju nekaterih avtoric in avtorjev (npr. Špoljar, 1993; Bahovec in Kodelja, 1996)(1) pomemben dejavnik prikritega kurikuluma. Mnogo slovenskih vrtcev je ob uvajanju Kurikuluma za vrtce (1999) ali že prej začelo rahljati tog dnevni red in ustaljene rutine iz preteklosti. Spremenila se je organizacija prostora, ki je manj šolska in bolj prilagojena celodnevni bivanju predšolskih otrok v vrtcu.

Četudi v vseh slovenskih vrtcih še ni tako, pa predvidevam, da vsaj udeležence tega posvetovanja zanimajo tudi v dosedanji prenovi predšolske vzgoje manj izpostavljene teme. Ena takih je vsakodnevna nenačrtovana komunikacija vzgojiteljice s posameznimi otroki ali skupino, sporočila, odgovori, zahteve, mimogrede izrečene izjave itn., ki prav tako sodijo na področje prikritega kurikula. A. C. Wein (1996) pravi, da se mora vzgojiteljica vsak trenutek odločati, pogosto brez časa za tehtanje argumentov, zato v takih primerih ravna avtomatično in rutinsko. Skozi prakso se nenehno prepletajo rutinske reakcije in reflektirana vedenja, ki povzročajo, da je vzgoja kompleksen in mnogokrat tudi konflikten proces. Kroflič (2001) pravi, da otroci prikrita pričakovanja vzgojiteljic zaznavajo in se nanje mnogokrat močneje odzivajo kot na odkrite, načrtovane zahteve.

Vsakodnevna nenačrtovana komunikacija v vrtcu je slabo raziskana, saj jo lahko preučujemo le s pomočjo neposrednega opazovanja dogajanja v skupini. Na to, kako vzgojiteljice komunicirajo z otroki, deloma lahko sklepamo iz raziskovanja stališč, vendar je pri tem problem, da se eksplicitno izražena stališča pogosto razhajajo z implicitnimi, večinoma nezavednimi prepričanji vzgojiteljic, ki predstavljajo 'temno ozadje', oz. kot to imenuje A. C. Wein (1996), 'tiho vednost' subjektivnih teorij.

V prispevku bom pokazala, da 'tiha vednost', ki se kaže v nenačrtovani vsakodnevni komunikaciji vzgojiteljic z otroki, predstavlja presečišče subjektivnih teorij vzgojiteljic in prikritega kurikuluma v vrtcih. Menim, da nanjo pomembno vplivajo pojmovanja otroštva v zgodovini, v širši družbi določenega prostora in časa ter v ožjem okolju, v katerem vzgojiteljica živi in dela.

1. K. Špoljar, 1993, str. 14) v opredelitvi prikritega kurikuluma v vrtcu poudarja nenamerne, a učinkovite dejavnike, kot so npr. opremljenost ustanov, organizacija prostora, število otrok v skupini itd., ki bistveno določajo vzgojno-izobraževalni proces, vlogo otroka v njem, vplivajo pa tudi na interakcije med vzgojitelji in otroki. E. Bahovec in Kodelja (1996, str. 11) opozarjata, da prikriti kurikulum zadeva predvsem organizacijo vsakdanjega življenja.

Subjektivne teorije vzgojiteljic in prikriti kurikulum

B. Marentič Požarnik (2000, str. 8) pojasnjuje, da so subjektivne teorije (2) naše osebne ideje, ki jih imamo o nekem pojavu in nam pomagajo razložiti svet ter se v njem znajti. Pogosto so čustveno in vrednostno obarvane, ne povsem zavestne in logične. Po definiciji M. Pešić (1987, str. 122) osebne teorije vzgojiteljic zajemajo vrednote, znanja in prepričanja o naravi in razvoju otroka ter iz tega izvedene cilje vzgoje in stališča o mogočih in ustreznih načinih doseganja teh ciljev.« A. Miljak (1993, str. 318) pravi, da vzgojiteljičina pričakovanja in predvidevanja o možnostih učenja in razvoja otrok izrazito vplivajo na učenje, razvoj, vzgojo in izobraževanje otrok.

Ker so subjektivne teorije vzgojiteljic slabo raziskano področje, lahko zgolj hipotetično predpostavljamo, kateri dejavniki vplivajo na njihov nastanek. Izhodišče subjektivnih pojmovanj so gotovo prevladujoči pogledi na otroštvo v družbi določenega prostora in časa, ki neposredno ali posredno vplivajo na izkušnje in znanja vzgojiteljic. Pogledi na otroštvo in vzgojo v družbi vplivajo na njeno osebno zgodovino: kako je bila sama vzgajana (vzgojna ravnanja njenih staršev, učiteljev in drugih), na njene druge izkušnje (kako vzgajajo druge otroke) ter na znanja, ki si jih je pridobila že pred vstopom v formalno izobraževanje. V času študija se subjektivna pojmovanja študentk - bodočih vzgojiteljic deloma spremenijo pod vplivom novih strokovnih znanj ter prvih praktičnih izkušenj. Proces preoblikovanja subjektivnih teorij se nato nadaljuje z zaposlitvijo v vrtcu, kjer je poleg novih praktičnih izkušenj, strokovnega spopolnjevanja, branja poljudne in strokovne literature itn. verjetno najpomembnejši dejavnik kolektiv (znanje, stališča in prevladujoča praksa v vrtcu, vodenje vrtca). Na subjektivne teorije vzgojiteljic nadalje vplivajo izkušnje lastnega starševstva, verjetno pa tudi stališča in pričakovanja staršev otrok v vrtcu.

Poleg dejstva, da na subjektivne teorije, katerih osnove so začrtane že v lastnem otroštvu in mladosti bodoče vzgojiteljice, vpliva vrsta dejavnikov, je potrebno upoštevati tudi, da se počasi in težko spreminjajo. Predvidevam, da se še težje spreminjajo pri vzgojiteljicah, ki že dalj časa delajo v vrtcu, saj se je z uvedbo novega Kurikuluma za vrtce (1999) bistveno spremenil koncept dela na področju predšolske vzgoje.

Nekatere opredelitve prikritega kurikuluma kažejo, da se subjektivne teorije vsaj deloma prekrivajo s prikritim kurikulumom. M. O'Hagan in M. Smith (1993) prikriti kurikulum povezuje s posrednimi sporočili odraslih, ki so odraz njihovih stališč in predsodkov, in se, pogosto povsem nezavedno, zrcalijo v njihovem ravnanju z otroki. E. Bahovec in Kodelja (1996) v sklopu prikritega kurikuluma med drugim omenjata komunikacijo v vrtcu in načine discipliniranja otrok. Menim, da se oba teoretska konstrukta – subjektivne teorije in prikriti kurikulum – prekrivata prav v preučevanju nenamernih in nenačrtovanih ravnanj, ki se kažejo v komunikaciji vzgojiteljice z otroki in pomembno vplivajo na vzgojo otrok. Pojem subjektivnih teorij je širši v tem smislu, da poleg implicitnih (nereflektiranih, rutinskih ter pretežno nezavednih) prepričanj zajema tudi eksplicitno izražena stališča in vrednote. Pojem prikritega kurikuluma pa je širši v razumevanju, da na odnose med odraslimi in otroki v instituciji vplivajo tudi institucionalni dejavniki, na katere vzgojiteljice ne morejo ali morejo le malo vplivati (npr. normativi o številu otrok in oprema vrtca, lokalni pogoji, vodenje itn.).

Vendar pa ne smemo pozabiti, da bistvo prikritega kurikuluma niso 'privatna' pojmovanja in predsodki nekaterih odraslih, kakor bi lahko razumeli prikriti kurikulum npr. iz definicije M. O'Hagan in M. Smith, ampak splošno razširjena pojmovanja, ki so družbeno posredovana. N. King in Apple (1992) menita, da je treba vzgojiteljeve aktivnosti razumeti ne le kot vzorce družbene interakcije, ki prevladuje v učilnicah, ampak kot širši vzorec družbenih in ekonomskih razmerij v družbeni strukturi, katerih del sta ona ali on in šola. Prikriti kurikulum institucije je povezan z družbeno strukturo oziroma kulturnimi vzorci in pravili v dani družbi, »sestoji se iz simbolnega okvira socialnega reda« (Gerbner, 1974, nav. po Ule, 1988, str. 115). Prikriti kurikulum deluje tako, da se na osnovi skupnih institucionalnih danosti izoblikujejo določeni stereotipni načini vedenja, ki se vtisnejo v osebno strukturo posameznikov in posameznic (Apple, 1992). 'Tiha vednost', kot del prikritega kurikuluma in kot implicitni, nereflektirani, del subjektivnih teorij vzgojiteljic, je torej tesno povezana s prevladujočim pojmovanjem otroštva v družbi.

2. B. Marentič Požarnik (1998, str. 247) pravi, da raziskovalci s tega področja uvajajo zelo raznoliko terminologijo: npr. praktične, implicitne ali osebne teorije, praktično znanje, učiteljeve predstave, verovanja, prepričanja.

Pogledi na otroštvo skozi zgodovino

Menim, da s poznavanjem zgodovine otroštva lahko bolje razumemo subjektivna pojmovanja vzgojiteljic ter njihova vzgojna ravnanja v vrtcih. Za razumevanje njihovih subjektivnih teorij je pomembno, da vemo, kako so se pojmovanja otroštva spreminjala skozi zgodovino, pa tudi poznavanje kulturno specifičnih pogledov na otroštvo v določeni družbi. V zgodovini pojmovanj otroštva se prepletajo pogledi na otroka s strani strokovnjakov in laikov ter vzgojne prakse v družinah in v institucijah za otroke (vrtcih, šolah itn.).

Če zelo na kratko opišem, kako so se spreminjali pogledi na otroštvo in vzgojo do današnjega časa, bi z nekoliko poenostavljanja lahko rekla, da je opazen trend k vedno večji čustveni investiciji v otroka, manj avtoritarni vzgoji ter k večjemu upoštevanju in spoštovanju otroka⁽³⁾. Krute prakse zapostavljanja, telesnega kaznovanja otrok in moralnega oblikovanja z ustrahovanjem so že vsaj v prejšnjem stoletju zamenjale bolj demokratične oblike vzgoje otrok. Sredi prejšnjega stoletja se je začelo obdobje permisivnosti v vzgoji, za katero je značilno svetovanje staršem, naj se ravna po potrebah otroka, zlasti pri hranjenju in toaletnem treningu ter škodljivost agresivnega ravnanja z otrokom (Batistič Zorec, 2003).

Za šestdeseta in sedemdeseta leta je značilno poudarjanje ljubezni in aktivnost staršev oz. vzgojiteljev pri vzgoji, vendar ne le dopuščanje, ampak tudi odločnost pri zahtevah (Hetherington in Parke, 1993). Spremenilo se je pojmovanje avtoritete v vzgoji, ki je bila doslej pojmovana zlasti negativno. Raziskovalci družinske vzgoje (npr. D. Baumrind, v: Hetherington in Parke, 1993) ločujejo avtoritarne starše, to je starše, ki predvsem prepovedujejo in disciplinirajo, od avtoritativnih staršev, ki so fleksibilnejši, upoštevajo otrokove potrebe, a jim tudi postavljajo zahteve in omejitve. Pomembna sprememba, ki se je zgodila v pojmovanju otroštva v zadnjih desetletjih prejšnjega stoletja, je tudi, da je iz pasivne vloge otroka, za katerega mora družba poskrbeti, poudarek prenesel na aktivno vlogo otroka, ki lahko v skladu s svojimi možnostmi tudi odloča in izbira (npr. Konvencija o otrokovih pravicah, 1997).

Vendar nam zgodovina otroštva kaže, da tudi znotraj istega zgodovinskega obdobja in kulturnega okolja lahko sledimo razkorakom med 'naprednimi' idejami na eni strani in prevladujočimi pogledi na otroka, ki se kažejo v vzgojnih praksah družin in institucij. Pogosto je tudi vračanje in ponavljanje 'pozabljenih' idej. Če jim sledimo skozi zgodovino, vidimo, da so mnoge ideje, ki so jih začrtali napredni posamezniki, vedno znova podvržene izrinjenju in pozabi, nato pa se, največkrat kot kritika prevladujočih prepričanj in vzgojnih praks, ponovno uveljavijo, četudi v nekoliko spremenjeni obliki in v drugačnem kontekstu.

Kot primer 'vračanja nazaj' naj omenim v zadnjem času pri nas zelo aktualno razpravljanje o razvajenosti (npr. Žorž, 2002) in postavljanju mej otrokom. Menim, da so tovrstne razprave po eni strani povsem upravičena reakcija na permisivno vzgojo, ki je posledica negotovosti in nemoči nekaterih staršev pri vzgoji, povezani s hitro se spreminjajočimi se družbenimi razmeri (npr. globalizacijo, potrošništvom, hitrim življenjskim tempom in pomanjkanjem časa). Po drugi strani pa se sprašujem, ali niso vsaj nekatera tovrstna razpravljanja tudi odziv na poudarjanje pravic otrok, ki predstavljajo temelj naše kurikularne prenove in so pomembna tema sodobnih razprav o vzgoji v našem prostoru.

Različni pogledi na vzgojo in dvomi vzgojiteljic

Predvidevam, da so se vzgojiteljice ob uvedbi novega nacionalnega kurikuluma (Kurikulum za vrtce, 1999), po katerem naj bi bile čim bolj avtonomne pri odločanju in ravnanju ter ob razpravljanju o prikritem kurikulumu znašle pred vrsto novih dilem, ki jih v preteklosti, ko so bile deležne nedvoumnih nasvetov o tem, kaj je »prav«, niso imele, ali se z njimi vsaj niso neposredno soočile. Na njihove dvome zagotovo vplivajo različna mnenja med strokovnjaki, med kolegi, verjetno tudi razpetost med lastnimi izkušnjami in prepričanji ter zahtevami (npr. pedagoške vodje, predpisanega kurikuluma).

Kot sem že poskušala utemeljiti v drugih strokovnih prispevkih (Batistič Zorec 2003 in

3. Poudarjam pa, da spremembe v zgodovini otroštva niso linearne v smislu nenehnega napredovanja k 'boljši' vzgoji in da pogledi na otroka ter ravnanje z njim v določeni družbi nikoli niso enotni. Z navedeno poenostavitvijo želim le opisati trend, ki prevladuje tako v strokovni in poljudni literaturi kot v stališčih in praksah mnogih vzgojiteljev in staršev.

2004), domnevam, da v subjektivnih teorijah slovenskih vzgojiteljic prevladujeta dva različna in nasprotujoča si pogleda na otroštvo:

- behavioristični oz. kulturno-transmisijski pogled na otroka, ki se pod vplivom naših preteklih izkušenj in splošno razširjenih stališč še vedno kaže v naših ravnanjih;
- 'k otroku usmerjena' filozofija, ki jo lahko povežemo z idejami reformske pedagogike iz začetka 20. stoletja ter neopsihoanalitičnimi (ego-psihološkimi) in humanističnimi teorijami v psihologiji in ki prevladuje v današnji strokovni in poljudni literaturi o otroštvu in vzgoji.

Behavioristični pogled, ki poudarjajo, da je človek predvsem produkt okolja, je pomembno vplival tako na psihološko in pedagoško znanost kot na osebne teorije o razvoju in vzgoji otrok. Idejo o tem, da smo odrasli tisti, ki oblikujemo otroka, lahko zasledimo že v oddaljeni preteklosti. Platon (1995: 61) je menil, da je v otroštvu »možno vtisniti in izoblikovati tak značaj, kakršnega želimo, da bi imel«. Po mnenju De Mausea (1974) je od 14. do 17. stoletja prevladovala podoba otroka kot 'plastičnega' bitja, naloga staršev pa je bila, da ga oblikujejo. Za 18. stoletje, ki ga nekateri avtorji označujejo kot 'stoletje discipline' (npr. Pavlovič, 1993), je bilo značilno telesno kaznovanje, nekoliko pozneje pa predvsem grožnje in ustrahovanje, ki naj bi služili moralnemu oblikovanju otroka. Konec 19. in prvo polovico 20. stoletja je postajala vzgoja otrok vse manj proces vladanja otrokovi volji, bolj pa so se poudarjali trening, usmerjanje otroka na pravo pot, učenje prilagajanja, socializacija (De Mause, 1974). Pod vplivom behavioristične psihologije je bilo v začetku 20. stoletja v vzgoji najpomembnejše učenje navad (Crain, 1992).

Smer kulturne transmisije otroka gleda na otroka kot tistega, ki »reproducira znanje, identiteto in kulturo« oz. kot na 'prazno posodo' (Lockovo tabulo raso), ki jo je treba napolniti z vnaprej določenimi znanji, spretnostmi in vrednotami dominantne kulturne (Dahlberg, Moss in Pence, 2000, str. 44). Crain (1992) meni, da je vpliv behavioristične psihologije še vedno močno prisoten v vzgoji otrok. Pravi, da je najpogostejše prepričanje ljudi, da je otrokov razvoj odvisen od nas in da otroci postanejo to, kar iz njih naredimo. Odrasli menimo, da je naše delo, da otroke učimo, popravljamo njihove napake, jim zagotavljamo dober zgled in jih motiviramo za učenje. Verjamemo torej, da odrasli z vzgojo vplivamo na razvoj otrok, pozabljamo pa, da tudi otrok vpliva na to, kako ga vzgajamo.

Druga, kot pravi Goldson (1997), v zahodni družbi dominantna podoba otroštva, razlaga otroštvo kot idealiziran svet nedolžnosti in veselja, svobode, domišljije in možnosti. Odrasli zagotavljajo otrokom zaščito tako, da služijo 'interesom otrok' in upoštevajo 'otrokove potrebe'. Opisan pogled temelji na 'k otroku usmerjeni' filozofiji – pojmovanju otroka in vzgoje, kot se kaže v večini strokovne in poljudne literaturi današnjega časa.

V poljudni literaturi zasledimo množico praktičnih nasvetov, ki niso obremenjeni z zapletenimi znanstveno-teoretičnimi razglabljanji in ki staršem, vzgojiteljem in učiteljem ponujajo tehnike in načine vzpostavljanja discipline, reševanja konfliktov, poučevanja itn. (Remšak, 2004). Kljub temu, da popularna literatura zagotovo prispeva k večji osveščenosti staršev in drugih vzgojiteljev glede vzgoje otrok, pa nekateri (npr. Singer, 1992) opozarjajo, da množica nasvetov lahko povzroča večjo negotovost pri vzgoji. Poljudna literatura nam pogosto nudi poenostavljene vzgojne recepte in obljublja hitro in enostavno pot do uspeha, kar je seveda v nasprotju s številnimi problemi in dilemami, s katerimi se srečujemo pri zapletenem vzgojnem procesu tako strokovnjaki kot starši. Druga njena značilnost je idealistično prikazovanje rešitev, npr. s »komunikacijo, v kateri vsi zmagajo« ali »prijaznostjo, s katero bomo rešili vse težave« (Remšak, 2004, str. 111), ki zanika, da je vzgoja imanentno konflikten proces, v katerem ni »edino pravih« in univerzalnih odgovorov in rešitev.

Goldson (1997) meni, da je opisano popularno razumevanje otroka in vzgoje pravzaprav čustvena, vrednostno 'nabita' in moralistična retorika, ki predpostavlja nevprašljivo sprejemanje obstoječih socialnih, izobraževalnih in političnih danosti. Gre za idealistično pojmovanje otroštva kot neproblematičnega obdobja nedolžnosti, svobode, omejene odgovornosti in minimalnih zahtev, ki ne upošteva, da je odnos odraslih do otrok tudi

problematičen. Dahlberg, Moss in Pence (2000, str. 45) pravijo, da je za pojmovanje otroštva kot »zlate dobe nedolžnosti« značilno sentimentalno prepričanje v otrokovo dobro naravo, hkrati pa implicira skrb in zaščito odraslih pred krutim zunanjim svetom. Po mnenju avtorjev tak pogled otrokom odreka pravico, da jih spoštujemo in jemljemo resno.

Možnosti za spreminjanje subjektivnih teorij in ravnanj

Menim, da je pogoj za spreminjanje vrtcev v skladu z novim kurikulumom samorefleksija vzgojiteljic o svojih subjektivnih teorijah in ravnanjih. Po mnenju Krofliča (2001) je poznavanje in vgrajevanje dejavnikov prikritega kurikula v načrtovanje, izvedbo in vrednotenje vzgojnega dela še posebej pomembno v zgodnjem otroštvu, ko se otrok na vzgojne spodbude iz svoje okolice odziva bolj čustveno.

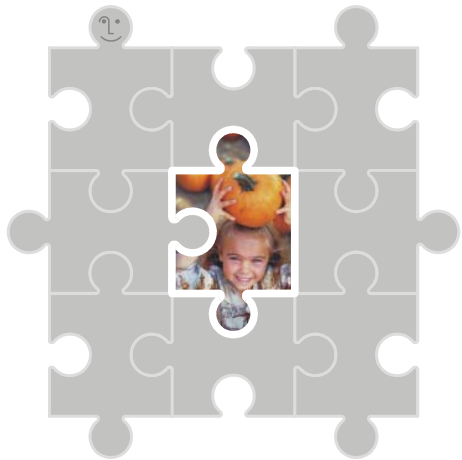
Samorefleksija bi morala biti pomembna že v procesu izobraževanja bodočih vzgojiteljic. Med študijem pridobijo formalna znanja iz splošnih in posebnih predmetov (različnih področij dejavnosti v vrtcu) študijskega programa, ki so osnova za poznejše kakovostno delo, vendar po mojem mnenju zgolj ta v sodobnem svetu več ne zadoščajo. Zelo pomembno je kritično razmišljanje o znanstvenih teorijah, samospraševanje o njihovih temeljnih predpostavkah ter njihovi uporabnosti v praksi. F. Stott in B. Bowman (1996) menita, da je mogoče kritičnost doseči s predstavitvijo različnih teorij, njihovega razvoja, uporab in zlorab. Študente bi morali spodbujati, da svoja formalna znanja in osebna pojmovanja prestrukturirajo in reorganizirajo s pomočjo učenja v skupinah. Avtorici (prav tam, str. 170) zagovarjata mnenje, da so znanja, pridobljena na osnovi lastnega opazovanja in izkušenj, enako pomembna kot teoretska znanja.

Pomemben korak predstavlja začetek dela, ko se mlada vzgojiteljica znajde v kolektivu, katerega delovanje sodoloča način pedagoškega vodenja, prevladujoča stališča do otroštva in vzgoje med strokovnim delavkami vrtca, način komunikacije med njimi ... Poleg tega se znajde pred vprašanjem, kako med študijem pridobljena teoretska znanja uporabiti v praksi. Po mojem mnenju je pri spodbujanju samorefleksije vzgojiteljic v kolektivu ključno pedagoško vodenje. A. Miljak (1993) pravi, da je osnova za razvijanje profesionalne avtonomije vzgojiteljice emancipacija od slabih navad, rutin, dogem itn., ki so prisotne v njeni praksi. Ozaveščanje subjektivne teorije poteka z opazovanjem, dialogom, razpravo in s kritičnimi pripombami drugih opazovalcev in opazovalk. Pogoj za samorefleksijo vrtca in posamezne vzgojiteljice je redno timsko sodelovanje, kjer strokovne delavke izmenjujejo mnenja v strokovnih diskusijah. Priporočljivo je, da z njimi vsaj občasno sodelujejo t.i. nevpleteni opazovalci (raziskovalci, supervizorji, lahko tudi svetovalni delavci vrtca ...). Razkrivanje 'tihe vednosti', ki pomembno vpliva na komunikacijo vzgojiteljice z otroki, je namreč težavno, saj zadeva vzgojiteljico nezavedno, ki je po definiciji podvrženo potlačitvi in zanikanju.

Kolega mi je zadnjič rekel, da študentkam ne dovoli, da v seminarskih nalogah navajajo lastna mnenja, če ta niso strokovno argumentirana. O tej izjavi sem precej razmišljala. Verjamem namreč, da tudi izkušnje in prakse oblikujejo naša pojmovanja o otroštvu in vzgoji in da imamo pravico do svojega mnenja. Po drugi strani pa se strinjam, da moramo nenehno iskati strokovne utemeljitve in argumente za to, kar mislimo in počnemo ter biti dovolj fleksibilni, da jih spreminjamo.

Literatura:

- APPLE, M. W. (1992). Šola, učitelj in oblast. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- BAHOVEC, E. D. in KODELJA, Z. (1996). Vrtci za današnji čas. Ljubljana: Center za kulturološke raziskave pri Pedagoškem inštitutu.
- BATISTIČ ZOREC, M. (2003). Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- BATISTIČ ZOREC, M. (2004). Subjektivne teorije vzgojiteljic in kurikularna prenova vrtcev. *Sodobna pedagogika (Skriti kurikulum) 2/2004*, 128 – 139.
- CRAIN, W. (1992). *Theories of Development: Concepts and Applications*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- DAHLBERG, G., MOSS, P. in PENCE, A. (2000). Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspective. London: Falmer Press.
- DE MAUSE, L. (ur.) (1974). *The History of Childhood*. London: A Condor Book Souvenir Press Ltd.
- GOLDSON, B. (1997). »Childhood«: an introduction to historical and theoretical analyses V P. Scraton (ur.), *Childhood in crisis?* London: University College Press.
- HETHERINGTON, E. M. in PARKE, R. D. (1993). *Child psychology*. New York: Mc Graw - Hill Book Company.
- KING, N. in APPLE, M. W. (1992). Kaj šole učijo. V M. W. Apple, Šola, učitelj, oblast. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad za šolstvo.
- KROFLIČ, R. (2001). Temeljne predpostavke, načela in cilji kurikula za vrtce. V L. Marjanovič Umek (ur.), *Otrok v vrtcu*. Priročnik h kurikulumu za vrtce. Maribor: Založba Obzorja.
- MARENTIČ POŽARNIK, B. (1998). Kako pomembna so znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove (prvi del). *Sodobna pedagogika*, 3, 244–261.
- MARENTIČ POŽARNIK, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- MILJAK, A. (1993). Realni in razvojni kurikulum. *Educa*, 5, 315–321.
- O'HAGAN, M. in SMITH, M. (1993). *Special issues in child care*. London: Bailliere Tindall.
- PAVLOVIČ, Z. (1993). Psihološke pravice otroka: otrokove pravice onstran pravnega varstva. Radovljica: Didakta.
- PEŠIČ, M. (1987). Vrednovanje predšolskih vaspitnih programa. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- PLATON (1995). *Država*. Ljubljana: Mihelač.
- REMSŠAK, J. (2004). Disciplinske strategije kot del implicitnih teorij učiteljev. *Sodobna pedagogika (Skriti kurikulum)*, 2, 108 – 127.
- SINGER, E. (1992). *Child care and the psychology of development*. London and New York: Routhledge.
- STOTT, F. in BOWMAN, B. (1996). Child development knowledge: a slippery base for practice. *Early Childhood Research Quaterly*, 11, 169–183.
- ŠPOLJAR, K. (1993). Novi pristopi k vzgojnoizobraževalnim programom v sodobnih konceptih predšolske vzgoje. *Educa*, 5, 13–20.
- ULE, M. (1988). Konstitutivna vloga pedagoške iluzije v šoli. *Problemi – šolsko polje*, 11, 111–118.
- WIEN, C. A. (1996). Time, Work and Developmenally Appropriate Practice. *Early Childhood Research Quaterly*, 11, 377–403.
- ŽORŽ, B. (2002). *Razvajenost – rak sodobne vzgoje*. Celje: Mohorjeva družba.



Pravica do izbire in drugačnosti ter ustvarjanje pogojev za njihovo izražanje v povezavi z dnevno rutino.

Pravico do izbire in drugačnosti je treba . . . razumeti kot ponujene možnosti . . . To pa pomeni, da je treba možnost izbire spoštovati pri organizaciji spanja in počitka, hranjenja in drugih (vsakodnevnih) potrebah.

(Kurikulum za vrtnice, str. 21)

- * Dostojanstvo? Samopodoba!**
- * Pravice otrok in staršev**
- * Program vrtca s fleksibilnim delovnim časom - vrtec ves dan**
- * Svoboda ni odstranitev meja**
- * Drugačnost na ravni izbora vsebin, dejavnosti in materialov**

Dostojanstvo? Samopodoba!

..... Diana Hasanbegovič, Robert Jarh, Vrtec Šoštanj

1. Uvod in opredelitev pojmov

»Kako bi bilo, če bi stal pred vami hudoben, grd, togoten, ljubosumen, umazan, smrdljiv? Kje bi bila potem vaša ljubezen? In vse to sem vendar tudi bil. Ali to pomeni, da pravzaprav niste ljubili mene, ampak to, kar sem se pretvarjal, da sem? Dostojnega, zanesljivega, sočutnega, razumevajočega ali prijetnega otroka, ki v bistvu sploh ni bil otrok? Kaj se je zgodilo z mojim otroštvom? Ali nisem bil zanj ogoljufan? Saj ne morem nikoli več nazaj. Nikoli ga ne bom mogel nadomestiti. Od vsega začetka sem bil majhen odrasel človek.« (Miller, 1992, str. 238)

Predpogoj za naše delo je sprejeti in spoštovati vsakega od zaupanih nam otrok, tudi če ni v okviru naših vrednot, norm, pričakovanj. Naš način dela z otroki določa Kodeks etičnega ravnanja v vrtcih (Domicelj idr., 1996), ki temelji na delu s predšolskimi otroki in predstavlja osnovo za etično presojo ravnanja. Vsebina kodeksa temelji na vrednotah, ki so plod mednarodno doseženega soglasja in so definirane v Splošni deklaraciji o človekovih pravicah 1948, v Konvenciji OZN o otrokovih pravicah (1989), v Deklaraciji o psiholoških pravicah otroka (Mednarodno združenje šolskih psihologov 1979) ter na vrednotah, povezanih z varstvom in vzgojo predšolskih otrok, ki so se razvile in oblikovale v dolgoletnih prizadevanjih teoretikov in praktikov na področju predšolske vzgoje pri nas in po svetu, na pozitivni tradiciji predšolskih ustanov in poklica vzgojiteljice oziroma vzgojitelja predšolskih otrok.

Že v prvi točki določa, kot najpomembnejšo vrednoto, odgovornost vseh delavk in delavcev vrtca do otrok:

VREDNOTA 1.: Spoštovanje osebnega dostojanstva in integritete otroka

NAČELO 1.1 *Vsakega dečka in deklico spoštujemo in upoštevamo kot enkratno bitje z vsemi njegovimi ali njenimi razvojnimi in individualnimi značilnostmi ter ustvarjamo pogoje za občutje varnosti, sprejetosti, naklonjenosti in skrbi zanj ali zanjo.*

NAČELO 1.2 *Spoštujemo in upoštevamo otrokov pogled na svet, njegovo razumevanje stvari, dogodkov in položajev ter čustveno odzivanje nanje in ne zavračamo otrokovega mišljenja in čustvovanja kot neustreznega ali nepravilnega.*

NAČELO 1.3 *Ne uporabljamo besed in ukrepov ali ustvarjamo situacij, ki bi bile za otroka boleče, ki bi ga žalile, poniževale, zasmehovale ali ustrahovale.*

NAČELO 1.4 *Kadar otroka opozarjamo na neprimerno ravnanje, to storimo s postopki in načini, ki so v skladu z otrokovim človeškim dostojanstvom.*

Vsi ti dokumenti in tudi naši zakoni govorijo o pojmi, ki pa niso pravzaprav nikjer razloženi. Pravzaprav sva ob iskanju definicij in tematske snovi ugotovila pomanjkljivosti pri samih razlagah pojmov, saj sva se za nekatere morala vrniti po boljše razlage kar 2000 let nazaj (k antičnim filozofom), pa tudi preiti iz sociologije na psihologijo, filozofijo in celo religijo.

Pridobivaj s prepričljivo besedo, ne s silo.

(Bias, 400 p. n. š.)

Dostojanstvo?

»Beseda dostojanstvo nikdar ne bi smela iz naše zavesti. Pravica in dolžnost vsakega človeka je, da ga ohrani. In z dostojanstvom posameznika, z njegovo notranjo pokončnostjo, samozavestjo in širino, se začneja dostojanstvo družbe. Pomembno pa je še nekaj: da si tak, kakršen si, in to, kar si, ne pa nekaj drugega.« Intervju z Ano Nušo Kneževič (Bogdana Herman, 2004).

Definicija iz SSKJ se glasi:

»dostojanstven - ki vzbuja spoštovanje zaradi moralnih kvalitet in zaradi obvladovanja čustev«.

Izhajajoč iz te razlage bi bila samostalniška definicija dostojanstva približno takšna:

»dostojanstvo je vzbujanje spoštovanja zaradi moralnih kvalitet in zaradi obvladovanja čustev.«

Najina razširjena definicija je: dostojanstvo je individualna lastnost, ki je v manjši meri pogojena z družbenimi značilnostmi, od npr. časti ali celo slovesa. Je zavest o lastni vrednosti, na katero družba ne more bistveno vplivati. Vendar to velja za oblikovano osebnost. Človeku je težko ukrasti dostojanstvo, če tega sam ne dovoli. Mišljen je odrasel s pozitivno samopodobo. Odraslemu z negativno samopodobo bo ohranitev dostojanstva toliko težja, kajti odvisnost od mnenja drugih je večja in v konfliktih z okoljem hitreje popusti - prilagodi raje sebe. To velja že za odrasle, kaj šele za otroke.

»Otrok mora uživati posebno varstvo. Z zakonom ali na drug način mu je treba omogočiti, da se bo v svobodi in dostojanstvu razvijal fizično, psihično, moralno, versko in družbeno zdravo in normalno. V zakonih, sprejetih za varstvo otroka, naj bo otrokova korist poglavitno vodilo.« (Deklaracija o otrokovih pravicah, 2. načelo.)

Zato je ohranitev dostojanstva še toliko težja v otroštvu. Že celo pred otrokovim rojstvom se začne razvijati njegova osebnost. Celoten osebnostni razvoj je v prvi vrsti odvisen od staršev in sekundarno tudi drugih oseb (če izključimo naravno danost dednega materiala). Med pomembnejše »druge« spadamo tudi mi - vzgojitelji, ki smo v vsakodnevni interakciji z otrokom. Zavedati se moramo, da se bo otrok razvijal v zdravo osebnost takrat, ko bodo zadovoljene njegove osnovne čustvene potrebe – potreba po izkazovanju in prejemanju ljubezni, po varnosti, po uspehu, po spoštovanju in priznavanju, po koristnosti, po osamosvajanju ter po disciplini in omejitvah. Če teh potreb otroku ne zadovoljujemo, lahko pride otrok v konflikt z okolico. Ker je otrok močno odvisen od okolja, ne prenese konflikta z njim. Zaradi tega se je otrok pripravljen spremeniti, prilagoditi in se tako dejansko celo zanikati. Vse to lahko vodi v negativno samopodobo, v hujših primerih pa se manifestira celo kot depresija (pretirano negativna samopodoba) ali tudi kot narcisoidnost (otrok ne priznava realnega sveta okoli sebe in ustvari nerealno visoko samopodobo).

Na vprašanje, v kolikšni meri so odvisni vplivi okolja na samopodobo in ohranjanje dostojanstva, bi bilo treba poudariti, da psihologi proučujejo večinoma odrasle, pri katerih so te lastnosti že izoblikovane in zato sploh pride do tega vprašanja. Kot odgovor poudarjava: mi imamo opraviti z obdobjem, v katerem se lastnosti šele oblikujejo, zato ne moremo dvomiti v odgovor na prejšnje vprašanje. Mi (vzgojitelji, starši in družba z okoljem) zelo vplivamo na oblikovanje otrokovega dostojanstva in samopodobe! Zato je pomembno, v kolikšni meri

otroku omogočimo možnost izražanja v resnični podobi, ki se jim je ni treba sramovati ali jo skrivati.

»Na koncu koncev, kje se začenjajo splošne človekove pravice? Na malih krajih, blizu doma ... Taki kraji so tam, kjer vsak moški, ženska in otrok zahtevajo enako pravico, enako možnost, enako dostojanstvo brez diskriminacije.« (Eleanor Roosevelt, predsednica komisije za Splošno deklaracijo človekovih pravic)

2. Praksa v vrtcih in dostojanstvo

Glede na to, da uporabljamo kurikulum vsak dan, vam ne bova ponavljala globalnih ciljev in vrednot, kajti gotovo lahko sami izluščite vsebine in aktivnosti, ki spodbujajo ugodno okolje za ohranitev in oblikovanje dostojanstva in samopodobe. Navedla bova le nekaj primerov, na katere sva midva pozorna.

Naša prikrita pričakovanja so spremenjena, in sicer so rezultati določenih aktivnosti izkazani v daljšem času in v različnih oblikah dela z otroki. V tem se kaže upoštevanje različnosti otrok (na vseh nivojih). Znotraj tega bi poudarila, da možnost izbire dopušča ohranitev otrokovega dostojanstva, tudi ko otrok lahko in mora izbirati med aktivnostmi (in ne ne-aktivnostmi). Vendar je naša priprava aktivnosti tista, ki omogoča, da lahko vsi otroci sodelujejo (upoštevajoč seveda morebitne izjeme – uvajanje otrok, specifični problemi otroka ...). Kurikularna možnost izbire nam torej nalaga veliko odgovornost in zahteva veliko strokovnosti (znanje o področju poučevanja, načinih, poznavanje otrok, inovativnosti ...).

Čustveni stik med otrokom in vzgojiteljem je v prikitem kurikulumu poudarjen s hkratno prisotnostjo vzgojitelja in pomočnika, saj je tako podvojen čas/trud. Hkrati pa ima otrok možnost izbire pri navezavi hitrejšega prvega čustvenega stika, zaradi česar je tudi navajanje na druge osebe olajšano.

Medvrstniški odnosi so izboljšani; zaradi integracije otrok s posebnimi potrebami pride do večjega medsebojnega sprejemanja, kljub temperamentnim razlikam. To se odraža tudi pri nas samih – npr. hiperaktivne otroke lažje sprejemamo takšne kot so.

Razpored časa in prostora: dnevna rutina je prilagojena večji individualnosti otroka – možnost izbire počivanja, možnost izbire časa prehranjevanja in količine hrane s samopostrežnim načinom prehranjevanja, možnost osamitve v intimnih kotičkih ...

Discipliniranje kot ustvarjanje produktivnega okolja in ugodnega sobivanja. Nedvomno je potrebno (izhajajoč iz osnovne čustvene potrebe po disciplini in omejitvah), vendar v okviru ohranitve njihovega dostojanstva in s tem tudi samopodobe (upoštevajoč npr. čustveno potrebo po spoštovanju in priznavanju ter potrebo po izkazovanju in prejemanju ljubezni). Večji poudarek je na otrokovem poznavanju pravil in razlogov za ta pravila in na dogovarjanju z njimi glede posledic kršitev. Običajno je odprava posledic neupoštevanja pravil kar najboljša »kazen« (če je le mogoče, popravi posledice napake). Primer: otrok teka in se lovi po igralnici. Prvič ga opozorimo na pravilo in morebitne posledice kršenja pravila (lahko poškoduje sebe ali druge); drugič ga opozorimo, mu predlagamo nadomestne aktivnosti in se, po možnosti z njim, dogovorimo za »kazen« (dobro je preveriti otrokovo razumevanje dogovorjenega). Tretjič ga lahko le opomnimo na dogovorjeno in otrok bo vedel kaj sledi, to pa bo zaradi vnaprejšnje dogovorjenosti lažje sprejel.

Pravila so za vse enaka in od njih ne odstopamo (če imamo močan razlog za to, ga moramo otrokom pojasniti). Nagrada in kazen sta lahko v funkciji socialnega discipliniranja predvsem kot povratni informaciji o njegovih aktivnostih (ali so v skupini sprejemljive ali ne).

Obstaja pa še drugi nivo nagrade in kazni, in sicer v učnih procesih, ko s hvalo ali grajo »ocenjujemo« otrokov rezultat. Pravzaprav moramo oceniti otrokov napredek v samem procesu pridobivanja znanj, sposobnosti ali spretnosti. Otrokov izdelek je npr. estetsko in iz našega vidika razvojno »slab« in mi smo ga grajali, nismo pa upoštevali, da je bil njegov napredek v procesu nastajanja izdelka pravzaprav velik, s tem pa smo mu omajali njegovo samopodobo. Kajti otrok ve, koliko se je naučil, saj je to merljivo z vloženim trudom. Otrok

torej ve, ali se je trudil ali ne. Zato mu, v primeru veliko vloženega truda, ne smemo grajati izdelka. Pravzaprav s tem škodimo tudi našemu procesu učenja, saj takšen otrok ne bo več motiviran. In ko mu nekajkrat in na različnih področjih vzamemo motivacijo, se bomo kasneje dosti bolj ali celo zaman trudili za dvig motivacije.

»Pri naši vzgoji je samo po sebi umevno, da velikokrat najprej spodrežemo žive korenine, potem pa skušamo po umetni poti nadomestiti njihove naravne funkcije. Tako npr. zaviramo otrokovo radovednost (nekaterih stvari se ne sprašuje ...), pozneje, ko bo otroku naravna želja po učenju izginila, pa mu bomo pri šolskih težavah ponujali dopolnilni pouk.« (Miller, 1992, str. 238)

3. Zaključek

Trstenjak v knjigi *Dobro je biti človek* pravi: *»Samozavest (v smislu samozavedanja in samouresničevanja - op.avt.) je enkratno, od zunaj nezamenljivo doživetje, ki ga doživljamo na višku svojega osebnega razvoja. Majhen otrok tega še ne doživlja, tudi odrasel človek samo, če in ko dosega res normalen razvoj in zrelost osebnosti.« (Trstenjak, 1988, str. 25)*

Zato je pomembno, kako se kot otrok razvijamo, da bi se lahko kot odrasli razvili v celovito in izoblikovano osebnost. Ker pa je naju zanimalo, koliko v tem razvoju pripomore življenje otroka v vrtcu, sva uporabila rezultate slikovnega vprašalnika (The pictorial scale of perceived competence and acceptance for young children, (Harter, 1983)) o samopodobi - kompetentnost in socialna sprejetost otroka (Hasanbegović, 2003, str. 50-62). Rezultati so, pri otrocih v starosti od 5 do 7 let, pokazali razliko med otroki, ki so obiskovali vrtec od prvega leta, in otroki, ki so obiskovali vrtec od petega leta. In sicer je bil rezultat na področjih fizične kompetence, priljubljenosti med vrstniki in sprejetosti pri materi izrazit, medtem ko pa na področju spoznavne kompetence ni bilo izražene razlike med skupinama. Iz tega sledi, da vrtec nudi ugodno okolje za razvoj otrok ravno tam, kjer mora biti najmočnejši, in sicer na področju socializacije in izpolnjevanja osnovnih čustvenih potreb. O tem govori tudi znani slovenski psihoanalitik (eden od le dveh, ki jih Slovenija premore) Matjaž Lunaček, soustanovitelj psihoanalitičnega vrtca v Ljubljani, ki pravi, da je kognitivni razvoj v otroški dobi lahko nadomestiti (povrh vsega pa je že tako močno prisoten), emocionalnega razvoja pa ni moč zlahka nadomestiti. Njegova trditev je podkrepljena z ugotovitvami našega vprašalnika, saj je bilo področje spoznavnih kompetenc močno (vrednosti 3,5 od 4 točkovnih kategorij) pri obeh testnih skupinah in prav zaradi visoke vrednosti rezultatov verjetno ni prišlo do izrazitih razlik med skupinama. Ker smo v tem obdobju že uvajali nov kurikulum, je pozitiven rezultat prav gotovo posledica tudi prikritega kurikulumuma (spreminjali smo dnevno rutino, prostor, pripravljane in izvajane aktivnosti ...). Žal nama je le, da nimamo primerjalne analize iz časa pred uvajanjem novega kurikula. Ker pa delava skoraj samo v obdobju novega kurikuluma, ne moreva primerjati sprememb iz lastnih izkušenj. Verjameva pa, da bi se s ponovitvijo vprašalnika nadaljeval trend pozitivnega razvoja življenja v vrtcu in njegovega pozitivnega vpliva na otrokovo samopodobo. Samopodoba je lastno mnenje o sebi na telesnem, socialnem, učnem, čustvenem in delovnem področju, ki je merljivo, medtem ko zaenkrat nisva uspela najti merskega inštrumenta za dostojanstvo. Zato bi za konec opozorila na problem: kako vemo, ali otrokom omogočamo razvoj osebnega dostojanstva, če le-tega ne moremo meriti? Ali ne bi bilo bolje govoriti o samopodobi? Iz tega sledi, da bi lahko konvencije, deklaracije, meddržavne pogodbe, ustava, zakoni, pravilniki, kodeksi govorili o samopodobi.

"Resnično moramo spremeniti ta zgodovinski odnos med znanjem na eni strani in čustvi na drugi strani ter spoznati, da so čustva gorivo, ki izboljšuje družbeno obnašanje in povišuje nivo inteligence," je povedal Stanley Greenspan, raziskovalec razvoja otrok na medicinski fakulteti George Washington.

Zavedati se moramo, da so naši načini učenja dosegli, z uveljavljanjem vseživljenjskega učenja, skoraj vrh človekovih zmožnosti. Na nov nivo učenja nas lahko dvigneta le še čustveno učenje (ko pri učenju zaradi čustvene vpletenosti poučevanega pride do izboljšanih rezultatov razumevanja, pomnjenja in uporabe znanj) ali pa morda boljše enticipacije (predvidevanja) prihodnjih znanj, s katero bo možna vnaprejšnja priprava posameznika na

36 Prikriti kurikulum v kurikulumu - rutina ali izziv v vrtcu

zahtevana specialistična znanja, ki jih trenutno še nima. Oba načina pa zahtevata od posameznika uporabo višjih nivojev razmišljanja in zraven še veliko čustvene inteligence, ki pa je brez pozitivne samopodobe ne more biti. Zato bi bil najin zaključek na naslov:

DOSTOJANSTVO? SAMOPODOBA! –
DOSTOJANSTVO ZARADI SAMOPODOBE!

Literatura:

- Bahovec, Eva. idr. (1999). Kurikulum za vrtce. Ljubljana. Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bajec, Anton. idr. (1995). Slovar slovenskega knjižnega jezika. Ljubljana: DZS.
- Domicelj, Marjeta. idr. (1996). Kodeks etičnega ravnanja v vrtcu.
- Harter, Susan., Pike, Robin. (1983). Procedural manual to accompany: The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. University of Denver.
- Hasanbegović, Dijana. (2003). Vpliv vrtca na oblikovanje otrokove samopodobe. Diplomsko naloga. Ljubljana. Pedagoška fakulteta.
- Herman, Bogdana. (2004). Intervju z Ano Nušo Knežević.
<http://www.socius.si/slo/svetilnik/arhiv/2002-09-12/01.html>
- Krek, J. (ur.). (1995). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana. Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Kroflič, Robi. idr. (2001). Otrok v vrtcu. Maribor. Založba obzorja.
- Biba, Mazzini. (21. novembra 2004). Intervju z Lunaček Matjažem. NeDELO. Delo .
- Miller, Alice. (1992). Drama je biti otrok. Založba Tangram.
- Šatulj, A. (1995). Konvencija o otrokovih pravicah. Stari trg ob Kolpi. Založništvo Koce.
- Trstenjak, Anton. (1988). Dobro je biti človek. Ljubljana. Katehetski center.
- Forum, <http://surf.pef.uni-lj.si/forum/cerkev/messages/9148.html>

Pravice otrok in staršev

..... Dragica Kranjec, Vrtec Sežana

V Slovarju slovenskega knjižnega jezika je ob geslu »pravica« zapisana naslednja razlaga: »kar je v skladu s človekovimi, družbenimi predstavami, s pravili o (moralnih) vrednotah«. (Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC, 1994, str. 968)

Pravica je torej VREDNOTA.

Kadar govorimo o otrokovih pravicah, najprej pomislimo na osnovni dokument - Konvencijo o otrokovih pravicah, ki je razpoznaven mednarodno-pravno zavezujoči akt in obravnava otroka kot individuuum (kot osebo) s pripadajočimi pravicami. Konvencija določa merila za zaščito otrok pred zanemarjanjem, zlorabo in upošteva različne kulturne, politične in materialne okoliščine. Najpomembnejše vodilo tega dokumenta je otrokova korist.

Po Konvenciji o otrokovih pravicah ima otrok pravico do izobraževanja, počitka in igre, pravico do zaščite pred zlonamernim ravnanjem in pravico, da sodeluje pri odločitvah, ki se tičejo njegovega življenja (svoboda govora, pravica do lastnega mnenja, kulture, veroizpovedi in jezika).

Pravice otrok v vrtcu določa nacionalni dokument Kurikulum za vrtce. Načela, ki so v njem zapisana, upoštevajo otrokove pravice in razvojne potrebe. Pomemben je tudi priročnik h kurikulumu - Otrok v vrtcu, v katerem L. Marjanovič Umek govori o otrokovih pravicah v vrtcu:

»Konvencija je zgrajena na paradigmi treh skupin otrokovih razvojnih potreb: po zaščiti (protection), oskrbi (provision) in soodločanju (participation).« (Marjanovič Umek L., 2001, str. 17)

Pravice staršev v javnem vrtcu so zapisane v Kurikulumu za vrtec, in sicer v načelu omogočanja izbire in drugačnosti, načelu spoštovanja zasebnosti in intimnosti ter načelu sodelovanja s starši.

Strokovne delavke so se s pravicami otrok in staršev ter z načeli dobro seznanile že v času uvajanja kurikuluma in tudi kasneje, saj je bilo na to temo kar nekaj izobraževanj, na voljo pa je tudi veliko literature. Lahko torej trdimo, da je pravica otrok sprejeta vrednota in standard dobrega vrtca pri nas.

Ob vseh teh dejstvih se mi postavlja vprašanje: Ali prihaja do kršitev pravic otrok in staršev ?

Nepravilno razumevanje pravic

Pri napačnem razumevanju otrokovih potreb (po zaščiti, oskrbi in soodločanju), ki so zajete v Konvenciji. O tej nevarnosti je dr. Ljubica Marjanovič v priročniku h kurikulumu za vrtce menila, da si potreba po zaščiti in potreba po soodločanju nasprotujeta in je zaradi tega potrebna velika mera uravnoteženosti, saj prevelika zaščitniška vloga vzgojitelja ali pretirano poudarjanje otrokovih pravic niso primerne vzgojne rešitve.

»Mednarodna konvencija o otrokovih pravicah torej opozarja na protislovno naravo vzgoje, ki tako v obliki prevelikega zaščitništva kot v obliki prevelikega popuščanja otroka lastnim odločitvam predstavlja represivni pritisk, ki na otroka ne deluje optimalno v smislu podpore njegovim razvojnim potencialom«. (Marjanovič Umek L., 2001, str. 18)

Enako lahko neuravnotežena razlaga načel v Kurikulumu privede do kršenja otrokovih pravic.

Elementi kurikulumu

Največ možnosti za kršenje otrokovih pravic in načel je v skupinski rutini, ki sama po sebi ne pomeni nič slabega in je zaradi tega ni potrebno preganjati. Potrebno pa je o skupinski rutini razmišljati, ji določiti pomen in jo načrtovati in izkoristiti za kvalitetno učenje. Vse to bomo dosegli, če bo načrtovana in usklajena z načeli in cilji. Do kršitev otrokovih pravic oziroma do nedoslednega upoštevanja načel prihaja pri naslednjih elementih Kurikuluma:

- pri počitku,
- pri hranjenju,
- pri osebni negi,
- pri prehodih med dejavnostmi,
- pri prehranjevanju,
- pri prihodu in odhodu otroka iz vrtca.

Te elemente kurikulumu večina strokovnih delavcev ne načrtuje, o njih premalo razmišlja in zato jih ne zaznajo kot primerne učne situacije. Tu je tudi največ skupinske rutine. Največkrat pri teh elementih kurikulumu hitijo in ne vzpostavijo in tudi ne spodbujajo kvalitetno komunikacijo. Mnogokrat ne upoštevajo individualnega ritma otrok in ne omogočajo otrokom umika od skupinske rutine, če si to želijo.

Prikriti kurikulum

»To je skupek vsakdanjih navad, ki jih otroci privzamejo že v prvih mesecih ali celo tednih, ko začnejo hoditi v vrtec; nekatere so potrebne in koristne, v drugih pa se skriva presežek, ki ovira spremembe in neposredno omejuje uveljavljanje otrokovih pravic in demokratizacijo vzgojnih institucij ...« (Apple, M.W. 1992, str.43).

Če je prikriti kurikulum skupek vsakdanjih navad, principov in pravil, je potrebno ugotoviti, katere navade in pravila so potrebna in ključna za našo kakovost. Ustrezna pravila in navade je potrebno zapisati, preveriti v načelih in jih obdržati.

Prikriti kurikulum je lahko vse: kako so zložene igrače, kakšni so koticiki, pravila, ki veljajo v igralnici, komunikacija, priprava na sprehod, združevanje otrok ...

Pomembno je, da strokovni delavci začutijo, da v kakovostno vzgojno delo ne sodijo le dobro pripravljene, načrtovane dejavnosti, ampak je potrebno načrtovati tudi druge elemente kurikulumu, ki vplivajo na življenje in organizacijo v vrtcu. Z načrtovanjem vzgojitelj določi svojo vlogo in ravnanja, ki so v skladu z načeli kurikulumu. Dobro prakso zaznamo pri tistih vzgojiteljih, ki o vsaki situaciji razmišljajo in jo upoštevajo kot spodbudno učno situacijo in

ji dajo pomen, ki je v skladu s cilji in z razvojnimi potrebami otrok.

PRAVICE STARŠEV se nanašajo na pravico o izbiri programov, sprotnih informacij, sodelovanja pri načrtovanju, na spoštovanje zasebnosti, kulture, jezika, na svetovni nazor, vrednote, prepričanja, zasebnost in varstvo osebnih podatkov.

Starši pridobijo informacije iz obveznih publikacij o vrtcu, letnem delovnem načrtu, na roditeljskih sestankih, govorilnih urah ...

Zaradi ustaljenih navad v vrtcu se lahko zgodi, da ne upoštevamo v celoti navad, svetovnega nazora, vrednot in prepričanj vsakega starša. To se dogaja takrat, kadar starši ravnajo v nasprotju s pričakovani vzgojitelja. Velikokrat vzgojitelji starše prepričujejo o pomembnosti določenega ravnanja v različnih situacijah, ne da bi razmišljali o različnih vrednotah in prepričanjih staršev in o pravici do tega.

Starši ne morejo izbirati med različnimi vzgojno-izobraževalnimi koncepti, ampak le med poldnevnim in celodnevnim programom.

»Temeljna pravica staršev, kot določa Splošna deklaracija človekovih pravic, je pravica do izbire vrste izobrazbe za svoje otroke.« (Bahovec, E.D., Kodelja Z.1996,srt.67)

Prepričana sem, da ni bil namen Kurikuluma za vrtce, da starši izbirajo le med različno dolgimi programi. Menim, da v vrtcu ni velikih ali nedopustnih oblik manipulacij z otroki in starši. Vzgojitelj, ki načrtuje dober izvedbeni kurikulum, ki zajema celoten čas bivanja otrok v vrtcu (od prihoda otrok do odhoda), načrtuje vse elemente kurikuluma, izkoristi različne učne situacije in jih zna povezati s ciljem, ki si ga je zastavil, prisluhne potrebam otrok in staršev, hkrati pa upošteva njihove pravice, je poskrbel za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo v oddelku.

Literatura:

- Bahovec, E.D in Kodelja, Z. (1996). Vrtci za današnji čas. Ljubljana: Društvo za kulturološke raziskave.
 Kroflič, R. (2002). Izbrani pedagoški spisi. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 Bahovec, E.,D. in drugi (1999). Kurikulum za vrtce. Ministrstvo za šolstvo in šport.
 Marjanovič Umek L. in drugi (2001). Otrok v vrtcu. Maribor: Založba obzorja.
 Slovenski odbor za UNICEF (1997). Konvencija o otrokovih pravicah .

Program vrtca s fleksibilnim delovnim časom - vrtec ves dan

..... Jolanda Koritnik in Branko Ilotič, Vrtec Viški Gaj, Ljubljana

Uvod

V Kurikulumu za vrtce je dobil prikriti kurikulum enakovredno vlogo kot cilji in vsebine kurikulumuma. V programu Vrtec s fleksibilnim delovnim časom smo se omejili na del prikritega kurikulumuma, ki zajema dnevni režim, način komunikacije in interakcije v vrtcu, potek hranjenja in spanja, izbor in organiziranje dejavnosti itn. Skratka: skupek vsakdanjih navad, ki so nekaj samoumevnega in o katerih otroci pogosto nimajo možnosti izbire. In ravno te ustaljene navade ovirajo spremembe in omejujejo demokratizacijo v vrtcih.

Če se ozremo v zgodovino, je že psihoanaliza pomembno vplivala na spreminjanje ustaljenih navad v vzgojno-varstvenih ustanovah in tako ublažila konfliktna situacije med otrokom in okoljem: hranjenje dojenčkov so pojmovali manj togo (Feed at demand - hranjenje na zahtevo se razširi zlasti v Združenih državah Amerike), splošno so začeli priznavati škodljivost pregrobnega navajanja na čistočo, prav tako škodljivost represije otroške masturbacije in spolnih dejavnosti med otroki. Tisto, kar vpelje psihoanaliza v pedagogiko, bi lahko povzeli kot liberalizem v vzgoji (C. Millot, 1983, str. 204). Na žalost lahko približno šestdeset let kasneje ugotovimo, da je v vrtcih še vedno veliko vsakdanjih rutin, navad, ki neposredno omejujejo uveljavljanje otrokovih pravic in demokratizacijo vzgojno-varstvenih institucij. To sta potrdili tudi obe raziskavi, vključeni v raziskovalni projekt Vrtci za današnji čas. V prvi je bilo vključenih 26 naključno izbranih vrtcev iz raznih regij oziroma občin; opravljena je bila leta 1990. V drugo raziskavo, opravljeno leta 1992, pa je bilo vključenih 66 vrtcev iz vseh ljubljanskih občin. Obe raziskavi poskušata ugotoviti, kako, na kakšen način, s katerimi utečenimi postopki potekajo vsakdanje priprave na hranjenje in počitek, kako je organizirano življenje v vrtcu pred in med obroki ter po njih, kako so upošteevane možnosti izbire, alternativne dejavnosti, individualne želje otrok in potrebe po intimnosti.

Vrtec ves dan

Ko se pogovarjamo s starši novo vpisanih otrok, česa se najbolj spominjajo iz časov, ko so sami hodili v vrtec, so njihovi negativni spomini največkrat povezani s hranjenjem in spanjem. Pojesti je bilo treba vedno vse do konca, pa tudi spati so morali vsi, čeprav niso bili zaspani. Po nekatere srečnejše pa so starši prišli po kosilu, tako da jim v vrtcu ni bilo treba spati. Seveda se je v vrtcih marsikaj spremenilo: prehrana je bolj pestra, nekatere jedi, ki jih otroci ne marajo, so umaknili z jedilnikov, gotovo tudi drži, da potrebujejo nekateri otroci daljši počitek, saj prihajajo že zgodaj v vrtec. Na žalost pa so še vedno prisotne nezaželene oblike organiziranja vsakdanje rutine: pretirano discipliniranje, podvrženost skupinski

rutini (za vse enako in ob istem času) itn.

Ne nazadnje, marsikje morajo starši pripeljati otroke v vrtec do zajtrka, ker tako zahteva red v skupini, saj če pridejo kasneje, motijo dejavnosti, kljub temu, da imajo čas posvetiti se svojemu otroku in bi lahko prišli v vrtec recimo dve uri kasneje. Kaj ni to zelo restriktivno okolje tako za otroka kot za starše?

Program vrtca s fleksibilnim delovnim časom, ki smo ga skrajšano poimenovali »Vrtec ves dan«, izvajamo v Viških vrtcih Ljubljana že štiri leta. Zadnji dve leti poteka v vrtcu Kozarje, ki je z reorganizacijo Viških vrtecev v šolskem letu 2004/2005 postal del novega zavoda Vrtec Viški gaj. Naš glavni namen je, zagotoviti tistim, ki imajo drugačne potrebe po bivanju svojih otrok v vrtcu, tako obliko programa, ki te potrebe zadovoljuje in zagotavlja ustrezno kakovost bivanja v skupini prek celega dne. Namenjen je otrokom, starim od dveh let do vstopa v šolo, katerih starši imajo spreminjajoči se delovni čas, oziroma vsem tistim, ki imajo drugačne potrebe po bivanju svojih otrok v vrtcu. Svoje otroke lahko vključijo v deveturni program od pol šestih zjutraj do devetih zvečer, v času, ki jim najbolj ustreza. Otroci so združeni v dva oddelka, ki ju fizično ne ločujemo. Vodijo ju dve vzgojiteljici, vzgojitelj in pomočnica vzgojitelja. V obeh oddelkih je po trenutno veljavnih normativih lahko vključenih do osemtrideset otrok.

Otroci prihajajo v vrtec preko celega dne. Kljub različnemu času prihoda in odhoda posameznih otrok je delo v oddelku prilagojeno tako, da kar najbolj upošteva individualne potrebe vseh. Dopoldne in popoldne izvajamo enake dejavnosti, ki so načrtovane tako, da imajo otroci možnost izbire med različnimi dejavnostmi in vsebinami. Izbirajo glede na želje, interese in razpoloženje. Glede na čas prihoda se odločijo, v katero dejavnost se bodo vključili. Otrokom, ki potrebujejo našo vzpodbudo pri odločanju oziroma izbiri, strokovni delavci v oddelku pomagamo. Možnost izbire upoštevamo tudi pri organizaciji počitka, hranjenja in zadovoljevanja drugih potreb. Tako je zajtrk na voljo od osmih do desetih zjutraj, kosilo od dvanajstih do pol dveh popoldne in večerja od šestih do sedmih zvečer. Tudi k počitku odhajajo postopno od pol enih do dveh, odvisno od želje in od tega, kdaj so kósili.

Program je zastavljen tako, da čim bolj upošteva individualnost otrok: željo po igri, počitku, učenju, hrani in načine uresničevanja teh želja. To omogoča že sam prostor, ki ima zaradi dinamike dela, ki jo določa fleksibilni delovni čas, pomembno vlogo. Urejen je tako, da omogoča prehajanje manjših skupin in posameznih otrok iz ene dejavnosti v drugo, glede na program dela, dinamiko skupine in želje otrok. Na razpolago imamo: igralnico s kotički, ki se lahko prilagajajo željam otrok in igri; sobo za počitek in bolj živahne gibalne dejavnosti, kadar počitka ni; jedilnico, v kateri potekajo tudi dejavnosti, ki zahtevajo sedenje pri mizi; računalniški kotiček; prostor za umik od skupine, knjižni kotiček in seveda garderobo.

Namesto zaključka

Vsi, ki se ukvarjamo z vzgojo otrok, tako starši kot poklicni vzgojitelji, vemo, kako pomembna je družina za skladen otrokov razvoj. Velik pomen pripisujemo kvalitetnemu preživljanju časa otroka v družini. Program Vrtec ves dan je nastal zaradi potreb staršev po drugačnem varstvu njihovih otrok. Zato si še posebej želimo dobro sodelovati s starši. Le v izmenjavi medsebojnih informacij in skupnem iskanju najustrežnejših rešitev za vsakega od zaupanih otrok vidimo možnost, da zagotovimo vsem kar najbolj kakovostno izvedbo programa. S tem, ko imajo starši možnost pripeljati svoje otroke v vrtec kadar koli v dnevu, vedoč da zato njihovi otroci ne bodo v ničemer prikrajšani, lahko namenijo otrokom več svojega kvalitetnega časa. To pripomore k sproščenemu vzdušju v skupini, saj se nikamor ne mudi.

Možnost izbire otrokom omogoča razvijanje pozitivne samopodobe, saj imajo tako več možnosti, da se počutijo močne in uspešne. Zmanjša se strah pred manipulacijo, kar pomeni, da se otroku ni treba popolnoma prilagajati zahtevam odraslega, temveč ima v določenih mejah več manevrskega prostora, ima možnost soodločanja. Seveda je ta možnost izbire pogojena tako z razvojno stopnjo posameznega otroka, kot dinamiko skupine, oziroma programom dela. Vendar pa kljub temu otroci počasi spoznavajo, da ima vsaka odločitev tudi

42 Prikriti kurikulum v kurikulumu - rutina ali izziv v vrtcu

določene posledice. Počasi se tako učijo ravnati odgovorno, imajo možnost razvijanja avtonomne presoje, osebnih odločitev in kritičnega mišljenja. Tak način dela zahteva veliko dogovarjanja, sodelovanja in sprejemanja kompromisov na vseh ravneh odnosov v skupini: odrasli - odrasli, odrasli - otroci in otroci - otroci. Tako lahko upamo, da bodo otroci, ko odrastejo, postali odprti, strpni, tolerantni in kritični ljudje. To pa si tudi vsi želimo.

Glede na to, da skozi cel dan poteka več različnih dejavnosti, imajo tudi strokovni delavci v oddelku možnost izbire. Vodijo lahko dejavnosti na tistih področjih, ki jim bolj ležijo. To pozitivno vpliva na samopodobo strokovnega delavca in sproščen odnos do otrok. Načrtovanje poteka timsko. Na sestanku strokovnega tima se dogovorimo o dejavnostih in si razdelimo naloge. Kljub temu, da strokovni delavci lahko izbirajo dejavnosti, ki jih bodo vodili, poskrbimo, da ne pride do strokovnega nazadovanja posameznega strokovnega delavca.

V procesu oblikovanja programa *Vrtec ves dan* je potekala supervizija v timu. Sodelovali so strokovni delavci, ki so sodelovali v programu. Velik poudarek je bil na ozaveščanju nezavednega ravnanja v odnosu do otrok, staršev in sodelavcev. Sproti smo vnašali spremembe, ki so pozitivno spremenile kvaliteto odnosov. V pedagoškem odnosu se pokaže, da ima vzgojiteljevo Nezavedno večji vpliv kot vse njegove zavestne namere (C. Millot, 1983, str. 212). Vsi vzgojitelji, tako starši kot tisti, ki nam je to poklic, bi morali vedno razmisliti, če s svojim delovanjem, ki ima največkrat najboljše namene in izhaja iz skrbi za otroka, prej oviramo otrokov razvoj, kot pa mu koristimo.

Strokovni delavci v našem vrtcu, ki vodijo druge oddelke, se na naš program odzivajo tako pozitivno kot negativno. Vsi se strinjajo, da je program pripomogel k razpoznavnosti vrtca. Všeč jim je odnos do otrok, način dela, izbira dejavnosti ter individualen pristop do otrok in staršev. Poudarjajo, da nam to omogoča prostorska ureditev. Prednosti vidijo v timskem delu, ki vključuje večje število odraslih. Na vprašanje, ali bi delali v takem programu, so pritrdilno odgovorili le nekateri. Moti jih predvsem delovni čas in sestajanje tima v poznih večernih urah.

Literatura:

- MILLOT, C. (1983). Antipedagog Freud. V S. Žizek (ur.), Gospostvo, vzgoja, analiza. Ljubljana: Analecta, DDU Univerzum.
- PRAPER, P. (1992). Tako majhen pa že nervozen!? Educa.
- BAHOVEC, E. D. in KODELJA, Z. (1996). Vrtci za današnji čas. Ljubljana: Center za kulturološke raziskave pri Pedagoškem inštitutu in društvo za kulturološke raziskave.
- OCTAVE, M. (1986). Freud. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- KROFLIČ, R. (1999). Eros in vzgoja. *Sodobna pedagogika*, letnik 50 (116), št. 2. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev v Sloveniji.
- Kurikulum za vrtce. Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1999.

Svoboda ni odstranitev meja

..... Mirjana Radovanović, Vrtec Jarše Enota «Mojca»

Demokracija temelji na svobodi. Iz sistemske usmeritve države izhaja potreba po družbeno zaželeni osebnosti z lastnostmi, s katerimi se je možno uveljaviti in preživeti. Pričakovana osebnost je kritična, ustvarjalna in sposobna sodelovati. Pogoj za oblikovanje takega posameznika je svoboda, omejena z odgovornostjo in pravicami, ki jih prevzema aktivni državljan, usposobljen v procesu socializacije za aktivno vlogo v družbi. Pravice so bile v preteklosti nemalokrat kršene. Kljub različnim dokumentom, ki so sprejeti z namenom zavarovati človekove pravice, se kršenja le-teh dogajajo še naprej. Vzgojni proces, katerega izvajalci smo profesionalni vzgojitelji, izhaja iz pedagoških konceptov, utemeljenih na človekovih pravicah, demokratičnih vrednotah in pravni državi.

Dejstvo je, da živimo življenje med pravico in dolžnostjo, ki generirata odgovornost. To je svoboda, ki ima mejo in ravno te meje nam zagotavljajo varnost in preprečujejo nastanek anarhije.

Moje poslanstvo v vrtcu je uskladiti in podrediti lastna ravnanja sprejetim normam demokratične družbe, upoštevajoč otrokove pravice in omejevanja le-teh s postavljanjem meja. Pomembno se mi zdi poznati kompetence, ki jih imam kot vzgojiteljica. Slednje se širijo z izobraževanjem in dobrim poznavanjem področja delovanja.

Sistemske spremembe (demokracija) so postopoma prodrle tudi na področje vrtcev in me izzvale k razmišljanju o področju, s katerim se pred tem nisem kaj dosti ukvarjala. To področje je področje otrokovih pravic. Tema je izredno kompleksna. Vključuje ne le pravice otrok, pač pa tudi njihovo omejevanje, v smislu discipliniranja in nenasilnega kaznovanja. Prepričana sem, da otrok mora jasno vedeti, kaj je storil narobe.

Naša ravnanja so regulirana z načeli, etičnim kodeksom ter tudi s poznavanjem otrokovih pravic, ki jih obravnava konvencija. Ko v danem trenutku ravnamo usklajeno z vsem naštetim, lahko govorimo o profesionalnem ravnanju, o avtonomiji vzgojitelja in njegovih kompetencah.

Vedno bolj spoznavam pomen načel, ki jih vsebuje kurikulum, in ki zajemajo tako pravice kakor meje, predvidene v vzgojnem procesu.

Meje razumem tudi kot odgovornost za prevzemanje posledic nekega ravnanja. Spoznala sem, kako pomembno je poznati posameznega otroka in njegovo občutljivost pri odgovornem poseganju v njegovo ravnanje s postavljanjem meja. Meja namreč ni za vse enaka. Meja je subjektivna v mejah sprejemljivega. Ravno na tej točki vidim svojo vlogo.

ZAKAJ MEJE?

MEJE SE POSTAVLJAJO CELO ŽIVLJENJE.

OSREDOTOČIMO SE NA KORIST OTROKA.

Ker meje osvobajajo in omogočajo normalen psihofizičen razvoj otroka. Obenem učijo otroka sprejemanja in spoštovanja pravil, prevzemanja odgovornosti za ravnanja ali odločitve. Učijo ga sodelovanja, spoštovanja drugih in njihovega dela, jih disciplinirajo in jim oblikujejo pozitivno samopodobo ter jim dajejo pomemben občutek varnosti.

KDAJ MEJE?

Ko se dejanje zgodi, lahko uporabimo naslednje štiri korake:

1. **PREPOZNAMO** situacijo, konflikt ali agresivno dejanje. Ni nujno, da vedno posredujemo, ker se moramo zavedati, da kognitivno socialni konflikt omogoča izražanje lastnih stališč in kritik in je gonilo razvoja. Agresivno dejanje je razvojna značilnost. Pri posredovanju se izogibamo moraliziranju ter fizični kazni.
2. **IZBEREMO** primerno rešitev in dosledno upoštevamo načelo nenasilnega reševanja konflikta.
3. **UKREPAMO** tako, da se umirimo, umirimo otroka in postavimo mejo.
4. **REŠITEV** je v obliki problemskega reševanja konflikta, tako da ločimo problem od otroka, upoštevamo korist otroka in smo odprti za predloge (soodločanje otroka).

KAKO POSTAVITI MEJO?

Upoštevati moramo starost otroka in njegovo senzibilnost. Ravnali naj bi premišljeno, tenkočutno in odločno. Meja mora biti jasno izražena.

Otrok mora vedeti, da smo mu naklonjeni in da nam lahko zaupa.

MEJA JE SUBJEKTIVNA,

kar pomeni, da ima pomembno vlogo pri postavljanju meja subjektivna teorija vzgojitelja, ki vključuje vzgojiteljeve izkušnje iz otroštva, njegove osebne lastnosti, stališča in strokovna znanja. Vzgojno ravnanje je pogosto manifestacija vsega naštetega. Cela vrsta avtomatizmov in nezavednega se skriva v področju prikritega kurikulumu, ki ima močan vzgojni vpliv.

Pomembno je razvijati sposobnost samorefleksije in kritičnega soočanja s strokovnjaki in s kritičnim prijateljem. Z načrtom za novo delovanje lahko presežemo ravnanja, ki niso v skladu z načeli, ki jih moramo upoštevati pri svojem delu, če želimo ohraniti profesionalnost.

Primeri vprašanj za samorefleksijo:

1. Ali vem, do kod lahko stopnjujem avtoriteto v trenutkih kriz, konfliktov, ne da bi zatrla otroka?
2. Kaj je treba storiti, da na otroka učinkujem pozitivno?
3. Ali z avtoriteto uničujem del otrokove osebnosti?
4. Ali naj otroka raje preusmerim kot kaznujem?
5. Kaj mi otrok sporoča, kaj sporoča ostalim otrokom?
6. Ali otrok preizkuša le svojo moč?
7. Zakaj vedno isti otroci povzročajo konflikte?
8. Ali kdaj obžalujem svoja ravnanja?
9. Se zaradi prenagljene reakcije in storjene krivice otroku opravičim?

Otroke moramo pripraviti na življenje v demokratični družbi, ki pričakuje od posameznika določeno ravnanje. Posameznik naj bi istočasno negoval svojo kreativnost in kritičnost. Vzgojitelja vidim v tem procesu kot kompetentnega spodbujevalca in usmerjevalca, katerega

vloga je umeščena v družbo z namenom postopnega uresničevanja predvidenih ciljev družbe kot celote.

Če želimo na tem planetu preživeti, moramo, tako vsaj menim sama, naslednjo generacijo naučiti, da bo znala svoje spore reševati odločno in nenasilno. Če se otroci v zgodnjem otroštvu naučijo prisluhniti vsem platem zgodbe, uporabljati najprej glavo in šele potem jezik ter izdelati načrt in sodelovati, potem bodo v obdobju, ko odrastejo, razpolagali z znanjem za reševanje globalnih problemov.

Svojim otrokom bomo morali postati zgled, jih usmeriti in učiti, da bi jim posredovali modrost mirovnikov. Agresija poraja le novo agresijo, pasivnost jo privablja, samozavest pa jo lahko razblini. Mir ni odsotnost spora. Je sprejemanje spora za izziv in kot priložnost za osebno rast.

Barbara Coloroso,(1996). Otroci so tega vredni.

V zadnjem delu citata je avtorica omenila zgled odraslih. Prepričana sem, da je to področje (prikriti kurikulum) zakladnica možnih sprememb. Obenem pa se postavlja vprašanje, do katere meje naj bi se presegali in spreminjali. Kje je tista še sprejemljiva meja, ki nam omogoča, biti takšni kakršni smo.

Mary Summer:

Kadar si nekdo prizadeva izražati sebe v skladu s pravili in navadami, ki ustrezajo pričakovanjem drugih, bo strmel v svoj odsev v ogledalu, ne da bi kadar koli uzrl samega sebe.

Barbara Coloroso (1996). Otroci so tega vredni .

S citatom sem želela poudariti zahtevnost in odgovornost vloge vzgojitelja v socializaciji otroka in njegovi senzibilnosti za posameznika v tej meri, da ohranja njegovo identičnost.

Zato menim, da otroci potrebujejo priložnosti, da sami sprejemajo odločitve, dokler jih le-te ne ogrožajo, pa tudi če so napačne. Iz posledic se bodo naučili prevzemati odgovornost za svoja dejanja in si pridobili samozaupanje, ki je pogoj za uspešno prilagajanje. Naša vloga v tem procesu je ohraniti tako svoje kakor tudi otrokovo dostojanstvo.

Vzgoja je nedorečeno področje. Doživljam jo kot večno neznanko. Mnogo ljudi je pisalo o tem področju, izumljalo recepte, pogojene z družbenim sistemom, pogosto je bila manipulirana za doseganje ciljev, ki so bili v interesu držav ...

Upam, da je današnji čas pravšnji in omogoča posamezniku zadržati samega sebe takšnega, kot v resnici je. Pravila so in so bila, potrebno jih je sprejeti z vsemi omejitvami in možnostmi, ki nam omogočajo boljše in uspešnejše funkcioniranje v družbi, v kateri smo.

Viri:

Barbara Coloroso (1996). Otroci so tega vredni

Kdo smo?

Sprašujem se - kaj je pravica?

Je le utvara?

Zna biti- neresnica?

Vprašanje je Morala!

In Vest?

V jezi stisnem dlan v pest.

Saj ni morale ne vesti,

le črke skupaj z datumi,

da se formi ugodii!!!

Je za človeka komu mar?

To skrb razujem kakor dar.

Redki so, ki jo imajo,

ko delček sebe drugim dajo.

Vsakdan tako si bogatijo -

življenja skladajo si simfonijo.

Najslabše je v človeku to,

če v skladu s svojo ni vestjo!

Zakaj bi to objokovala,

ko vem, da mnogim vest je slaba šala.

Kot taka hitro gre v pozabo

saj, kaj bi z njo, ko ni za rabo.

A to je klavrna tolažba.

Je beg pred sabo, slaba dražba.

Človekova je usoda ta,

da on edini vest ima,

ki od drugih ga ločuje,

blati ga ali vzdiguje.

Zato se vprašajmo, kdo smo?

In se soočimo z vestjo!

Prav ona naše je zrcalo.

Priznanje nam bo pomagalo,

saj k sreči vest nam pripomore,

Poskusi to naj, kdor le zmore!

Drugačnost na ravni izbora vsebin, dejavnosti in materialov

..... Helena Bilušić, Vrtec Rogaška Slatina

1. Uvod

Kot vzgojiteljica že 25 let opravljam svoje pedagoško delo v Vrtcu Rogaška Slatina. Skozi svojo prakso vedno znova spoznavam, da igram pomembno in odgovorno vlogo pri razvijanju bogatih potencialov vsakega otroka, ki mi je zaupan. Kljub temu, da nas je v skupini veliko število in da se moramo drug drugemu prilagajati, imamo vsak svojo lastno individualnost. Ta posebnost ali drugačnost pa se naj izraža na tak način, da bo skupino povezovala (ne razdeljevala) da bo med nas vnašala prijateljstvo in sprejemanje.

V svoji predstavitvi nameravam strniti misli in povzeti svoje izkušnje o izbiri vsebin, dejavnosti in materialov pri delu z otroki, na način, s katerim upoštevam njihovo drugačnost. Drugačnost pri otrocih dovoljujem in jo vabim k izražanju, hkrati pa ustvarjam pogoje za takšno dinamiko skupine, da je, kljub drugačnosti, notranje povezana.

2. Vzgoja za drugačnost je planirana in neplanirana

V ozadju mojega razmišljanja o vzgoji za drugačnost je upoštevanje načela različnosti in multikulturalizma. Otrok, ki bo prek lastnih doživetij spoznal, da je drugačen od drugih in da je v svoji drugačnosti cenjen in spoštovan, bo le-to lahko sprejemal kot nekaj pozitivnega. S spoznavanjem drugih ljudi v njihovi drugačnosti pa bo otrok lastno izkušnjo lahko prenašal tudi v dojetanje, razumevanje in spoštovanje drugačnosti pri drugih.

Dober način za razvijanje razumevanja drugačnosti (in v tesni povezavi s tem tudi za razvijanje tolerantnosti v skupini) vidim najprej v odzivih na vsakdanje težave in konflikte, ki nastajajo med udeleženci v vzgojnem procesu, oziroma v razvoju odnosov v skupini. Gre za vsebine mojega dela, ki jih ne morem predvideti vnaprej ali jih celo načrtovati.

Po drugi strani pa imam možnost, da izberem načine (literaturo, slikanico, zgodbo) in teme, kjer je vsebina o drugačnosti še posebej poudarjena. Ta del prizadevanj pa, za razliko od prejšnjih, lahko načrtujem.

2.1 Spoznavanje, razumevanje in spoštovanje drugačnosti naj bo način vzgojiteljevega dela

V sobivanju naše skupine je veliko prostora in časa namenjenega razmišljanju o tem, kakšen sem jaz in kakšni so drugi. Poslušam otroke in jih opazujem ter z bogastvom njihovih izkušenj gradim »mostove prijateljstva«, strpnosti, tolerance in drugačnosti. Svet in dogodke okrog sebe otroci postopno lažje razumejo, če jim res omogočimo, da izražajo svoje misli,

želje in občutke. Pomembno je, da iščemo situacije, ki jih otroci trenutno doživljajo, kakor tudi tiste, v katerih bi se kdaj morda lahko znašli. Med trenutnimi situacijami so pogosto konflikti med vrstniki.

Otroci potrebujejo prijateljstva, potrebujejo sogovornike in igro, skozi katero uresničujejo želje in gradijo občutek pripadnosti. Učijo se razumevati, da so povezani med seboj, da si pomagajo in pripadajo skupini. Učijo se tudi, da so konflikti normalen del življenja v skupini, življenja ljudi, ki imajo vsak svoje interese in želje. Sčasoma se začnejo zanimati za druge, gradijo se nova prijateljstva, učijo se sodelovati z drugimi in deliti z njimi svoje stvari.

V ta namen iščem poti, s katerimi spodbujam otroke k jezikovno-govornemu in literarnemu ustvarjanju, k likovni, glasbeni in lutkovni kreativnosti, k dramatizaciji, k plesu... Otroci se imajo možnost pogovarjati o različnih dogodkih, opisovati, pripovedovati, razlagati, pojasnjevati, spraševati, odkrivati neznano in se prek vsega tega izražati in spoznavati v svoji drugačnosti.

Otrokom poskušam biti vzgled za vedenje, toleranco in spoštovanje drugačnosti drugih. Skozi ta odnos jim namenjam dodatni čas in posebno pozornost. Dotiki in spodbude so pomembni dejavniki, ki vplivajo na razumevanje samega sebe in na razvoj samopodobe otrok. Skupaj ustvarjamo odgovore na vprašanja: Kdo sem? Kakšen sem? Kakšni so drugi?

2.2 Vzgoja za drugačnost kot načrtovana dejavnost

V nadaljevanju želim prikazati, kako sem s pomočjo treh slikanic (Prijatelja, Mali Indijanček Padajoči sneg in Drugačen) povezala različna področja dejavnosti med sabo in prispevala k vzgoji za drugačnost.

S slikanico v roki smo se odpravili na potovanje, kjer smo v literarnem svetu ustvarjali, se sporazumevali, se igrali in izražali z besedo na način, ki nam je omogočil, da smo se razlikovali od drugih. S pomočjo različnih vsebin v slikanicah so otroci pridobivali nove izkušnje, hkrati pa so spontano dojemali drugačnost v različnih dimenzijah.

Ob vsebini slikanic Mali Indijanček Padajoči sneg, Prijatelja in Drugačen sem usmerjala otroke v razumevanje in v spoštovanje različnosti. Spoznavali so drugačnost z opazovanjem sebe in drugih, s primerjanjem (jaz imam modre oči, tudi jaz sem drugačen od svojega prijatelja), s pogovorom, z opisovanjem različnih slik in fotografij, z risanjem, s poslušanjem različnih zvokov in glasbe različnih kultur ter z lastnim gibalnim odzivanjem.

S slikanico v roki smo se odpravili k drugim ljudem v tuje dežele (v Ameriko, Afriko...). V določenem trenutku smo »živeli kot nekdo drug«, skušali čutiti kot čuti nekdo drug (lahko je bil ta drugi nekdo iz druge dežele, lahko pa je bil otrokov prijatelj), se pogovarjali in igrali kot se igrajo drugi. Otroci so si pridobivali občutek, da na svetu živijo tudi ljudje, ki so drugačni od nas, ki jih morda ne razumemo, a so nam po literarnem druženju z njimi postali manj nenavadni, manj tuji. Spoznavali so svet, ki je kljub drugačnosti lahko lep, prijazen in v katerem se dobro počutijo.

Skozi namige v slikanicah so otroci z besedo izražali, kaj čutijo in mislijo.

Skozi igro z lutko (Druagačen, Indijanček, Konj, Čuden...) so otroci ustvarjali močnejše in pristnejše interakcije. Lutka jim je omogočila komunikacijo na verbalen in neverbalen način. Preprosta vzgojiteljeva lutka jih je spodbujala k lastni ustvarjalnosti, hkrati pa jim je na spontan način omogočila razumevanje in sprejemanje drugačnosti ter približevanje pomena prijateljstva. Otroci so z lutko v roki sproščali svoje stiske, izražali veselje, svoje občutke in se postopno učili reševati konfliktne situacije. Skozi igro in z lastnim raziskovanjem so spoznavali, da sta si npr. ptički sicer podobni po zunanosti, a kljub temu ima ptica, ki sedi, drugačno vlogo v gibanju od ptice, ki leta po zraku in ima krila razpeta. Lutke so jim predstavljale različne oblike izražanja. Po eni strani so uporabljali lutko za igro, po drugi strani pa so jim omogočile, da so se vživljali v vloge, ustvarjali nove igrive dialoge, različna občutenja in nova doživetja. (»Kako močan si krokodil? Močan sem in jezen!«)

3. Iz opazovanj otrok pri igri z lutkami in pri listanju slikanic Prijatelja, Mali Indijanček, Padajoči sneg in Drugačen

S sistematičnim opazovanjem 3- do 4-letnih otrok pri igri z lutko ugotovila, da so otroci z lutko najprej vzpostavili čustven odnos, šele nato so jo uporabili kot sredstvo izražanja. Ta pozitiven odnos se je zrcalil tudi v odnosu do sovrstnikov (uporaba prijaznih besed, vključevanje dotikov v interakcijo ipd.)

Med ljubkovanjem in božanjem lutk, v spontani igri in življenju otrok v različne vloge, sem lahko opazila tudi naslednje vedenje otrok:

- izbirali so lutke, ki so jim bile všeč in se od njih niso ločevali;
- zbirali so vloge glede na svoje značajske lastnosti;
- pridobivali so si nove izkušnje (npr. lutka lahko hodi, teče govori, se oglašaja);
- izražali so svoje misli in občutke, kjer je bilo v socialno interakciji vključenih vedno več otrok;
- v medsebojni komunikaciji so se verbalno in neverbalno izražali (npr. čustvo jeze, ko so se igrali s krokodilom, in čustvo veselja, ko so se igrali z muco...);
- svoja čustva so ubesedili ob igri vlog (lisica je prijazna, krokodil je jezen);

Pri delu s slikanicami pa sem opazala naslednje:

- Dogajanja, ki so se zrcalila v vsebinah, so postopoma začeli razumevati in ob večkratnem branju, prebiranju in gledanju slikanic so se identificirali s književno osebo.
- Ob poslušanju in lastnem pripovedovanju so v različnih situacijah ustvarjali zaupljivo in dinamično skupino. Vloga posameznika, ki je imel možnost izražanja svojih misli, občutkov in želja, se je odražala skozi otroško igro.
- Postopoma so ozaveščali pomen novih besed (drugačen...)

Maja (4 leta) je takole pojasnila pomen besede drugačnost: «Ker ima nos drugačen, ker ima lase modre, ker nekaj poskusi in mu to ne gre. Nima tega spola kot drugi, ve pa, da mu je ime Drugačen. Ve, da je drugačen, ker se to po barvi vidi».

4. Zaključek

Otroci za razumevanje sebe in drugih kot individualnih bitij, ki se razlikujejo od drugih, potrebujejo čas, ustrezno motivacijo, nove spodbude in bogato stimulatивно okolje.

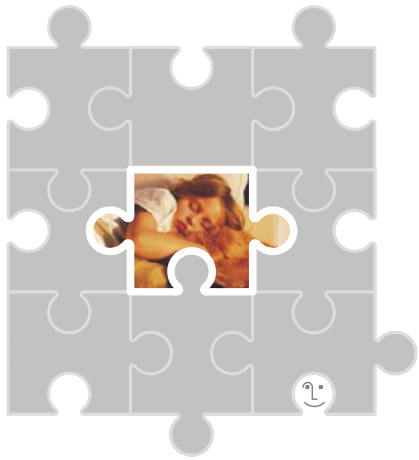
Z raznovrstnimi besedili, ob slikanicah in z lutko, ter ob upoštevanju načel, ki so opredeljena v Kurikulumu za vrtce, v vsakdanjem življenju skupine, lahko vplivamo na razumevanje drugačnosti, strpnosti, tolerance in prijateljskih odnosov v skupini.

V tem procesu odrasli v skupini predstavlja pomemben objekt identifikacije. Nevidna interakcija med vzgojiteljico, pomočnico vzgojiteljice in otroki je stkana iz medsebojnega zaupanja in obojestranskega empatičnega razumevanja.

Ob vzpostavljanju ustreznih socialnih stikov se otroci v vrtcu dobro počutijo, kar je po mojem mnenju zelo pomembno, saj se tukaj postavljajo temelji za nadaljnje življenje otroka v skupini, otroka, edinstvenega med edinstvenimi in različnimi.

Literatura:

- Cave, K. (2001). Drugačen. Ljubljana: Educy.
 Elschner, d. (1999). Mali Indijanček Padajoči sneg. Ljubljana: EPTA, Založba najlepših slikanic.
 Kordigel, M., Jamnik, T. (1999). Književna vzgoja v vrtcu. Ljubljana: DZS.
 Kurikulum za vrtce. Predšolska vzgoja. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 Kroflič, R. (2002). Izbrani spisi. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.



Počitek in spanje - potreba, nuja, prisila ...

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.

(Kurikulum za vrtce, str. 21)

- * **Ali sta počitek in spanje potreba, obveznost ali prisila?**
- * **Vloga in pomen vsakodnevne spanja, počitka**
- * **Spanje in individualne potrebe otrok**

Ali sta počitek in spanje potreba, obveznost ali prisila?

.....Tatjana Šepec, Vrtec Ledina, Ljubljana

Sem vzgojiteljica, ki delo opravlja že 24 let. Vzgojno delo sem opravljala v vseh starostnih skupinah. Največ izkušenj sem si pridobila pri otrocih starosti 4 - 5 in 5 - 6 let. V vseh teh letih sem se preko igre do otrok veliko naučila. Vsakodnevno si želim, da bi se otroci v vrtcu dobro počutili, da je vrtec varen pristan za otroke in njihove starše. Razlog za temo, ki sem si jo izbrala, ali sta počitek in spanje potreba ali prisila, je v tem, da smo na vseh področjih dela zelo napredovali. Pri dnevni rutini počitka oziroma spanja pa ta napredek ni tako očiten kot na drugih področjih vzgojnega dela. Otrok je na vseh področjih izhodišče za vzgojno delo, pri dnevni rutini počitka oziroma spanja pa se ta vloga otroka izgublja.

Zakaj?

- Morda zato, ker smo mnenja, da ura, ki je določena za počitek, pripada samo tej dejavnosti in nobeni drugi?
- Morda zato, ker nočemo iz ustaljenih navad in kalupov?
- Morda zato, ker se mi odrasli odločimo, da je tako prav in nič drugače?
- Morda zato, ker tako hočejo starši idr.?
- Morda zato, ker se bojimo novih izzivov?

Primeri iz prakse

1. primer

V skupini je 21 otrok z različnimi potrebami po počitku in spanju. Otroci, ki v vrtec prihajajo ob 5.30 in se vozijo iz bližnjih krajev Ljubljane, morajo ostati tudi pred 5. uro, kar pomeni, da so v trenutku, ko jim to narekuje dnevni red, že utrujeni, včasih pa tudi prej. Zaradi dinamike dela in organizacije ti otroci tudi sami ne izrazijo želje po počitku. Pri kosilu, ko se dinamika umiri, pa se zgodi, da posameznik pri kosilu tudi zaspi. Otrok kljub ponujeni možnosti za počitek v dopoldanskem času ne želi in ne more počivati, saj je njegov interes takrat igra, poleg tega pa nihče od njegovih vrstnikov v tistem času ne počiva. Otrok se počuti izločenega, drugačnega, s tem pa bi trpel njegov ugled med vrstniki, njegova samopodoba pa bi bila ranjena. Otrok ne more razmišljati racionalno in se odločiti, kaj je v danem trenutku zanj bolje, temveč kaj si želi.

2. primer

Če imajo otroci na voljo možnost izbire počitka in spanja, se za počitek oziroma spanje ne bi nikoli odločili, čeprav bi po 20 minutah zaspali. To pomeni, da potrebujejo počitek in spanje. Nekateri starši pa vidijo koristi v tem, da otrok v vrtcu počiva oziroma spi. Ko pridejo po otroka, je otrok spočit, dobro razpoložen, pripravljen na igro v družinskem okolju. Kadar otrok v vrtcu ne počiva oziroma spi, se starši pritožujejo, da je otrok nerazpoložen, siten in zaspi ob 18. uri, ali pa zaspi celo v avtomobilu, ko se vozijo domov. Nekateri starši se pritožujejo, da od otroka nimajo nič, prav tako pa otrok nič od družine. Starši si popoldan želijo spočitega in zadovoljnega otroka, saj to prispeva k kvalitetnejšemu življenju v družini.

3. primer

Večina otrok v domačem okolju ne počiva oziroma spi. Zakaj? Dnevna rutina v vrtcu poteka vedno v istem času, v istem zaporedju. V vrtcu so otroci samostojnejši kot doma, zato porabijo več energije, veliko je interakcij otrok z otrokom in otrok z odraslimi. V vrtcu je komunikacija bolj glasna in še več drugih dejavnikov je, ki prispevajo k temu, da otrok potroši v vrtcu več energije. Zato je tudi njegova fizična potreba po spanju oziroma počitku večja kot doma.

4. primer

Izjemno malo otrok je, ki ne potrebujejo počitka v takem obsegu kot večina otrok. Ti otroci pridejo v vrtec veliko pozneje kot večina (po 9.30 in še kasneje). Njihovo telo ne potrebuje toliko počitka oziroma spanja, kot ga potrebujejo ostali otroci. Kako takim posameznikom zagotoviti kvalitetne dejavnosti, da ne motijo otrok pri počitku oziroma spanju? To pomeni, da se morajo igrati tiho, ker je običajno v oddelku takrat le ena izmed vzgojiteljic. Možnosti za kvalitetno dejavnost otroka je omejena, saj je prostor delno zastrt; prostor je skrčen zaradi ležalnikov. Počitek običajno traja od ure do ure in pol, kar pomeni, da so otroci, ki ne rabijo počitka oziroma spanja, že zaradi danih pogojev okrnjeni z igro, saj morajo vsak dan v tem časovnem obdobju upoštevati posebne pogoje.

Kako rešiti problem? Zaposliti dodatno osebo in otroke iz posameznih oddelkov, odpeljati v drug prostor, kjer se dejavnosti lahko odvijajo nemoteno.

Zakaj sta počitek oziroma spanje za otroka pomembna?

Za njegov telesni in psihofizični razvoj.

Organizem potrebuje počitek zaradi intenzivnega razvoja.

Moja vloga v skupini pri pripravi počitka oziroma spanja:

- otroku moramo vsakodnevno zagotoviti kvaliteten počitek oziroma spanje;
- upoštevati razlike pri počitku posameznikov;
- skrbeti za dobro klimo v skupini;
- otroke motivirati, da si ležalnike označijo z nalepkami po svoji izbiri;
- otroci si sami izbirajo prijatelje, pri katerem želijo počivati;
- dopustiti ljubkovalne igrače pri počitku oziroma spanju;
- brati zgodbice, ki so kratke in s srečnim koncem;
- uporabljati lutke, ki izzarevajo čustven naboj;
- navajati na poslušanje različne glasbe za sproščanje in umirjanje;
- opremiti prostor za počitek (na stene obesiti različne igrače, zvezdice, lune idrt.);
- navajati otroke, da skupaj uredijo prostor pred počitkom oziroma spanjem.

Moja vloga v skupini za otroke, ki ne spijo, počivajo le 30 minut:

- otrokom ponudi knjige;
- otrokom ponudi igrače za mirno dejavnost;
- otrokom ponudi družabne igrače;
- upošteva otrokove želje po igri, vendar mora tudi otrok upoštevati, da njegovi vrstniki spijo;
- individualno se pogovarjati z otroki, jih navajati na tiho govorjenje;
- osveščati otroka o pomembnosti počitka za njegov razvoj.

Počitek oziroma spanja naj nikoli ne bi bila prisila ali obveznost do otroka. Odrasli moramo imeti ustrezen pristop do otroka, ga motivirati za počitek oziroma spanje, se pogovoriti z njim in z otrokom poiskati skupno rešitev. Po potrebi vključimo tudi starše. S prisilo ali obveznostjo do počitka oziroma spanja otroci pridobivajo slabe izkušnje v odnosu z odraslim, v odnosu do dnevne rutine. Seveda pa zadevo lahko poslabšajo tudi neustrezna vzgojna ravnanja, kot npr.: vsi otroci morajo zapreti oči, nihče ne sme v tem času na stranišče, otroci počivajo v zaporedju deklica, deček itd.

Moje razmišljanje

Delavci v vrtcih bi se morali tej dnevni rutini, počitku oziroma spanju, bolj posvečati, razmišljati o rahljanju stereotipov, razmišljati o možnostih načrtovane igre za otroke, ki prihajajo v vrtec kasneje (po 9.30), upoštevati otrokov bioritem itd.

Odrasli bo morali upoštevati, da vsakodnevni dogodki, stiske in veselje vplivajo na otrokovo spanje oziroma počitek. Odrasli moramo imeti pozitiven odnos do rutine. Otroci so zelo senzibilna bitja, s prisilo v spanje otrok doživlja strah, negotovost in se ne počuti varnega. Preko pozitivnih vzorcev odraslih bomo otroku privzgojili počitek oziroma spanje kot nekaj koristnega in potrebnega zanj, ne pa kot nekaj slabega. To pa tudi ni namen vrtcev, ki vedno bolj odpirajo okna za vrednote in odnose v vrtcih.

Pri svojem delu se pogosto sprašujem in iščem rešitve:

- Ali se otrok dobro počuti pri počitku oziroma spanju?
- Ali ga kaj moti?
- Kako otroku pomagati, če ima težave pri počitku oziroma spanju.
- Kaj pričakujem od otroka?
- Pišem zapiske o dogodkih z otrokom, beležim njegova razmišljanja.
- Ali je potreben razgovor s starši?
- Ali naj se posvetujem s strokovnim delavcem v vrtcu?
- Kaj pričakujem od sebe?

Vsak proces je dolgoročen in to velja tudi za počitek oziroma spanje. Z veliko potrpežljivostjo in razumevanja pridejo tudi rezultati.

Za konec misel, ki mi polepša vsakodnevni dan pri delu in igri z otroki.

»Vsa semena sedanjosti so v cvetovih prihodnosti.«

Kitajski pregovor

Vloga in pomen vsakodnevnega spanja, počitka

..... Agata Trontelj, Vrtec Hansa Christiana Andersena, Ljubljana

Novorojenček spi vsega skupaj približno dvajset ur, otrok od enega do dveh let spi ponoči dvanajst ur, podnevi eno do dve uri, otrok od dveh do šestih let spi ponoči od enajst do dvanajst ur; spanje podnevi ni več nujno, vseeno pa mora počivati.

Dovolj spanja je eden najpomembnejših predpogojev za zdravje v otroštvu in kasnejših življenjskih obdobjih. Količina spanja niha od posameznika do posameznika. Otroku ne smemo dovoliti, da odloča o svojem počitku in spanju. Pomembno je razmišljati o stvarnosti sveta, v katerega stopi otrok v spanju. Odmikanje zavesti se zgodi zato, ker se duša in duh osvobodita živčno-čutnega sistema.

Med spanjem si možgani in mišične celice odpočijejo, si opomorejo od aktivnosti, se poživijo in obnovijo. Za primerno raven življenjske energije in pozitiven odnos do življenja je zelo pomembna sprostitiv.

V spanju preživimo skoraj tretjino življenja. Spanje je potrebno vsem živim bitjem in ima vlogo obnavljanja. V mirnem spanju se v kri izloča eden izmed pomembnih hormonov, ki je pomemben za zdravje - rasti hormon. Bistvenega pomena je za rast pri otrocih, potrebujejo ga tudi odrasli. Hormon pomaga pri vzdrževanju, pospešuje tvorbo novih celic, ki nadomeščajo stare in umirajoče, krepi kosti, izgrajuje mišičje in podporna tkiva. Dokazi o dolgotrajni nespečnosti otrok, ki je običajno posledica telesnih vzrokov in vplivov okolja kot čustvenih vplivov, kažejo, da se upočasni rast, zato ker se zmanjša izločanje ravnega hormona. Občutek ugodja in svežine, ki jo čutimo po dobrem spancu, lahko deloma pripišemo ravnemu hormonu, ker je dobro opravil svojo nalogo.

Dnevni počitek je kot varovalni mehanizem, ki preprečuje, da bi prišlo do okvare organizma zaradi pretirane utrujenosti. Neravnovesje med počitkom in dejavnostjo lahko pripelje do preutrujenosti, kar pa pogosto izzove izbruhe togote, pretirano dejavnost, motnje v spanju. Z varnostjo ustaljenega reda, ki ga bo spodbudil, da bo svoj čas delil na energične in bolj pomirjujoče dejavnosti, preprečimo čustveno in fizično utrujenost, iz katere pogosto izvira nesocialno vedenje. Intelktualne sposobnosti so zaradi pomanjkanja spanja lahko tako zmanjšane, da oseba ni sposobna za reševanje aktualnih problemov s pomočjo izkušenj iz preteklosti. Spanje ni zmanjšanje dejavnosti centralnega živčnega sistema, temveč premik dejavnosti k nekaterim živčnim centrom: nekateri možganski centri so med spanjem bolj dejavni.

Idealno je ravnovesje med počitkom in fizičnim ter umskim delovanjem.

Vse organske funkcije v človekovem telesu imajo svoj ritem. Primerno moramo skrbeti za svojo biološko uro, ta čudoviti sistem prepletajočih se ritmov. Nič ni blagodejnejšega kot primerno uravnan čas za obed in spanje. Če otrok ni lačen, če se dobro počuti, če mu ne manjka čistega zraka in če ne spi v prevročem prostoru, bo spal ravno toliko, kot potrebuje.

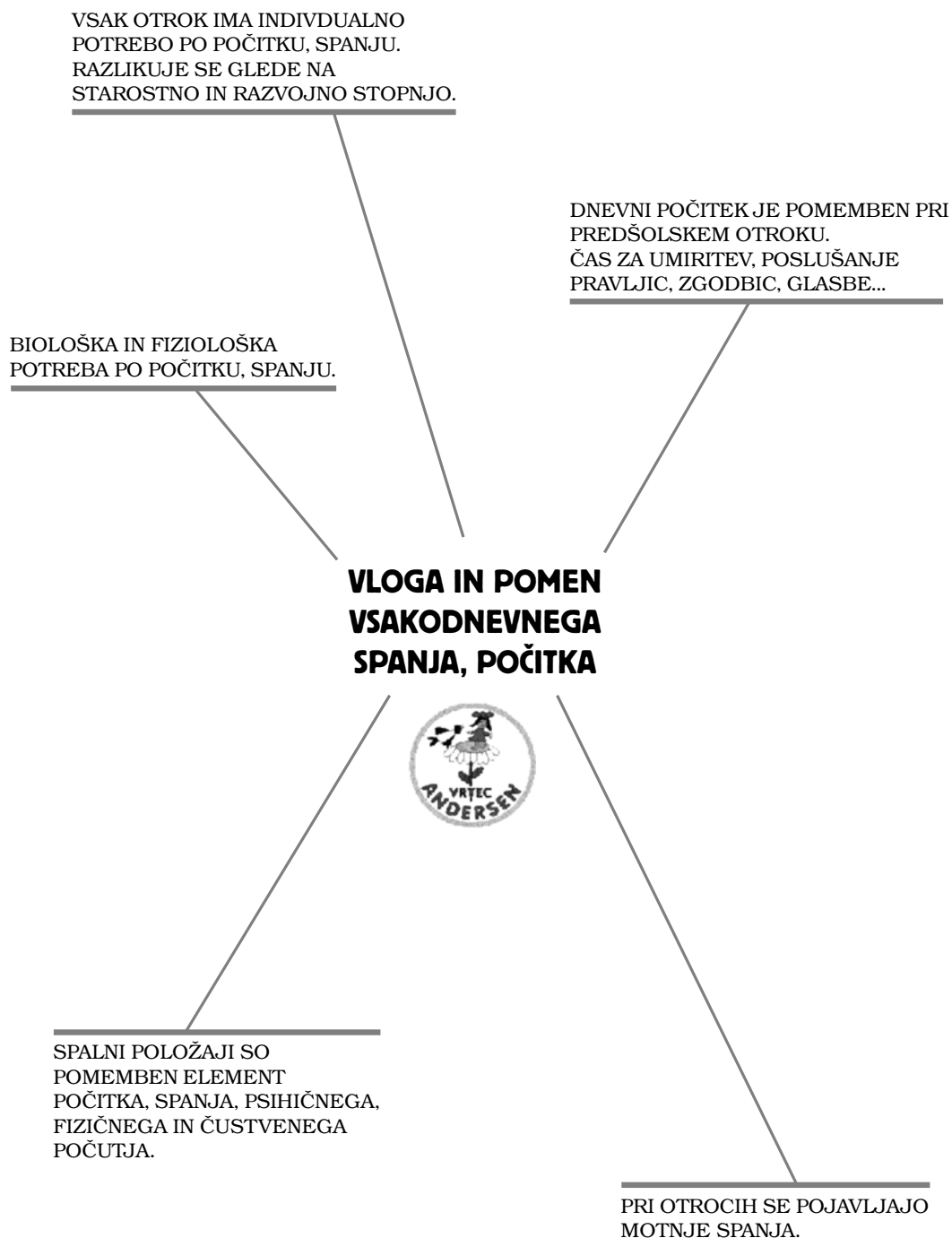
Pri najobičajnejšem spalnem položaju je človek zvit, z rokami pod kolena in z glavo sklonjeno naprej. Podoben položaj so raziskovalci primerjali s položajem, v katerem je otrok pred rojstvom v maternici. Po nekaterih teorijah naj bi spanje pomenilo vračanje v maternico. Če se človek zvije, se hitreje ogreje, toplota pa je za spanec potrebna. Nekateri pa ležijo na hrbtu, z iztegnjenimi rokami ali na boku, z rokama pod lici, ali v zapletenih položajih, pri katerih segajo roke in noge čez celo posteljo.

Vsi čustveni procesi, ki jih sprožijo izkušnje iz okolja in jih doživimo v otroštvu, močno odsevajo na nevrovegetativnem sistemu, predvsem med spanjem. Obstajajo močni psihološki dejavniki, ki imajo lahko določeno vlogo v obredih spanja. Potrebno sprostitev lahko preprečujejo čustvene napetosti, jeza, strah, občutek krivde, vznemirjenost, sram ali očitki - vse to so občutki, ki obremenijo človeka in lahko uničijo njegov notranji mir. Motnja spanja je del celotne osebnosti otroka, na katero vplivajo notranji dejavniki in dejavniki iz okolja. Tudi oni imajo pravico, da se njihove težave obravnava resno. Za otroka je zelo pomembno, da je v trenutku, ko se zbudi, ob njem oseba, ki jo ima rad in ji zaupa.

Otrok se skozi ves dan uči in preizkuša nove gibalne sposobnosti. Učenje je za otroka vznemirljivo in tako se to, enako kot tudi nezadovoljstvo ali razočaranje, prenese tudi na čas počitka, ponoči in podnevi. Ob vsakem razvojnem zagonu se pojavi nova priložnost, da se otrok nauči, kako sam zaspati. Ti ključni trenutki lahko otroku pomagajo k samostojnosti in dobri samopodobi.

Če je otrok preutrujen ali prenapet, ne more zaspati. Priporočljiv je popoldanski počitek, predvsem za otroke, mlajše od sedmih let starosti. Ko je otrok umirjen, se lažje posveti konkretnim dejavnostim, socialni stiki so mirnejši in pristnejši. Centralni živčni sistem ima omejeno zmogljivost, ki jo mora obnoviti, ko je izčrpana. Otrokov svet je poln novih, zanimivih stvari, ki jih vsakodnevno intenzivno zaznava in spremlja, v interakciji z vrstniki, igračami ter okolico.

Spanje je način, kako narava v sistemu telesnih ritmov znova vzpostavi red.



Spanje in individualne potrebe otrok

..... Jožica Železnik, Vrtec Tončke Čečeve Celje

Za prikriti kurikulum velja, da ga lahko le deloma ozavestimo, torej »rahljamo«, nikoli pa ga ni mogoče v celoti zaobjeti oz. odstraniti. Tu mislimo predvsem na prikrita pričakovanja vzgojiteljev in drugih odraslih v vrtcu, komunikacijo in interakcije z otroki in med otroki, rabo pohvale in graje, organizacijo dnevne razporeditve dejavnosti in prostora ter splošno klimo in kulturo vrtca. Predstaviti želim, kako v našem vrtcu poskrbimo za pripravo otrok na spanje oziroma počitek in pri tem upoštevamo tudi individualne potrebe otrok.

Počitek in spanje v vrtcu

Počitek in spanje pri nas že dolgo časa nista »obvezna« in tudi ne časovno strogo določena, saj je organizacija počitka odvisna od prepoznavanja individualnih potreb otrok, starostne strukture oddelka in s tem tudi upoštevanje individualnih razlik v razvoju.

V našem vrtcu je prehod od kosila k počitku postopen in poteka brez naglice, hitenja s pospravljanjem in s pripravo ležalnikov. Seveda pa sam prehod iz ene dejavnosti v drugo zahteva dobro organiziranost in fleksibilnost obeh strokovnih delavk v oddelku. Dogovoriti se je potrebno, katera bo poskrbela oz. nudila otrokom pomoč v umivalnici, pripraviti je potrebno prostor za počitek (če se odloči več otrok za počitek, je potrebno odstraniti mize), pripraviti ležalnike ter hkrati pripraviti in razporediti prostor za ponudbo umirjenih dejavnosti. Vse to zahteva veliko dogovarjanja med obema strokovnima delavkama, saj se hkrati dogaja v igralnici več dejavnosti: pospravljanje miz po kosilu, priprava otrok na počitek – slačenje oblačil, individualno odhajanje na stranišče, umivanje rok in obraza., postavljanje ležalnikov, pometanje igralnice itn. Vse to moramo narediti umirjeno, brez hitenja in tako, da ločimo, kaj je potrebno narediti prej in kaj lahko malo počaka. Menimo, da je treba najprej poskrbeti za otroke, zato se obe vzgojni delavki najprej posvetita njim. Šele potem, ko so otroci, ki so se odločili za spanje ali počitek, na ležalnikih, bedeci pa pri umirjeni igri v kotičkih, se vzgojiteljica posveti pravlji ali glasbeni uspavanki, pomočnica pa dokončnemu urejanju prostora po kosilu.

Otroci, ki so v drugem starostnem obdobju, lahko aktivno sodelujejo pri pospravljanju igralnice po kosilu. Ko končajo kosilo, postopoma prinašajo krožnike in pribor na servirne vozičke. To opravijo povsem samostojno in umirjeno. Otroci gredo v umivalnico, po prihodu v igralnico se sami odločijo za počitek na ležalniku ali za umirjeno dejavnost. Tu bi izpostavila načelo izbire in drugačnosti, kar pomeni, da strokovni delavki upoštevata možnost izbire spanja in počitka. Tako se otroci sami odločijo, ali bodo počivali na ležalniku, ob katerem prijatelju, pogostokrat si izberejo tudi prostor. Potrudimo se, da nagovorimo vsakega

posameznika in ga vprašamo za njegovo odločitev. Tako si otroci, ki si izberejo počitek na ležalnikih, slečejo oblačila, jih zložijo na dogovorjeno mesto, prav tako tudi copate. Otroci vse opravljajo zelo samostojno, sami prepoznavajo znake na ležalnikih in odejeh. Ostali otroci, ki si ne izberejo ležalnika, sedejo na stole v obliki polkroga ali pa se odločijo za počitek v umirjenem – tihem kotičku.

Otroke umirjeno pripravimo na počitek in spanje. Otroci na stoli aktivno sodelujejo pri pokrivanju otrok tako, da skupaj pojemo našo pesmico »o odejici«, ali pa pomagajo pri pokrivanju otrok.

Tri-li-li-li, tri-li-li-li, odejica pa zdaj hiti,

koga bo pokrila?

Nejca bo zdaj skrila (zajemo vsakemu otroku posebej). Spet drugič je uspavanka za vse skupna. Osebni stik in pozornost posamezniku je pomembna, saj mu tako sporočamo, da sprejemamo njegovo odločitev in njega takšnega kot je.

Nato sledi pravljica iz slikanice, ki jo otroci sami izberejo, ali jo prosto pripovedujemo. Vsekakor je to čas, ko se čuti, da se vsa igralnica umirja. Vzgojitelji, ki pripovedujejo umirjeno, tudi na otroke vplivajo pomirjujoče.

Izkušnje, ki jih imamo v našem vrtcu kažejo, da se v oddelkih drugega starostnega obdobja

(3 – 5 let) odloča za počitek na ležalniku od šest do deset otrok, starejša kot je struktura oddelka, manj se odločajo za ležalnike, raje se odločajo za aktivni počitek na večji blazini, ali pa se vključijo v umirjene aktivnosti. Tudi v kombiniranih oddelkih ne bomo srečali zatamnjenih igralnic (senčila uporabimo takrat, ko želimo zavarovati pred motečo sončno svetlobo), čeprav večina otrok spi na ležalnikih; dnevno srečujemo tri do štiri bedeče otroke.

Kako poskrbimo za tiste, ki ne spijo?

V vrtcu se zavedamo, da so obdobja kozi cel dan enako pomembna, zato vrednotimo čas po kosilu kot enakovrednega tistemu pred kosilom. Izvedbeni kurikulum namreč poteka skozi ves čas bivanja otrok v vrtcu. Ker vzgojiteljica in pomočnica vzgojiteljice skupaj načrtujeta vzgojno delo, posebej načrtujeta umirjene dejavnosti, ki bodo potekale po kosilu in so nadaljevanje dopoldanskih dejavnosti. Seveda ponudimo takšna sredstva, ki omogočajo umirjeno igro, da ne motijo z ropotom otrok, ki počivajo. Torej upoštevamo razvojno stopnjo otrok in njihove individualne potrebe. V tem času je tudi več priložnosti za individualne pogovore z otroki, za opazovanje socialnih interakcij v skupini.

Zaključek

Predstavila sem, kako poteka spanje oz. počitek otrok v izvedbeni praksi našega vrtca.

V *Kurikulumu za vrtce* (1999) je zapisano, da demokratizacija kurikuluma, ki temelji na spoštovanju otrokovih pravic, pomeni tudi »*sistematično rahljanje in odstranjevanje ovir povezanih s prikritim kurikulumom*« (str. 20).

Zavedamo se, da je potrebno pri organizaciji dnevne rutine v vrtcu čim bolj omejiti čas čakanja, pospravljanja, skratka poskrbeti moramo, da bodo otroci ves čas aktivno vključeni.

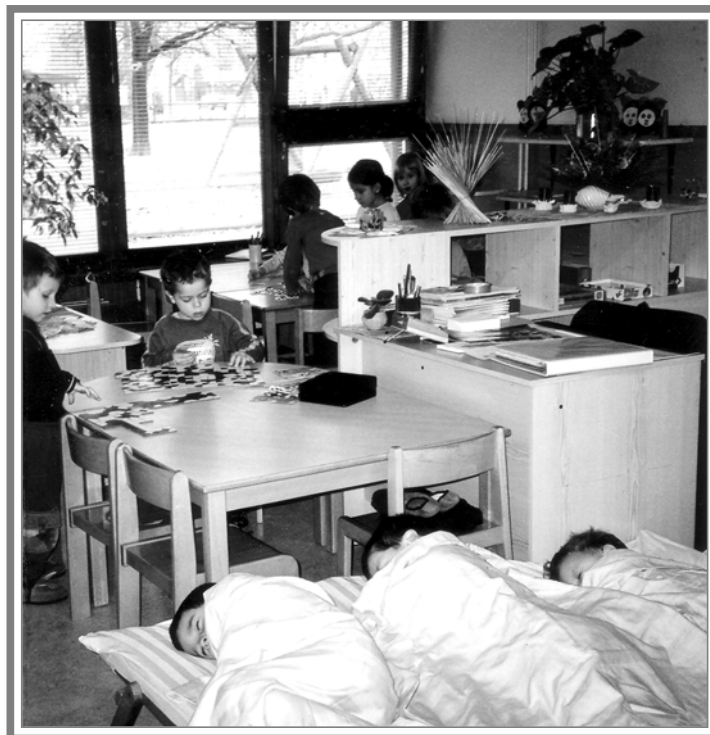
Tudi pri organizaciji izvedbe počitka pa smo postavljeni pred določene dileme.

Največkrat ugotovimo, da se potrebe otrok ne usklajujejo s potrebami oziroma željami staršev. Nisem prepričana, če smo vse strokovne delavke dovolj strokovno avtonomne in bomo zagovarjale razvojne potrebe in tudi pravice otrok. V našem vrtcu smo morale že večkrat jasno in strokovno argumentirati možnost izbire otrok in da bi prisila k počitku pomenila kršenje otrokovih pravic.

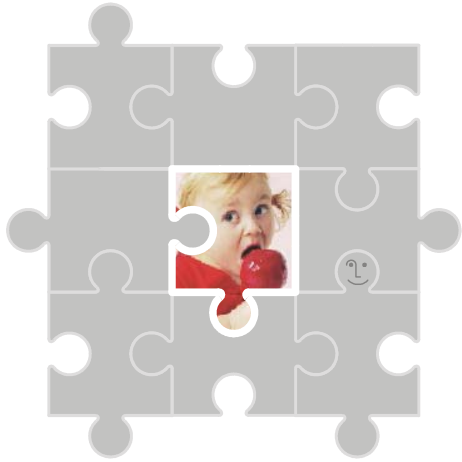
Pogostokrat se nam zaradi bolniških odsotnosti dogaja, da prihajajo v oddelek, kot nadomestilo za manjkajočo delavko, študentke predšolske vzgoje, ki jih otroci ne poznajo in zato preizkušajo trdnost posameznega pravila. Študentke tudi same včasih nehote vnašajo

drugačna, svoja pravila, predvsem v smislu hitenja, neupoštevanja otrok in neprepoznavanja njihovih potreb. Izkušene vzgojiteljice pogostokrat še zasledimo, da njihove pohvale in graje niso na mestu (»priden, ker si spal«, »ker nisi bil priden, greš spat«), da nenehno opozarjajo bedeče otroke, češ da so preglasni ipd. Deloma je takšno ravnanje bodočih kolegic razumljivo, saj še nimajo dovolj izkušenj pa tudi ne znanja, terja pa od strokovne delavke, ki je dobila v oddelek takšno pomoč, zelo veliko seznanjanja s kurikularnimi načeli in kulturo bivanja v našem vrtcu.

Strokovni delavci se zavedamo, da je temelj vsakega medosebnega odnosa zaupanje. Strokovnjaki za predšolsko vzgojo smo prepričani, da se bo to zaupanje razvijalo samo, če bomo vzgojitelji zaupali sebi, svojemu delu in če bomo verjeli v pravilnost svojih odločitev in jih znali strokovno utemeljiti z načeli *Kurikuluma za vrtce* (1999).

**Literatura:**

- Batistič – Zorec, Marcela. (2003). *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Lepičnik - Vodopivec, Jurka. (2003). *Okoljska vzgoja v vrtcu in empatija vzgojiteljic predšolskih otrok*. Pedagoška obzorja L 18/2003 : 97 -104.
- Kurikulum za vrtce* (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.



Hranjenje - samostojnost ali postre • ba; izbira ali prisila

Hranjenje . . . naj poteka čim bolj umirjeno, brez nepotrebnega čakanja, pripravljanja, pri obrokih se ne hiti. Dopušča naj izbiro in možnost, da si otroci postrežejo sami, če to želijo.

(Kurikulum za vrtce, str. 21)

- * Proces prehranjevanja v Vrtcu Manka Golarja Gornja Radgona**
- * Jem, da rastem - samopostrežni način prehrane.**
- * HACCP v igralnici**
- * Oblikovanje vrednot preko hrane**
- * Zajtrk na drugačen način**
- * Kosilo malo drugače**
- * Restavracijski način prehranjevanja pri predšolskih otrocih**
- * Način prehranjevanja pri malčkih**

Proces prehranjevanja v Vrtcu Manka Golarja Gornja Radgona

.....Breda Forjanič, Vrtec Manka Golarja, Gornja Radgona

1. Uvod

Vrtec Manka Golarja Gornja Radgona je javni vrtec, katerega ustanoviteljica je Občina Gornja Radgona. Vrtec je bil ustanovljen leta 1935, danes pa deluje v šestnajstih oddelkih, na šestih lokacijah in v šolskem letu 2004/2005 vključuje 267 predšolskih otrok.

V vrtcu že od leta 2000 izvajamo delo v skladu s kurikulumom za vrtce, ki pomeni strokovno podlago in izvajanje dejavnosti iz vseh šestih področij, v skladu s cilji in načeli kurikula. Pomembne pa so tudi vsakodnevne dejavnosti v vrtcu, v katerih se zreali prikriti kurikulum. Med temi dejavnostmi zavzema posebno mesto prehranjevanje otrok ter skrb za dobro telesno, psihično in socialno počutje otrok. Prav procesu prehranjevanja, kot elementu dnevne rutine, že vrsto let namenjamo posebno pozornost in skrb, ki se odraža v številnih spremembah in izboljšavah. Kljub vsemu pa s stanjem ne moremo biti zadovoljni, saj novi pogledi in pristopi vedno znova odpirajo nove dileme in vprašanja, ki jih rešujemo s pridobivanjem znanj in dobrim timskim delom.

2. Prehranjevanje kot element dnevne rutine

2.1. Zdravje za danes in jutri

Strategija za varovanje zdravja temelji na zdravem življenjskem slogu, ki je odvisen predvsem od prehrane, gibanja, psihičnega ravnovesja in drugih dejavnikov. Zdravje je eden izmed pogojev za optimalni razvoj otroka. Pri tem je pomembna zavestna skrb za razmere, ki so naklonjene zdravju in dobremu počutju otrok, pri čemer imamo v mislih dobro telesno, psihično in socialno počutje otrok. Vzgojne dejavnosti v vrtcu morajo biti zasnovane tako, da ohranjajo in utrjujejo zdravje ter razvijajo splošno vzdržljivost otrok. Poleg uravnotežene in varovalne prehrane je potrebno skrbeti za zdravo pijačo, predvsem zdravo pitno vodo; za zagotavljanje pogojev, kjer se lahko otroci veliko gibljejo, kjer se počutijo varne in sprejete in si pridobivajo pozitivno samopodobo.

V celovito skrb za zdravje morajo biti vključeni vsi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa: otroci, strokovni delavci in starši. Otrok, ki živi ob ljubečih starših in vzgojiteljih in ima uravnoteženo hrano ter na voljo zdravo okolje za igro in šport, se bo nemoteno razvijal in si ustvaril temelje za dolgoročno zdravje. To pomeni, da se bo otrok, ki živi v ljubečem in varnem okolju, hitreje prilagajal spreminjajočim se potrebam in zahtevam življenja. Doma in tudi v vrtcu je potrebno ustvariti zdrave hranitvene navade, z ustrežno hrano ob pravem času ter s prijetnim razpoloženjem ob obrokih. Življenjski slog in prehranjevalne navade se

oblikujejo v zgodnjem otroštvu in mladosti, zato je zelo pomembno, kakšne vedenjske vzorce dobi otrok v družini in v vrtcu.

Skrb za zdravje in varovanje zdravja je v slovenskih vrtcih že vrsto let v ospredju pri načrtovanju vsakodnevnega življenja otrok, ki nam jih starši zaupajo. Večina otrok preživi v vrtcih po devet ur dnevno, zato imamo veliko odgovornost, kako bomo načrtovali za vsako starostno skupino prehranjevalni program in ga tudi uresničevali.

V našem vrtcu ob vsakodnevnih dejavnostih skrbimo tudi za krepitev zdravja otrok in sicer za: zdravo prehrano in pitno vodo, vsakodnevno gibanje, dobro počutje in psihično zdravje otrok in zaposlenih, pravilno in vsakodnevno nego zob in osebno urejenost ter krepitev pozitivne samopodobe.

2.2. Proces prehranjevanja v našem vrtcu

Osnovi cilji zdrave prehrane v našem vrtcu so:

- otroci spoznavajo različno prehrano in pridobivajo navade zdravega in raznolikega prehranjevanja;
- otroci oblikujejo dobre, a ne toge prehranjevalne navade ter razvijajo družabnost, povezano s prehranjevanjem;
- proces prehranjevanja poteka umirjeno;
- otroci si hrano postrežejo sami, če to zmorejo in želijo;
- otroci imajo v procesu prehranjevanja možnost izbire.

Dejstvo je, da se zdrave prehranske navade začnejo oblikovati v ranem otroštvu in se nadaljujejo v odraslo dobo. Če že predšolske otroke naučimo, kaj je zdrava prehrana, bomo ustvarili trden temelj za dobro zdravje. Pomembno je, kakšne vedenjske vzorce otrok dobi v ranem otroštvu v družini in v vrtcu, kjer preživi mnogo časa v krogu svojih prijateljev.

Strokovne smernice za uravnoteženo, zdravo prehrano, ki mora vsebovati vse potrebne hranilne in zaščitne snovi ter mora ustrezati tudi pogojem pravilne priprave in drugim pogojem v našem vrtcu, pripravlja komisija za zdravo prehrano, v sodelovanju z vodjo kuhinje. Jedilniki so bogati s sadjem, zelenjavo, žiti, mlekom in mlečnimi izdelki, različnimi vrstami kruha, upoštevamo pomembne kombinacije živil, pozornost namenjamo zdravemu zgoščevanju živil in še bi lahko naštevali. To pa pomeni, da se lahko strokovne delavke posvetijo vzgojnim in drugim okoliščinam v procesu prehranjevanja. In ravno na tem področju dnevne rutine menimo, da so vidne številne spremembe, ki kažejo pozitivne premike. Poglavitne vsebine, ki jih v procesu prehranjevanja realiziramo, so sledeče:

- otroci sodelujejo pri pripravi in urejanju prostora in pribora za prehranjevanje;
- kulturni, samopostrežni način prehranjevanja, brez nepotrebne čakanja;
- možnost izbire in možnost, da si otroci postrežejo sami, če to zmorejo in želijo;
- premakljiv čas zajtrka in kosila;
- vsako sredo otroci izbirajo med dvema jedilnikoma;
- pri sestavi jedilnikov sodelujejo tudi otroci in njihove želje tudi upoštevamo;
- zagotavljamo dietno prehrano;
- napitek in sadje so otrokom ves čas na voljo;
- poskrbeli smo za zdravo pitno vodo;

- sladke razvade smo nadomestili s sadjem;
- veliko pozornosti namenjamo dekoraciji hrane...

Prepričani smo, da je pomemben sestavni del dnevne rutine v vrtcu prehrana in hranjenje. Pri tem se zavedamo dejstva, da je potrebno dnevno rutino prilagajati bioritmu in potrebam otrok.

Kako nam to uspeva?

1. Premakljiv čas prehranjevanja

V vrtcu imamo že nekaj let premakljiv čas prehranjevanja. Otroci imajo različne potrebe po hrani in tudi različen bioritem. Dejstvo je, da imajo tisti otroci, ki pridejo v vrtec ob 5.30 uri bistveno drugačne potrebe po hrani od tistih, ki jih starši pripeljejo v vrtec ob 8. uri ali še kasneje in so imeli doma še čas za zajtrk. Za zadovoljitev potreb večine otrok v vrtcu smo organizirali premakljiv čas zajtrka, kar pomeni, da si lahko otroci postrežejo hrano med 7.00 in 8.30 uro. V praksi poteka to tako, da otroci poznajo pravila (pred procesom prehranjevanja si umijejo roke, sami si pripravijo pogrinjek in si postrežejo hrano, za seboj počistijo in se vključijo v dejavnosti v oddelku), strokovne delavke pa skrbijo za to, da imajo vsi otroci na voljo dovolj hrane in topel napitek.

V večini oddelkov imamo tudi premakljiv čas kosila, ki poteka med 11. (v oddelkih prvega starostnega obdobja) in 12.30 uro (v oddelkih drugega starostnega obdobja). Predvsem v oddelkih drugega starostnega obdobja imajo otroci možnost izbire, ali bodo jedli v prvi oz. drugi skupini. To pomeni, da ena strokovna delavka vodi proces prehranjevanje s polovico otrok, ki želijo kosilo pojesti prej, druga pa s preostalimi, ki so se odločili, da bodo jedli kasneje. Med tem časom dejavnosti v oddelku nemoteno tečejo naprej, otroci, ki pa se odločijo za kosilo, poznajo pravila in od njih se pričakuje, da jih bodo upoštevali.

Premakljiv čas prehranjevanja seveda zahteva timski pristop in veliko dogovarjanja med zaposlenimi, saj morajo način dela in čas priprave ter serviranja hrane prilagoditi tako strokovne delavke v oddelku kot tudi kuharsko osebje.

2. Samopostrežni način prehranjevanja

V ta namen smo v oddelkih poskrbeli za tako imenovane servirne mize, na katere odložimo hrano, ki jo z vozički pripeljemo v oddelek. Servirne mize so na dosegu otroških rok, v prostoru pa so postavljene tako, da omogočajo otrokom, da si hrano naložijo na krožnike brez nepotrebne čakanja. Servirne mize uvajamo tudi že v oddelkih prvega starostnega obdobja (v oddelki 2 - 3 letnih otrok). Pri tem pa želim poudariti, da si juhe otroci ne postrežejo na servirnih mizah, temveč jo strokovne delavke ponudijo otrokom pri mizi. Pozorni smo tudi na tiste otroke, ki si hrane ne zmorejo ali ne želijo postreči sami in jih pri tem spodbujamo ter jim pomagamo.

3. Možnost izbire

Otroci imajo možnost izbire tako časa prehranjevanja, kot tudi jedi samih. Pri zajtrku lahko izbirajo med dvema različnima namazoma; poleg mlečnega napitka je vsak dan na voljo tudi čaj, ves dan imajo na razpolago sadje in kruh, vsako sredo pa lahko izbirajo tudi med dvema jedilnikoma pri kosilu.

To poteka tako, da ob ponedeljkih, ko damo v koticke za starše jedilnike, tudi v oddelkih strokovne delavke namenijo pozornost zdravi prehrani in pogovoru o tem, kaj bomo ta teden jedli. Poudarek je seveda na izbiri med dvema jedilnikoma, ki sta na voljo ob sredah. Otroci s simboli, ki jih narišejo ali izrežejo iz revij, označijo živila in iz njih sestavijo jedilnik, nato pa se pod jedilnik številka ena oz. številka dva podpišejo, narišejo svoj simbol, v mlajših skupinah pa vzgojiteljica povedo, kaj so izbrali (vzgojiteljica si navadno označi, kaj otroci izberejo, kajti nekateri do srede že pozabijo, kaj so si v ponedeljek izbrali in pričakujejo, da bo njihova vzgojiteljica to vedela). Seveda si nekateri otroci v sredo, ko hrano pripeljemo v oddelek in položimo na servirne mize, premislijo, saj je bila pri izbiri neka hrana dobra »za uho«, ko pa jo vidijo, bi želeli drugo. To rešujemo tako, da se skušamo načeloma držati

dogovora, da hrano, ki so si izbrali in si jo naročili, vsaj poskusijo, potem pa si lahko vzamejo tudi drugo (pri tem upoštevamo starost otrok; čim starejši so otroci, tem bolj pričakujemo od njih, da bodo pravila in dogovore tudi upoštevali).

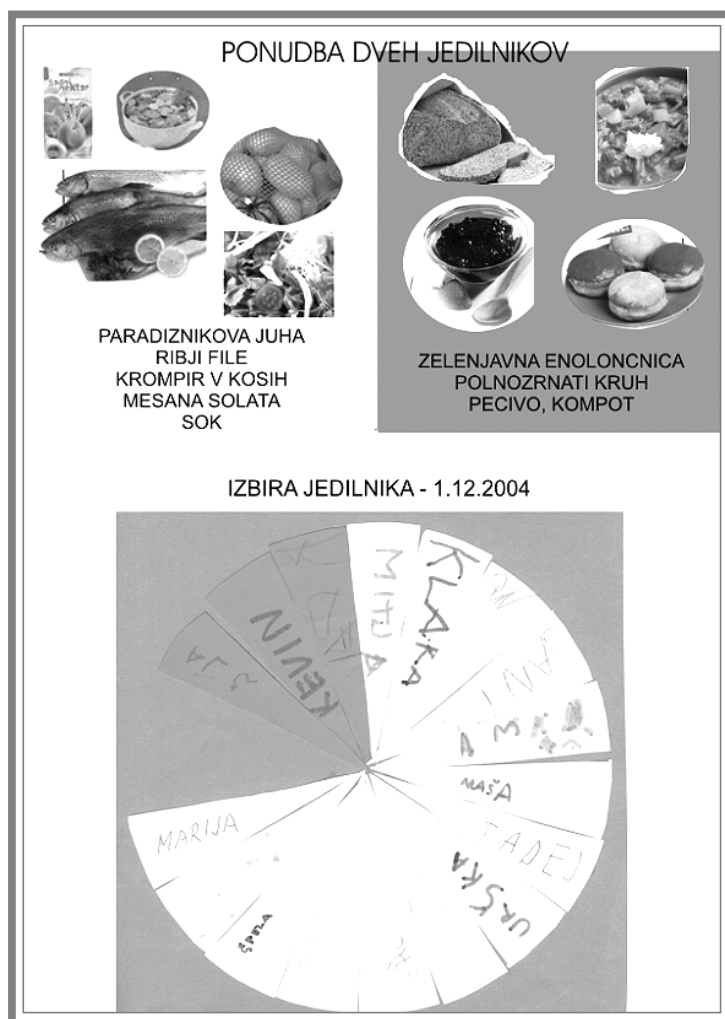
4. Dietna prehrana

V vrtcu pripravljamo tudi dietno prehrano za tiste otroke, ki imajo zdravstvene posebnosti, ki so vezane na določene prehrabne proizvode. Dietno prehrano pripravljamo ob predložitvi zdravniškega dietnega lista, ki ga starši vsakih šest mesecev novelirajo. Ugotavljamo, da je v vrtcu porast vključenih otrok z različnimi dietami in tovrstnimi težavami. Seveda skušamo tudi tem otrokom nuditi možnost izbire v okviru dovoljenih živil.

5. Ureditev prostora

Zagotovo lahko ob bok zdravi prehrani postavimo duševno zdravje otrok. Pomembna je predvsem pozitivna samopodoba, sprejemanje drug drugega, občutek varnosti pri otrocih itd. Na vse to pa zagotovo vpliva urejenost prostora, kjer proces prehranjevanje poteka, izbira prijateljev, s katerimi bomo obrok hrane zaužili in drugo. V našem vrtcu imamo v nekaterih enotah na voljo igralnice, ki smo jih namensko uredili v jedilnice. To je velika prednost, saj imajo otroci v teh prostorih možnost poskrbeti za urejenost prostora v skladu s svojimi pričakovanji. Poleg prtov in vaz z rožami lahko mize okrasijo tudi s posebno dekoracijo, ki si jo sami izdelajo, na mizah lahko prižgemo svečke, postavitve miz je lahko vsak dan ali vsak teden drugačna, če tako želijo in se med seboj dogovorijo.

Pri tem želimo poudariti, da kljub pravici in možnosti do izbire, samostojnosti in aktivnosti otrok, procesa prehranjevanja brez pravil ne bi bilo mogoče organizirati na tak način, kot to počnemo v našem vrtcu. Ker pa so pravila zato, da se kršijo, so potrebni pogosti pogovori med vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa (otroci, starši in strokovnimi delavci), z



Izbira med dvema jedilnikoma

namenom, da postanejo to naša skupna pravila, ki imajo svoj smisel in namen.

Slika prikazuje način izbire med dvema jedilnikoma. V prikazanem primeru so otroci iz revij izrezali simbole za jedi, jih prilepili na list ter v obliki tortnega diagrama v kuhinji naročili število kosil (tortni diagram ni v celoti zapolnjen, ker trije otroci ta dan niso bili prisotni). Iz diagrama lahko razberemo, da je 14 otrok izbralo jedilnik: paradižnikova juha, ribji file, krompir v kosih, mešana solata in sok; samo trije otroci pa so izbrali zelenjavno enolončnico, polnozrnat kruh, pecivo in kompot.

3. Zaključek

Na osnovi refleksije in evalvacije procesa prehranjevanja, kot elementa dnevne rutine, ugotavljamo, da smo v vrtec vnesli mnogo vidikov zdravega in uravnotežene prehranjevanja. Ugotovimo lahko tudi, da v procesu prehranjevanja uresničujemo številne cilje in načela kurikula za vrtce. Zavedamo pa se dejstva, da je to proces nenehnega dopolnjevanja, strokovnega spopolnjevanja, timskega dela in dogovarjanja na nivoju oddelka (tandem), enote in širše, na nivoju celotnega vrtca (timski pristop). Samo s skupnimi usmeritvami in dogovori bomo kos nenehnemu spreminjanju prakse in dnevne rutine v vrtcu, v dobro naših otrok, kar je zagotovo naša dolžnost in želja.

Evalvacija nam je pokazala tudi nekatere segmente, katerim bomo morali v prihodnje nameniti več pozornosti. To je predvsem proces prehranjevanja v oddelkih prvega starostnega obdobja, kjer ugotavljamo, da so otroci v času kosila preveč utrujeni, dremajo pri mizi in zato pojedjo premalo hrane. Razmišljamo, da bi v prihodnje organizirali prehranjevanje v teh oddelkih tako, da bi otrokom pred spanjem ponudili malico in jim kosilo postregli po počitku. Na ta način bi se približali bioritmu večine otrok in staršev, saj se otroci v času porodniškega dopusta staršev prehranjujejo v tem vrstnem redu. Obenem pa nam današnja oprema in kuhinjska posoda omogočajo premakljiv čas prehranjevanja, saj v termoportih hrana ostane topla in jo lahko ponudimo tudi otroku, ki se zadnji prebudi.

Idej za spreminjanje dnevne rutine nam zagotovo ne bo zmanjkalo, kar pa je tudi smisel dela v vrtcu, saj smo dolžni spremljati otrokov razvoj in počutje, spoštovati otrokove pravice, se dogovarjati s starši in timsko planirati, seveda pa svoje delo nenehno izboljševati v korist otrok, ki so nam zaupani v vzgojo in varstvo.

Literatura:

1. Batistič-Zorec, M. (2004). Subjektivne teorije vzgojiteljic in kurikularna prenova vrtcev. *Sodobna pedagogika*, 2, str. 128-139.
2. Društvo za oralno zdravje. (2001). IX. dnevi oralnega zdravja. Moravske toplice. Tisk TIPG.
3. Kroflič, R. (1997). Med poslušnostjo in odgovornostjo. Ljubljana: Založba Vija.
4. Kroflič, R. (2002). Izbrani pedagoški spisi: Vstop v kurikularne teorije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
5. Kurikulum za vrtce. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo.
6. Letni delovni načrt Vrtca Manka Golarja Gornja Radgona za šolsko leto 2004/2005 (2004). Gornja Radgona.
7. Marjanovič Umek, L. (2001). Otrok v vrtcu-priročnik h kurikulumu za vrtce. Ljubljana. Založba Obzorja.
8. Mrzlikar, H. (1997). Prehrana zdravega in bolnega otroka. Ljubljana: CZD Kmečki glas.
9. Vrtec Nova Gorica. (1999). Prehrana otrok v vrtcih. Nova Gorica.

Jem, da rastem - samopostrežni način prehrane

..... Helena Tomažin, Vrtec Vrhnika Enota Bevke

Uvod:

Zaposlena sem v Vrtcu Vrhnika, enota Bevke. Ko smo preuredili pedagoško sobo v igralnico za manjšo skupino otrok, smo imeli v vrtcu možnost uvajanja novosti na področju dnevne rutine (prehrana, počitek). V Vrtcu Vrhnika kulturi prehranjevanja posvečamo posebno pozornost (prti, papirnati prtiki, namizna dekoracija). Vsi zaposleni se zavedamo, da naj bo prehrana vrtcu čimbolj kvalitetna. Vendar ugotavljamo, da kar nekaj otrok odklanja hrano, ki je pripravljena po merilih in standardih zdrave prehrane. Razmišljala sem, kako naj ravnam kot vzgojiteljica v oddelku, da bo prav za otroka in starše. Poskusila sem s samopostrežnim načinom prehrane, ki se je izkazal kot primer dobre prakse v vsakodnevni rutini naše prehrane.

1. Jem, da rastem - samopostrežni način prehrane

Spraševala sem se, kako naj vzpodbudim otroke, da hrano poskusijo, čeprav je ne marajo, da povedo, če ne morejo pojesti vsega, da ne jokajo in se ne branijo hrane še preden jo postrežem.

Preko pogovorov na roditeljskih sestankih ali govorilnih urah sem starše prosila, da naj nama s pomočnico vzgojiteljice zaupajo, da bova s samopostrežnim načinom prehrane omogočili izbiro hrane otrokom, ter jih navajali, da bodo poskusil hrano, ki jo doma odklanjajo. Starše sem prosila, da spoštujejo naše dogovore, ter dopustijo, da se otrok glede načina prehrane v vrtcu sam dogovori z vzgojiteljico ali pomočnico vzgojiteljice.

Ugotavljam, da je samopostrežni način prehrane prava rešitev tako za starše, otroke in strokovne delavke v oddelku. Najprimernejši je za otroke druge starostne skupine v vrtcu. Samopostrežni način prehrane sem prvo leto začela uvajati pri dodatku. Kdor je hotel še jesti, si je hrano lahko vzel iz servirne posode sam. Ugotovila sem, da so mize previsoke, ker otroci ne vidijo v posodo, in zato mlajši otroci hrane niso mogli zajemati sami. V kuhinji sem se dogovorila, da nam dajo več servirnega pribora ustrezne velikosti (zajemalka, žlica, kleščice), da ni bilo nepotrebnega čakanja.

Mizar nam je nato naredil pult ustrezne višine, da so otroci lahko hrano zajemali sami. Otroke sem najprej seznanila s pomenom osnovnih higienskih navad pri rokovanju s priborom pri zajtrku in kosilu. Po potrebi sva s pomočnico vzgojiteljice otrokom pomagali in jih navajali na določen red: kam odložiti posodo, ko jo je otrok pojedel, kam počistiti hrano, ki je ostala na krožniku itd.

Ugotovila sem, da mora otrok preko lastnih izkušenj osvojiti določena znanja in spretnosti

pri porabi servirnega pribora. Ob začetku šolskega leta posebno pozornost namenim novincem. Posebnih navodil mi ni treba dajati, saj novinca kar ostali otroci poučijo o dogovorih, ki veljajo pri samopostrežnem načinu prehrane v naši skupini.

Dogovore sem oblikovala glede na izkušnje, ki so se tekom let pokazale za uspešne. Največji problem je bilo otroku dopovedati, da je hrana za vse, ne samo zanj, saj je otrok večkrat precenil svojo lakoto, ker mu je bilo všeč, da si je hrano postregel sam. Tudi po dodatku so v začetku šolskega leta hodili večkrat, potem pa so ugotovili, da vse hrane ne morejo pojesti. Po dobrem mesecu so v večini že znali preceniti svojo lakoto in potrebo po dodatku.

Z otroki smo se dogovorili, da si naenkrat naloži le eno servirno žlico (zajemalko...) hrane oz. solate na začetku; da servirni pribor drži za ročaj; da strese vsebino na svoj krožnik (ne drsa ob rob krožnika ali prijema z roko); da jo vzame in poskusi, četudi je ne mara. Pri tem ga vzpodbujam, da jo pogleda, povonja in jo vsaj minimalno okusi.

2. Ugotovitve

Ob dobrem sodelovanju s starši in medsebojnem zaupanju je naš način prehrane zaživel kot dnevna rutina. V začetku so bili otroci večkrat nerodni, ker niso še imeli dovolj izkušenj. Ker se s pomočnico vzgojiteljice na njihove nerodnosti nisva odzivali negativno, so otroci začutili, da jih razumeva in jima pomagava. Postajali so bolj ješči, poskusili so tudi jedi, ki jih niso »marali«. Po dveh mesecih so tudi novinci sprejeli vso hrano na krožnik brez negotovanja. Ob konkretni situaciji, so otroci počasi razumevali, zakaj je potrebno naše dogovore upoštevati. Ko je samopostrežni način prehrane postajal del naše dnevne rutine, so otroci drug drugega kontrolirali, če dogovore spoštujejo, ter me sami opozorili na kršitelje.

Spoznala sem, da so otroci drug drugemu najstrožji in najpravičnejši »sodnik«

3. Prehrana v oddelku prve starostne skupine

PRIMER DOBRE PRAKSE: V kombiniranem oddelku v starosti od 1 do 4 let, je vzgojiteljica vpeljala poseben režim prehrane z zamikom glede na starost otrok. Mlajši jedo ob 11'30, starejši pa ob 12'00. Ta način je možen, ker je enota majhna, ter dobimo hrano v kovčku, tako da ostane dovolj časa topla, če posodo po odvzemu določene količine hrane spet zapremo. Tudi kuhinjska pomočnica, ki razdeli hrano, je v pomoč, tako da kosilo lahko poteka nemoteno. Mlajši otroci tako jedo v igralnici v miru, počasi in glede na svoje sposobnosti samostojno ali ob pomoči odrasle osebe. Starejši otroci te skupine pa so lahko dalj časa zunaj, potem pa jedo v prostoru, ki smo ga v enoti dodatno preuredili v jedilnico. Tak način prehrane je tako za otroke kot za strokovne delavke v oddelku lažji, saj je upoštevana razvojna značilnost otrok, ki lahko jedo v svojem tempu. Ker je skupina manjša, se lahko vzgojiteljica ali pomočnica vzgojiteljice posveti otroku individualno, ter tako prispeva k prijetnemu vzdušju pri prehrani.

4. Zaključek

Čeprav v mlajšem oddelku ni možno izvajati samopostrežne prehrane, ker otroci še niso dovolj spretni, da bi sami nalagali hrano, pa lahko začnemo s samopostrežnim načinom prehrane pri otrocih od tretjega leta dalje. Čim mlajši je otrok, več pomoči odraslega potrebuje. To pa naj nam ne vzame volje, saj bo otrok vsak dan starejši in spretnjši.

Samopostrežna prehrana zahteva svoj čas (ne sme se nam muditi) in veliko potrpežljivosti in tolerance s strani strokovnih delavcev kot tudi otrok. Tudi če je v skupini ena sama, naj prehrana poteka umirjeno, brez hitenja. Pomembno je, da si vzgojiteljica v začetku šolskega leta vzame dovolj časa za pogovore in razumevanje dogovorov.

ZA OTROKA NAJ PREHRANA NE BO HITENJE, AMPAK PRIJETNO DRUŽENJE.

HACCP v igralnici

..... Janja Bajt Smrekar, Vrtec Otona Župančiča Črnomelj

1. Uvod

Sem Janja Bajt Smrekar in prihajam iz vrtca Črnomelj. V vrtcu Črnomelj sem se na delovnem mestu organizatorja prehrane in ZHR zaposlila v začetku tega šolskega leta. Ker imam veliko izkušenj pri uvajanju sistema HACCP v različne obrate, sem hitro ugotovila, da v igralnici prihaja do različnih interesov glede vzgoje oz. učenja otrok k samostojnosti in načel dobre higienske prakse oz. HACCP.

Sama želim iskati kompromise in vedno razmišljati v dobro otrok in zaposlenih v vrtcu. V tem referatu želim prikazati svoje videnje HACCP in načel dobre higienske prakse ter higijene živil v igralnici.

2. Prehrana v vrtcu

V vrtcu moramo otrokom zagotoviti varno in uravnoteženo prehrano. Vsekakor je prehrana otrok v vrtcu področje, ki ga moramo obravnavati z različnih vidikov, npr. z vidika varnosti, zagotavljanja otrokovih fizioloških potreb, z vidika oblikovanja, upoštevanja otrokovih prehranjevalnih navad, senzoričnega sprejemanja hrane in z vzgojnega vidika.

Kurikulum za vrtce pri obravnavi počitka, hranjenja in drugih vsakodnevnih dejavnosti omenja tudi hranjenje v vrtcu (Bahovec, 1999).

V omenjenem nacionalnem programu je zapisano, da mora hranjenje v vrtcu potekati čim bolj umirjeno, brez nepotrebnega čakanja, pripravljanja; pri obrokih naj se ne hiti.

V vrtcih naj bi dopustili izbiro in možnost, da si otroci postrežejo sami, če to želijo. Pri hranjenju se moramo izogibati tekmovanju in nepotrebemu primerjanju otrok. Pozorni pa moramo biti na posebne navade družin (npr. vegetarijanstvo).

V nacionalnem programu imamo le izhodišča, saj ob tem ne smemo pozabiti na osnovne higienske navade, ki se morajo oblikovati pri otrocih in so izrednega pomena za preprečevanje pojavnosti različnih nalezljivih črevesnih obolenj.

Hkrati pa je izjemno pomembno, da osebje pozna načela dobre higienske prakse oz. osebno higijeno in higijeno živil.

3. Načela dobre higienske prakse in higiene živil v igralnici

Faze v igralnici, ki potekajo pri hranjenju:

1. Ureditve igralnice pre obrokom

Pred obrokom je potrebno mize temeljito očistiti. Upoštevati je potrebno pravilen postopek čiščenja (mehansko čiščenje, spiranje nečistoč, mokro čiščenje z detergentom, izplakovanje detergenta, suho brisanje z brisačami, razkuževanje ali uporaba sredstva, ki čisti in razkužuje in ga ni potrebno sprati in obrisati; toda tudi pri tem postopku je potrebno predhodno mehansko čiščenje). Pred obrokom je potrebno igralnico temeljito prezračiti. Prezračiti je potrebno tudi garderobo in umivalnico. Zračimo v vsakem vremenu, čas zračenja mora biti od 5 do 10 minut, v lepem vremenu tudi več časa. Posebno pozornost moramo nameniti ureditvi pogrinjkov.

Poskrbeti moramo, da hrano z otroki uživamo v prijetnem okolju, ob lepo pogrjnjeni mizi.

Mizice pogrtnimo z ličnimi in seveda čistimi prtički (nedvoumno označena namembnost), že pri štirih letih otrokom poleg žlice ponudimo vilice, pri petih jim ponudimo nož. Sok otrokom ponudimo v kozarcu (tveganje?).

Priporočljivo je, da se uporabljajo za brisanje ust in rok prtički za enkratno uporabo.

2. Umivanje rok otrok in osebja

Pred jedjo moramo dati poseben poudarek pravilnemu postopku umivanja rok otrok in osebja.

Postopek pravilnega umivanja rok je:

- pred umivanjem rok snamemo ves nakit in uro;
- roke zmočimo s toplo vodo;
- naneseemo milo;
- namilimo vse površine rok - dlani, prste, medprstne prostore, posebej palce, hrbtišče rok, zapestje – tako, da drgnemo vsak del ene roke ob drugo roko;
- milimo vsaj 15 – 20 sekund;
- temeljito splaknemo;
- obrišemo z brisačo za enkratno uporabo;
- pipo zapremo z brisačo ali s komolcem;
- brisačo vržemo v koš.

3. Pravilen postopek pokušanja

Pred vsakim hranjenjem se moramo prepričati, če je hrana primerno ogreta. To naredimo tako, da si kanemo nekaj kapljic hrane na zapestje ali hrano poskusimo s posebno čisto žličko, ki jo uporabimo samo enkrat.

4. Pravilen način delitve oz. varno serviranje

Primernejša je delitev za servirnimi vozičkom.

Vzgojitelji in pomočniki morajo uporabiti predpasnik in pokrivalo. Pred postopkom delitve oz. že pri umivanju rok morajo odložiti nakit. Samopostrežni način z vidika varnostni živil ni primeren.

Z vidika varnih živil ni priporočljiva uporaba skupnih skodelic za solato.

5. Pomoč pri hranjenju

Pomoč pri hranjenju je zaželena v prvem starostnem obdobju, kasneje le takrat, ko je nujno potrebna (razrez mesa ipd.).

Priporočljivo je, da se živila primerno pripravi že v kuhinji.

6. Kultura hranjenja

V vrtcu moramo dati poseben poudarek na kulturo uživanja jedi.

Otroke moramo navaditi, da vzravnano sedijo za mizo, opozarjati jih moramo na pravilno držo rok, na pravičen prijem pribora, da se s polnimi usti ne pogovarjamo.

Ko otroku ponudimo živilo, moramo uporabljati izraze kot so izvoli, hvala, prosim.

7. Pospravljanje in vračanje posode v kuhinjo

Po zaključku obroka večji otroci prinesejo krožnik, pribor ter prtiček do vozička. Vzgojiteljica naj postrga ostanke hrane v posodo in jih pokrije. Umazano posodo in ostanke hrane moramo takoj pripeljati v pomivalnico.

8. Čiščenje mizic in prostorov

Ponovno upoštevanje pravilnih postopkov čiščenja.

Pozorni moramo biti na ločevanje pripomočkov za čiščenje ter primerno shranjevanje pripomočkov.

4. HACCP v igralnici

Pri pripravi študije HACCP v kuhinji vrtca moramo prav tako analizirati tveganja in določiti preventivne ukrepe pri fazah, ki potekajo v igralnici oz. pri katerih so udeleženi vzgojitelji oz. pomočniki (1. načelo sistema HACCP). Določiti si moramo kritične kontrolne oz. kontrolne točke (2. načelo sistema HACCP), kritične limite (3. načelo sistema HACCP) ter si predpisati oz. vzpostaviti sistem spremljanja ali monitoringa (nadzora) nad KKT oz. KT (4. načelo sistema HACCP).

Plan monitoringa mora vsebovati:

- parametre, ki jih bomo spremljali (KAJ);
- metodo spremljanja (KAKO);
- pogostost spremljanja (KDAJ);
- kdo bo izvajal spremljanje (KDO).

Določiti si moramo korektive (popravljalne ukrepe), ko nadzor pokaže, da KKT ni pod kontrolo (5. načelo sistema HACCP).

Z izvajanjem korektivnih ukrepov dosežemo, da je postopek priprave živil ponovno v varnem območju, kot ga določajo kritične meje varnosti.

Sistem moramo imeti dokumentiran in o aktivnostih voditi zapise (6. načelo sistema HACCP).

Občasno moramo verificirati sistem HACCP, da preverimo njegovo učinkovitost (7. načelo sistema HACCP).

5. Zaključek

Menim, da so pomembnejše naloge vzgojiteljic in pomočnic glede varnosti živil oz. HACCP sledeče:

- podpisati soglasja in individualne izjave o bolezenskih znakih;
- v primeru obolenja oz. težav iz priloge 1 izpolniti individualno izjavo o bolezenskih znakih osebe iz priloge 2 in jo takoj posredovati nosilcu dejavnosti;
- opraviti letna usposabljanja iz HACCP, higijene živil in osebne higijene;
- poznati in upoštevati napotke o pravilnem umivanju rok itn.;
- uporabljati primerno delovno obleko;
- upoštevati plan čiščenja in voditi evidence čiščenja;
- pri čiščenju uporabljati pripomočke glede na lokacijo uporabe (posebne za igralnico);
- upoštevati pravilne postopke transporta, delitve oz. serviranja itn.;
- dosledno izvajati vizualno kontrolo čistosti pribora in posode;
- izvajati ostale naloge, ki jih zahteva nosilec dejavnosti.

Priloga PRIMER PLAN KONTROLE (MONITORING V IGRALNICI)

KKT/ KT	kaj	kako	kako pogosto	kdo /odgovornost	korektivni ukrep	dokument
KT	transport v čistih vozilih ali transportnih vozičkih, živila morajo biti v pokritih posodah	vizualna kontrola transporta	vsak transport	vzgojiteljica ali pomočnica	čiščenje, dosledno pokrivanje, nabava pripomočkov za pokrivanje	/
KT	uporaba čistega pribora in posode	vizualna kontrola čistoče pribora in posode	vsako serviranje	vzgojiteljica ali pomočnica	vrnitev pribora ali posode v kuhinjo na ponovno čiščenje	/ ali zapis takrat, ko pribor in posoda ni čista
KT	pravilno in temeljito umivanje rok, dobra osebna higijena in zdravstveno stanje	vizualna kontrola postopka umivanja rok, nadzor nad zdravstvenim stanjem	vsako serviranje	vzgojiteljica ali pomočnica	opozorilo, ukrepi glede zdravstvenega stanja	/

Tabela 1: PRIMER PLANA KONTROLE V IGRA

Viri:

KURIKULUM ZA VRTCE (1999). Ministrstvo za šolstvo in šport
 Kostanjevec, mag. Stojan, (2004). PREHRANA OTROK V VRTCU (Zbornik predavanj prehrana otroka). Zveza društev medicinskih sester in zdravstvenih tehnikov Slovenije, pediatrična sekcija.
 Raspor, prof.dr. Peter (2002). Priročnik za postavljanje in vodenje sistema HACCP, SIQ.Ljubljana in univerza v Ljubljani, Biotehniška fakulteteta.
 Eržen, mag. Ivan (2002) Izbrana poglavja iz higijene in epidemiologije.

Oblikovanje vrednot preko hrane

..... Jelka Zornada, Vrtec Hansa Christiana Andersena, Ljubljana

Kot vzgojiteljica predšolskih otrok se v svoji dolgoletni praksi srečujem z neustreznim odnosom otrok do hrane. Ker se zavedam, da je vloga odraslih izredno pomembna pri oblikovanju prehranjevalnih navad otrok, sem začela razmišljati o procesu učenja, kjer bi se otrok postopoma naučil izbrati zdravo in telesu potrebno hrano ter pridobival spoznanja, da določena hrana pomaga pri rasti in razvoju, druga pa to zavira (Kirsten A. Hansen, 1997).

Za predšolsko obdobje je značilno, da marsikateri otrok želi jesti samo določeno vrsto hrane in pogosto zavrača sadje in zelenjavo. Ker pa želimo, da se otrok seznanji z vsemi okusi, je naša naloga, da otroku ponudimo različno hrano in vztrajamo, da jo vsaj poskusi, če že ne poje. Seveda pa morajo biti zato izpolnjeni pogoji, ki otroku omogočajo na njemu lasten in privlačen način premostiti ovire do pozitivnih prehranjevalnih navad.

Ko sem prebrala, da bodo verjetno otroci, ki smejo jesti, ko so lačni, in jih ne silimo pojesti vsega, kar se jim naloži na krožnik, sami bolje uravnavali vnos kalorij kot tisti, ki se jih hrani po določenem razporedu (S. L. Johnson in Birch, 1994), sem dobila potrditev za svoja iskanja poti, ki otrokom omogočajo prijetno a kakovostno bivanje znotraj institucije, upoštevajoč njene zakonitosti.

Sadje pred zajtrkom

Z uživanjem sadja pred zajtrkom učim otroke smotrnosti uživanja sadja na tešče in jih postopno navajam, da to postane potreba ter da »jabolko nadomesti čokolado«.

Obenem pa sem želela ustvariti prijeten, varen prostor, kjer so otroci sooblikovalci in resnično notranje vpeti pri izgradnji vrtčevske skupnosti.

Izkazalo se je, da na tak način otroci spoznavajo različno sadje, tako po imenu, izvoru kot okusu ter hkrati zaužijejo minerale in vitamine in se učijo strpnega dialoga, razvijajo ter krepijo zdrave medosebne odnose.

Praznovanje rojstnega dne

Svoje poslanstvo razumem kot vzgojo srca, doživljajskih vrednot, ki so kot kompas v današnjem potrošniškemu svetu.

Ob vsem večjem blagostanju sem opazila pri otrocih neprimeren odnos do sladice, ki so po praznovanju končale v smeteh. Zato sem se odločila za zamenjavo sladice s sadjem in oreški. Izkazala se je kot modra odločitev. Tako se sedaj že več kot deset let na praznovanjih in tudi

srečanjih s starši sladkamo s sadjem in oreški.
Zanimivo pa je, da imajo pri takšnem načinu težave nekateri starši, ne pa otroci.
Rdeča nit so baloni in sadje, otrok pa se skupaj s starši odloči za vsebino praznovanja.

Vloga dežurnega pri hranjenju

Poleg socialnih veščin in razvoja motorike se pri vlogi dežurnega otrok sreča tudi z matematičnem jezikom.

Števila, količina, orientacija v prostoru so vsebine, ki jih preko pomembne vloge spoznava in utrjuje.

Ker otrok svet doživlja celostno, je njegova vloga dežurnega idealna za razvoj matematičnega jezika, ker so njegove naloge smiselno povezane s situacijo (npr. število kosov kruha v košarici se mora ujemati s številom otrok pri mizi ali količina tekočine v vrču).

Osnovno načelo vseh, ki otroka vodijo v svet je življenjski zgled (Zdenka Zalokar Divjak, 1966), zato ni vseeno, kakšna so vzgojiteljeva notranja stališča do te tematike. Spremembe, ki sem jih uvedla, so se izkazale kot ustrezne. Otroci pridobivajo pozitivne izkušnje, ki jih bogatijo in bolj zaupajo vase in v svet.



Literatura:

- Divjak Zalokar, Zdenka. (1996). Vzgoja JE ... NI znanost. Ljubljana: Educy.
Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., Duskin Feldman, R.(2003). Otrokov svet. Ljubljana: Educy
Hansen, Kirsten A.(2000). Oblikovanje oddelkov, osredotočenih na otroke od tretjega do šestega leta starosti. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Razvojno – raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom

Zajtrk na drugačen način

..... Nataša Smerdelj Šubelj, Vrtec Miškolin, Ljubljana

1. Uvod

Eden izmed ciljev predšolske vzgoje je tudi navajanje otrok na samostojnost. Stopnja samostojnosti oz. dejavnosti, ki jo otrok samostojno izvaja, pa je prilagojena otrokovi razvojni stopnji in sposobnostim. Da lahko otrok razvija svoje spretnosti in sposobnosti, potrebuje spodbudno okolje in aktivno vlogo odraslega. Aktivno vlogo odraslega si na tem mestu predstavljam tako, da odrasli otroka vzpodbujajo, mu pomagajo, razbremenijo otroka občutka neuspeha, če mu ne uspe, pohvalijo otrokov napredek in se z njim veselijo.

Želim spregovoriti o zajtrku na drugačen način. Sam način je bil že preizkušen v drugih skupinah, za mojo sedanjo skupino pa je ta oblika priprave otrok in prostora na obrok nekaj novega.

Izhajala sem iz treh ciljev kurikulumuma za vrtce, ki določajo »večje omogočanje individualnosti, drugačnosti in izbire v nasprotju s skupinsko rutino«, »rekonceptualizacija in reorganizacija časa v vrtcu« in »rekonceptualizacija in reorganizacija prostora in opreme v vrtcu« (Kurikulum, 1999, str. 10).

Otrokom sem želela zagotoviti čim bolj umirjeno prehranjevanje, brez hitenja in čakanja. Želela sem jim dati možnost izbire različnih jedi ter da si postrežejo sami.

Posebno pozornost sem namenila pripravi otrok in staršev. Priprava staršev je potekala na roditeljskem sestanku, ko sem jim povedala, da bomo tudi z reorganizacijo časa in prostora za prehranjevanje spodbujali otroke k večji samostojnosti. Posebno pozornost sem namenila razgovoru z otroki o predvidenih spremembah. Dogovorili smo se o pravilih, ki jih naj bi jih otroci in odrasli upoštevali pred, med in po obroku.

2. Zajtrk

Še do nedavnega smo vsi skupaj sočasno sedeli za mizo, vzgojne delavke pa smo razdelile posodo, pribor ter jedila. Nato smo si zaželeli dober tek. Po obroku smo vzgojne delavke skupaj z otroki pospravile posodo in pribor in skupaj smo odšli v umivalnico. Motilo nas je predvsem čakanje otrok na zajtrk, umivanje, na druge dejavnosti ... Drugi razlog za spremembe je, da otroci prihajajo v vrtec različno, nekateri so zelo zgodnji (ob 5.30), drugi pa prihajajo pozneje (zadnji ob 8.30). Zgodnjim otrokom ponudimo vsako jutro čaj in kekse, vendar je bil čas zajtrka zanje kljub temu neustrezen. Zato sem se odločila, da uvedemo drugačen način organizacije dejavnosti vezanih na prehranjevanje otrok v skupini.

2.1. Reorganizacija časa zajtrka

Ko sem razmišljala o spremembah, sem prišla do zaključka, da uvedem drseči čas zajtrka, ko bodo otroci imeli možnost zaužiti pripravljen obrok. Na ta način skušam zadovoljiti potrebe tako tistih otrok, ki prihajajo v vrtec v zgodnjih jutranjih urah, kot tudi otrok, ki prihajajo pozneje. Zajtrk se začne ob 7.45 in traja do 8.30.

2.2. Reorganizacija prostora

Prostor je razdeljen v igralne kotičke, v katerih se odvijajo različne dejavnosti; en del igralnice spremenimo v zajtrkovalnico. V njej lahko naenkrat zajtrkuje osem otrok, ki si sami postrežejo zajtrk. Da je posoda (krožniki, skodelice, pribor) otrokom lažje dostopna, smo širšo nizko plico v bližini mize pregrnili s prtom in nanj postavili zgoraj našete stvari. Kruh je na mizi v posodi za kruh, prav tako je na mizi ostala hrana (npr. namazi in napitki) ter prtički. V bližini mize stoji servirni voziček, na katerega otroci odlagajo uporabljeno posodo in pribor, ter koš za smeti.

2.3. Vloga odraslega

Odrasli poskrbi za pripravo prostora skupaj z otroki, pripelje v igralnico hrano in nudi otrokom pomoč, če jo le-ti potrebujejo, ter jih spodbuja k samostojnosti. Sodeluje pri pospravljanju igralnice in skrbi za higieno otrok (umivanje rok pred in po obroku). Otroke vzpodbuja k uživanju raznolike hrane.

2.4. Aktivnost otroka

Otrok si umije roke, sam si vzame posodo in pribor, se usede za mizo, nalije napitek ter si postreže s hrano. Po obroku otrok pospravi za seboj: posodo odloži na servirni voziček, prtiček vrže v koš in si gre umiti roke. Ko se vrne v igralnico, izbira med različnimi ponujenimi dejavnostmi. Po potrebi otrok poskrbi za čistočo mize – pobriše razlite napitke in drobtinice.

2.5. Moje izkušnje z zajtrkom na drugačen način:

Ugotavljam, da prvi sedajo k zajtrku otroci, ki prihajajo v zgodnjih jutranjih urah. Iz tega lahko sklepam, da potrebujejo zajtrk prej, kot ga je predvideval prejšnji način organizacije dela. Tako smo zadovoljili njihove potrebe po hrani v času, ki jim ustreza.

Drseči čas zajtrka omogoča otrokom, ki prihajajo pozneje, da lahko ob prihodu sproščeno poklepetajo z vrstniki, se poigrajo in šele nato sedejo k zajtrku.

Tako kot odrasli so si tudi otroci različni: nekateri potrebujejo več časa za zaužitje hrane, drugi pa manj.

S tem načinom organizacije zajtrka smo se izognili čakanju v vrstah, čakanju na druge dejavnosti itd.

Opažam, da so otroci veliko bolj umirjeni, manj je konfliktov med njimi, samostojnost jim dviguje samozavest in pripadnost skupini – s tem ko pospravim za seboj, storim tudi nekaj za drugega (da lahko na istem mestu poje zajtrk še nekdo drug). Pomembno je, da otroci spoštujejo dogovorjena pravila in prevzemajo odgovornost za svoja dejanja. Tu jih usmerjam v strpen odnos drug do drugega, ko se opozarjajo na npr. nepospravljen stol, prtiček ...

3. Zaključek

Spremembe, ki sem jih uvedla v moji skupini, so prinesle pozitivne izkušnje, zato bomo tako tudi nadaljevali. Otroci so nov način prehranjevanja dobro sprejeli. Opažam, da je manj konfliktov, ki so neredko nastali med otroki v času čakanja, oz. jih skorajda ni več. Manj je tekmovalnosti, otroci pa so postali strpnejši drug do drugega. Tako so postali naši obroki prijetna druženja ob mizi, kar posredno dviguje raven prehranjevanja na višji kulturni nivo.

Od odraslega zahteva taka organizacija večjo fleksibilnost pri načrtovanju in izvedbi obrokov, kot tudi dela v oddelku. Na začetku je bilo težko uskladiti različne vloge odraslega, ko se je nov način vpeljal, pa so pomenile razbremenitev. Pogosto se ne zavedamo, da opravljamo stvari namesto otrok in ne zanje. S tem podcenjujemo njihovo samostojnost in željo ter potrebo po lastni aktivnosti in odgovornosti za svoja dejanja.

Literatura:

1. Kurikulum za vrtce. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo.
2. Kroflič, R. (1997). Med poslušnostjo in odgovornostjo. Ljubljana: Založba Vija.
3. Marjanovič Umek, L. (2001). Otrok v vrtcu-priročnik h kurikulu za vrtce. Ljubljana: Založba Obzorja.

Kosilo malo drugače

..... Veronika Vrščaj Jerič, Vrtec Miškolin, Ljubljana

1. Uvod

Odrasli se moramo zavedati, da otroci niso nikoli premajhni za navajanje na samostojnost. Stopnja samostojnosti oz. dejavnosti, ki jo otrok samostojno izvaja je prilagojena otrokovi razvojni stopnji in sposobnostim. Da lahko otrok razvija svoje spretnosti in sposobnosti, potrebuje spodbudno okolje in aktivno vlogo odraslega. Opažamo, da včasih otroci odklanjajo nekatere dejavnosti, ki od njih zahtevajo določeno stopnjo samostojnosti, z besedami: »Ne morem, sem še majhen.« Aktivno vlogo odraslega si na tem mestu predstavljam tako, da odrasli otroka vzpodbuja, mu pomaga, razbremeni otroka občutka neuspeha, če mu ne uspe, pohvali otrokov napredek in se z njim veseli.

Predstavila vam bom kosilo na drugačen način. Sam način je bil že preizkušen v drugih skupinah, za mojo skupino, pa je ta oblika priprave otrok in prostora na obrok nekaj novega. Otroci so stari od dve do štiri leta.

Izhajala sem iz treh ciljev kurikulumuma za vrtce, ki določajo:

- »večje omogočanje individualnosti, drugačnosti in izbire v nasprotju s skupinsko rutino«,
- »rekonceptualizacija in reorganizacija časa v vrtcu« in
- »rekonceptualizacija in reorganizacija prostora in opreme v vrtcu« (Kurikulum, 1999, str. 10).
- Naslednji cilj pa je, da otrokom zagotovim čim bolj umirjeno prehranjevanje, brez hitenja in čakanja in možnost izbire različnih jedi.

2. Kosilo

2.1. Priprava otrok in staršev na predvidene spremembe

Z otroki smo se na začetku leta (v uvajalnem obdobju) pogovarjali, kako naj bi v naši skupini potekala priprava na kosilo. Dogovorili smo se o pravilih, ki naj bi jih upoštevali tako otroci kot odrasli.

Na prvem roditeljskem sestanku sem seznanila starše z novostmi pri prehranjevanju. Povedala sem jim, da bomo tudi z reorganizacijo časa in prostora za prehranjevanje

spodbujali otroke k večji samostojnosti.

2.2. Reorganizacija prostora

V skladu z načelom pogojev za uvedbo novega kurikuluma »...je pred uvedbo kurikula v vrtcu treba vse potrebne pogoje, nekatere takoj in druge postopoma, tudi zagotoviti« (Kurikulum 1999, str. 14) sem se znašla v zahtevnem položaju, ko se je bilo treba znajti tako, da so obstoječa sredstva postala servirne mize, jušniki in servirne posode.

Igralnico sem tako spremenila v jedilnico. Postavitve miz je običajno razpršena. Tako oblikujemo manjše skupine otrok, ki kljub pogovoru niso moteče. Ob posebnih priložnostih pripravimo slavnostni pogrinjek, ko mize združimo v eno.

2.3. Vloga odraslega

Zelo pozorna sem bila pri organizaciji prehranjevanja za otroke različnih starosti. Izhajala sem iz načela strokovne utemeljenosti kurikuluma »z vidika specifičnih značilnosti razvoja in učenja otrok, kakor tudi z vidika razlike med dvema starostnima obdobjema« (Kurikulum, 1999, str. 13)

Pri mlajših otrocih odrasli postreže otrokom z juho – vidik otrokove varnosti (juha se na krožniku nekoliko ohladi, preden jo damo otroku na mizo; tako se izognemo morebitnim opeklinam/poškodbam).

Pri starejših otrocih je vloga odraslega pretežno mentorska. Nudi pomoč otrokom pri pripravi prostora in pri npr. rezanju večjega kosa mesa na manjše, spodbuja otroke k poskusom in uživanju različne hrane. Odrasli otrokom postreže z glavno jedjo in pri tem upošteva njihove želje glede količine posamezne hrane.

Odrasli je pozoren na higieno otrok in čistočo prostora pred, med in po obroku.

2.4. Aktivnost otroka

Pri kosilu smo uvedli dežurstvo. Otroka, ki sta ta dan dežurna razdelita pribor in krožnike ter vsem skupaj zaželite »Dober tek«.

Ko otroci pojedjo juho, s krožnikom pridejo k odraslemu, ki mu postreže z drugim delom obeda. Solato si postrežejo sami, prav tako skodelice z napitki.

Po kosilu otroci pospravijo svoj pribor in posodo na servirni voziček, naloga dežurnega pa je, da pobriše mize. Otroci si umijejo roke in gredo na počitek in spanje, ki nista ne obvezna ne časovno strogo določena. Ob upoštevanju individualnih razlik v hitrosti hranjenja sem zagotovila umirjen in postopen prehod od kosila na počitek.

2.5. Moje izkušnje s kosilom na drugačen način

Ugotavljam tudi, da je sprotna pohvala za otroke najmočnejša motivacija, da upoštevajo pravila, ki smo se jih dogovorili pred uvajanjem sprememb.

Pri otrocih sem opazila, da jim veliko pomeni, da sami pridejo po drugi del obroka, ne da bi jih odrasli na to spomnil.

Ugotavljam, da samopostrežni način jemanja hrane pri starejših otrocih spodbuja poskusanje in poseganje po raznovrstni hrani. Na začetku jih je navdušenje nad tem, da si lahko sami servirajo hrano na krožnik, napeljal h količinsko preobilnim obrokom. Šele kasneje so si izoblikovali občutek za to, koliko bodo pojedli. Odrasli smo otroke navajali na to, da si na začetku vzamejo manj, če so še lačni, si ponovno sami postrežejo.

Dežurstvo – da ali ne? Na ta način si otroci poleg socialnih navad in pripadnosti skupini pridobivajo tudi delovne navade ter spodbujajo kulturo prehranjevanja. Ta institut našim otrokom veliko pomeni, saj želijo poskrbeti za druge.

3. Zaključek

Otroci so bili nad novim načinom prehranjevanja navdušeni. Nestrpnost čakajo, da bodo lahko zopet dežurni. Otroci so vlogo in naloge dežurnega vzeli zelo resno in z veliko mero odgovornosti.

82 Prikriti kurikulum v kurikulumu - rutina ali izziv v vrtcu

Kot vizijo za naprej v sedanji skupini, smo si zastavili samopostrežni način jemanja hrane tudi pri kosilu. V ta namen potrebujemo več ustreznih servirnih posod in pribora za vsako mizo v oddelku, da si bodo otroci lahko sami postregli z glavno jedjo in prikuho, kar posredno dviguje raven prehranjevanja na višji kulturni nivo.

Od odraslega zahteva taka organizacija večjo fleksibilnost pri načrtovanju in izvedbi obrokov, kot tudi dela v oddelku. Pogosto se ne zavedamo, da opravljamo stvari namesto otrok in ne zanje. S tem podcenjujemo njihovo samostojnost in željo ter potrebo po lastni aktivnosti in odgovornosti za svoja dejanja.

Spremembe, ki sem jih uvedla v moji skupini, so prinesle pozitivne izkušnje, zato bomo tako tudi nadaljevali.

Literatura:

1. Kurikulum za vrtce. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo.
2. Kroflič, R. (1997). Med poslušnostjo in odgovornostjo. Ljubljana: Založba Vija.
3. Marjanovič Umek, L. (2001). Otrok v vrtcu-priročnik h kurikulumu za vrtce. Ljubljana: Založba Obzorja.

Restavracijski način prehranjevanja pri predšolskih otrocih

..... Darinka Belak, Vrtec Tončke Čečeve, Celje

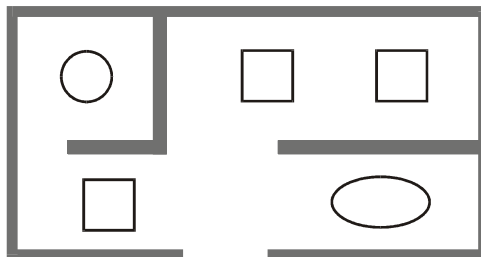
Za sodelovanje na posvetu sem se odločila predvsem iz želje, da svoja spoznanja, do katerih sem prišla pri delu z otroki, posredujem kolegicam vzgojiteljicam in vzgojiteljicam pomočnicam. Zadnja štiri leta sem vzgojiteljica, vodja oddelka, ki so sedaj v drugem starostnem obdobju. Po mojem mnenju je prehranjevanje tako pomemben del v izvedbenem kurikulumu, da mu je potrebno posvetiti veliko strokovne pozornosti. Tako se ta segment dnevnega reda seli iz prikritega kurikulumuma v ozaveščeni del kurikulumuma, ki ga načrtujemo zato, ker želimo tudi preko vsakodneвне rutine doseči določene vzgojne cilje. Vsekakor je to dolgotrajen proces, ki zahteva sodelovanje vzgojiteljice in vzgojiteljice pomočnice, tako v timu, kot tudi razumevanje zaposlenih, predvsem kuhinjskega osebja. Vsekakor pa nas k temu zavezujejo načela zapisana v Kurikulumu za vrtce (1999).

Sama se zavedam, kako pomemben je primeren pristop k prehranjevanju. V Vrtcu Tončke Čečeve imamo že dolgoletne izkušnje o načinu prehranjevanja, kot ga bom opisala. Z vzgojiteljico pomočnico se zavedava, da morava otrokom organizirati prehranjevanje tako, da poteka umirjeno, brez nepotrebnega hitenja in čakanja. K uspehu so pripomogli tudi stalni kotički za prehranjevanje, kjer imajo otroci vedno na razpolago nesladkan čaj, ki si ga tudi sami postrežejo in umazane lončke nato pospravijo v zato pripravljeno posodo.

Otroci zajtrk in malico vedno jedo postopno, po štirje pri eni mizi. To pomeni, da del otrok je, del otrok pa nadaljuje z igralnimi aktivnostmi po kotičkih. Zaradi postopnega vključevanja ne prihaja do tega, da bi otroci na hrano čakali. Pri zajtrku si otrok sam pripravi prtiček, desertni krožnik, lonček s čajem oziroma mlekom in si postreže s hrano, ki je za zajtrk pripravljena na mizi. Ko poje, pospravi in k zajtrku pristopi drug otrok. Zaradi postopnega prehranjevanja traja zajtrk od 8.00 do 8.30. Med 9.30 in 10.00 otrokom na eno ali dve mizi pripravimo sadno malico. Tudi k malici otroci pristopajo posamezno, po štirje hkrati. Pravilo je, da si prej umijejo roke.

Kosilo imamo od 12.15 do 12.45 in poteka hkrati za vse otroke. Prostora v času kosila ne spreminjamo, tako so mizice razporejene po igralnici znotraj obstoječih kotičkov tudi pri kosilu.

Skica prostora moje igralnice:



Po dogovoru z otroki dva otroka razdelita prtičke in pribor. Tista oseba, vzgojiteljica ali vzgojiteljica pomočnica, ki gre v razdelilno kuhinjo po kosilo, ima vedno umite roke in čist predpasnik. Na vsako mizo ponudimo servirno posodo z zajemalko oziroma servirnim priborom, da si otroci sami postrežejo hrano. Medtem, ko otroci jedo juho, jim postrežemo na solatnih krožnikih solato in naložimo v servirne posode prikuhe. Otroci si vzamejo hrano iz servirnih skled, ki so na sredi vsake mize, toliko kot želijo in kar želijo.

S tem ko vzgojitelji prepustimo izbiro otrokom, se izognemo dilemam okrog različnih prehrabnih želja posameznih otrok. Moja izkušnja je, da se otroci pri tem načinu ponudbe hrane naučijo vsaj poizkusiti vsako hrano, tudi tisto, ki je sicer ne marajo. Ni jih potrebno spodbujati, saj je hrana in samo vzdušje tisto, ki jih notranje motivira za to, da se do sitega najedo. S tem načinom so praktično odpadli mnogi problemi neješčnosti otrok, katere smo vzgojitelji še kako dobro poznali. Odpadejo pa tudi vsa tekmovanja in medsebojne primerjave. Obrok postane družaben dogodek, kar tudi v našem kulturnem prostoru je. Na takšen način prehranjevanja začnemo navajati otroke že v kombiniranih oddelkih od 2. do 4. leta, oziroma v oddelkih od 3. do 4. leta. Tako otroci, ki so v vrtcu neprekinjeno skozi celotno predšolsko obdobje, v oddelkih od 4. do 6. leta obvladajo ves priložen pribor in kulturo prehranjevanja.

Tudi sama se prehranjujem z otroki in na ta način nudim otrokom primeren vzgled za kulturno prehranjevanje. Imamo pa skupno postavljena pravila, ki med drugim določajo, da se pri jedi pogovarjamo tiho in nikoli s polnimi usti. Kljub temu, da imamo skupno postavljena pravila, pa kdaj prihaja do situacij, ko moje kosilo ne poteka mirno. To se zgodi v primeru, ko posamezniki ne upoštevajo dogovorjenih pravil ali pa se jih še niso naučili. Potrebno je veliko moje vztrajnosti, da otroci nekje do konca šolskega leta ponotranjijo pravila. Po kosilu otrok pospravi svojo posodo na voziček, si umije roke in se ponovno vključi v igro. V moji skupini otroci praviloma ne spiyo. Po potrebi počivajo le posamezni otroci, ostali pa se igrajo v kotičkih s ponujenimi sredstvi, tako se lahko igra prične takoj in odpadejo vsi čakalni trenutki.

Povzetek

Restavracijski način prehranjevanja spoštuje otroka in kulturo prehranjevanja. Omogoča kakovostnejšo interakcijo med vzgojiteljico in otroki, ki skupaj pripravljajo obrok, se ga skupaj udeležijo in se o njem tudi pogovarjajo (Batistič – Zorec, 2003).

Kot vzgojiteljica se zavedam, da postaja tako organizirano prehranjevanje samoumevno za otroke, vendar s pomočjo tega dela dnevne rutine vpeljemo otroke v svet zdrave prehrane. Tako postaja hranjenje v našem vrtcu del družabnega življenja, ki pa ni v celoti podrejeno institucionalnemu režimu.

V tem prispevku sem želela na kratko opisati, kako v moji praksi realiziram cilje iz prehranjevanja, ki je sestavni del dnevne rutine in s tem element Kurikuluma za vrtce (1999). Zavedam se, da način dela, kot sem ga opisala, zahteva od vrtca več materialnih sredstev za nakup potrebne posode in pribora, kar pa je naš vrtec dokupoval postopno več let. Zaradi upoštevanja načel Kurikuluma in prepričanja vzgojnega osebj, da je restavracijski način

86 Prikriti kurikulum v kurikulumu - rutina ali izziv v vrtcu

prehranjevanja z vidika razvoja otrok in doseganja vzgojnih ciljev zelo primeren, se vsako leto vedno znova potrudimo postopno uveljavljati restavracijski način prehranjevanja v mlajše oddelke.

Vrtec Tonče Čečeve ima pet enot in trideset oddelkov. Način, ki sem ga opisala, je standard, ki ga izvajamo v vseh enotah našega vrtca.

Literatura:

1. Ministrstvo za šolstvo in šport. (1999). Kurikulum za vrtce. Ljubljana: Urad Republike Slovenije za šolstvo.
2. Batistič – Zorec, Marcela. (2003). Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Način prehranjevanja pri malčkih

..... Marina Železnik, Vrtec Tončke Čečeve, Celje

Izbrala sem si temo o prehranjevanju, saj iz večletnih izkušenj opažam, da je čas prehranjevanja v prvem starostnem obdobju zelo občutljiv. Otroci postanejo nemirni, nestrpni in razdražljivi, še posebej najmlajši, ki se še ne prehranjujejo sami, če prehranjevanje ni organizirano na primeren način. V zadnjih letih je prišlo na tem področju do precejšnjega napredka, kar je posledica uvedbe Kurikuluma za vrtce (1999), saj že nekatera načela v njem narekujejo določene zahteve in s tem spremembe. Z uvedbo Kurikuluma za vrtce (1999), pa se seveda ne moremo povsem izogniti vplivu prikritega kurikuluma. To ugotavlja tudi (Batistič Zorec, 2003, str. 262), ko opozarja: »da prikriti kurikulum ne zadeva zgolj bolj ali manj ideološko obarvanih vsebin in učnih predmetnikov, ampak tudi, včasih celo predvsem, organizacijo vsakdanjega življenja in način komunikacije v vrtcu... Sem sodi vse, kar je v vrtcu samoumevnega in v zvezi s čimer otroci pogosto nimajo izbire: dnevni red in urejenost vrtca, potek hranjenja in spanja, način organiziranja in izbor dejavnosti in še kaj.«

Ko sem razmišljala, kaj je v zvezi s prehranjevanjem najmlajših še posebej pomembno, sem prišla do zaključka, da je najprej potrebno poudariti **organizacijo prostora** v času prehranjevanja. Prostor je namreč potrebno organizirati tako, da imajo otroci v delu igralnice, ki ne moti prehranjevanja, prostor za igro, ponujena pa sredstva, ki jih dovolj motivirajo. Seveda je pri takšnem načinu dela, ko nekaj otrok je, nekaj pa se jih igra, potrebno usmeriti precejšnjo pozornost tudi na **higieno otrok** pri prehranjevanju (individualno umivanje tik pred obrokom in takoj po obroku). Nasploh je v prvem starostnem obdobju higiena pomembna v vseh segmentih prehranjevanja in sem sodijo tudi stekleničke. Te morajo biti čiste, imeti pokrov, biti morajo označene, čaj moramo nalivati vanje sproti, jih takoj po uporabi umiti pod tekočo vodo in spraviti vedno na isto mesto, ki je pri najmlajših neke vrste kotiček. Stekleničke so v začetku leta za otroke zelo pomembne, saj jim dajejo občutek varnosti, ne smemo pa ob tem prezreti in pozabiti na **samostojnost otrok**, zato otrokom občasno ponudimo čaj tudi iz lončka in jih tako kasneje postopno odvajamo od stekleničk. Prav tako je samostojnost pomembna pri prehranjevanju samem. Otroci se nekje v enajstem mesecu starosti vključijo v dnevni program in večina otrok še ne je samostojno, nekaj jih niti ne sedi pri mizi na stolu. Naša osnovna naloga je, da učimo otroke prehranjevanja in hkrati upoštevamo razvojne sposobnosti otrok in postopnost pri učenju prehranjevanja:

- dokler otrok ne zna sedeti na stolu, sedi v naročju in ga hranimo
- otrok sedi pri mizi in ga hranimo

- otroku pri mizi ponudimo žlico, mi pa ga še dohranjujemo
- otroku pri hranjenju občasno priskočimo na pomoč
- otrok je samostojno
- spodbujamo ga, da pospravi posodo po obroku

Pomembno je, da otroke čimprej navadimo na prehranjevanje pri mizi, saj lahko tako istočasno hranimo oziroma dohranjujemo več otrok. To je posebej zaželeno pri kosilu.

Zajtrk

Drseč zajtrk se je dobro uveljavil tudi v prvem starostnem obdobju. Poteka od 07.30 do 08.30 ure in v tem času naj bi se pri zajtrku zvrstili vsi otroci. Otrok ne silimo če ne želijo, jih pa večkrat povabimo. Damo jim možnost izbire: kdaj bodo jedli (takoj ali kasneje), bodo namaz ali ne... Ne dovolimo pa prenašanja hrane po igralnici. Med tem časom, ki je hkrati tudi še čas prihajanja otrok v vrtec, ponudimo za igro sredstva, s katerimi se lahko otroci bolj ali manj samostojno igrajo. Umijemo se sproti, tik preden se usedejo na stol k mizi. Spodbujamo jih, da čimveč naredijo sami: sodelujejo pri umivanju, brisanju, vržejo brisačo v smeti, prinesejo slinček, starejši že pospravijo posodo po zajtrku na voziček. Pomembno je, da vse verbaliziramo.

Malica

Aktivnosti otrok zaradi malice ne prekinjamo. S pomočnico vzgojiteljico si razdeliva obveznosti. Ena se vključuje v aktivnosti otrok, druga skrbi za potek malice pri pripravljeni mizi. V začetku leta, ko se še navajamo, jim dajemo na krožnike krhlje sadja mi, kasneje pa jih ponudimo na velik krožnik na sredino mize in si jih jemljejo sami. Najmlajšim ponudimo sadno kašo. Pri malici je še posebej pomembna higiena rok, saj otroci prijemajo sadje z rokami, zato je potrebno dosledno sprotno umivanje rok pred in po malici.

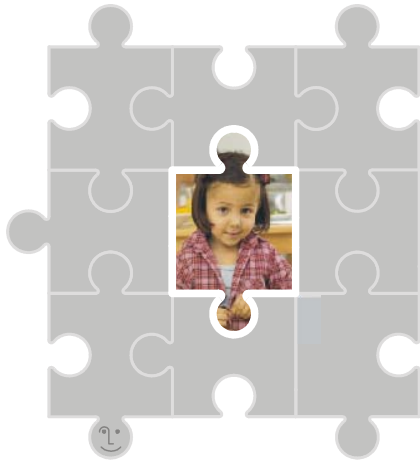
Kosilo

Kosilo je ob 12.00 in je najzahtevnejši del dnevne rutine. Otroci so že utrujeni, včasih nestrpni in jih je toliko težje zaposliti na drug način, oziroma jim odvrniti pozornost od hrane, saj jih draži vonj po hrani in posoda, ki jo vidijo na vozičku. Kosilo je obrok, ko želi večina otrok jesti hkrati. Pomembno je, da tudi v tem času zagotovimo otrokom prostor za igro, da ga ne zapolnimo z ležalniki. Te namreč pripravljamo sproti. V veliko pomoč nam je tudi dobro opazovanje otrok, da ugotovimo koga je bolje dati na ležalnik takoj ko se naje, koga kasneje, ko so se najedli vsi. Seveda tudi pri tem obroku ne smemo pozabiti na samostojnost otrok in jih je potrebno kar v največji meri spodbujati v tej smeri. Dokler večina otrok ne je samostojno, je nujno potrebno dogovarjanje z vzgojiteljico pomočnico, da je vsaka pri svoji mizi in da si razdeliva otroke glede na njihove sposobnosti prehranjevanja. Na primer pri vsaki mizi je en otrok, ki je že samostojno, eden ali dva ki ga dohranjujemo in eden ki ga hranimo. Seveda je potrebno upoštevati tudi otrokovo počutje. Če je otrok zelo utrujen, ga nahranimo prvega, da ne zaspi tik pred kosilom. Če se to zgodi, mu ponudimo kosilo, po dogovoru s kuhinjskim osebjem, kasneje, ko se zbudi. Pri kosilu se mi zdi še posebej pomembno opozoriti na to, da ostanke hrane in umazano posodo sproti pospravljamo z mizic, da niso na dosegu otrok. Starejši otroci lahko ob koncu leta pospravijo posodo že sami. Za umirjeno izvajanje kosila, brez hitenja, pa je potrebno, da je hrana v primernih posodah, to je v termo kovčkih, kjer ostane topla, hkrati pa tudi varna, da otroci ne morejo do nje. To seveda zahteva sodelovanje s kuhinjskim osebjem. Z njimi se tudi dogovarjamo o pripravi hrane za nekaj najmlajših otrok, ki še ne jedo hrane v kosih. Z načelom enakih možnosti in upoštevanjem različnosti med otroki, ki je zapisan v Kurikulumu za vrtce (1999), so tudi otrokom z dietami odprta vrata vrtca. Pri tem je potrebno veliko sodelovanje vzgojnega in kuhinjskega osebja, vzgojnega osebja med seboj in pa veliko doslednosti. Otroci pa se na ta način srečajo z drugačnostjo in se jo naučijo sprejemati že tudi v prvem starostnem obdobju.

Menim, da smo z drsečimi obroki v prvem starostnem obdobju veliko pridobili. Otroci imajo možnost izbire in jedo ko se odločijo, oziroma imajo možnost igre, če še ne želijo jesti. Ker so otroci v času obrokov s tem načinom dela bolj umirjeni, si lahko vzamemo več časa za otroke, ki trenutno jedo, se z njimi pogovarjamo in jih vzpodbujamo k samostojnosti. Včasih nas otroci v svojih sposobnostih kar presenetijo. Seveda se nestrpnosti pri obrokih tudi na ta način nismo povsem izognili, kajti hrana je za najmlajše zelo močna potreba. Moram pa poudariti, da poteka hranjenje, ob upoštevanju vsega prej omenjenega, dosti bolj umirjeno, kar pa je za kvalitetno in kulturno prehranjevanje zelo pomembno. Zahteva pa tak način prehranjevanja dosti več pozornosti in doslednosti vzgojnega osebja. Potrebno je dobro opazovanje otrok, saj jih le na ta način dobro spoznamo in se tako nanje pravilno odzivamo in reagiramo. Za konec pa bi še enkrat poudarila, da nikakor ne smemo pozabiti na samostojnost otrok in pogosto je hitenje (želja, da čimprej vse nahranimo), največji sovražnik pri navajanju na samostojnost. S tem pa delamo škodo sebi, še bolj pa otrokom!

Literatura:

Batistič Zorec, Marcela. 2003. Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
Kurikulum za vrtce, 1999. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod RS za šolstvo.



Pravila v oddelku. Disciplinirati s pravili, nagrado, kaznijo

Ključno vprašanje predšolske vzgoje . . . je namreč iskanje učinkovitega ujemanja med kurikulumom in otrokovimi značilnostmi.

(Kurikulum za vrtce, str. 20)

- * Pravila, nagrade, kazni v vsakdanjem življenju**
- * Vloga vzgojitelja pri učenju otrokove discipline**
- * Pohvale in kazni ter pravila in meje postavljamo predvsem z zdravim razumom in s srcem**
- * Otroci potrebujejo meje**
- * Izgrajevanje otroške skupnosti**
- * Pravila v mojem oddelku**
- * Disciplina in vzgoja v sodobnem vrtcu**

Pravila, nagrade, kazni v vsakdanjem življenju

..... Natalija Starič Žikič, JVI Z Vrtci občine Žalec

V našem vrtcu se zaposleni zavedamo, da smo soodgovorni za vzgojo otrok. Svoje poslanstvo lahko zadovoljivo izpolnujemo le z intenzivnim profesionalnim delom. To dosežemo z nenehnim izobraževanjem in sledenjem novejših spoznanj s področja predšolske vzgoje, medosebnih odnosov, komunikacije. Pomembne so tudi medsebojne izmenjave izkušenj na aktivih strokovnih delavk. Vse to pripomore h krepitvi naše avtonomnosti.

Pri vsakodnevem delu z otroki vpletamo v dejavnosti vse vsebine, ki otrokom kažejo, kako živeti z drugimi, da pri tem lahko uveljavljajo svojo lastno identiteto ter pri tem ne ovirajo in posegajo oz. da spoštujejo identitete drugih. Ob tem je pomembno, da otrokom zagotavljamo varnost (poleg fizične tudi psihično) ter razvijamo občutek pripadnosti (družini, skupini v vrtcu).

Naloga odraslih je, da otroku:

- pomagamo vzpostaviti dobre medsebojne odnose;
- skupaj z njim postavimo in vzdržujemo pravila;
- pomagamo pri oblikovanju pozitivne samopodobe;
- ga učimo postavljati cilje;
- nadzorujemo in podpiramo njegov napredek.

Otroka v vrtcu moramo najprej sprejeti ter poskrbeti, da otrok sprejme nas (zelo pomembna je slika dobrega vrtca v glavah staršev, otrok).

Odrasli moramo otrokom pomagati vzpostaviti zaupanje v nas, da se bo v naši bližini dobro počutil ter pridobil občutek varnosti. Ustvarjamo pogoje za dvosmerno komunikacijo. Otroke moramo znati pazljivo poslušati, da bodo čutili, da so nam pomembni.

Pozorno poslušanje otroka pomeni, da otroka slišimo ter da pri tem upoštevamo njegova čustva. Vedeti moramo, da je med otrokovimi čustvi in obnašanjem neposredna zveza, kajti če otroci čutijo, da so v redu, lažje sodelujejo in sprejemajo skupne odločitve skupine ter navodila odraslih oseb, ob tem pa znajo v okviru meja uveljaviti tudi svoje potrebe.

Otroci se že med uvajalnim obdobjem začnejo seznanjati tudi s pravili, ki veljajo v vrtcu, v določeni skupini. Pravila, ki jih včasih imenujemo pogoji, drugič meje, so pravzaprav tisto, kar označuje omejitve in so bistvene za vse zdrave odnose. Predstavljajo pogoje, v katerih smo v določeni situaciji vsi pripravljeni sodelovati ali nadaljevati s sodelovanjem.

Vsi ljudje, vse skupine potrebujejo meje, če hočejo uspešno delovati. Otroci potrebujejo omejitve, da se počutijo varne in zaščitene. Otroci potrebujejo pravila. Z njimi jim povemo, kakšno vedenje pričakujemo od njih. Postavljamo jih skupaj z otroci. Biti morajo jasna (povedo, kaj storiti), konkretna (povedo, kako storiti) in sprejemljiva (so v skladu z otrokovo starostjo in sposobnostmi). Ob tem pa otroku določimo tudi pravice in dolžnosti, ki mu pripadajo. Postavljena pravila dosledno uveljavljamo ter s tem otrokom razvijamo občutek odgovornosti.

Razvojno pravilo je, da se želijo otroci na raznih stopnjah ločiti od odraslih. Nadzor odraslih ali iluzija nadzora se običajno manjša, ko otroci odraščajo in meje, ki so potrebne, da se majhen otrok počuti varnega, postajajo z naraščajočo samostojnostjo manj omejevalne. Ravno zaradi otrokovega razvoja je potrebno postavljene meje nenehno pregledovati ter jih ponovno postavljati in uveljavljati.

S postavljanjem pravil ne želimo nikogar nadzirati, pa tudi ne spreminjati. Pravila nam pomagajo, da vsi prevzamemo odgovornost za svoje izbire in ne prevzemamo odgovornosti za občutke ali dejanja drugih.

Ob določanju pravil opredelimo tudi posledice za primere kršenja - tako je otrok vnaprej seznanjen z »naravnimi posledicami«, ki sledijo neupoštevanju pravil. S tem se lahko izognemo prenekateri konfliktni situaciji, do katere pride v primerih kaznovanja otrok.

Kaznovanje je motnja, saj razdvoji medsebojni odnos, posledica pa so nezadovoljene potrebe, pri odraslem in otroku.

Pri kazni otroku ni žal in ne premišljuje, kako bi se popravil, pač pa postane prevzet z maščevalnimi fantazijami.

Zato v vrtcu namesto kaznovanja otrok skušamo otroku:

- pokazati, kako je lahko v pomoč;
- izrazimo močno nezadovoljstvo brez žaljivih besed;
- mu povemo, kaj od njega pričakujemo;
- mu pokažemo, kako lahko popravi svojo napako;
- mu damo možnost izbire;
- dopustimo, da izkusi posledice svojih dejanj (upoštevaje njegovo varnost).

Veliko pozornosti odrasli v vrtcu namenjamo pohvali. Otroci se ob doživljanju pohvale naučijo ceniti sebe in druge. Naše pohvalne besede spodbujajo otroke in jim dajejo občutek, da so cenjeni. O pohvali je potrebno razmišljati kot o načinu izražanja ljubezni. Pohvala pomaga otrokom razvijati samozavedanje in jih učimo, kako naj cenijo to, kar so, kot tudi to, kar postanejo.

Vendar ni vsaka pohvala primerna, saj lahko izzove tudi druge reakcije:

- lahko podvomijo v pristnost tistega, ki jo izreče;
- izzove zanikanje;
- lahko ogroža (Ali bom lahko vedno takšen?);

- otroke prisili, da se zavedo svojih slabosti;
- lahko ustvari bojazen in pokvari dejavnost.

Uspešna pohvala je tista, kjer otroku opišemo, kaj vidimo, kaj ob tem občutimo, in otrok se bo na podlagi opisa zmožen pohvaliti sam. Otroci se s takšno pohvalo bolj zavedajo in cenijo svoje sposobnosti.

Do otrok odrasli gojimo določena pričakovanja, jih usmerjamo k določenim uresničljivim ciljem, ki mu jih pomagamo oblikovati, širimo njihovo zanimanje in spodbujamo nadarjenost.

Pri pomoči našim otrokom, da bi si pridobili zaupanje vase, ne gre le za spodbujanje določenega vedenja. Pri otroku moramo opaziti tudi značajske lastnosti, ki jih razvijajo (če pri otroku opazimo lastnost, ki jo občudujemo (prijaznost, rahločutnost, odločnost ipd.) mu moramo to tudi povedati in poudariti, da to cenimo). Z vsem tem skušamo otrokom razvijati pozitivno samopodobo.

Nivo kvalitete oz. profesionalnega dela v oddelku in v vrtcu nasploh sooblikujejo naše zmožnosti in uspehi pri reševanju odstopanj. Kot odstopanje v oddelku pojmujejo vse, kar nas pri našem delu vznemirja, moti naše normalno delo ter v nas poraja dvom, ali smo v določenih primerih ravnali prav ali ne (subjektivnost, objektivnost).

Pri tem upoštevamo vsaj tri vidike, ki so medsebojno povezani in soodvisni:

- ustreznost in uspešnost vsakodnevne ravnanja strokovnih delavcev v posameznem primeru - vidik strokovnih delavcev;
- ustreznost in uspešnost vsakodnevne ravnanja strokovnih delavcev v posameznem primeru - vidik otrok;
- izbiro vseh ukrepov in postopnost reševanja le-teh - vidik zavoda.

V vseh treh primerih bolj ali manj ustvarjamo pogoje za spoštovanje načel, ki so lahko zaradi posebnosti spoštovana ali kršena (Deklaracija o človekovih pravicah in pravicah otrok, Kodeks, Kurikulum, Vizija vrtca).

Pri odstopanjih se praviloma upošteva individualen pristop in se za vsak primer izbirajo ustrezni ukrepi. Timski pristop nam omogoča boljše osvetlitev primera, izbiro ustreznih ukrepov, delitev dela in praviloma boljši uspeh.

Viri in literatura:

- Blustein, Jane. Kako otroku postaviti meje in poskrbeti tudi zase.
- Coloroso, Barbara. (1996). Otroci so tega vredni. Tangram.
- Faber, Adele. (1996). Kako se pogovarjamo z otroci in kako jih poslušamo. Ljubljana: Mladinska knjiga, (Zbirka Za zdravo življenje).
- Kurikulum za vrtce/(besedilo so pripravili Eva D. Bahovec...(et al.); v delovnih skupinah za pripravo področij dejavnosti so sodelovali IGOR Cvetko...et al.). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport : Zavod RS za šolstvo, 1999.
- Publikacija vrtca: Vrtci občine Žalec, 1997.
- Reasoner, Robert W.(1999). Kako krepiti osebnost svojega otroka: vodnik za starše, Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.
- Rogge, Jan -Uwe. (2000). Med popustljivostjo in strogostjo: otroci potrebujejo meje.- Tržič: Učila, (Zbirka Vzgoja za življenje: 8).

Vloga vzgojitelja pri učenju otrokove discipline

..... Jerica Laznik Mokotar, Vrtec Laško

1. Uvod

Za mano je že precej let pedagoškega dela v vrtcu, v različnih oddelkih, v zadnjih letih predvsem z otroki, ki so pred vstopom v šolo. Izkušenj imam veliko, pa vendar se me prvega septembra znova in znova loteva trema, nemir, skrb, kako bo, kakšna bo skupina, kako se bomo ujeli. Vedno znova se sprašujem, ali nam bo uspelo ustvariti takšno klimo, takšne odnose v oddelku, da bom zagotovo vedela, da vsak od nas rad prihaja v vrtec. Zame je pomembno, da začutim, da se otroci v oddelku dobro počutijo, da nam starši zjutraj z zaupanjem predajo svojega otroka in da sva s pomočnico »na isti valovni dolžini«.

Odrasli osebi v oddelku sta namreč tisti, ki s svojim vzgojnim ravnanjem, ki je pogojeno s strokovnim znanjem, z osebnostnimi lastnostmi in pridobljeno življenjsko modrostjo, oblikujeta dobre odnose med otroki in odraslimi. Zaznati morata vsakršne posebnosti posameznika in omogočiti, da vsak otrok najde svoje mesto v skupini, da so otroci enakovredni, da ne prevladujejo močnejši, glasnejši, spretnejši ...

Vzgojno ravnanje pa ni le učinkovito izvajanje katere koli pripravljene dejavnosti, ampak pomeni preprosto biti tam, biti v oddelku, biti v vsaki situaciji. Vzgojno ravnanje namreč razumem kot obnašanje vzgojitelja v skupini otrok. Izkušnje so me pripeljale do točke, ko ne analiziram in vrednotim le otrokov odziv, ampak tudi lastna dejanja, reakcije, pripombe in občutke. Receptov, ki nam bi predpisovali, kako ravnati v določeni situaciji, ni, niti jih ne more biti, saj je naše ravnanje pogosto impulzivno, odvisno od različnih zunanjih dejavnikov ali od našega počutja, naših pričakovanj, načrtov, ipd. To vzgojno ravnanje posega na področje prikritega kurikuluma. »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 kurikulumu« (Kurikulum za vrtce, 1999, str. 20). Eno izmed področij, kjer ima prikriti kurikulum tako velik vpliv, da se sprašujem, ali ga sploh smemo imenovati »prikriti«, je področje discipliniranja otrok oziroma učenje otrokove discipline.

2. Učenje otrokove discipline

2.1 Postavljanje mej in pravil

Vsepovsod v življenju naletimo na pravila, ki nam omogočajo, da lahko živimo skupaj. Tudi v vzgojnem procesu moramo postaviti meje in pravila. Le-ta morajo biti jasna, enostavna in nedvoumna, veljati morajo za vse. »Da bi prepoznali meje, otroci potrebujejo odrasle, ki ne

postavljajo meja le drugim, temveč določajo meje tudi sebi, jih upoštevajo in so s svojim življenjem vzgled otrokom. Postavljanje meja temelji na medsebojnem spoštovanju, razumevanju lastnih meja ter tudi na spoštovanju telesnih psihičnih in duševnih meja sočloveka (Rogge, 2000, str. 102).

V vrtcu se da na razmeroma enostaven in otrokom dostopen način postaviti pravila, s pomočjo različnih dejavnosti, otroške literature ipd. Otroci razumejo in se strinjajo, da je potrebno za sabo pospraviti, da se je ob sporu potrebno dogovoriti, da moramo drug drugemu prisluhni, da ne kričimo, da upoštevamo nek dogovor na sprehodu, ob obisku knjižnice, da pozdravimo, odzdravimo, se zahvalimo, nekaj zaprosimo. Pa vendar se pogosto pojavijo situacije, ko otroci tega ne upoštevajo, včasih se vprašam, ali pozabijo (v otroški razposajenosti in igrivosti) ali pa preizkušajo mojo prizanesljivost.

2.2 Kazen, nagrada

Pomembno je, da neupoštevanje pravil zaznamo in na to tudi reagiramo. Pri tem moramo biti dosledni, kajti le tako bodo otroci začutili pomembnost dogovorjenega.

Vprašanje pa je: kako reagirati.

Kazen, prepoved ali grožnja kot posledica neupoštevanja pravil vsekakor niso način s katerim bi otroke učili upoštevanja pravil. S kaznovanjem odrasli otrokom razkazujemo svojo moč nad njimi, kratimo njihovo dostojanstvo, pogosto netimo otrokov upor in povzročimo, da otrok išče poti izmikanja. Posledice kršenja pravil, neupoštevanja meja, morajo biti naravne, torej neposredno povezane z vzroki neustreznega ravnanja. Naravna posledica vrača otroku odgovornost za dejanje.

Tudi nagrajevanje za neko pravilno ravnanje ni dobro, kajti otrok se hitro nauči, da bo dobil plačilo in upravičeno ob naslednji podobni situaciji to plačilo tudi pričakuje. Otrokovo ravnanje postane pogojeno z nagrajevanjem in ob tem lahko otroci postanejo pravi mojstri v pogajanju za nagrade. Seveda so otroci lahko nagrajeni, vendar nagrada za neko dobro opravljeno delo ne more biti npr. bonbon, ampak moramo otroka naučiti, da je nagrada dobro opravljeno delo samo.

2.3 Kako disciplinarti s pravili?

Ko slišim besedo disciplina, pogosto pomislim na kazen, četudi vem, da discipliniranje v pravem pomenu besede niti malo ne spominja na kaznovanje. Disciplinirati pomeni napraviti učenje življenjsko, povezati otrokovo učenje z življenjem, ga učiti notranje discipline. Otrok se mora seznaniti s posledicami svojih (neustreznih) dejanj, spoznati mora tudi, kako v takšni situaciji ravnati. Pridobiti mora izkušnjo. Upoštevanje pravil in mej pomeni discipliniranje.

Ko se v oddelku z otroki dogovorimo, da bomo ravnali v skladu z nekimi pravili, to naredimo z namenom, da bomo drug drugemu omogočili prijetno sobivanje. Do kršitev pravil prihaja toliko časa, dokler jih otroci s pomočjo izkušenj (dobrih in slabih) ne usvojijo do te mere, da postanejo njihov način bolj ali manj spontanega ravnanja.

Odrasli smo tisti, ki s svojo lastno disciplino predstavljamo otrokom vzgled vreden posnemanja. Jasno se zavedam, da moje obnašanje predstavlja vzor otrokom v skupini. Iz navedenih teoretičnih izhodišč je tudi moč razbrati, da si vzgojitelj ne sme privoščiti napak. Pa vendar sem samo človek. Delam napake, včasih celo takšne, na katere me opozorijo otroci. Svoje napake priznam, včasih malo težje, vedno pa z mislijo, naj otroci vedo, da tudi odrasli naredimo kaj narobe. Otroci ne potrebujejo popolnih, nezmotljivih, vsemogočnih vzgojiteljev, kajti potem so nepopolni, zmotljivi le oni sami.

2.4 Utrinek iz prakse nepopolne vzgojiteljice

Opisala bom droben dogodek, ki se je zgodil pred časom. Bil je povod za moje razmišljanje o lastnem ravnanju.

Po igri otrok z različnimi igračkami v več kotičkih je bila igralnica zelo razmetana. Motivacija za igro je upadla, bližal se je čas, ko se običajno odpravimo na sprehod ali na igrišče. Pravilo v naši skupini je jasno, velja za vse: za sabo pospravimo. Otrokom rečem, naj pospravijo, da

bomo lahko odšli na sprehod. Večina otrok se za moje besede ne zmeni. Ponovim, naj prosim pospravijo, obenem pa se tudi sama lotim pospravljanja. Še vedno večina otrok ne sliši. Zavedam se, da če se bo tako nadaljevalo, nam bo zmanjkalo časa za sprehod. Preden se dobro zavem, kaj sem rekla, že obljubljam otrokom nagrado (bonbone), če bo igralnica hitro pospravljena. Igralnica je mimogrede urejena, otroci pa s polnimi usti hitijo v garderobo. Kasneje po kosilu, ko se s pomočnico pogovarjava, kako je potekalo dopoldne, me kolegica podraži, s čim bova plačevali, ko bo zmanjkalo bonbonov. Šele takrat se zavem, da sem naredila napako, sicer z najboljšimi nameni, pa vendar sem reagirala narobe. Otrokom sem ponudila odlično priložnost, da se naučijo: igrače moramo za sabo pospraviti (pravilo), a za to dobimo nagrado (bonbon); torej: če upoštevamo pravila, smo nagrajeni. Otroci bi morali v tej situaciji spoznati naravno posledico neupoštevanja pravila: dokler ne bo igralnica pospravljena (ob sodelovanju vseh), ne moremo ven, dalj ko bomo čakali, manj bo ostalo časa za sprehod. To ne bi bila kazen, temveč le posledica njihovega vedenja. Zadovoljstvo za otroke pa bi morala biti njihova uspešnost pri urejanju igralnice, ne pa sladka nagrada. Otroci niso začutili nikakršnih posledic svojega ravnanja, zanj so bili celo nagrajeni. Če bi bil moj odziv pravilen, bi bila to stopnička pri učenju otrokove notranje discipline, tako pa je bila le stopnička pri učenju mojega vzgojnega ravnanja.

3. Zaključek

Učenje otrokove discipline je pomemben vidik otrokovega učenja. Nosilno vlogo imajo pri tem vsekakor starši oziroma okolje iz katerega otrok prihaja. Vrtec, skupina sovrstnikov, pa je tisti prostor, kjer otrok pridobi številne dobre (ali slabe) izkušnje, ki mu omogočajo, da izgradi svojo notranjo disciplino. Tu nastopi vzgojitelj, ki s svojimi dejanji predstavlja otrokom vzor. Pomembni sta obe odrasli osebi v oddelku, ki morata delovati skladno, kajti nedopustna je doslednost pri eni in popustljivost pri drugi osebi. V tem procesu učenja sodelujejo tudi starši, ki morajo biti seznanjeni s principi učenja notranje discipline, poznati morajo pravila, ki veljajo v vrtcu, obveščeni morajo biti tudi o morebitnih konfliktnih situacijah. Idealno je, če je pristop vzgojiteljev in staršev usklajen.

»Učenje discipline otroku pokaže, kaj je storil, preda nadzor nad problemom, pokaže možnosti za njegovo razrešitev, ne krni njegovega dostojanstva« (Coloroso, 1996, str. 32). Odgovornost za potek in rezultat takšnega učenja pa nosimo odrasli. Nепreklicno.

Literatura:

1. Coloroso, Barbara. (1996). Otroci so tega vredni. Ljubljana: Tangram.
2. Kurikulum za vrtece. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
3. Rogge, Jan-Uwe. (2000). Med popustljivostjo in strogostjo. Tržič: Učila.

Pohvale in kazni ter pravila in meje postavljamo predvsem z zdravim razumom in s srcem

..... Milena Brusnjak, Vrtec Šoštanj

Namen mojega prispevka je osvetliti in poudariti vzgojno vlogo odraslih, saj so v zdrav osebnostni razvoj otroka in njegovo celotno življenje vtakane najrazličnejše meje in pravila, kazni in pohvale. Sem vzgojiteljica v Vrtcu Šoštanj, kjer se strokovne delavke v svoji pedagoški praksi velikokrat srečujemo s problemom izvedbenega kurikula in s tem tudi vzgojno-izobraževalnega dela prav z vidika sprememb v pojmovanju otroka. Zagotoviti skušamo, da bi bil vrtec bogat vir učenja: pri tem upoštevamo otrokovo individualnost in zasebnost, možnost soodločanja, izbiranja med različnimi dejavnostmi, materiali, vsebinami... V vsakdanjih življenjskih okoliščinah se srečujemo z navidez preprostimi, a dolgoročno pomembnimi vzgojnimi vprašanji.

Težave pri vsakdanji vzgoji otrok se največkrat kažejo v vrednostnih in normativnih negotovostih. Tako starši kot tudi vzgojitelji pogosto zaidemo v stisko in dvom, kaj je prav in kaj narobe. In kdo lahko presoja o tem? Odločiti in presojati je lahko v določenem trenutku zelo težavno, predvsem pa nezanesljivo. Večkrat je dober pokazatelj čas, ki nam pove, ali smo ravnali dobro ali slabo, ali smo pretiravali, ali bili celo preveč popustljivi... Lahko bi rekli, da je umetnost najti pravo mero in občutek, kako v določeni situaciji reagirati. Vzgojitelji si ta občutek pridobivamo s prakso, zato je zelo pomembno opazovanje otroka v skupini, poznavanje njegovih individualnih posebnosti in razvojnih značilnosti. In ravno zaradi tega, nobeno pravilo ne more in ne sme biti posplošeno in za vsakega otroka enako. Pri našem reagiranju naj nam pomagata razumnost in tankočutnost. Odločiti se moramo v trenutku in lastno odločitev potem spoštovati ter dosledno izvajati.

Pohvale in kazni

Otroci potrebujejo veliko opogumljanja. Želijo tudi vedeti, da to, kar počnejo, druge veseli. Pomembna so otrokova dejanja in posledice njegovih izbir. Pri svojem neposrednem vzgojnem delu velikokrat uporabljam izjave: »Dobro si se odrezal pri tem delu,« ali »Zares lepo si se uredil,« ali »Hvala za pomoč. Brez tebe bi to opravila veliko težje,« ali »Ta barva obleke ti pa res pristaja,« ali »Opazila sem, da rad pomagaš prijatelju...« Tudi z dejanji otroka večkrat pohvalim, tako da ga objamem, se ga dotaknem, se mu nasmejem.

Vsak otrok ima lastnosti, ki jih opazimo in jih želimo pohvaliti. Zelo pomembno pa je, da je pohvala utemeljena. Neutemeljeno in nenehno hvaljenje otroku prej škodi kot koristi. Prizadeva si, da bi našo naklonjenost, ki mu godi, ohranil in pri tem ne opazi vedno, zakaj je pohvaljen. Nečesa ne počne zaradi stvari same, temveč zato, da bi ga pohvalili. Res je, da pohvala vzpodbuja in povzdiguje in zato ne želim, da otrok ne bi več hvalili. Strokovne delavke

in starše pa želim vzpodbuditi, da bi hvalo odmerjali odgovorneje – tako kot marsikaj drugega, kar v pravi meri koristi, v preveliki pa lahko škodi.

Kazni večinoma opozarjajo na abstraktno moralno – »Tega ne počnemo!«, česar predšolski otrok ne razume. Pomenijo maščevanje, oblast, z njimi hočemo zlomiti voljo ali izvajati pritisk. Kratkoročno sicer utegnejo biti uspešne, nazadnje pa poslabšajo negativno vedenje in odnos. Kazni redko vzbudijo spoznanje. Sprožijo kvečjemu bes nad tistim, ki je kazen odredil in jo povzročil. Kazni pogosto povzročijo, da želi otrok nalašč doseči ravno tisto, kar naj bi mu s silo preprečili. Ne samo, da kazni ne koristijo, ampak lahko tudi škodijo odnosu med vzgojiteljem in otrokom, ker onemogočijo njuno medsebojno sporazumevanje in seveda tudi možnost, da bi otrok uvedel svoje napake. Kazni imajo zelo malo pozitivnih, zato pa toliko več negativnih učinkov.

Otrok, ki je kaznovan, se svoje podrejenosti boleče zave. Če ima malo samozavesti, se zapre vase in se zdi samemu sebi slab. Kdor pa ima veliko samozavesti, se bo hotel braniti, ali pa bo tisto, česar ne sme več, začel demonstrativno početi.

In kaj lahko naredimo, da bi otroke odvrnili ali odvadili določenega načina obnašanja? Sama ta problem rešujem tako, da ugotovim, kaj hoče otrok s svojim obnašanjem doseči, kakšne reakcije od mene pričakuje. Trudim se, da tako obnašanje ignoriram, saj je tako moj odziv drugačen od pričakovanega. Neprimerno obnašanje postaja nesmiselno in vse bolj redko. Če hočem, da otrok nezaželeno obnašanje popolnoma opusti, mu pomagam, da upravičeni cilj, za katerega si prizadeva, doseže na drugačen, vsem otrokom v skupini prijaznejši način. Ne gre za kazni in prepovedi, marveč za logične naravne posledice, ki sledijo vzrokom neustreznega vedenja. Usmerjene so naprej, njihov cilj je ustvarjalna rešitev spora. Naravne posledice vračajo otroku odgovornost za dejanje, dajo čutiti posledice neprimerne početja hkrati pa kažejo poti in izhode. Medtem ko z nalaganjem kazni odzvamemo otroku sposobnost samostojnega odločanja in mu jemljemo pogum, naravne posledice dvigajo in opogumljajo. Vsi vemo, da so kazni slabo vzgojno sredstvo. Veliko bolje je, da sproti nagradimo in pohvalimo tisto vedenje pri otroku, ki je dobro in pravilno.

Pravila in meje

Staršem svetujem, da se pravila, meje postavljajo, dokler so otroci majhni. Pa velikokrat počno ravno obratno. Ko so majhni, jim vse bolj ali manj dovolijo, pri petnajstih ali šestnajstih pa začnejo razmišljati, da tako več ne gre in bo treba nekaj ukreniti. Prepozno! Pri tej starosti gre še samo za »brušenje« in ne za vzpostavitev vrednostnega sistema.

Kjer živimo drug ob drugem (v družini, v skupini, razredu) in hočemo, da nam bo prijetno, moramo jasno določiti pravila in meje. Otroci ne potrebujejo pravil v slogu »tega ne smeš«, temveč pravila, ki naredijo življenje pregledno in nudijo varnost. Otroci sami iščejo pravila, da bi svet razumeli in bi se mu lažje prilagodili. Seveda pa morajo pri tem delati tudi nered. Morajo prijemat, preizkušati, se vsepovsod splaziti in na vse splezati. Povzročati morajo »škodo« in jo odnesti z »buškami«. Sami morajo izkusiti, zakaj kozarcev ne mečemo po tleh, se ne vzpenjamo na majav stolček in ne zapiramo vrat, če imamo vmes prste. Otroci potrebujejo omejitve, da se počutijo varne in zaščitene; odraščajo in se učijo s preizkušanjem meja. Prekoračitve meja kažejo njihovo željo po jasnosti in odločnosti. Kadar se otrok sooča z mejami, pomeni, da spoznava meje svojih trenutnih zmožnosti.

Pogoj za postavljanje meja pa je medsebojno spoštovanje in doslednost. Postavljanje meja je včasih zelo težavno, vendar veliko bolj razbremenjuje. Ta proces poteka vse življenje. Otroci velikokrat bolj cenijo tiste osebe, ki postavljajo meje, saj hočejo natančno vedeti, kaj v določeni situaciji smejo in česa ne. Zato pravila in meje ne smejo biti postavljene nejasno in dvoumno. Večkrat so tudi neizrečene in skrite. Odrasli, posebno pa tisti, ki se poklicno ukvarjamo z vzgojo, moramo meje postavljati in zagovarjati na osebni ravni. Tako nastanejo osebne meje, ob katerih otroci oblikujejo lastni vrednostni sistem. Otroci morajo vedeti, da s postavljanjem meja mislimo resno. K postavljanju spada odločna drža in odločen glas. Če se jim meje in pravila zdijo prezahtevni, si jih razlagajo kot kazni in prepoved. Zato se postavijo v boj za prevlado in jih nenehno kršijo. Kritike dejanja ne smemo nikoli zamenjati s kritiko otroka. Naša naloga je, da skušamo otoka pridobiti za sodelovanje pri oblikovanju novih pravil in

meja. Pomembno je, da znamo biti strpni do otrok, jih skušamo razumeti in jim znamo prisluhniti. Pravila in meje nimajo nič opraviti s kaznijo, z grožnjami ali z zlomom volje. Vedeti moramo, da meje ne morejo biti za vselej veljavne in nepremakljive. Potrebno jih je spreminjati glede na otrokov napredek in zdrav odnos med vrstniki in odraslimi v skupini. Postavljanje meja in pravil je dolgotrajen proces, ki poteka vse življenje. Zavedati se moramo, da so napake pri tem dovoljene.

Pri vzgajanju je osnovno pravilo, da vzgajamo z vzorom, z razumom in s srcem.

Spodbujajmo dobra ravnanja, bodimo dobri vzorniki, imejmo aktiven odnos do postavljenih meja, kar pomeni, da postajajo meje z otrokovo rastočo samostojnostjo drugačne, predvsem postajajo bolj odgovorne. Odrasli moramo otroku pokazati in povedati, da ga imamo radi, tudi če naredi kaj narobe. Otrok ima pravico do vseh svojih občutkov in čustev. Pomagati mu moramo, da se nauči prilagajanja, sodelovanja, sočutja ter da se bo znal postaviti zase, izraziti svoje želje, uresničevati lastna hrepenenja.

Le tako bo postal neodvisen, uspešno se bo spopadal z vsemi življenjskimi položaji, našel bo smisel življenja brez drog in nasilja. To pa je tudi naš najvažnejši skupni dolgoročni cilj pri vzgoji otroka.

Literatura:

- Zalokar – Divjak, Z. (2000). Vzgajati z ljubeznijo. Krško: Gora.
Ashner, L. in Meyerson, M. (2000). V kletki ljubezni. Trfič: Učila.
Rogge, J. (2000). Med popustljivostjo in strogostjo. Trfič: Učila.
Gurtler, H. (2000). Vzgoja brez solz. Ljubljana: Kres

Otroci potrebujejo meje

***** Petra Primc, Vrtec Hans Christian Andersen – enota Marjetica, Ljubljana

Uvod

Biti vodja skupine predšolskih otrok je zame vedno predstavljalo velik izziv. Še posebno zato, ker imam v stroki le nekaj let delovnih izkušenj. Tako sem se zelo razveselila, ko sem lansko šolsko leto postala vodja skupine otrok, starih od 3. do 4. leta. Zavedala sem se pomembne naloge, ki me je čakala. Skoraj vsi otroci v skupini so iz domačega okolja prvič stopili v vrtec. Naš skupen cilj je bil, da bi se dobro počutili in se razumeli med seboj. Res pa je, da vsaka skupina potrebuje določeno disciplino, neka pravila in meje, da lahko deluje. Da bi lahko postavila pravila v svojem oddelku, sem morala najprej ugotoviti naslednje: zakaj potrebujemo meje in kakšen je njihov vpliv? Teoretično osnovo sem ilustrirala s konkretnimi izkušnjami iz svoje dosedanje prakse.

1. Meje v vzgoji

Sodobna vzgoja je do otroka prijazna, a nepopustljiva. Otrok je kot enakopraven član družbe (ne več njen center) sprejet takšen, kot je. Odrasli se z njim veliko pogovarja o njegovem vedenju in kaže svoje odobravanje ali neodobravanje. Disciplina deluje po principu »zmagam - zmagaš«. To pomeni, da odrasli postavlja otroku meje tako, da znotraj njih lahko svobodno izbira in se samostojno odloča. (Bluestein, 1997). Pri tem je zelo pomembno, da izbira znotraj želenega, ne pa npr. med aktivnostjo in neaktivnostjo. To poudarja tudi Kurikulum za vrtce. Tak princip vzgoje obema, otroku in odraslemu, prinaša zadovoljstvo, saj oba dosežeta svoje. Rezultat je ohranjanje avtoritete odraslega, otrok pa pridobiva na svoji samostojnosti.

Samostojnost in odgovornost sta temelja, ki oblikujeta otrokovo pozitivno samopodobo. Otrok nujno potrebuje meje, saj mu povedo, kakšno vedenje od njega pričakujemo, kakšne so posledice obnašanja, kaj in kako mora popraviti. »Otroci hočejo meje in pravila. Želijo si jasnost. Vedeti hočejo, pri čem so. Meje pri tem ponujajo pomoč, ščitijo, hkrati pa gradijo zanesljiv koordinatni sistem, v katerem se človek, vsaj nekaj časa, lahko znajde.« (dr. Rogge, 2004, str. 45) Meje torej otroku ne pomenijo nekaj negativnega, ampak se znotraj njih počuti varnega.

Iskanje in preizkušanje meja je znak za spoznavno in čustveno napredovanje otroka. V želji, da bi ugotovil, kaj vse zmore, se igra s svojimi sposobnostmi in gre do meja lastnih zmogljivosti. Za to mora imeti dovolj časa in spodbude. Obenem pa s kršenjem pravil otroci preizkušajo svoj položaj v očeh odraslega. Le pomislimo na otroka, ki nas gleda v oči in pleza vedno višje, čeprav točno ve, da gre lahko le do določene prečke. S preizkušanjem meja otroci poskušajo doumeti globino medsebojnih odnosov in preizkusiti zanesljivost norm in vrednot.

Z uspešnim prestajanjem izzivov si krepijo svojo samozavest.

Za spoznavanje in postavljanje lastnih meja, otroci potrebujejo zgled odraslega. Zato je zelo pomembna osebnost vzgojitelja, ki mora biti jasna, trdna in odločna, kažipot, ki jih usmerja. Pri tem odločnost ni sinonim za kričanje, vpitje, nasilje in gospodovalnost, ampak pomeni ravno nasprotno: jasnost, opredeljenost, obvladljivost, pokončno držo, odločne besede, sproščenost, notranji mir in medsebojno spoštovanje. (Rogge, 2004) Odločnost ohranja avtoriteto, brez nje vlada negotovost. Otroci začnejo preizkušati meje, da bi ugotovili, kako daleč smejo. To se kaj hitro vidi v primeru, ko vzgojiteljico zamenja neka druga, otrokom neznana oseba (npr. nova vzgojiteljica). Otroci so spočetka nekoliko zadržani - osebo opazujejo in preučujejo. Ko ugotovijo, da je oseba prijazna, jih upošteva in jim malo več dovoli, »dobijo krila« in je težko spet vzpostaviti red v skupini.

2. Kakšne naj bodo meje in kako jih uporabiti?

Da bi meje dosegle svoj učinek, se moramo držati njihovih zakonitosti. Primerne morajo biti otrokovi starosti in njegovemu dojetanju sveta. Starejši otrok je sposoben upoštevati več pravil kot mlajši, saj ima več izkušenj in bolje razvito logično mišljenje. Zato se s starostjo otroka viša tudi število postavljenih meja. V skupini na začetku šolskega leta postavimo le nekaj osnovnih pravil (npr. po končani igri pospraviš igrače v zaboj), ki jim med letom dodajamo nova (npr. slikanice gledamo za mizo in pazljivo obračamo liste). V splošnem pa velja pravilo: bolje manj dobro oblikovanih mej kot več slabo oblikovanih.

Meje morajo biti kratke, jasne in točno določene. Otrok mora vedeti, zakaj obstaja neka meja in kakšne so njene posledice. Zato se o vedenju veliko pogovarjamo in s starejšimi otroki skupaj oblikujemo pravila. Tako dosežemo, da jih bolj razumejo in upoštevajo, hkrati pa gradimo na medsebojnem odnosu.

Najpomembnejše pravilo postavljanja meja pa je: doslednost in vztrajnost. Postavljenih meja se moramo vsi, otroci in odrasli, dosledno držati. Če samo enkrat popustimo, lahko uničimo njihov učinek, mi pa izgubimo svojo avtoriteto. Pri tem igra pomembno vlogo odnos med vzgojitelji. Delovati morajo složno in podpirati drug drugega. Od časa do časa otroci enotnost preizkušajo tako, da najprej za dovoljenje vprašajo enega vzgojitelja. Ko ne dobijo zelenega odgovora, poskusijo pri drugem. S sodelavko nepravilne reakcije preprečujeva tako, da si sproti sporočava, kaj se dogaja, in o tem diskutirava.

Posledice mej morajo biti jasne (nejasne vodijo v vprašanja "zakaj?"), vnaprej določene in izvedene takoj po dejanju. Odvisne so od tega, kako se otrok sam odloči in izbere. Če se dobro odloči in se pravil drža, sledijo pozitivne posledice, v obratnem primeru pa negativne. Osredotočiti se moramo na pozitivno obnašanje in ga krepiti (pazimo na pravilno izbiro izrazov in gest). Tako otrok dobi izkušnjo, da s pozitivnim obnašanjem zeleno doseže (npr. »Ker sem bil prijazen do Petra, mi je posodil igračko.«). Negativnega vedenja ne smemo ignorirati, ampak ga poskušati izboljšati. Najprej moramo ugotoviti, kaj otrok hoče in kako bi to lahko izrazil drugače. Pomembno pri tem je, da otroku jasno sporočimo, da dejanja ne odobravamo in mu damo možnost, da napako popravi. Pri tem mu lahko v pomoč ponudimo izbiro (npr. po konfliktu se drugemu otroku ustno opraviči ali pa ga poboža). V skrajnih primerih, ko je vedenje zelo moteče in nevarno (npr. grizenje otrok), lahko uporabimo tudi kazen. Primerna je le verbalna kazen (npr. odvzem privilegijev), nikoli pa ne sme biti fizična ali ponižujoča.

Meje morajo biti pozitivno naravnane. Tako otroke vodijo k pravilni izbiri (npr. »Ko pospraviš igrače, greš lahko plesat.«, ne pa: »Če ne pospraviš igrače, ne smeš iti plesat.«). Otrok je na ta način notranje motiviran, ker bi rad nekaj dosegel. Pri tem je zelo pomembno, da pozitivno vedenje resnično nagradimo.

3. Zaključek

Meje so v vrtcu nujno potrebne. Če jih bomo vzgojitelji pravilno postavljali in upoštevali, bomo obdržali avtoriteto, otroci pa bodo znotraj njih še vedno svobodni. Doslednost in poštenost pa bo med nami stkala trdno vez zaupanja, ki ne bo počila niti v trenutkih nesoglasij.

Literatura:

- Bluestein, Jane. (1997). *Disciplina 21. stoletja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Hauck, Paul. (1988). *Uspešna vzgoja otrok*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Jacobs, Colette. (2002). *Mar otroke sploh še lahko vzgajamo?*. Ljubljana: Oka otroška knjiga.
- Rogge, Jan-Uwe. (2004). *Med popustljivostjo in strogostjo*. Trzin: Učila.
- Severe, Sal. (2000). *Ljubezen ni dovolj*. Trzin: Učila.
- Več avtorjev. (1999). *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Izgrajevanje otroške skupnosti

..... Marija Grahek, Vrtec Zarja Celje

Uvod

V svojem prispevku želim predstaviti del dobrih izkušenj iz prakse, v procesu izgrajevanja otroške skupnosti oz. procesu nastajanja notranjih pravil sobivanja, ter dileme, ki so se ob tem pojavile.

V vsaki socialni sredini, kjer si želimo kakovostnega sobivanja in medsebojnega sodelovanja, potrebujemo pravila, dogovore, norme. Ena izmed takih sredin je seveda tudi vrtec, kjer smo profesionalno usposobljeni odrasli dolžni otroku omogočiti, da se bo učil sooblikovati in spoštovati pravila, norme, dogovore. Pri tem ne smemo mimo dejstva, da v prvi vrsti vzgajamo in učimo s svojim odnosom, vzgledom, torej smo več ali manj otroku identifikacijski vzorec ter skozi proces nudimo podporo njegovemu razvoju. Ni pa nam cilj le otrokovo upoštevanje vnaprej postavljenih pravil, pač pa otroku pomagamo, da postopoma, ob razumevanju svojih, sovrstnikovih in potreb odraslih, razvija sposobnost kritičnega mišljenja in kompleksnejših strategij reševanja problemov (Kroflič, 2001). Možnost otrokovega soodločanja izhaja tudi iz njegove pravice, zapisane v Mednarodni konvenciji o otrokovih pravicah, kjer je zapisana tudi pravica po zaščiti in oskrbi, kar pomeni, da moramo otroke učiti spoštovati tudi tista pravila, ki jih še ni dorasel sooblikovati, pa so vendarle nujna za njegovo in dobrobit socialne sredine.

Avtonomija vrtca

V našem vrtcu smo že v postopnem uvajanju Kurikuluma, pod vodenjem Zavoda RS za šolstvo (po mojem mnenju so si elementi uvajanja vrstili prehitro), razmišljali, kako bi pristopili k izboljšanju vzgojno-izobraževalnega procesa na vseh ravneh. K problemu smo pristopili:

- s poglobljanjem znanja preko izobraževanja - Omogočamo otroku odgovorno vedenje;
- s timskim pristopom;
- s ciljno naravnanimi hospitacijami in evalvacijami, kjer smo analizirali procesni in strukturni nivo vzgojne prakse;
- z medsebojnimi pogovori - bodi moj kritični(1) prijatelj.

1. V svojih vzgojnih ravnanjih včasih delujemo tudi na nezavedni ravni. Kritični prijatelj je strokovni sodelavec, ki nam ta ravnanja pomaga ozavestiti.

V tovrstnem načinu učenja smo pridobivali vsi.

Po analizi smo bili mnenja, da so v nekaterih naših ravnanjih določene razlike, odstopanja, ki se izražajo v implicitni pedagogiki posameznih vzgojiteljic - njenih pričakovanjih ob vedenjskih vzorcih tako otrok kot tudi odraslih.

In kaj smo vsled tega še zaznali? Otrok se je moral ob morebitnem prehajanju iz skupine v skupino, združevanju med skupinami, vedno znova »prilagajati novim pravilom odraslih«. Hkrati smo se zavedali, da ima tudi vsaka družina svoja pravila, torej se je moral kar naprej prilagajati različnim pravilom, kar je vanj vnašalo zmedo. Sklenili smo, da oblikujemo tako imenovani lastni izvedbeni kurikulum, ki bo poenotil nekatera naša ravnanja, pravila na nivoju celotnega vrtca, ter z njim seznanili tudi starše, saj se zavedamo, da je le v usklajenem partnerskem sodelovanju mogoče vzpostaviti kvalitetno vzgojo.

1. poglavje izvedbenega kurikuluma Vrtca Zarja smo uspeli zapisati v letu 2003/04 in mu dali naslov: Podpora razvoju otrokove samostojnosti, pozitivne samopodobe, odgovornosti, socializacije ... in izgrajevanje otroške skupnosti.

Kako je nastajal?

Strokovni timi smo se poglobili v posamezne dejavnike prikritega kurikuluma. Vzgojiteljice smo na podlagi izkušenj, znanj, vrednot, sodelovanja otrok v oddelku, pripravile in zapisale našo naravnost za vse tiste elemente, kjer so se pojavili morda dvomi, razhajanja ... V njih so posebej razgrajene in razvidne vloge otrok in odraslih, kot npr. kako naj bo strukturiran prostor, ki bo otroku omogočal izbiro; kako nudimo otroku podporo pri osebni negi; katere so tiste dnevne situacije, pri katerih spodbujamo stopnjo otrokove samostojnosti; kako spoštujemo in zaznamo otrokovo potrebo po počitku in mu jo omogočimo; kdaj in kje spodbujamo otrokovo sodelovalno učenje; kako se odzivamo na prinašanje igrač od doma ipd.

Vsak oddelek ima torej lastni izvedbeni kurikulum, v katerem so poenotena naša ravnanja, ki zagotavljajo otrokom in odraslim kakovostnejše sobivanje, sodelovanje, varnost in hkrati nudenje podpore razvoju otrokove samostojnosti, odgovornosti ... Vemo, kaj je vloga odraslega, kako smo naravnani, da otroku omogočamo kakovostno bivanje vsak trenutek življenja v vrtcu...

Ali res? Smo vsi sodelujoči skrbno predelali vse elemente, jih ponotranjili, se z njimi strinjamo? Jih upoštevamo, smo dosledni, pri izvajanju odgovorni? Ali po letu in pol še vsi vemo, kaj tam piše? Ali je vse, kar tam piše, smiselno? Bi bilo potrebno morda kaj dopolniti, spremeniti? Ali bi lahko kaj posebej izpostavili in pohvalili? Kako pa naš izvedbeni kurikulum doživljajo starši kot naši partnerji?

Na takšna in podobna vprašanja si bomo odgovarjali, ko bomo čez eno leto (tako smo se dogovorili) vrednotili naš izvedbeni kurikulum. Pomembno in učinkovito je le, če ga vrednotimo sproti. Tudi to je proces, v katerem se skozi lastno delovanje učimo in nenehno razmišljamo, kako bi morda lahko kaj spremenili. Na boljše seveda, v prid medsebojnim odnosom in kakovostnejši vzgojni praksi. In najprej začnimo pri sebi.

Avtonomija vzgojiteljice

Kako doživljam delček procesa pri izgrajevanju otroške skupnosti v oddelku 2. starostnega obdobja z vidika oblikovanja in spoštovanja ravnanj?

Prvi in najosnovnejši pogoj za uspešno sooblikovanje ravnanj v oddelku mi pomeni usklajenost v tandemu, v oporo nama je seveda naš zapisani izvedbeni kurikulum. Ko z otroki skupaj gradimo socialno skupnost, se prvenstveno posvetimo medsebojnim odnosom in čustveni klimi v oddelku. Starše na 1. roditeljskem sestanku seznaniva o načinu dela našega vrtca za sožitje v skupini, oblikovanju otrokove pozitivne samopodobe in spodbudiva pogovor o učinkih in smiselnosti usklajenega partnerskega delovanja med družino in vrtcem.

Veliko je tistih »nenapisanih« pravil, ki se jih otroci učijo dan za dnem, ne da bi se morda

zavedali njihove smiselnosti, ko jih z lastnim vzgledom, spodbudo ali podporo v njihovi samostojnosti vodiva do zelenega ravnanja. Otroke vodiva tako, da sodelujejo pri oblikovanju pravil na podlagi razumevanja svojih potreb ter tudi potreb sovrstnikov in pričakovanj odraslih, vendar opažava, da običajno in zelo pogosto krši dogovore vedno ista peščica otrok.

Primer: imamo dogovor, da nikoli nikogar ne udarimo.

Z otroki smo oblikovali to pravilo že v začetku našega sobivanja. Soudeleženi otroci so ob nastali situaciji izrazili svoje občutke, se strinjali, da udarci niso ustrezen način reševanja konfliktov, saj povzročajo bolečino. Razmišljali smo, na kakšen način bodo izražali npr. negativna čustva (jezo, ki jo čutijo ob konfliktu bodo izrazili s stiskanjem, boksanjem mehke žoge itn.). Vedno znova in znova pa nekaterim to ne uspe.

Nenehno se sprašujem, ali sem na pravi poti. Nikoli nisem bila zagovornik kazni, prej pohvale in nagrade. Kako torej doseči, da bi ti otroci spoštovali dogovore, ne da bi bili za to nagrajeni ali kaznovani? Kako doseči njihovo notranjo motivacijo za pozitivna ravnanja? Kje so vzroki za neupoštevanje dogovorjenega? Ali so vzorci vedenja v primarni družini tako močni, in jih predšolski otrok ne zmore preseči ali je kriva njihova pretirano permissivna vzgoja? Ali je vzrok v njihovem temperamentu in resnično tako zelo težko kontrolirajo svoje ravnanje? Kako naj ravnam, da bo uspešnejše moje vodenje in podpora njihovemu ravnanju?

Kot vzgojiteljica se ob vzgojnih ravnanjih, ki ne dajo pričakovanih pozitivnih rezultatov, počutim kot na tankem ledu. Oporo iščem v teoriji, praksi, zdravem razumu, zvrhani meri potrpežljivosti, pogovoru s kolegico... Spoštujem dejstvo, da je vzgoja otrok naložba na dolgi rok, pa vendar se mi vedno znova porajajo nove dileme.

Zaključek

Proces izgrajevanja otroške skupnosti oziroma proces oblikovanja pravil otrokom in odraslim ves čas omogoča interaktivno delovanje in učenje, hkrati pa nas zavezuje k evalvaciji. S tem odpira možnost odkrivanja dilem, ki vplivajo na nova razmišljanja, silijo k ustrežnejšim rešitvam ter s tem posledično dvigujejo kakovost sobivanja.

Literatura:

- Glasser, William. (1998). Teorija izbire. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
Gossen, Diane. (1996). Restitucija. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
Kroflič, Robi. (2001). Otrok v vrtcu, priročnik h kurikulumu. Maribor: Obzorja.
Marjanovič Umek, Ljubica. (2002). Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Pravila v mojem oddelku

..... Sonja Brglez, Vrtec Tončke Čečeve, Celje

Moralni razvoj je v Kurikulu za vrtce opredeljen kot medpodročna dejavnost, zato je doseganje vzgojnih ciljev potrebno povezovati z vsemi opredeljenimi področji dejavnosti. Osveščen vzgojitelj izkorišča vse ponujene situacije za otrokov moralni razvoj. O tem govori Robi Kroflič v Priročniku h Kurikulu za vrtce. Upoštevati je potrebno (Kroflič, 2001, str. 19) :

- načelo posrednega vzgajanja oziroma razvijanja osebnostnih kapacitet za moralno razsojanje in odločanje preko vsakodnevnih otrokovih aktivnosti
- načelo pojmovanja medosebnih konfliktnih situacij kot idealnih učnih situacij za podporo moralnega razvoja otroka.

V oddelku dajem otrokom možnost za moralno razsojanje, kritično razmišljanje o ravnanju otrok in strokovnih delavk, iščem kompromisne rešitve. Konfliktno situacije v oddelku zaznavam, presojam, se odločam. Naključna, dana ravnanja otrok izkoristim za učne situacije v moralnem razvoju, v pomoč pa so mi tudi pri načrtovanju vsebinskih, usmerjenih dejavnosti, ki jih vključujem v temo.

Pomen pravil

V svoji dolgoletni praksi sledim preprosto iskanju »zlate sredine«, ki vsebuje pravo mero zaščite, ljubezni in vzgojnih zahtev. Pomembno je, da se otrok ob prihodu v vrtec, ko doživi stres ob ločitvi od družine, počuti varnega. Mlajši, kot je otrok, tem bolj to potrebuje, v prvi vrsti pa mu nudimo toplino.

V skladu z njegovimi razvojnimi sposobnostmi moram kot vzgojiteljica od otroka zahtevati ravnanje, ki ga je v določeni starosti razvojno sposoben. Otrok pri dveh letih je sposoben razumeti, da si pred jedjo umije roke, se sleče in sezuje pred odhodom na ležalnik, obleko pa pospravi na zato določeno mesto. Otrok pri petih letih je sposoben razumeti, da sme vzeti vzgojna sredstva iz koticke in začeti igro. Ne sme pa razdirati igre drugih otrok in si prilastiti igrač drugega.

Pravila, se tako postopno oblikujejo v oddelku. S pomočnico se spriti usklajujeva glede postavljenih pravil in jih sami dosledno upoštevava v vsakodnevni praksi. Če se otrok počuti varnega, sprejetega, to omogoča vzgojitelju, da postopno vzpodbuja osamosvajanje, spoznavanje moralnih načel in spoštovanje le-teh ne glede na trenutne egocentrične potrebe otroka. Predšolski otrok lahko po moji izkušnji proti koncu predšolskega obdobja ponotranji osnovna pravila, ki veljajo v odnosih z drugimi. Starejši kot je otrok ob prvem stiku z vrtcem,

več težav ima zaradi odraščanja v majhni, jedrni družini, kar je značilnost današnjega časa. Določenih socializacijskih norm v odnosu do sovrstnikov se preprosto ne more naučiti drugje kot v interakciji s sovrstniki.

Vzgojitelji smo tisti, ki presojava katera pravila postavimo. Nikakor ne bomo uspešni, če bomo vzgajali samo s strogostjo in brezpogojno avtoriteto in tudi ne, če bomo vzgajali svobodno, prijazno brez ubesedenih zahtev in prepovedi. Prav s tem dejstvom ima največ vzgojiteljev težave. Otroci so brez jasnih vzgojnih pravil izgubljeni, ne počutijo se varni. Pravila vedno tudi preizkušajo in skušajo premikati meje. Večkrat se zgodi, da otrok vpraša vzgojiteljico ali sme to in ono. Vzgojiteljica ga spomni na pravilo, pri njej ne uspe, nato pa se obrne k vzgojiteljici pomočnici in s svojo zahtevo preizkusi še njo. Pomembno je, da dosledno, enako ravnata obe strokovni delavki v oddelku.

Vzgojitelj mora voditi vzgojni proces tako, da otroku daje možnost srečati se z odgovornim sprejemanjem lastnih odločitev in mu pomagati reševati razvojne konflikte. V vzgojnem procesu ima otrok možnost, da se iz konfliktnih situacij nekaj nauči, če vzgojitelj ravna odgovorno. Pomembno je sprotno in dosledno odzivanje na vzgojne situacije. Otroka, ki je grobo razdril igro skupine moramo z njegovim ravnanjem soočiti takoj, mu znova razložiti pravila, če pa pravila že upoštevajo prizadeti otroci mu jih naj povedo oni. Nikakor pa tega ne vnašamo v druge oddaljene vzgojne situacije.

Primer nastajanja pravil v praksi

V mesecu septembru, po zaključku uvajalnega obdobja in še v oktobru in novembru postopoma oblikujemo pravila v oddelku. V različnih vzgojnih situacijah postavim pravilo, ga ubesedim, razložim in dosledno vztrajam, v želji, da ga otroci ponotranjijo. Vzpodbudim otroke, da v grafični risbi prikažejo pravila in to obesimo na vidno mesto v igralnici.

Pomembno pravilo v naši igralnici je, da ubesedimo svoje želje in pri tem ne pozabimo na vpljudnostne izraze. Že od prvega dne učim otroke in pri tem vztrajam, če nekaj vzamejo iz kotička, tja tudi vrnejo. Pomembno je, da se učijo odnosa do lastnih predmetov, ker samo tako lahko zagotavljamo nujno potreben red, npr. v garderobi. Dosledno upoštevamo pravila za kulturno higienske privajenosti, jih nadzorujemo. Sadno malico naj otrok poje v pripravljenem kotičku, ko se zato odloči, pogoj so umite roke in uporaba prtička.

To je le nekaj pravil, s katerimi se v vrtcu dnevno srečujemo. Pri vseh pa se trudim, da se otroci po njih dejavno ravnajo.

Literatura:

1. Kroflič Robi, (2001). *Otrok v vrtcu: priročnik h Kurikulumu za vrtce* (ur. L. Marjanovič Umek). Maribor. Obzorja.
2. Kroflič Robi, (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo: procesno moralni del moralne vzgoje*. Ljubljana. Vija.

Disciplina in vzgoja v sodobnem vrtcu

..... Mag. Janja Remšak, Inšpektorat RS za šolstvo in šport

1. Uvod

Kadar govorimo v vsakdanjem življenju o disciplini, mislimo na vedenje ljudi in spoštovanje delovnih in vedenjskih norm v neki družbi. Problem discipline nastane pri neprilagojenem ravnanju in kršenju veljavnih pravil, kar škoduje posamezniku in skupnosti. Pomen besede "disciplina" ni enoznačen in se spreminja glede na zgodovinsko obdobje, ideologijo vladajočega razreda, vrednote družbe, stopnjo njenega razvoja, tradicijo, prepričanja posameznika. Ne glede na pestrost pojavnih oblik discipline v teoriji in praksi lahko opredelimo dve skrajni pojmovanji: tradicionalno in sodobno razumljeno disciplino. Med njima se gibljejo vse ostale interpretacije, poudarjajoč enkrat posameznika in svobodo, drugič družbo, odgovornost in dolžnost.

Discipliniranje otrok in njihovo podrejanje določenim zahtevam je bilo v preteklosti relativno represivno, zlasti pa je temeljilo na načelu, da so za otroke veljala drugačna merila kot za odrasle. Glede na hiter razvoj in splošno demokratizacijo sodobne družbe so se spremenili tudi vzgojni cilji, ki niso več enaki nekdanjim: vzgojiti vdanega, ponižnega, uslužnega in poslušnega posameznika. Zato je neustrezno obujanje klasičnega kulturno-transmisijskega modela moralne vzgoje, prav tako pa so sporna načela permisivne moralne vzgoje, ki s prikrito avtoriteto ne uspejo vzgojiti moralno odgovornega in svobodnega posameznika. Analiza pogledov pedagoške stroke na disciplino je pokazala, da je vnašanje stremljenja po iskanju nerepresivnega vzgojnega koncepta v vrtece prineslo poleg pozitivnih številne negativne posledice, saj se je demokratični vzgojni koncept razumel kot popolno popuščanje v znanju in disciplini. Današnji vrtec se novim razmeram in novim zahtevam še ni prilagodil. To se kaže v iskanju ustreznih rešitev, ki bi premostile negativne plati represivnega in permisivnega vzgojnega stila in bi vodile do optimalnih vzgojnih odnosov ter kakovostne vzgoje. Pojavljajo se novi načini discipliniranja, ki so bolj usmerjeni v preprečevanje disciplinskih problemov, kot pa na uravnavanje vedenja otrok. Posamezne alternativne vzgojne koncepte praktično preizkušamo tudi v našem prostoru.

Obdobje postmoderne zato teorije moralnosti ne utemeljuje na abstraktnih občeveljavnih moralnih normah, temveč vrednost pripisuje razvoju tistih otrokovih potencialov, ki omogočajo razvoj odgovornejšega moralnega ravnanja, torej razvoj avtonomne in odgovorne morale, kritičnega mišljenja in ustvarjalnosti. Današnja vzgoja temelji na pravicah otrok in skuša doseči skladnost med družbenimi zahtevami in otrokovimi individualnimi posebnostmi.

Spremenjene družbene vrednote, spremenjen tip družinske socializacije, povečano zanimanje za otrokove pravice pa je le nekaj dejavnikov, ki močno posegajo na področje vzgoje.

2. Vzgojni koncept v javnem vrtcu

Vzgojni koncept v javnem vrtcu se strukturira na različnih ravneh, med drugim tudi z discipliniranjem/vzgojo otrok. Nacionalni kurikulum je element, ki naj bi določal temeljne usmeritve vzgojnega koncepta javnega vrtca. Vendar pa uradni (zapisani) kurikulum ni neposredni vzgojni dejavnik, ampak je njegova vloga v tem, da vzpostavi osnovne vzgojne cilje, poskuša poenotiti delovanje množice neposrednih vzgojnih dejavnikov ter pomaga temeljne akterje vzgojnega procesa zvesti v kakovostno vzgojno komunikacijo (Kroflič 2002, str. 59). Številni avtorji (med njimi tudi Medveš 1991, Kroflič 2002) ugotavljajo, da na vsebino in kakovost izkušenj, ki jih otrok dobi v vrtcu, bolj kot formalni kurikulum vplivajo dejavniki prikritega kurikuluma (osebnost vzgojitelja, izobraževanje, razumevanje otrokovega razvoja, čustveno sprejemanje programa, medvrstniški odnosi, organizacija življenja v vrtcu in simbolna mreža pravil hišnega reda vrtca, prikrite dimenzije, ki izhajajo iz učne vsebine in metod poučevanja, lokalni pogoji in kultura ...).

Oblikovanje vzgojnega koncepta javnega vrtca je, podobno kot priprava operativnega načrta vzgojno-izobraževalne dejavnosti, razpeto med direktivna določila na ravni države in avtonomne pristojnosti institucije; hkrati pa oblikovanje vzgojnega koncepta zahteva poznavanje logike delovanja ključnih vzgojnih dejavnikov v instituciji ter soočenje z nekaterimi perečimi aktualnimi težavami, ki vdirajo v vsakodnevno življenje vrtca (Kroflič 2002, str. 140).

R. Kroflič (1997, 2002) med pogoji za oblikovanje uspešnega in deklariranim ciljem ustreznega vzgojnega koncepta izpostavi: procesno razumevanje vzgoje, model posredne vzgoje, koncept samoomejitvene avtoritete in pedagoškega erosa, koncept vzgojnega okolja kot pravične in zavzete (skrbne) skupnosti, duhovno dimenzijo vzgojnega odnosa, ter dejavno sodelovanje družine kot primarnega socializacijskega okolja z vzgojno-izobraževalnimi institucijami (vrtci, šolami).

Vzgojnega koncepta vrtca danes ne moremo ustrezno strokovno zasnovati brez teorij, ki ponujajo večrazsežnostna pojmovanja človeka, ki upoštevajo razvoj otroka kot socialnega bitja in ki v vrtcu, četudi je idealno pravična, skrbna in inkluzivna institucija, prepoznajo tudi institucijo države/javne sfere, v kateri moramo njene člane ustrezno pravno zavarovati. To pa lahko ponudijo le tiste novejšje strategije discipliniranja, ki a priori ne nasprotujejo pedagoški vrednosti kazni, ki ne zavezujejo otroka s prikrito avtoriteto čustvene odvisnosti ter ne indoktrinirajo in manipulirajo otroka z vsiljevanjem osebne smisla.

3. Načini discipliniranja otrok

Ob proučevanju sodobne vzgojno-teoretske literature in modelov discipliniranja je mogoče ugotoviti, da različni disciplinski pristopi različno vplivajo na otrokov moralni razvoj, lahko ga podpirajo ali zavirajo. O tem, kateri pristop in model obravnavanja disciplinskih problemov je najučinkovitejši, ni mogoče soditi zunaj skupine, temveč je treba vzgojitelju, kot strokovnjaku, prepustiti, da sam izbere disciplinske pristope in metode različnih modelov, ki so najustreznejši zanj in za njegove otroke, na podlagi teh pa oblikuje svoj pristop k obvladovanju disciplinskih problemov.

Pomembno je, da vzgojitelj pozna predpostavke, cilje in tehnike različnih disciplinskih pristopov, kajti brez navedene strokovne podkovanosti ne moremo prispevati k temu, da bodo v vrtcih prevladovali načini discipliniranja, ki so glede na dane okoliščine najustreznejši, hkrati pa sovpadajo z demokratično družbo in prispevajo k uresničevanju njenih ciljev. R. Lewis (1997, str. 168) poudarja, da je pri izbiri disciplinskih pristopov treba upoštevati, da imajo otroci glede na to, da odraščajo v demokratičnih razmerah, pravico, da so izpostavljeni takšnemu načinu discipliniranja, ki jih pripravlja, da bodo postali državljani prihodnosti, tako da spodbujamo razvoj tistih potencialov, ki prispevajo k odgovornejšemu moralnemu razvoju, k razvoju avtonomne in odgovorne morale, kritičnega mišljenja in ustvarjalnosti.

Pri tem želimo opozoriti na spornost mnogih priljubljenih tehnik (treningov) in modelov za pridobivanje sposobnosti reševanja konfliktov, vživljanja (empatije) ter komunikacijskih sposobnosti, ki niso strokovno teoretsko utemeljene, čeprav jih zaznamo v programih strokovnega izobraževanja in v sodobni vzgojni literaturi. Zaradi izredno praktične naravnosti in navidezne preprostosti vzgojitelji pogosteje segajo po tovrstni ponudbi, čeprav obstaja nevarnost, da strogo prenašanje teh modelov v prakso pomeni razvijanje vzgoje brez težav in napetosti, kar so značilnosti in zahteve permisivnega koncepta in potrošniško naravnane miselnosti današnje dobe ter oblikovanja narcističnega tipa osebnosti, ki se kaže v obsedenosti s slavo, strahu pred tekmovanjem, plitkosti in kratkotrajnosti osebnih odnosov, nihanju med grandioznostjo in depresijo, nesposobnostjo soočanja s konfliktno situacijo. Zavedati se moramo, da je lahko vztrajanje na teh pedagoških pristopih k ravnanju v konfliktnih situacijah v nasprotju s predpisanimi normami, česar ne moremo upravičiti z nobenimi pedagoškimi referencami, ne da bi se ujeli v paradoks sklicevanja na pedagoško tradicijo pred sprejetjem Deklaracije o človekovih pravicah in Konvencije o otrokovih pravicah. Seveda ne trdimo, da med vzgojno-svetovalnimi ukrepi nimajo mesta tudi konceptualne rešitve tipa restitucija, komunikacija zmagam – zmagas, strategija jaz-sporočil, razne oblike pogodb itn.

Veliko težavo po našem mnenju predstavlja nepoznavanje osnovnih zakonitosti moralnega razvoja in ustreznih vzgojnih prijemov. Res, da samo teoretsko znanje še ne ustvari uspešnega vzgojitelja, vendar ponuja intelektualni vpogled v vzgojne možnosti ter veliko psihološko oporo pri opravljanju te zahtevne dejavnosti. Če vemo, da otrokova skrajno egocentrična reakcija ni posledica "grozljive moralne izprijenosti", ampak povsem normalne stopnje moralnega razvoja; če vemo, da je otrokova trma predvsem znanilec njegove obupne želje po iskanju lastne individualnosti; če vemo, da je občutek varnosti, ki si ga je otrok pridobil le v čustveno stabilnem okolju, ki ga sprejema, ter kasneje postopno postavljanje jasnih, racionalno utemeljenih zahtev, nujen predpogoj za razvoj tistih sposobnosti, ki so nujne za nastanek avtonomne in odgovorne morale; če vemo, da so pogoste konfliktne situacije, v katere se (na videz po nepotrebnem) zapleta otrok tudi zaradi burnega kognitivnega in čustvenega razvoja, idealne vzgojne situacije – potem bomo mnogo lažje in predvsem kakovostnejše opravljali vzgojno poslanstvo.

Dodatno strokovno izobraževanje vidimo kot veliko prednost in pomoč znotraj osebnega in poklicnega razvoja vzgojitelja. Podpreti je treba tiste, ki si želijo napredovati in rasti, in spodbuditi tiste, ki so zadovoljni s stanjem, kakršno je. Morda lahko prav takšni vzgojitelji spreminjajo miselnost in ozračje v kolektivu, da bo postal prostor medsebojne delitve izkušenj, strokovnih pogovorov in podpore drug drugemu na poti profesionalnega razvoja. Vprašanje, ki ostaja, pa je tudi, kako že med dodiplomskim študijem več kot doslej narediti za usposabljanje bodočih vzgojiteljev za obvladovanje vzgojno-disciplinske problematike.

Literatura:

- Konvencija o otrokovih pravicah. (2002). Ljubljana: Slovenski odbor za UNICEF.
 Kroflič, R. (1997). Med poslušnostjo in odgovornostjo. Ljubljana: Vija.
 Kroflič, R. (2002). Izbrani pedagoški spisi: Vstop v kurikularne teorije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 Lewis, R. (1997). The discipline dilemma. 2nd ed. Melbourne: ACER.
 Medveš, Z. (1991). Pedagoška etika in koncept vzgoje (1. del). Ljubljana: Sodobna pedagogika., let. 42, št.3–4, str. 101–117.
 Medveš, Z. (1991a). Pedagoška etika in koncept vzgoje (2. del). Ljubljana: Sodobna pedagogika., let. 42, št. 5–6, str. 213–226.
 Pavlovič, Z. (1993). Psihološke pravice otroka: otrokove pravice onstran pravnega varstva. Radovljica: Didakta.



Prostor kot element kurikula. S čim vzgaja?

... pomembni sta 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.

(Kurikulum za vrtce, str. 23)

- * Pomen prostora pri prikritem kurikulu
- * Prostor kot sredstvo za katerokoli izvedbeno obliko
- * Kaj je kotiček?
- * Glasbeni instrumenti v prostoru in času
- * Vrbov paviljon
- * Kako smo ustvarili spodbudno bivalno in učno okolje
- * Povezanost in soodvisnost prostora in interakcij v vrtcu
- * Prostor v prikritem kurikulu

Pomen prostora pri prikritem kurikulumu

..... Suzana Vidic, Vrtec Otona Župančiča, Črnomelj

Kaj je prostor - v našem primeru igralnica? S čim vzgaja? Veliko vprašanj se mi je porodilo ob naslovu, ki sem ga prebrala v vašem priloženem listu z naslovi referatov. Tako sem se odločila, da poiščem odgovore, če ne v celoti, pa vsaj delne.

Pri ravnateljici sem dobila vse podatke o velikosti prostorov, določenih po normativih za vse vrtce po Sloveniji. Igralnico vsakodnevno spreminjamo v prostor, kjer z otroki izvajamo preko igre določene dejavnosti. Vse dejavnosti so zapisane v knjigi z naslovom Kurikulum za vrtce in v Priročniku h kurikulumu za vrtce. V tej literaturi imamo vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic opredeljeno in natančno določeno, kako naj izvajamo dejavnosti v določenih področjih. Vse to lahko izvajamo in še več za naše malčke, če imamo dobro organiziran in primerno razporejen prostor in predvsem sredstva za izvedbo. Torej pri nas znanje dopolnjujemo z določeno literaturo in z novimi vsakodnevnimi izkušnjami in idejami. Naše igralnice spremenimo včasih v kuhinjo, v delavnico, v atelje, v zobozdravstveno ordinacijo in povabimo zobno asistentko, spremenimo jo v bolnišnične prostore, v trenutku je to naše gledališče, gozd, travnik, v njej doživljamo vesele in žalostne trenutke, ki jih rešujemo z veliko usmerjenimi pozitivnimi primeri iz vsakdanjega življenja. Namreč igralnica je med drugimi naš majhen dom z večjim številom družinskih članov. In da se v njej počutimo tako dobro, smo potrebovali veliko časa in izzivov, da smo nekako speli pozitivno z negativnim in sklenili otroke v malo skupinico v kateri spoznajo nove in gradijo na znanih spoznanjih o življenju med ljudmi, z živalmi, v naravi in ostalimi dogodki, ki se dogajajo pri nas in po svetu. Tukaj pa je odvisno od vsakega posameznika, kako bo prostor opremil oziroma uredil. Ko nam ravnateljica dodeli oddelek v mesecu septembru, s pomočnico vzgojiteljice odideva v igralnico, kjer bova sodelovali skozi šolsko leto. Dogovoriva se o razporeditvi koticov, igrač in predmetov v njih in seveda določiva njihovo funkcijo. Nato narediva letni delovni načrt za oddelek in ugotoviva, kaj nama v igralnici še manjka, oziroma kateri kotic bi bil za to starostno obdobje še primeren. Vendar s tem nisem nikoli zadovoljna. Vsaka skupina otrok je drugačna. V njih so otroci, ki zahtevajo več prostora za gibanje, nekateri več prostora za individualno igro, potem so otroci, ki radi menjavajo igro skozi dopoldne, skratka vsak otrok je individuum zase. Zato v septembru mesecu s pomočnico spoznavava otroke posamezno in si zapisujeva nekatere poudarjene lastnosti posameznika. V evalvaciji meseca septembra obe združiva zapiske in ugotoviva, kaj morava še v igralnici spremeniti. Ali je potrebno kakšen kotic povečati ali zmanjšati, kakšnega še dodati ali odvzeti. Njegovo funkcionalnost uporabiva med letom, če se še vedno kažejo potrebe po njem. Koticke oblikujeva in dopolnjujeva skozi celo šolsko leto. Upoštevana tudi želje otrok. Tako smo naredili kotic gledališče, kjer otroci s svojimi lutkami, ki so jih izdelovali skozi celo leto, izvajajo lutkovne

predstave za svoje prijatelje.

Vsako leto menjamo igralnice. V letošnjem letu pa smo z otroki odšli celo v nove prostore vrta. Vsakemu odraslemu se je zdelo, da bodo otroci bolj veseli v tako novem, čistem, varnem in barvitom vrtcu kot pa so bili v »načetem« starem vrtcu. In prav ta stari in »načeti« vrtec smo že prvo minuto začeli zelo pogrešati. Ker težave vedno iščemo skupno z otroki, sem se odločila povprašati otroke, kaj jih moti, kaj jim ni lepo, jih ovira, jih utesnjuje in zakaj želijo nazaj v stari vrtec. Moram omeniti, da smo si vrtec pol leta pred selitvijo vsakodnevno hodili ogledovat igralnice, obiskovat otroke, ki so že bivali v njem, skratka podrobno smo spoznali vse prostore v vrtcu in se zelo veselili prihoda vanj. Potem pa toliko težav. Sprva sva s sodelavko beležili in ugotavljali vzroke za slabo počutje otrok. Ugotovili sva, da otrokom ni lep visok strop, velik hodnik, glas, ki odmeva v igralnici zaradi visokega stropa, luči, ki visijo na »nitki« iz stropa in so se nekateri bali, da jim bodo med počitkom padle na glavo ... Takšnih odgovorov sicer od otrok nisva pričakovali. Ugotovili pa sva tudi, da so naši mirni otroci postali zelo razdražljivi. Kasneje bolj kot pa v začetku šolskega leta.

Odšla sem v knjižnico in prebrskala nekaj literature, ki bi mi pomagala poiskati pomoč pri tej nenavadni ugotovitvi. V razpravah Ljubice Marjanovič Umek, Urške Fekonja, Tine Kovač in Anje Poljanšek (Kakovost v vrtcih, 2002, str. 43, 44 in 45) sem odkrila področje z naslovom Prostor in materiali. V prispevku sem dobila informacije o značilnosti ravni prostorskih standardov in normativov, opremljenosti ter organizaciji posameznih igralnic in skupnih prostorov v vrtcu. Ugotovila sem, da je naš novi vrtec ustrezen po vseh devetih kazalcih. Potem sem naletela na knjigo z naslovom Barve avtorice Suzy Chiazzari. V njej sem se opredelila na pomen barve na človeka. Pozornost so mi pritegnili naslednji stavki (str. 13):

»Nekatere barve nam vlivajo energijo, nas pomirjajo, sproščajo, nekatere nam škodijo, druge so zdravilne. Barve učinkujejo na mišljenje in čustvovanje, spreminjajo naše razpoloženje in počutje, vplivajo na naše zaznavanje in dožemanja sveta. Skratka barve so srž življenja in enako pomembne za vse, kar je živega. Te pozabljene govornice se moramo znova naučiti zaradi zdravja, sreče in morda celo obstanka na tem planetu.« Ti stavki so mi dali delni odgovor na težave, ki so se pojavile v vedenju otrok v skupini. Naš vrtec je obdan z zeleno, rumeno, modro, oranžno barvo in nekaj bele barve v notranjih prostorih. Zato sem se osredotočila na psihologijo barv, ki jih imamo v naših igralnicah .

Na kratko vam bom predstavila lastnosti barv, ki jih imamo na stenah v prostorih našega vrta (str. 18- 21 in str. 41).

Kako deluje rumena barva na človeka? Je vedra barva, spodbudna, živahna, povezujemo jo z intelektualnim delom in izražanjem misli, krepi bistroumnost, povečuje razsodnost in izboljšuje spomin, ostri um, olajšuje odločanje in izostri presojo.

Zelena barva je povezana z naravo, pomaga nam, da se povežemo z drugimi ljudmi. Nagonsko jo poiščemo, če nas mučijo napetost ali čustvene tegobe. Navda nas z udobjem, lenobnostjo, sproščenostjo, spokojnostjo. Pri nas je po stenah zamolklo zelena, ki pomeni razkroj.

Modra barva: deluje hladno, umsko pomirja; mir in modrost, čutnost, upanje, zaupanje, prilagodljivost, sprejemanje. Pomeni noč. Krepi jasnost misli in ustvarjalnost. Nočno modra deluje še posebno sproščujoče.

Bela barva pomeni mirnost, prostor za razmislek, ponuja varnost, mir in zavetje, preganja čustveno razburjenost in obup, obda vas z občutkom svobode. Preveč barve lahko deluje hladno in vsiljuje občutek osamljenosti.

Psihološki učinek oranžne barve: pomeni toploto in prepričanost vase, navdušenje, ustvarjalnost, zabavnost, živahnost, poživitev, smeh in veselje, šaljivost in neodvisnost.

Rjava barva pomeni, zemeljskost, oporo, ozkosrčnost in preobremenjenost s predsodki.

Vse te barve so nekako pogoj za spodbudno učno okolje za mlajše otroke. Vendar ali na vse otroke delujejo enako? Z različnimi barvami vplivamo na otrokovo moralno, čustveno in duhovno življenje, želimo vplivati na njihovo telesno zdravje in duševno počutje. Vendar sem se vprašala ali jih morda pri nas niso dobro razporedili? Tako sem se po pregledu pomena

barv in njihovega delovanja odločila s sodelavko prekriti oranžne obloge z različnimi otroškimi izdelki, s plakati, ki so jih naredili otroci na temo jesen, živali, promet, narejene na rumeni, modri in zeleni podlagi. Že po nekaj dnevih se nama je zdelo vzdušje v skupini mirnejše. Otroci so nama posvetili vedno več časa za umirjen pogovor in delo pri dejavnostih, za katere si niso prej vzeli dovolj časa. To se nam je dogajalo v kotičku z namiznimi igrami in kjer otroci ustvarjajo različne izdelke. Zanimala naju je tudi svetloba in njeno vplivanje na počutje otrok. Naredili sva preizkus. Kadar smo z otroci prisluhnili pravljici, sva jo prvič pripovedovali v zelo osvetljeni igralnici in z zatemnjenimi okni. Otroci so bili zelo nemirni in opazovali okna in vrata. Vprašali so: "Zakaj pa smo v temi sredi belega dne? Strah nas je." Čeprav je bila igralnica osvetljena, je na otroke delovala zelo temno. Naslednjič sva ugasnili luči in pripovedovali zgodbico ob dnevni svetlobi v igralnici. Otroci so bili umirjeni, pripravljeni za dejavnosti, ki sva jih predlagali. Ko pa sva prižgali luči, so otroci pozabili na obljube in se igrali po kotičkih, ki jih sploh nisva predlagali in za katere se prej sploh niso opredelili. Čez nekaj dni sva se dogovorili, da bomo prisluhnili vsebini zgodbe ob dnevni svetlobi, prav tako gibalne in govorne dejavnosti, v delno osvetljeni igralnici pa glasbene in plesne dejavnosti. Sama igra poteka sproščeno in umirjeno v delno osvetljeni igralnici. Močna svetloba je namenjena izključno v kotičku, kjer ustvarjamo (rišemo, izrezujemo, lepimo, barvamo...) in kjer se igramo z namiznimi igrami.

Velika težava za naše otroke je bil tudi naš šest metrski strop med počitkom. Takrat imajo veliko časa za opazovanje. Otrokom, ki so imeli tako težave s stropom, sva dali počivat v prostor, kjer shranjujemo ležalnike. Vsak drugi dan menjavamo otroke pri počitku v tem prostoru in tako sva delno omilili težavo. Strop bova »znižali« z navidezno rumeno črto, ki bo narisana na steni, ki je sedaj zelene barva.

Pri nas se otroci poleg dejavnosti, ki se izvajajo po programu kurikula, ukvarjajo veliko s prostorom med igro in počitkom. Ugotovila sem, da ni vseeno, kakšna je igralnica, in da nas ta veliko nauči. Problemom v zvezi s prostorom, ki jih zaznavamo pri otrocih, moramo posvetiti polno mero pozornosti in jih s skupnimi močmi reševati. V kurikulumu pa imamo vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic veliko možnosti, ko to ugotovimo, da sprotno rešujemo probleme ob pomoči otrok. Se vsi tega zavedamo in to tudi delamo?

Prostor kot sredstvo za katerokoli izvedbeno obliko

..... Alma Jenšterle, JVIZ Vrtci občine Žalec

Uvod

Predšolski kurikulum zajema vse izkušnje, dejavnosti, učenje, interakcije, ki jih je otrok deležen v vrtcu. Tudi prostor in sredstva, ki jih ima otrok na voljo, so sestavni del sodobnega kurikula in pomembno prispevajo k bogatitvi programa ter omogočajo večjo možnost izbire. Otrokov razvoj je močno odvisen od možnosti, ki jih ima otrok na razpolago, dostopnosti in razpoložljivosti sredstev, števila izbir in zanimivih vsebin v določenem prostoru (npr. kotičku).

V času uvajanja kurikula smo strokovne delavke na vseh področjih v praksi iskale novosti in vzpodbude za razvoj – ustvarjanje pogojev za učenje predšolskih otrok, ki jih prinaša kurikulum za vrtce.

»Otrok je v aktivnem odnosu do okolja, s svojo dejavnostjo nanj vpliva in ga skuša oblikovati glede na svoje sposobnosti, interese, potrebe in počutje. Otrok naj ima v prostoru možnost zaznavati pomen stalnosti in možnost prostor spreminjati. Notranja urejenost vrtca in posamezne igralnice naj dajo otrokom dovolj možnosti za gibanje, za otrokovo izbiro dejavnosti in prostora, različne socialne stike med otroki in odraslimi in tudi možnost umika v zasebnost. Prenova vrtca zahteva iskanje novih prostorskih in oblikovalskih rešitev.« (Bela knjiga).

S primeri iz prakse smo prišli do izkušenj in spoznanj glede pomena organizacije prostora v igralnici, na prostem in tudi organizacije prostora v drugih prostorih, npr. garderoba, skupni prostor ... Na osnovi analize stanja so se v našem zavodu planirali hospitacijski nastopi, predavanja in delavnice z interpretacijo teorije v praksi. Kot izvajalka sem z izvajanjem želela:

- ugotoviti, kaj v organizaciji življenja v vrtcu predstavlja prostor;
- katere so možnosti, postopki, vsebine, ki osmišljajo prostor – oblikovanje prostora v spodbudno učno okolje;
- poudariti vlogo ponujenega materiala oziroma sredstev v igri otrok, preveriti, kako so odrasli ponotranjili pomembnost spodbudnega okolja in igre v njem z vidika potreb in razvoja otroka;
- ugotavljanje možnosti za spontano, čustveno in doživljajsko polno dožemanje prostora, v katerem se otrok znajde;

- razmišljanje o prostoru in sredstvih v prostoru z vidika možnosti in spodbud za aktivno učenje.

S primeri iz prakse smo prišli do izkušenj in spoznanj z vidika pomena oblikovanja prostora v spodbudno učno okolje (fleksibilnost, odprtost, zasebnost, spodbudnost) skozi načrtovane aktivnosti:

- teoretično osmišljanje pomena prostora;
- aktivni strokovnih delavk;
- spremljanje prakse;
- medsebojne hospitacije;
- pogovori – refleksija;
- interpretacija primerov.

KONTEKST: prostor v kurikulumu

Prostor je »življenje« povezanih živih in neživih elementov. Prostor vsakodnevno uporabljajo otroci in odrasli. Dojemamo ga, če se v njem gibljemo in v odnosu prostora in človeka. Otrok se sreča s prostorom na dveh nivojih:

- pri igri (je aktiven, ima koncept in neskončno idej za igro, v igri mu je prijetno, ima fizično energijo);
- pri oblikovanju prostora (otrok je v prostoru, ga sooblikuje, se v njem nahaja in giblje, prostor ga obdaja, ga dojema z vsemi čutili).

Prostor v katerem poteka igra:

- je raznolik (zunanj, notranj);
- v njem so kotički (stalni, občasni);
- zadovolji individualne potrebe otrok in interese;
- zagotavlja zasebnost in intimnost.

Oblikovanje prostora z vidika vzgajanja in učenja:

- aktivno učenje;
- poseganje v prostor;
- pregrajevanje, ograjevanje;
- odpiramo, zapiramo, delimo.

Prostor kot sredstvo konkretizacije:

- v procesu kot sredstvo konkretizacije načrtovanega;
- kot usmerjevalec izvedbene vsebine;
- bistveno lahko prispeva h kakovosti izvedene dejavnosti;
- bistveno olajšuje proces poučevanja in učenja;
- razvija veščine.

Prostor – fleksibilen do take mere, da nudi možnosti za organizacijo dejavnosti:

- ki potekajo v vsej skupini hkrati;
- dejavnosti, ki potekajo v manjših skupinah;
- individualne dejavnosti.

Prostor kot didaktično sredstvo za vzgojitelja:

- vzgojitelj v prostor vključuje sredstva, ki lahko razvijejo vsebino;
- del prostora nameni za ukvarjanje s posameznim področjem;
- zamisli, dopolnitve s strani vzgojitelja;
- aktivno delo otrok v povezavi z vsebino (izbira, ponudba);
- v prostoru otrok dobi informacijo, se vključi v dejavnost in oblikuje se medsebojno sodelovanje.

V prostoru vrtca se otrok razvija in uči:

- v prostoru se aktivirajo ideje, ustvarjalnost in sodelovanje. Otrok ob ponudbi aplicira že znano in tako od abstraktnega mišljenja prehaja h konkretnim nalogam: zgradi posebno hišo, pripoveduje zgodbo, zaigra vsebino...;
- kvalitetno pripravljeno učno okolje v prostoru razvija raziskovalno učenje otroka;
- ko dodaja v prostor svoje ideje, razvija izkustveno učenje;
- prostor ustvari posebne dogodke;
- otroci si prilastijo prostor z zakladnico materialov, razvijajo svoje ideje in zamisli in vključujejo ideje in zamisli drugih;
- v prostoru z vrstniki uri komunikacijo, dogovarjanje, sodelovanje, od vrstnikov se uči, vzpostavlja socialne odnose z njimi;
- predstavitev primerov iz prakse.

Vloga odraslega:

- zagotavlja pogoje;
- dopušča, da otrok izdelava tudi svojo strategijo ureditve, preureditve prostora;
- poskrbi, da je prostor varen, prijeten;
- zagotavlja zasebnost in intimnost;
- zagotavlja fleksibilnost in stimulativnost prostora.

Delo z otroki zahteva veliko premišljenih odločitev glede sprememb, ponudb prostora. V praksi se vidijo različni pristopi, od odprtosti za spremembe, do ustaljenih, osvojenih pogledov na spremembe. Zato se pojavljajo različne dileme in vprašanja.

- Ali s ponudbo prostora razmišljamo o starostni stopnji otrok?

- Zakaj je nekaterim spreminjanje težko sprejeti (osebne karakteristike; potrebe, vrednote, znanje, pričakovanja, prepričanja, naravnost...)?
- Kdaj dovoliti otroku odhode v drug prostor (alternativna dejavnost)? Prepričanje o tem, da je igralnica najprimernejši prostor za igro, izhaja iz situacije in ustaljenega načina ravnanja vzgojiteljice in povzročja, da se igra končuje takrat, ko se vzgojiteljica odloči in otrok nečesa ne dokonča in izživi – vzrok prostor, naravnost na nekaj povprečnega?

V praksi se strokovne delavke srečujejo z lastnimi pomisleki, negotovostjo ali vprašanji glede:

- varnosti in pregleda nad igro v kotičkih;
- kako organizirati prostor, da bo primeren za vsakega otroka;
- kako uskladiti in uravnati želje in potrebe vseh otrok (različni interesi hkrati);
- kaj bi še izboljšali.

Kaj smo v praksi ugotovili?

Potrebni so bili širši pogledi v dogajanje, v skriti kurikulum, in uvidi v nove, pogosto funkcionalnejše možnosti, ki omogočajo vzgojitelju, da vnaša v svoje delo določene spremembe: spreminja in vnaša nove strategije, ozavešča vidik pomembnosti drugačnega pristopa in s tem spreminja skriti kurikulum. Postopno se v praksi:

- spreminja prostor,
- izkorišča se vse prostorske možnosti kot igralne površine in dajejo: možnost prehajanja iz igralnice v druge prostore, možnost izbire kotičkov (stalni, občasni), fleksibilnost – raznovrstne možnosti uresničevanja otrokovih zamisli in pobud ob sodelovanju odraslega
- otroci poznajo možnosti ponudbe in se vključujejo, tako da izbirajo, dopolnjujejo, organizirajo, predlagajo, doživljajo, sooblikujejo in upoštevajo pravila; odločajo se med ponujenim, dodajajo po lastni zamisli ali organizirajo povsem po svoje; tako organizirana situacija omogoča svobodo in zahteva sodelovanje otrok (z odraslimi, ki jim to omogočajo);
- odprtost je razmišljanje, izpeljava, obravnava;
- izbor vsebine igre zahteva poglobitev, diskusijo z otroki – začuti se, kako bomo uredili prostor v oddelku;
- otroci naštevajo ideje – vzgojitelj ponudi, opazuje, se pogovarja, vnaša svoje ideje.

Praksa vedno odraža odnos do otroka, pripravljenost, da mu sledimo in ga spodbujamo. Sodobno načrtovanje odraža fleksibilnost, ki pelje v razvojno načrtovanje, ta pa omogoča dvig kvalitete dela v vrtcu.

Literatura:

Ministrstvo za šolstvo in šport: Kurikulum za vrtce.

Mirjam Senica, Metoda Turk: prostor in sredstva kot spodbuda za igro in življenje v vrtcu – zbornik prispevkov, Portorož 2001: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Marcela Batistič Zorec: Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Ljubica Marjanovič Umek, Maja Zupančič: Psihologija otroške igre, Ljubljana 2001: Znanstveni inštitut filozofske fakultete.

Kaj je kotiček?

..... Lea Kuzman, Vrtec Šoštanj

Pred petimi leti sem prvič prestopila prag šoštanjskega vrtca. In ravno v tem obdobju, ko sem začela svojo poklicno pot, so se začele dogajati na področju predšolske vzgoje velike spremembe. V praksi so se pojavljali novi izrazi in drugačen način dela. Zame to ni bilo oz. ni nič novega, saj nisem obremenjena s prejšnjim načinom dela, tako da v tem članku ne bom govorila o spremembah od včeraj do danes, temveč o tem, kje sem in kaj lahko izboljšam, predvsem na področju organizacije prostora v igralnici.

Otrok preživi v vrtcu večinoma po devet ur na dan in vse bolj se zavedam, da je za njegov razvoj in učenje pomembno, da ima možnost sodelovanja pri urejanju, dopolnjevanju in preoblikovanju koticov, da se lahko samostojno odloča za izbiro sredstev, igralnega partnerja in materialov za igro, ali pa se umakne v miren kotiček. Vse to mu omogoča oblikovanje zavesti, da lahko in zmore vsakdanje probleme in vprašanja obvladovati samostojno, kompetentno in avtonomno.

Tako mora prostor s svojo opremo in igralnim materialom zagotavljati fleksibilnost in stimulativnost ter dajati možnost prilagajanja trenutnim potrebam skupine otrok, ki v njem bivajo. Vzgojiteljica načrtuje in ureja različne igralne koticke ter ponudbo igrač in drugih sredstev v sodelovanju z otroki. Priporočljivo je, da so v vsaki igralnici na voljo razni paravani, pregrajevalne stene, lahko tudi nizke omare, police, s katerimi je mogoče prostor pregrajevati v več manjših koticov.

Torej ni dovolj, da otroku dajemo le igrače, nuditi mu moramo tudi igralni prostor, to pomeni kotiček, ki je namenjen igri in igralni dejavnosti in ima določeno vsebino.

Igralnica ima lahko organiziranih več koticov(1):

- stalne koticke;
- občasne koticke;
- priložnostne koticke.

Stalni koticčki so tisti, ki se skozi celo šolsko leto ne spreminjajo. Ti so lahko:

- jedilni kotiček, kjer lahko otrok kaj prigrizne in se odžeja, na voljo ima koščke sadja in podobno;

- kotichek »dom«, kjer so najrazlicnejse posode, vozički z dojenčki in oblačila zanje, pohištvo za kuhinjo in dnevno sobo...;
- knjižni kotichek, v katerem so knjige zložene tako, da otroci vidijo prvo stran in lahko sami posegajo po izbrani slikanici;
- intimni kotichek, ki je nameščen v mirnem delu igralnice in omogoča otroku, da se umakne, ko si želi malo miru;
- likovni kotichek, kjer so otroku na voljo različni formati papirja, voščenke, barvice, vodenke, čopiči itn.;
- kotichek z razsipnim naravnim materialom, ki ga običajno ne organiziramo v igralnici in vsebuje zemljo, mivko, vodo, les, koščke usnja itd.

Občasni koticčki so tisti, ki se pripravijo za daljši čas in so povezani s temo meseca, ko pa upade zanimanje zanje, jih zamenjamo z drugimi. Ti so lahko:

- kotichek za igro vlog, kjer imajo otroci na voljo različna oblačila za šemljenje;
- zeleni kotichek s koriti, z rastlinami in semeni, ki jih lahko otroci sami sejejo in opazujejo njihovo rast;
- umetniški kotichek, v katerem so umetniške reprodukcije nalepljene v višini otroških oči.

Priložnostni koticčki so tisti, ki se navadno pripravijo zjutraj ali med dnevom. Vsebujejo dejavnosti, ki se nanašajo na temo in pomenijo dodatno ponudbo in možnost večje izbire za otroke. Ti so lahko:

- kuharski kotichek;
- kotichek družabnih iger;
- lutkovni kotichek;
- glasbeni kotichek;
- frizerski kotichek;
- kotichek z gradniki;
- kotichek »zdravnik« itd.

Zavedati pa se moramo, da sta opremljenost in velikost igralnice tista pomembna dejavnika, ki vplivata na to, katere koticčke in koliko le-teh lahko organiziramo.

Koticčki so pomembni, ker:

- omogočajo večjo prožnost v vsakdanjem življenju v vrtcu;
- uresničujejo otrokove pravice do izbire in drugačnosti;
- omogočajo aktivnosti v manjših skupinah;
- spodbujajo sporazumevanje;
- omogočajo igro in igralne dejavnosti preko celega dneva.

V igralnici, ki je organizirana s koticčki, je lahko vloga vzgojitelja vsak trenutek drugačna. Od organizatorja in načrtovalca aktivnosti, do soigralca in mentorja. Vzgojitelj hodi od koticčka do koticčka in tam po potrebi pokaže pot do rešitve, spodbuja, dopolnjuje, sproti opazuje

otrokovo dejavnost in spremlja njegov individualni razvoj.



Primer organizacije igralnice s kotički

Spoznanja

Kvalitetno organiziran prostor ima velik pomen pri celostnem razvoju otroka. Zahteva večjo vzgojiteljevo profesionalnost in zaradi možnosti izbire uresničuje temeljno demokratično pravico človeka.

Pri svojem delu skušam upoštevati elemente kurikula in slediti načelom, ki so v njem zapisani. Seveda se mi dogaja, da se včasih moje konkretno delo razhaja s teoretičnimi spoznanji.

S sodelavko imava v igralnici organiziranih kar nekaj stalnih in občasnih kotičkov. Večkrat poskušava s pohištvom, ki ga imava na voljo, oblikovati kotičke tako, da bodo čim bolj zadovoljili trenutne potrebe otrok in naju. Zavedava se, da so na tem področju določene pomanjkljivosti, ki se jih trudiva odpraviti. Še bolj bo potrebno iskati prostorske rešitve izven igralnice, predvsem za delo z razsipnim materialom in za zadovoljitev otrokovih potreb po razgibavanju s telovadnimi rekviziti. Večkrat bi morale otrokom nuditi možnost, da bi sodelovali pri oblikovanju in preurejanju kotičkov, ki so predvsem namenjeni njim in njihovi igri. Izzivov ne manjka in dobrih idej tudi ne.

Literatura:

1. Gradivo s seminarja Aktivno učenje predšolskih otrok, Betka Vrbovšek, Sonja Brglez.
2. Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport .
3. Kovač R. (2003). Spodbujanje ustvarjalnosti otrok in vzgojiteljev v vrtcu – od zahtev prenove k iskanju možnosti izvedbenega kurikulumuma. *Sodobna pedagogika*, 3/2003.
4. Vrbovšek B. (1997). Igralni kotički. *Otrok in družina*, 1/97.
5. Vzgojiteljica (2000), Celje, Karo studio.

Glasbeni instrumenti v prostoru in času

..... Bogdana Borota, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta Koper

1 Uvod

Glasbeno izvajanje je glasbena dejavnost, ki omogoča in vzpodbuja razvoj glasbenih sposobnosti v kontekstu otrokovega celostnega razvoja (Gordon, 1997; Gardner, 1995). Pomen izvajanja lahko razberemo v globalnih ciljih in v svetovanih dejavnostih, zapisanih v Kurikulu za vrtce (1999). Pogoj za instrumentalno izvajanje je primerna zbirka glasbenih instrumentov, ki je na ustrezen način uporabljena in ponujena otrokom. Načrtna vzpostavitev vzpodbudnega okolja za otrokov razvoj sama po sebi in v interakciji med odraslimi in otroki prinaša tudi prikrita dejavnike vplivanja. Dostopnost do glasbenih instrumentov in posredno možnosti uporabe se nam lahko zdijo obrobne pomena, posebno, če izhajamo iz predpostavke: »V vrtcu imamo glasbene instrumente, ki jih pogosto uporabljamo.«

V tem prispevku želim osvestiti nekaj naključnih dejavnikov, ki bi lahko vplivali na oblikovanje otrokovega odnosa do okolja (glasbenih instrumentov) in posredno do vzpodbujanja in ohranjanja njegovega interesa do glasbe.

2 Instrumentalno izvajanje in glasbeni instrumenti

Instrumentalno izvajanje v predšolskem obdobju načrtujemo in izvajamo skladno z otrokovim razvojem in njegovimi glasbenimi zmožnostmi. Če izhajamo iz predpostavk psihomotoričnega razvoja, otroku ponudimo instrumente glede na tehniko igranja, v naslednjem sosledju:

- instrumente, na katere udarjamo oz. jih tresemo;
- parne instrumente, s katerimi tleskamo drug ob drugega;
- instrumente, za katere je potrebna določena koordinacija leve in desne roke;
- instrumente, za katere je potrebno obvladati določene spretnosti kot npr. igranje v nekem zaporedju, igranje po manjši zvočni površini, igranje s prsti,... (Borota, 2002).

Razvrščamo jih v tri skupine. Lastni instrumenti so deli telesa, ki jih uporabimo kot zvočila. Zbirko malih instrumentov je zasnovala M. Voglar (1989). Tretja skupina so Orffovi instrumenti oz. drugi »pravi glasbeni instrumenti«, ki pa jih v praksi prevečkrat zamenjamo s cenenimi ponaredki.

3 Dostopnost in uporaba glasbenih instrumentov v praksi

S pilotno raziskavo sem želela ugotoviti umeščenost zbirke glasbenih instrumentov ter posledično dostopnost do posameznih instrumentov. Na podlagi dobljenih rezultatov sem sklepala na določene elemente prikritega kurikula v vrtcu. Podatke sem zbrala s pomočjo anketnega vprašalnika (N=24).

3.1 Rezultati in interpretacija

Razveseljiv je podatek, da so instrumenti v vrtcih »skupna last« vzgojiteljic in otrok. To omogoča enakovreden položaj otroka in odraslega pri uporabi le-teh. Sklepam lahko na enakovredno možnost vzpostavitve otrokovega odnosa do vsakega instrumenta. Na negativen prikrit dejavnik načrtovanja in izvajanja glasbenih dejavnost opozarja podatek, da je v vseh primerih zbirka glasbenih instrumentov tudi v skupni uporabi med oddelki. V povprečju si zbirko deli kar sedem skupin oz. oddelkov.

Taka organiziranost pogojuje tudi skupni prostor, v katerem se shranjujejo instrumenti, ko jih vzgojiteljice ali otroci ne uporabljajo. Praviloma so to (glasbeni) kabineti ali skupne sobe. Instrumenti so v škatlah in omarah, ki le delno omogočajo ustrezno razvrščanje instrumentov. Sklepam, da otrokom ni omogočen dostop do teh instrumentov. Iz rezultatov je razvidna povezava med omenjeno organizacijo prostora in možnostjo rabe instrumentov. Vzgojiteljice najpogosteje ponudijo otrokom instrumente pri usmerjenih glasbenih dejavnostih in v primeru, da so instrumenti na voljo in jih ne potrebujejo v drugih oddelkih. Glede na kompetentnost vzgojiteljic se nekateri negativni dejavniki lahko omilijo v skupnem načrtovanju in timskem delu, v katerem ozavestijo in predvidijo dejavnike vplivanja. Na to obliko sodelovanja sklepam iz podatkov o pogosti uporabi instrumentov.

Instrumenti v prostoru		Instrumenti v času		
	f		f	
Glasbena učilnica/kabinet	13		V	O
Glasbena igralnica	1	Vsak dan	4	4
Glasbeni kotiček	1	Večkrat na teden	10	9
Zbornica, skupna soba, kabinet	8	Enkrat na teden	5	6
Na hodniku	1	Nekajkrat v mesecu	5	5
Omara	18	Glasbene dejavnosti	24	21
Škatla, košara	4	Druge dejavnosti	23	12
Police, voziček	2	Prosti čas	6	14

Tabela 1: Nekateri podatki o hrambi instrumentov in frekvenca uporabljanja.
(f – frekvenca, V – vzgojiteljica, O – otroci)

Najpogostejši način osvajanja tehnike igranja na instrumente je medsebojno posnemanje otrok in posnemanje odraslega. Posnemanje je, po rezultatih ankete, tudi pogosta vzpodbuda otroku za aktivno sodelovanje. Odpira se široko področje dejavnikov, povezanih s subjektivnimi teorijami vzgojiteljic, ki bi jih bilo potrebno ozavestiti in s tem vplivati na spremembe.

4 Zaključek

Umeščenost glasbenih instrumentov v vrtčevsko okolje vpliva na načrtovanje in izvajanje glasbenih dejavnosti. Sklepamo na prikrit dejavnik pogojevanja izbire instrumenta glede na razpoložljivost instrumenta in ne glede na glasbeno-razvojni zmožnosti otrok oz. glasbeno

vsebino. Omejen dostop otrok do instrumentov ne omogoča občutek varnosti in svobode v prostoru. Z nadaljnjimi raziskavami bi bilo potrebno ugotoviti ali skupna raba instrumentov med oddelki, ki je pogosto časovno omejena, omogoča otroku vzpostaviti čustveno navezanost oz. odnos, ki bi prerasel v potrebo in vrednoto. Postavlja se vprašanje ali pogosta menjava instrumentov med oddelki omogoča otroku poglobljaje doživljanja glasbenega zvoka oz. izražanje doživetij, kar je bistveni cilj glasbenih dejavnosti v predšolskem obdobju.

Literatura:

- Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Gordon, E. (1997). *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. Chicago, G.I.A Publications.
- Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma*. Ljubljana, Tangram.
- Borota, B. (2002). *Interakcija med pedagoškim in umetniškim delovanjem vzgojitelja*. Magistrska naloga. Ljubljana, Akademija za glasbo.
- Voglar, M. (1989). *Otrok in glasba*. Ljubljana, Državna založba Slovenije
- Kroflič, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo*. Ljubljana, Založba Vija
- Batistič Zorec, M. (2004). *Subjektivne teorije vzgojiteljic in kurikularna prenova vrtcev*. *Sodobna pedagogika*, 2, str. 128 – 139.
- Bahovec, E. D. in Kodolja, Z. (1996). *Vrtci za današnji čas*. Ljubljana, Pedagoški inštitut in Društvo za kulturološke raziskave.

in vzgojiteljico. Pri tem razvija kompetence, ki so potrebne za uspešno življenje, za samostojno in odgovorno moralno odločanje ter strpno reševanje konfliktnih situacij.

Vloga odraslega, aktivnost otroka in organiziranje dejavnosti

Profesionalno usposobljen vzgojitelj mora skrbeti, da pri organiziranju dela in življenja v skupini nudi otrokom pogoje za poln razvoj aktualnih funkcij in sposobnosti in za razvoj potencialnih sposobnosti, ki jih dosega v interakciji z odraslo osebo oziroma naprednejšim vrstnikom. To postavko je opredelil že Vigotski in jo poudaril kot bistveno določilo vzgoje in izobraževanja.

Pomembno je, da dejavnosti organiziramo tako, da otroku zagotavljamo raznovrstne aktivnosti, ki so pogoj za njegov razvoj. Otroku moramo zgodaj omogočiti možnost izbire in sodelovanja pri načrtovanju, oblikovanju in sprejemanju odločitev, ter pri delitvi odgovornosti za skupno sprejete odločitve. Vsakdanje življenje v vrtcu mora otroku omogočiti občutek pripadnosti, ustvarjati prijetno vzdušje in omogočati vzpostavljanje vezi. Različne aktivnosti, ki jih otrok izbira in se vanje vključuje, vzpodbudno vplivajo na njegovo zrelost in mu pomagajo pri vključevanju v družbeno in naravno okolje.

Z igro in delom se dopolnjujemo in povezujemo

Dejavnosti urejanja igrišča smo zastavili tako, da smo otroke vzpodbujali k sodelovanju. Otroci so aktivno s svojimi pobudami oblikovali in načrtovali delo na igrišču, saj so svoje ideje, kako naj bi izgledalo igrišče, izražali preko risb, načrtov in intervjujev in ob tem doživljali svojo vlogo kot pomembno. Ob skupnih idejah smo se pogovarjali in iskali ustrezne rešitve. Vpetost otrok v proces je bila vidna tudi z vključevanjem in sodelovanjem staršev.

Najprej smo posadili grmičke, oziroma oblikovali delovne zamike, ki nudijo možnost sodelovanja in hkrati možnost umika posameznega otroka v zasebnost. Pri zasaditvi so otroci opazovali vrtnarje, kasneje pa tudi sami aktivno sodelovali, kopali, sadili, zasipavali jame, pozneje tudi skrbeli zanje, jih ogradili in po potrebi zalivali. Od doma so pričeli prinašati grmičke, rastline, čebulice. Nastajali so vrtnički, »cvetlične gredice«, ki so last posameznih skupin. Otroci so prevzeli skrb zanje, jih opazovali, odkrivali in primerjali spremembe, ki so nastajale na vrtovih. Intenzivneje so se začele izvajati dejavnosti na prostem, zato smo razmišljali, kako bi uredili prostor pred igralnicami. Poiskali smo stare klopi, stole, mize, ki so jih otroci prebarvali in jih obložili z odpadno keramiko ter porabili pri oblikovanju zunanjega prostora. Ob tem so pridobivali izkušnje, da ima lega predmetov in urejanje prostora določen namen.

V sklopu načrta igrišča je bil predviden tudi prostor za dejavnosti, ki vključujejo priložnost za družabnost, proslavljanje in praznovanja - tako imenovano gledališče.

V konceptu prenove igrišča je sovpadla ponudba za sodelovanje v mednarodnem projektu Willow Art, ki nam ga je ponudila šola uporabnih umetnosti Famul Stuart. V projekt smo se vključili, saj smo v njem videli nove izzive in nadgradnjo našega dela, obenem pa smo rešili problem zasenčenja igrišča. Z umetnikom Janom Dicke, študenti umetnosti in z otroki, smo skupaj oblikovali makete konstrukcij iz vrbovih vej. Iskali smo najboljšo rešitev, ki bo poleg sence in gledališča nudila tudi nekaj več.

Ob vrsti novih dejavnosti, ki so potekale v času postavitve paviljona so se otroci seznanjali s povsem drugačnim pristopom do žive in nežive narave, kopanjem jam, povezovanjem vej, postavljanjem velike konstrukcije, soočili so se s terenskim delom in ob tem utrjevali medsebojne odnose, spoznali pomen sodelovanja ter pridobivali pozitiven pogled na skupno delo.

Dejavnosti smo popestrili z različnimi oblikami dela, kar je bilo odvisno od sposobnosti, znanja in interesa posameznika. K sodelovanju smo povabili tudi otroke iz drugih enot, ki so lahko v naših delavnicah z našimi otroki smukali in sortirali vejice, izdelovali glasbila, nakit in mobile.

Ob drobnih nalogah so z neposrednim opazovanjem, pojasnjevanjem in delom pridobivali nova spoznanja iz različnih področij in se sproščeno pogovarjali tudi z izvajalci iz Nemčije.

Prostor, kot oblikovan ambient, vpliva na naše vedenje in ravnanje hkrati pa bogati odnose

odraslih in otrok.

Igrišče je prostor, ki predstavlja izziv za otroke, da raziskujejo svojo okolico in manipulirajo z različnimi materiali ter omogoča aktivnosti, ki jih igra v notranjem prostoru ne omogoča. Trenutna postavitvev igrišča spodbuja otroke in odrasle k novim izzivom v procesu sooblikovanja izzivajočega zunanega prostora. Projekt prenove igrišča se nadaljuje, vrbov paviljon je bil le eden izmed elementov prenove.

Prostor je projekt,
projekt ki oblikuje in dopušča nek odnos,
ima svoj poseben govor in sporočilo,
čeprav molči.

(Malaguzi)

Literatura:

- Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
Kroflič, R. (1999). Med poslušnostjo in odgovornostjo. Ljubljana: Založba VIJA.
Batistič - Zorec, M. (2003). Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
Kroflič, R....(et al.) (2001). Otrok v vrtcu: priročnik h Kurikulu za vrtce. Maribor: Založba Obzorja

Kako smo ustvarili spodbudno bivalno in učno okolje

..... Maja Barbutovski, Viktorija Marčič, Vrtec Tezno

S tem prispevkom želiva predstaviti nekatere naše pozitivne izkušnje v oblikovanju prostora v oddelkih 1. in 2. starostnega obdobja enot LUPINICA in PEDENJPED, vrtca TEZNO iz Maribora.

Prostor je pomemben element Kurikula, saj, kot »drugi«, vzgojitelj vpliva na otrokov razvoj in počutje. Že pred uvedbo Kurikula smo v vrtcu začutili potrebo po drugačni organiziranosti bivalnih prostorov. Zmanjševanje števila vpisanih otrok je povzročilo v našem mestu konkurenco med vrtci. Razmišljati smo pričeli o tem, kako bi izboljšali kvaliteto življenja otrok v vrtcu in na čem bi gradili identiteto naše hiše.

Na naša razmišljanja so vplivale različne teorije, ki so prihajale k nam tudi iz zahodnih evropskih držav. Sodobnejši pogledi na institucionalno vzgojo in varstvo so zahtevali primerno organizacijo prostora. Začetki organizacije prostora po novih merilih so potekali v smeri funkcionalne izrabe vseh prostorov v hiši in oblikovanja igralnih koticov v oddelkih. Pri uvajanju sprememb v prostoru smo za pomoč in sodelovanje zaprosili različne strokovnjake s področja predšolske vzgoje.

Z uvajanjem nacionalnega programa Kurikula smo dobili primerna teoretična izhodišča in smernice za nadaljnje delo. Imeli smo možnost evalvirati obstoječe stanje in na osnovi evalvacije uvesti potrebne izboljšave. Ob tem smo se pričeli zavedati, da ima prav organiziran prostor primerno veliko vlogo pri spodbujanju otrokovega razvoja. Prostor mora otroku nuditi dovolj različnih spodbud in mu omogočati možnosti za gibanje, ustvarjalno raziskovanje, umirjanje in socialno navezovanje.

Prostor, kakor je bil organiziran pred uvajanjem sprememb, je bil za otroke nespodbuden. Omogočal je v glavnem frontalne in skupne oblike dela. Individualizacija v smislu zadovoljevanja otrokovih potreb ni bila mogoča, otrok ni imel možnosti umika v zasebnost, različne spodbude, ki bi naj otroka pritegnile k dejavnosti, so bile pospravljene v omarah. Te so imele pomembno mesto tudi v drugih prostorih hiše, ki bi lahko bili funkcionalni in namenjeni otroški igri. Tudi zunanji prostor, sicer primerno velik, ni vseboval potrebnih spodbud in možnosti, velikokrat pa zaradi vpliva širšega okolja tudi ne potrebne varnosti. Zaradi specifične strukture otrok, vključenih v naš vrtec, so se pojavljale tudi težave na področju socialnih stikov. V skupine so bili vključeni otroci različnih narodnosti. Še posebej aktualno je bilo to v letih po osamosvojitvi. Z vso odgovornostjo smo morali razmišljati o naši vlogi in iskati ustrezne rešitve. Zastavili smo si dolgoročne cilje in oblikovali vizijo našega vrtca, ki temelji na sprejemanju in omogočanju drugačnosti, omogočanju otrokove identitete

in pozitivne samopodobe in spodbujanju razvoja vseh otrokovih čutil. Presodili smo, da bomo zastavljenim ciljem lažje sledili z drugačno organizacijo prostora.

Umaknili smo nepotrebna sredstva iz skladišč, odstranili omare, predrli steno, da smo povečali prostor, preoblikovali garderobo in vsebinsko osmislili igralnico, v kateri je bil zaradi upada števila otrok ukinjen oddelek. Vse prostore, razen kuhinje, smo usposobili za igro otrok: bolniška soba je postala kotichek, vezni hodnik smo namenili gibalnim aktivnostim, v prosti igralnici smo organizirali likovni atelje, garderoba je prostor za druženje otrok in odraslih ter likovno razstavišče.

Kotičke v igralnicah smo oblikovali s premikom visokih omar in nizkimi pohištvenimi elementi. Predvsem pa smo vsa sredstva postavili na dosego otroških rok. Zunanji prostor, uničen zaradi vandalizma, smo pričeli sistematično popravljati in urejati. V oblikovanje prostora smo ves čas vključevali otroke, starše in po potrebi tudi širše okolje.

Sočasno je podoben proces preoblikovanja prostora potekal tudi v 1. starostnem obdobju, kjer so bile spremembe prav tako nujne in morda celo bolj radikalne kot v 2. starostnem obdobju. Z umikom »bolnišničnih« posteljic, oblikovanjem igralnih kotichek in s sredstvi, ki so na dosego otroških rok, smo otrokom odprli nov svet (raziskovanje, preizkušanje...) Za pomoč smo zaprosili tudi različne strokovnjake. Zavedali smo se, da smo s preoblikovanjem prostora šele »odprle« problem, ki je širši in kompleksnejši. Z vključitvijo v postopno uvajanje Kurikula za vrtce smo dobili teoretično podporo in možnost evalviranja in izmenjave izkušenj v širšem prostoru. V tej fazi smo bili bolj pozorni na število in vsebino kotichek, njihovo fleksibilnost, prostorsko organiziranost, prosto talno površino, preglednost poti in mrtve kote igralnice, zagotavljanje zasebnosti, mehke površine in možnost eksperimentiranja in igre z vodo in peskom.

Ob standardnih kotichek, kot so knjižni kotichek, kotichek področij dejavnosti, kotichek za omogočanje intimnosti in umika od skupine, ki vsebuje »mehki kotichek« in »brlog«, kotichek za simbolne igre, ki so prisotni v vseh oddelkih, pa se pojavlja kot posebnost še oblačilni kotichek z velikim ogledalom, ki običajno dopolnjuje simbolno igro in omogoča otrokom spreminjanje in iskanje drugačne identitete. Za razmejitev uporabljamo nizke pregradne elemente in lahke fleksibilne panoje, ki otrokom omogočajo spreminjanje prostora po lastni želji. Da bi otrokom ponudili čim bolj pestre in nenavadne spodbude, smo na različne načine skušali ustvariti transparentnost. Pregrade smo opremile s prosojnimi tkaninami, otrokom ponujamo prosojne likovne materiale, s katerimi ustvarjajo... Z dodatkom svetil smo ustvarili različne svetlobne efekte in igro senc. Ob prenovi prostorov smo imeli možnost otrokom ponuditi različne višinske nivoje. Otroci imajo možnost igre na privzdignjenih površinah, kar jim omogoča drugačno perspektivo, hkrati pa lahko ima takšen prostor funkcijo odra. Otrokom omogoča možnost nastopanja, predstavitev, samopotrjevanja in preko različnih dejavnosti razvijanja samozavesti in pozitivne samopodobe.

S pomočjo arhitektke in likovnega umetnika smo opremili garderobo, ki nam služi kot prostor za druženje in igro in je hkrati galerija, v kateri razstavljamo otroška likovna dela, pa tudi dela priznanih umetnikov.

Ker poseben poudarek posvečamo razvoju otrokove identitete, smo iskali načine za doseganje tega cilja. Prostore smo opremili z velikimi ogledali, v katerih se otroci v različnih situacijah opazujejo in odkrivajo svojo podobo. Otroci so predstavljeni na fotografijah, s katerimi označujemo tudi njihov osebni prostor. Vsak otrok ima svoj osebni predalček, kamor shranjuje drobne predmete, ki jih prinaša od doma in v katerem sprejema drobne pozornosti od prijateljev v skupini. Ta prostor je samo otrokov in je za ostale nedotakljiv.

Velika pridobitev v organizaciji prostora je likovni atelje, ki je razdeljen na prostor za likovno ustvarjanje, kotichek za delavno tehnične aktivnosti in kotichek za eksperimentiranje in igro z vodo in peskom. Atelje je otrokom vrtca na voljo ves dan, v njem se lahko samostojno odločajo in izbirajo sredstva s katerimi bodo ustvarjali. Otroci imajo možnost nemotenega ustvarjanja, predvsem pa možnost prekinitve ustvarjanja in nadaljevanja po interesu in časovni razporeditvi, ne da bi izdelek posebej umikali in spreminjali ustvarjalni ambient.

V kotičkih otrokom ponujamo različna sredstva, s katerimi spodbujamo njihov interes in jim omogočamo pogoje za aktivno učenje. V ponudbi je veliko različnega ne strukturiranega materiala, ki ga otroci najdejo v vseh kotičkih. Ob uporabi ne strukturiranega materiala si otroci razvijajo domišljijo in lastno kreativnost, saj jim nudi veliko uporabnih možnosti, ki jih po potrebi in želji izbirajo sami.

Organizacija prostora se nujno povezuje z vlogo vzgojitelja, časovno fleksibilnostjo, predvsem pa upoštevanjem načel kurikula. Otrokom omogočamo, da se za igro v kotičkih odločajo po lastnem interesu, skozi ves dan. Prostor imajo možnost sooblikovati, ga spreminjati in vnašati lastne vsebine.

Posebnost oddelkov 1. star. obdobja je, da otroke vzpodbuja pri doživljanju in dojemanju sveta preko sistematično načrtovanega gibalnega razvoja. Otrok svet spoznava s pomočjo gibanja, z njim si pridobiva izkustva, ki so pomembna za življenje. Z diplomsko nalogo sodelavke, vzgojiteljice Liljane Kirbiš, kjer se je ukvarjala z vprašanjem, ali so notranji igralni prostori v vrtcu Pedenped na Teznu dovolj fleksibilni, funkcionalni, varni in prijetni za otroke I. starostnega obdobja, smo iskale boljše rešitve. Prostor naj otrokom omogoča predvsem dovolj gibanja. Ob potrebni prenovi smo razmišljali o funkcionalni uporabi obstoječega prostora. Za sanitarije, ki jih v oddelkih I. starostnega obdobja nismo imeli, smo uporabili shrambo in prostore priključili igralnicam. V prostor so umeščene tako, da imajo otroci možnost prostega prehajanja. Prav ta odprtost prostora omogoča otrokom tudi specifične gibalne dejavnosti - orientacijo v prostoru, izogibanje oviram, vrstnikom, predmetom, sooblikovanje prostora (prenašanje sredstev).

Najbolj aktualni kotički 1. starostnega obdobja v našem vrtcu:

GIBALNI KOTIČEK

Naši gibalni kotički omogočajo spretnejšim otrokom zadovoljiti potrebo in željo po gibanju, manj spretnim pa so spodbuda za razvijanje gibalnih spretnosti na ustrezno izbranih športnih pripomočkih in gibanju na ustreznih igralih. Za gibanje uporabljamo tudi tobogan v garderobi.

MEHKI KOTIČEK - opremljen je z blazinami, načeloma pregrajen z dvema nizkima omarama, na katerih najdemo različne knjige, lutke in ljubkovalne igrače. Mehki kotiček uporabljamo za druženje, poslušanje pravljic, petje pesmic, pogovor in igro z lutkami. Tu se otroci najraje združujejo v manjših skupinah, v dvojicah in individualno. Ta kotiček jim omogoča tudi gibanje na mehkih površinah.

ZASEBNI ALI INTIMNI KOTIČEK- je odmaknjen od centralnega prostora. Otroku omogoča umik od skupine. Največkrat so intimni kotički v starih predelanih omarah, opremljeni z blazinami, vzglavniki in zavesami, ki zastirajo pogled ostalih navzočih, še vedno pa otroku omogočajo posredni stik z dogajanjem v skupini.

V vsakem prostoru se nahajajo različne spodbude za gibanje: bazen z žogami, gugalnice, tobogani, oblazinjeni elementi za gibanje, poganjalniki in viseči predmeti - baloni, lutke... Vsa sredstva so za spodbudo v prostorih nenehno na voljo. Otroci posegajo po njih in si tako pridobivajo pomembne gibalne izkušnje.

Sredstva, namenjena spodbudam za gibanje, smo umestili tudi v zunanji prostor. Na prostrani travnati površini, kjer se otroci lahko neovirano gibljejo (tečejo, skačejo), so otrokom na voljo večnamenska igrala, ki spodbujajo otroke, da plezajo, plazijo, skačejo, se zibajo, lovijo ravnotežje...

Naš vrtec je »hiša otrok«, ki v vseh pogledih služi svojemu namenu. S tem, ko smo prostor funkcionalno usposobili za življenje otrok, se nam pojavljajo nekatere dileme. Ena izmed njih je ta, kako v življenje otrok vključiti kuhinjo. Med tem, ko nas načela kurikula usmerjajo

v to, da otrokom omogočimo čim bolj življenjsko okolje, pa se srečujemo z omejitvami, ki nam jih zastavljajo zdravstvene službe. Z bojaznijo, da bi se pojavile okužbe, smo otrokom zaprli dostop do kuhinj in možnost občasnih dejavnosti v njih.

Viri:

Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad republike Slovenije za šolstvo. (1999). KURIKULUM ZA VRTCE. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in zavod republike Slovenije za šolstvo.
Marjanovič Umek, Ljubica. (2001). OTROK V VRTCU. Maribor: Založba Obzorja.
D. Bahovec, Eva in Kodelja, Zdenko. (1996). VRTCI ZA DANAŠNJI ČAS. Ljubljana: Center za kulturološke raziskave pri Pedagoškem inštitutu in Društvo za kulturološke raziskave.
Kirbiš (Liljana). (2003). Diplomaska naloga: NOTRANJNI IGRALNI PROSTOR V VRTCU PEDENJPED V MARIBORU. Maribor: Kronika vrtca Tezno.
Zapisniki strokovnih aktivov.

Povezanost in soodvisnost prostora in interakcij v vrtcu

..... Mojca Garvas , Mojca Kolar, Suzana Antič, Vrtec Trnovo Ljubljana

Kaj nam skriti kurikulum pomeni; kako vidimo povezanost prostora in interakcij v vrtcu

Izhajajoč iz predpostavke, da je osnova vzgojnega dela v vrtcu kurikulum, izvaja pa ga vzgojitelj skupaj z otroki, ostaja med zapisanim in dejanskim polje, kjer se v prostoru srečajo osebno-človeške, razvojno-strokovne, medosebne silnice, ki so medsebojno prepletene in soodvisne.

Tako prostor postane okvir življenju, ki se v njem godi in dogaja, ter vzvod odnosov, ki se v njem porajajo med vsemi udeleženi. Postane očitno, da vse tisto, kar se otrok v vrtcu »nauči«, ni le načrtovano in nameravano, je pa močno področje vplivanja na privzemanje vzorcev otrokove identitete.

Prikriti kurikulum, torej nezapisana in nenamerna ravnanja vzgojitelja in širše - prenos informacij, kvaliteta sporočil, odnosi med odraslimi in otroki ter posredno med otroki samimi, je tisto, kar bistveno zaznamuje delo in življenje v vrtcu.

Vse, kar otrok in vzgojitelj sta, v prostoru vrta, kjer se srečujeta, medsebojno podelita in skupaj v odnosu se razvijata in spreminjata.

Posvetili se bomo vprašanju, kako z organizacijo prostora in spodbujanjem interakcij preseči to »nevidno polje« vplivanja v smeri omogočanja tako otroku kot vzgojitelju razvoj avtonomnosti v njunem odnosu.

Kako torej pomagati vzgojitelju, da v vsakokratni interakciji z otrokom ozavešča svojo vlogo v odnosu z njim, da otroku dopušča suvereno poseganje v njun odnos, suvereno izbiro dejavnosti ter načina, kako bo v njej raziskoval in zadostil svojim notranjim vzgibom in potrebam?

Vključimo še prostor: kaj lahko prostor s svojo postavitvijo in organiziranostjo nudi otroku in vzgojitelju? Kako kvaliteta prostora v vrtcu vpliva na kvaliteto in pogostost interakcij med otroki ter med otroki in odraslimi? S čim prostor vzgaja ?

In ob koncu: kakšne rešitve smo že izpeljali v našem vrtcu in kaj si še želimo razvijati.

Prostor kot možnost izbire za bolj kvalitetne interakcije med otroki in med otroki in odraslimi

Notranji – osebni prostor vsakega človeka je prostor tisočeri čudes: v njem se zrcalijo vse zasnove, ki smo jih od svojih staršev prinesli na ta svet, vsa razvojna križišča in smeri, ki smo

jih v svojem življenju šli, ter zametki vseh še nedoživetih, neuresničenih korakov, ki jih še bomo prehodili.

Zunaj samih sebe se srečujemo z drugimi ljudmi, v odnosu z njimi postajamo. Skupaj z njimi odkrivamo dialoge in ustvarjamo komunikacije.

Večinoma se, tako otroci kot odrasli, sami odločamo, kdaj in s kom ter na kakšen način bomo stopali v **interakcije** z drugimi ljudmi. V prostorih srečevanj izbiramo med biti sam in med druženjem – odločamo se, kdaj in koliko svoje osebne svobode bomo dali v polje, kjer se srečujemo, kjer nas okvirja podrejanje določeni disciplini v odnosih, in kjer se učimo spoštovanja dogovorjenih pravil.

V tem vmesnem prostoru »med mano in tabo« se uresničujejo pogajanja, se dogovarjamo vsi udeleženi o načinu in kakovosti interakcij med seboj.

Prostor v vrtcu, kot **prostor srečevanja** tako otrok med seboj kot otrok in odraslih, je za uresničevanje kvalitetnih interakcij izrednega pomena.

Zato naj bo prostor v vrtcu omejen, da zagotavlja preglednost in varnost; naj bo odprt v razgibanost in različnost; naj s svojim gostoljubjem vabi v prijazna in prijetna iskanja; naj bo bogat in poln izzivov, naj motivira k raziskovanju; naj spodbuja tako glas posameznika kot glas skupine; naj spoštuje tako »male« zgodbe otrok kot »velike« zgodbe vzgoje in njenega predstavnika, odraslega vzgojitelja; omogoča naj tako samoto kot skupino; v njem naj bosta dobrodošla tako tišina kot govor (Parker J. Palmer, 2001).

Ko urejemo in organiziramo fizičen prostor, počnimo to skupaj vsi, ki v njem živimo in delamo – vzpostavljanje pravil dela in življenja skupine več posameznikov, razmejevanje »mojega« in »našega«, ki je ključne točka odraščanja, vzpostavljanja zaupanja med različnostmi posameznikov znotraj skupine...nas vodi v soočenje **z etiko** naših razmišljanj, ravnanj in delovanj.

V vrtcu smo dolžni vzpostaviti pogoje za etično ravnanje tako odraslim vzgojiteljem kot otrokom, ki jim pomagamo vstopiti v svet odraslosti.

Eden od dejavnikov je prostor, ki je oblikovan tako, da je etičen enako do otrok in do odraslih, ter:

- omogoča tako otroku kot odraslemu kvalitetno okolje za igro in delo;
- omogoča tako otroku kot odraslemu možnost umika iz skupinske dinamike in intenzivnih interakcij;
- omogoča tako otroku kot odraslemu možnost intimnejših, poglobljenih srečanj ter možnost za delovanje dialoga;
- podpira in neguje samostojnost in inicijativnost otrok ter neguje dobro samopodobo otrok in odraslih;
- omogoča negovanje dobrih medsebojnih odnosov med otroki, med otroki in odraslimi ter med odraslimi.

Prostor, urejen in organiziran etično tako do otrok kot do odraslih v vrtcu, zmanjšuje nevarnost neosvečenega, neetičnega, nerazpoznavnega vplivanja skritega kurikula, zmanjšuje tudi nemoč utrujenega, strokovno kompetentnega, a preobremenjenega vzgojitelja.

S čim prostor vzgaja?

- S svojo organizacijo pomaga otroku vzpostavljati njegov »notranji red« (in obratno);

- s svojo estetiko pomaga otroku oblikovati čut za skladnost, ga senzibilizira za občutek za lepo (in obratno);
- s svojo širino in odprtostjo vabi otroka v svet, v odkrivanje in raziskovanje novega, neguje pogum (ali obratno);
- z omogočanjem menjavanja prostorov in prostim prehajanjem med različnimi igralnicami otroku nudi izbiro med različnimi sočasnimi dejavnostmi ter med različnimi odraslimi;
- s smiselno razporeditvijo in fleksibilnostjo otroku omogoča tako individualno igro, intimo, umik od skupine kot druženje, interakcije, sodelovanje;
- s premičnostjo elementov omogoča otroku aktivno vlogo pri poseganju v prostor, otrok si oblikuje prostor po svojih zamislih in ustvarjalnih potrebah ter tako razpozna lastni delež pri sooblikovanju svojega igralnega oziroma »delovnega« okolja, s tem razvija samoodgovornost in kompetentnost pri svojih socialnih spretnostih.

Kako smo iskali rešitve v našem vrtcu in kaj si želimo razvijati?

Ob uvajanju kurikula smo temeljito premerili in pregledali naše vrtčevske prostore. Z anketo med pedagoškimi delavci smo preverjali, kako lahko prostor vpliva na kvaliteto življenja in dela vseh udeleženih v vrtcu. Razmišljali smo tudi o idealnih pogojih, ki bi jih ne omejevala materialna pogojenost preureditev in izboljšav.

Ob splošno znanih ugotovitvah, da manjše skupine oziroma manjše število otrok v skupinah nudijo boljše pogoje za implementacijo razvojno ustrezne prakse, smo se zavedli predvsem vloge vzgojitelja pri nudenju kvalitetnih materialov ter oblikovanju premičnih komponent pri ustvarjanju otroku primernejšega igralnega in delovnega okolja (opremljenost igralnic z otroku dosegljivim in premičnim pohištvo, notranje razgiban prosto igralnic z galerijami, pregradami, kotički).

Odpiramo prostore igralnic navzven in omogočamo prehode otrok med različnimi prostori - naša vizija je usmerjena v razvoj omogočanja vsem otrokom v vrtcu prosto izbiro dejavnosti, ki se bodo dogajale sočasno, otrok pa si bo prosto izbral odraslega, ki bi se mu v interakcijah in dejavnostih želel pridružiti. Naša želja je omogočiti otroku povezovati se s prijatelji izven svoje skupine - povečati in razširiti interakcije po otrokovi izbiri. Dogovorjena pravila prehajanj bi omogočala varnost in zaupanje tako otrok kot odraslih, ki bi medsebojno delili odgovornost do vseh otrok. Zamišljamo si vrtec kot edinstven prostor, kjer bi se dobro počutili vsi, ki delamo in živimo v vrtcu: odrasli bi dejavnosti prilagajali svojim posebnim nagnjenjem in spretnostim, otroci pa bi pridobili na široki paleti izbire tako dejavnosti kot interakcij po svoji izbiri.

Zaznavamo tudi drugačne izzive v smeri , kako omogočiti tako otroku kot odraslemu rasti v svoji individualnosti, svojskosti in s svojo unikatnostjo prispevati deleže v skupinsko dinamiko vrtca kot celote, tako z vidika osebno-človeške kot strokovno-razvojne kompetentnosti. Pri tem želimo enakovredno upoštevati tako otroka kot odraslega, vse v povezavi z organizacijo prostora za čim bolj kakovostne medsebojne interakcije.

Otrokom v vrtcu bomo tako v bližnji prihodnosti uredili »belo sobo« (»white room«), prostor tišine in miru, kjer bo otrok imel možnost samogovora, potovanja »vase«, sprostitev ter intimne igre. V njej se bo z otrokom individualno lahko srečeval vzgojitelj ali svetovalni delavec, v njej bomo gojili dialog, neverbalno komunikacijo, se izražali z umetnostjo, se srečevali z malo skupino otrok ...

Odraslim v vrtcu bomo namenili prostor, kjer bo skupaj z njimi nastajalo »učno središče«. Prostor si zamišljamo kot učno sobo s knjižnico, izobraževalnim gradivom, ki ga bodo pripravljali zaposleni, različni prispevki, ki se bodo ustvarjali na delavnicah, seminarjih itd., računalniki za izobraževanje na daljavo, kasetami za učenje tujih jezikov idr. V njem bodo

zaposleni na prijeten način pridobivali nova znanja, ki bodo prispevala tako k razvoju posameznika kot vrtca. Del "učnega središča" bo vseboval tudi manjši kotiček za sprostitev.

Namesto zaključka

Prostor znotraj nas in tisti, v katerem se gibljemo in srečujemo z drugimi ljudmi, bistveno vpliva na kakovost naših srečevanj in skupnih delovanj. Bolj kot se zavedamo, kaj vse prinašamo v odnos drug z drugim, bolj kot smo občutljivi na vsakodnevne subtilne vplive, ki nas osmišljajo in bolj kot se zavedamo vloge sprejemnikov in prenašalcev sporočil, bolj se zavedamo, kako kompleksne so naše interakcije z otroki in odraslimi v vrtcu.

Vzgojiteljevo etično vedenje in ravnanje se prenaša tudi na otroke: otroci v stalni interakciji procesno razvijajo svojo zavest, svoje vedenje o delovanju v socialni sredini (socialno zorenje), in vest (etična, moralna odgovornost do sebe in drugega človeka).

Tokrat o starših nismo eksplicitno govorili, čeprav so pomemben dejavnik našega dela in življenja v vrtcu.

Kadar se drug z drugim pogovarjamo - kako sovplivamo in kako na nas vpliva prostor, v katerem se srečujemo - vsi skupaj dvigujemo svojo vest in zavest ter s tem prodremo v samo bistvo skritega kurikula. Delati ga razvidnega in ga razpoznavati pa že pomeni biti suveren v svojem znanju ter avtonomen v svojem delovanju. Tega pa si želimo tako za naše otroke kot zase, odrasle v vrtcu.

Prostor v prikritem kurikulumu

.....Irena Kukovičič Hren, Vrtec Tončke Čečeve, Celje

Uvod

Kot vzgojiteljica z dvajsetletno prakso sem bila priča marsikaterim spremembam, ki so jih prinašale novosti na področje vzgoje in izobraževanja. Največ sprememb je vsekakor vnesel Kurikulum za vrtce, ki je posegel na vse segmente življenja in dela v vrtcu, ki smo jih tisti, ki smo zaznali, »da je treba nekaj spremeniti«, že pred sprejetjem kurikuluma vnašali v svoje vzgojno delo.

S tem prispevkom sem želela predstaviti način razmišljanja in delovanja pri uvajanju sprememb prostora v našem vrtcu. V vlogi vodje enote pa imam možnost tudi drugačnega pogleda (pogleda iz ptičje perspektive) na to, kako strokovni delavci te spremembe sprejemajo, kako jih vnašajo v vzgojno delo in koliko je prikriti kurikulum usklajen oziroma odstopa od načrtovanega, zapisanega kurikuluma.

Prostor kot element kurikularnih sprememb

Vnašanje kurikularnih sprememb v vzgojno delo je zahtevalo drugačno, fleksibilnejšo ureditev prostorov. V našem vrtcu smo pri preoblikovanju prostora poskušali upoštevati tako estetski, kot funkcionalni vidik.

Merilo so nam bila navodila Kurikulum za vrtce (1999, str. 23):

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

Te naloge smo v igralnicah in na prostem poskušali zagotoviti z nakupi primerno oblikovanega pohištva in igral (zaobljeni robovi, primerne višine pohištvenih elementov glede na starost otrok itd.). Pri izbiri smo upoštevali tudi starost otrok in njihove razvojne potrebe. Dodatke k opreми smo vnašali po estetskih kriterijih za skladnost barv in materialov, saj se zavedamo, da tudi to pripomore k prijetnemu počutju v prostoru, kjer otroci prebijejo od osem do devet ur dnevno.

Kotičke smo oblikovali tako, da smo s postavitvijo posameznih elementov pohištva v prostor

igralnico razdelili na manjše zaključene celote.



Fotografija : S postavitvijo pohištva v prostor smo v igralnicah oblikovali koticke.

Izbirali smo pohištvo, ki je fleksibilno in omogoča strokovnim delavkam možnosti preoblikovanja prostora. Odprte police omogočajo, da so sredstva za igro zložena na policah tako, da jih otroci vidijo in so jim dostopna. Višina pohištva, ki deli prostor, praviloma ne sega čez glave otrok.

Pri preoblikovanju prostora smo začeli posegati tudi izven igralnic. V prostor za igro in igralno dejavnost otrok smo začeli spreminjati tudi prej neizkoriščene hodnike in skupne prostore. Takšna organizacija prostora otrokom omogoča, da se lahko družijo v manjših ali v večjih skupinah, v parih ali pa se umaknejo v intimni koticček.

Zelo pomembno se nam zdi tudi to, na kakšen način so dekorirane igralnice. Za dekoracijo uporabljamo le izdelke otrok, ki nastajajo v procesu izvajanja teme. Pri razstavljanju otroških izdelkov pazimo, da se estetsko razporejeni, da so aktualni glede na tekočo temo, da so v vidnem polju otrok in da z njimi ne prenapolnimo prostora.

S skrbnim načrtovanjem razvojnih ciljev in povezovanjem teh s ponudbo igre in igralnih dejavnosti po koticčkih, z izbiro in ponudbo primernih igralnih sredstev, z upoštevanjem pobud otrok, s primerno organizacijo prostora in časa, s predstavitvijo konkretnih situacij na simbolni ravni, z razstavljanjem izdelkov otrok, ki nastanejo v okviru teme, v našem vrtcu oblikujemo spodbudno okolje za celovit razvoj otrok.

Pomen prostora v prikitem kurikulumu

Velik vpliv na oblikovanje otrokove osebnosti imajo tudi elementi prikritega kurikulumu, ki se ne pojavljajo samo v vsebinah in dejavnostih, ampak predvsem v drugih elementih kurikulumu in niso zapisani v ciljih in vsebinah kurikulumu in jih vnašamo predvsem zaposleni s svojimi ravnanji v odnosu do drugih (otrok, sodelavcev).

V našem vrtcu se trudimo, da bi čim bolj uskladili dejavnike javnega kurikulumu z dejavniki prikritega kurikulumu. Zavedamo se, da je za uvajanje sprememb v vzgojno delo potreben predvsem čas, da strokovni delavci v svojih glavah naredimo premik od nekaterih zakoreninjenih oziroma tradicionalnih načinov dela, ki so jih vzgojitelji skozi izobraževanje in prejšnjo prakso sprejeli za samoumevne, k sprejemanju in izvajanju novih kurikularnih sprememb.

Pri preoblikovanju prostora je bilo v našem vrtcu najmanj težav opaziti pri rahljanju elementov prikritega kurikulumu na ravni spreminjanja vidne podobe igralnic (oblikovanje koticikov). Že pred uradno uvedbo kurikularnih sprememb so v večini enot vrtca strokovne delavke skupaj s svojimi pedagoškimi vodji preoblikovale svoje igralnice v koticike. Vsak koticik je pomenil otrokom zaključeno celoto za igro oziroma za igralno dejavnost. Več težav se je pojavilo potem, ko je bilo treba organizacijo prostora povezovati z izvajanjem vzgojnega dela v okviru posamezne teme ter vključiti interakcijski odnos med strokovnimi delavci in otroki.

Na tej ravni je bilo sprva opaziti velike razlike med strokovnimi delavci. Po mojem mnenju so razlike nastajale tudi zaradi različnih osebnih stališč in vrednot strokovnih delavk. Sčasoma smo na timskih srečanjih prišli do spoznanja, da se marsikaterega neprimernega ravnanja lotevamo na nezavedni ravni ali pa zato, ker izhajamo iz svojih potreb in ne upoštevamo razvojnih potreb otrok.

Velik napredek smo v našem vrtcu naredili v tem, da strokovne delavke znamo predvidevati razvojne potrebe otrok in temu primerno v začetku šolskega leta oblikujemo v igralnicah stalno in otrokom najbolj funkcionalno postavitev pohištva. Postavitev pohištva med šolskim letom ne spreminjamo več, potem ko dosežemo neko optimalno rešitev.

Med šolskim letom tej osnovni postavitvi pohištva damo vsebine glede na temo z izbranimi vzgojnimi sredstvi, ki zapolnijo koticike.

Opaziti je, da smo naredili strokovni korak naprej tudi pri izbiri in ponudbi sredstev v koticikih. Upoštevamo, da je od ponujenih sredstev za igro vsaj polovica nekonstruiranih materialov, kar dopušča otrokom več ustvarjalnosti, kot jih dodelane igrače. Prišli smo namreč do spoznanja, da od količine igrač ni odvisna kvaliteta vzgojnega dela. Pomembno pa je, da so igrače primerno izbrane glede na vzgojne zahteve in vsebino ter da so ponujene na izbiro. To pomeni, da so igrače po policah razporejene na pregleden način (da škatle z igračami niso ena na vrh druge) in v takšni višini, da jih otroci lahko dosežejo. Na odprte police nastavimo samo tiste igrače, ki so namenjene uporabi v določeni temi, ostale pa umaknemo v zaprte omare. Če otrokom pripravimo takšne pogoje, potem jim omogočimo, da imajo možnost izbire, da si sami postrežejo igrače in jih po končani igri tudi pospravijo. S tem postanejo otroci vse samostojnejši, kompetentnejši in odgovornejši.

Zgled za otroke je tudi odnos med strokovnima delavkama v oddelku in njun način dogovarjanja in upoštevanja dogovorov, ki veljajo v oddelku. Otroci namreč hitro zaznajo, če med njima ni usklajenosti in sodelovanja, oziroma se čuti pretiran vpliv samo ene. Prišli smo do ugotovitev, da se to kaže na obnašanju otrok, saj to neusklajenost izkoriščajo in si prilagajajo pravila. Takšen način pa vodi v razpuščeno vzgojo brez jasnih pravil, kar usmerja otroke v narcistično ravnanje. Najbolje je torej, da strokovni delavki v paru dobro sodelujeta, skupaj načrtujeta in se podpirata v odločitvah.

Strokovne delavke smo se velikokrat zalotile v razmišljanju, ali smo prav razumele zahteve kurikulumu. Naučile smo se, da se v situaciji, ko nismo prepričane, kako naj ravnamo, opremo na načela kurikulumu in etični kodeks, ki nam služita kot strokovno merilo oziroma doktrina za naše ravnanje.

V veliko pomoč pri odpravljanju takšnih dvomom nam je timsko načrtovanje in timsko izvajanje vzgojnih dejavnosti. V timu, kjer sodeluje od štiri do osem strokovnih delavk, se poleg načrtovanja vzgojnega dela učimo odprte komunikacije in evalvacije lastnega dela.

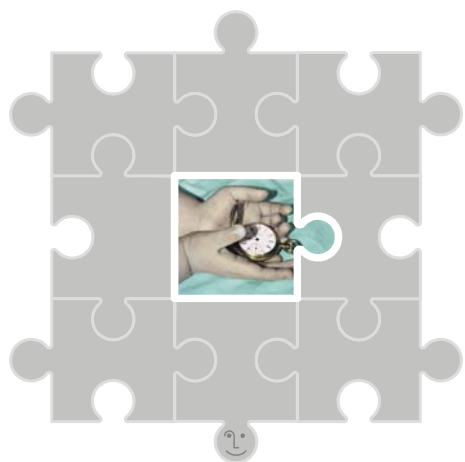
Sčasoma smo se naučile, da znamo ubesediti svoje razmišljanje o tem, kaj smo izvedle kvalitetno in kaj bi lahko opravile še na strokovnejši ravni. Največ težav imamo še s tem, da težko povemo drugi sodelavki ali sodelavki v paru, ko opazimo kakšne pomanjkljivosti, oziroma dilemo pri izvajanju vzgojnega dela, saj je še vedno pri marsikateri sodelavki prisoten strah, da bomo sodelavko užalile in nam bo zamerila. Na tej komunikacijski ravni se moramo še veliko naučiti, še posebno to, da bomo znale preiti osebno raven občutljivosti in sprejemati mnenje sodelavk kot spodbudo za strokovno rast.

Zaključek

V našem vrtcu se zavedamo, da smo naredili že velik strokovni napredek pri vnašanju kurikularnih sprememb v vzgojno delo, vendar je še veliko področij, kjer bo potrebno strokovnost dodatno poglobiti in nadgraditi. Pomembno se nam zdi, da znamo naše šibke točke opaziti in jih s pravim pristopom tudi odpravljati. Za to je potrebno predvsem veliko strokovnega znanja, kritično vrednotenje in pripravljenosti za sodelovanje. Pomembno vlogo pri tem vidim v ravnateljici oziroma vodstvenih delavcih, ki dopuščajo avtonomijo strokovnih delavcev, hkrati pa, kot opazovalci iz že prej omenjene ptičje perspektive, s strokovno podporo in znanjem pomagajo pri strokovni rasti zaposlenih.

Literatura:

Kurikulum za vrtce. (1999).Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod RS za šolstvo.
Otrok v vrtcu: priročnik h kurikulu za vrtce. (2001). Maribor: Obzorja.



Čas - planirati čas ali stalno hiteti, pritiski...

V vrtcu mora biti dovolj časa . . .

(Kurikulum za vrtce, str. 22)

- ✳ Ni bolj ali manj pomembnega časa - vsak trenutek šteje
- ✳ "Čas" v prikitem kurikulumu; kvaliteta v vsakem trenutku
- ✳ Čas v heterogeni skupini

Ni bolj ali manj pomembnega časa - vsak trenutek šteje

..... Tatjana Bojinovič, JVZ Vrtci občine Žalec

Živimo v družbi, v kateri se nam kar naprej mudi, hitimo sem in tja, nimamo časa za postanek, za pogovor. Vse manj ga je tako doma kot na delovnem mestu ...

Zaposlena sem na delovnem mestu vzgojiteljice v javnem vzgojno-izobraževalnem zavodu. To delo opravljam že več kot petindvajset let. V tem času je prišlo do bistvenih sprememb v organizaciji življenja in dela v vrtcu. Zavedam se, da je vsako uvajanje sprememb proces, ki nas ozavešča, kje smo, in nam nakazuje poti do novo zastavljenih ciljev. Kako dozvetni smo za spremembe je v prvi vrsti odvisno od nas samih, da se zavedamo, kakšne so, kako jih sprejemamo, uvajamo, izboljšujemo. Za vse to pa je potreben čas. Časa je v procesu dovolj. Mi smo tisti, ki se moramo odločiti, kako ga bomo v procesu izkoristili, uporabili ... V prispevku se osredotočam na vlogo časa v prikritem kurikulumu vrtca.

Z vstopom v vrtec vstopa otrok v širše socialno okolje. Brez dvoma je ta korak zanj pomembna življenjska prelomnica. Otroci, ki jih starši vključijo v vrtec, preživijo v njem do devet ur dnevno (nekateri še več) in to v času, ko so v najbolj občutljivem obdobju svojega življenja. V tem času, ko je otrok v vrtcu, mu mora vrtec predstavljati najprej čustveno toplino in varno okolje, da se ustvari zaupanje, poleg tega pa tudi druge pogoje, potrebne za razvoj celovite osebnosti.

Znak dobrega dela v vrtcu naj ne bodo hitrost, nervoza in (pre)velika ponudba, s katero otroke le obremenjujemo, temveč možnost, ki jo ponujamo otrokom, da lahko v času, ki ga imajo na razpolago, doživijo to, kar je zanj bistveno, da lahko zaradi razporeditve časa uživajo.

Prikriti kurikulum zajema mnoge elemente vzgojnega vplivanja na otroke, ki niso sicer nikjer opredeljeni, a so mnogokrat v obliki posredne vzgoje učinkovitejši kot neposredni vzgojni dejavniki, opredeljeni v kurikulumu (Kurikulum za vrtce, 1999, str. 20). Tudi vzgojni teoretiki opozarjajo na pedagoški pomen dejavnikov prikritega kurikuluma, kamor prištevamo prikrita pričakovanja vzgojiteljice, čustveni stik med vzgojiteljico in otrokom, medvrstniške odnose, organiziranje dnevne razporeditve dejavnosti in prostora, uveljavljanje pravil ter splošno klimo in kulturo vrtca (Kroflič, 2001, str. 15).

Ob zavedanju, da ravno dejavniki prikritega kurikuluma precej vplivajo na realizacijo področnih vzgojno-izobraževalnih ciljev, lahko strnem, da je tudi od organizacije dejavnikov prikritega kurikuluma odvisno, v kolikšni meri bo mogoče kakovostno izpeljati uradni in bolj strukturirani del kurikularnih dejavnosti. V kontekstu tega spoznanja se tako vse bolj zavedam, da v vrtcu ni bolj ali manj pomembnega časa. Vsak trenutek, ki ga preživimo skupaj z otrokom, se ponuja kot priložnost za učenje, ki ga lahko izkoristimo kot delček v procesu

otrokovega razvoja. Naš moto je: Za otoka je pomemben vsak trenutek njegovega življenja. Ta se udejanja v primerni razporeditvi vsakodnevnih dejavnosti in ob ustreznih pričakovanjih odraslih znotraj dimenzije časa.

Čas kot vrednota pri delu v vrtcu

Za ustrezno izpolnjevanje ciljev kurikuluma je potrebno čas za delo v vrtcu učinkovito organizirati. Čas v okviru prikritega kurikuluma tako postaja vse večja vrednota in pomemben dejavnik vzgojno-izobraževalnega procesa.

V našem vrtcu so časovno opredeljene naslednje kategorije: poslovni čas, okvirni dnevni red dejavnosti, dnevni obroki prehrane (zajtrk, kosilo in popoldanska malica) in delovni čas zaposlenih. Vse ostalo se izraža v ponudbi različnih dejavnosti, ki niso podrejene togemu dnevnemu redu, temveč se prepletajo skozi čas bivanja otrok v vrtcu.

Osnova za določitev poslovnega časa enote je izpis potreb iz Vloge - prijavnice za vpis otoka v vrtec: evidenca prihoda - odhoda, dosednji poslovni čas enot, poslovni čas oddelkov (osnova je število otrok v času prihodov in odhodov otrok - združevanje otrok iz več oddelkov ob upoštevanju normativa otrok). Potreba za delo ob sobotah ni bila izražena, za julij in avgust se poslovni čas posameznih enot določi na osnovi pisnih prijav in dejansko ugotovljenih potreb. Prav tako za čas pred prazniki, ko se oddelki oblikujejo na podlagi števila prijavljenih otrok. V primeru dejanskih potreb se poslovni čas za starše, in s tem delavni čas za zaposlene, spreminja - vrtec se odpre prej – pet ali trideset minut, prav tako tudi zapre. To je že utečen, fleksibilni dogovor med starši in zaposlenimi.

Okvirni dnevni red programov v vrtcu nakazuje razporeditev dejavnosti v dnevni programih (6 - 9 ur) in poldnevni programih (4 - 6 ur). Tako je dnevna razporeditev dejavnosti odvisna od programa, ki ga otrok obiskuje, oziroma od programa, ki se izvaja v posameznem oddelku. Razporeditev dejavnosti je podrejena potrebam in interesom otrok, pa tudi dogovorjenim možnostim znotraj izbrane teme, z upoštevanjem specifičnosti okolja (upoštevajo se izhodišča Kurikuluma za vrtece).

Dnevni obroki prehrane (zajtrk, kosilo in popoldanska malica) za prvo in drugo starostno obdobje so oblikovani v dveh časovnih terminih. Le-ti so pogojeni z bioritmom otrok in stopnjo njihove samostojnosti. Samostojnosti je več v drugem kot v prvem starostnem obdobju, saj je v drugem starostnem obdobju že veliko več samopostrežnega načina prehranjevanja. Tudi časovno zaporedje med obroki je večje.

Delovni čas zaposlenih je oblikovan glede na organizacijo dela poslovnega časa v enoti, v povezavi s potrebami staršev otrok. Vzgojiteljice so na delu neposredno (v vrtcu) šest ur in pol, pomočnice vzgojiteljic pa sedem ur in pol. Med delom imamo polurni odmor, ki ga v tem šolskem letu koristimo v dveh časovno drsečih terminih. Že nekaj časa se prva in zadnja na delu izmenjujeta. V posebnih primerih oziroma potrebah je dogovorjen način, kako lahko varno spreminjamo delovni čas in odmor med delom (fleksibilno znamo ravnati tudi v teh primerih).

Vloga in organizacija časa v vzgojno-izobraževalnem procesu

Od prihoda v vrtec in do odhoda domov otroci izbirajo med različnimi aktivnostmi glede na želje, interese, potrebe in sposobnosti. Delo v vrtcu temelji na prepletu igre, igralnih dejavnosti in drugih dejavnosti (vodenih, izbirnih, spontanih) z vzgojiteljico, s pomočnico vzgojiteljice in drugimi otroki.

Veliko pozornosti in časa namenimo otroku ob prihodu v vrtec – pomembno je, koliko časa vzgojiteljica ali pomočnica vzgojiteljice nameni pozdravu, prijaznemu sprejemu, izmenjavi informacij, kar ima vpliv za dobro počutje otroka.

Igra ima pomembno vlogo v otrokovem življenju in ustvarjanju. Omogoča mu, da pridobiva različne izkušnje, spoznanja, kaj zmore in česa ne. Otroci potrebujejo za svojo igro čas, čas brez neprestanega prekinjanja in priganjanja – torej: rabijo okolje, v katerem se počutijo sproščeni, zadovoljni, sprejeti, varni. Igra ima svoj pomen in vrednost takrat, ko ima otrok

dovolj časa, da se v njej »naigra«. Med igro mora biti odrasla oseba otroku »blizu, na doseg« (Ferjančič, 2001). Kako to doseči, je odvisno od vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice, tudi zaradi pričakovanj, ki jih imata v sebi (prikriti kurikulum). Občutek za čas, za časovno primerno razporeditev dejavnosti (Kroflič, 2001) v odraslih vpliva na problemski pristop s prizadevanjem, da se osebno in profesionalno otrokom približata, se vanje vživita, na način, da igro vzpodbujata, opazujeta, pohvalita, razvijata otrokova pozitivna čustva, uspeh. Iščeta najboljše izkoriščenost prostora in skrbita, da ima vsak otrok dovolj časa za igro. S svojo prisotnostjo otroku svetujeta, sodelujeta, nudita pomoč. Na ta način igro časovno podaljšata ali pa jo skrajšata, pri tem pa morata biti pozorni, da otroka ne prikrajšata za 'užitke' v igri. V sodelovanju z otroki poskrbita za raznovrsten izbor materialov, sredstev in igrač. V igro vnašata tudi dejavnosti, ki zahtevajo otrokovo zaposlenost na vseh področjih, z vsem svojim tovrstnim ravnanjem otrokom razvijata tudi čas kot vrednoto. Interes otrok za vse ponujene dejavnosti je velik, njihova samostojnost in samoorganiziranost pa sta tudi, zaradi dela in življenjskega stila v vrtcu in izven vrtca, zelo razviti. Ob tem si zastavljam vprašanje: kako združiti čas in izbiro dejavnosti? Je otrokom bolje ponuditi manj dejavnosti, s katerimi se ukvarjajo ves čas, ki je na voljo, ali je bolje organizirati več dejavnosti, pri čemer za vsako dejavnost porabijo manj časa in pogosteje spreminjajo dejavnosti? Kaj to pomeni za otrokov razvoj?

Reorganizacija časa v dnevni rutini v povezavi z načeli kurikula

Na gornja vprašanja ni mogoče dati neposreden ali celo en pravi odgovor. Preprosto ga ni oziroma je v tem, da je potrebno ustrezno razmerje časovno daljših in krajših dejavnosti. Po mojih izkušnjah je to lahko kvalitetnejša organizacija prostora in časa pri vseh elementih dnevne rutine v vrtcu. Taka organizacija omogoča kvalitetnejšo izbiro vzgojnega dela, hkrati pa daje otrokom možnost izbire, uveljavljanje interesov, zadovoljevanje različnih potreb in sproščenost v medsebojni komunikaciji ter drugih odnosih med otroki in odraslimi in soodločanje o času, ki ga zato porabijo. Na drugi strani pa kvalitetnejša organizacija prostora in časa zmanjšuje nastanek čakanja ('zapravljanja' časa) in celo konfliktov.

V nadaljevanju navajam nekaj praktičnih rešitev izvajanja kvalitetnejše organizacije prostora in s tem časa, ki izhajajo iz lastnih pobud in izkušenj pri delu z otroki v vrtcu in so se izkazale za zelo uspešne (vsebuje pa jih tudi kurikularna prenova).

1. V naši igralnici so oblikovani stalni in občasni koticiki. Ponudba in razporeditev sta oblikovana tako, da otrokom pritegnejo pozornost, da se v njih sproščeno igrajo, opravljajo dejavnost iz posameznih vzgojnih področij, upoštevajo dogovore in imajo dovolj časa za igro ali dejavnost. Pomembna naloga odraslih je, da kvaliteto igre in vseh dejavnosti, opazujeta skozi otrokov razvoj in kot dejavniki analizirata tudi dimenzijo časa.

2. Ena od možnosti je, da otroku, če želi, omogočim možnost umika – intimni koticček, pri tem pa ga časovno ne omejujemo. Pomembno je, da ostali otroci razumejo in spoštujejo otrokovo odločitev. Ena izmed nalog je spremljanje pogostosti umika istih otrok in dolžine umika v koticček.

3. Fleksibilnost v časovni organizaciji, ki je namenjena bivanju na prostem, je po navadi organizirana na osnovi vremenskih razmer, prilagojena različnim vsebinam, načrtovanim in nenačrtovanim dejavnostim ter trenutnim situacijam (poleti drugače kot pozimi).

4. Priprava na počitek in spanje poteka umirjeno, brez pretiranega hitenja s pospravljanjem in pripravljanjem ležalnikov. Organizacija počitka je odvisna od individualnih potreb otrok in ne časovno strogo opredeljena. Nekateri potrebujejo samo počitek – temu je namenjen krajši čas, zopet drugim miren spanec.

5. Razvijanje časovne fleksibilnosti v odraslih znotraj osebostnega in profesionalnega razvoja na vseh nivojih (načelo horizontalne in vertikalne povezanosti).

Zaključek

Za zaključek želim dati v razmislek nekaj nedorečenih zadev v zvezi s časovnimi termini v organizaciji življenja in dela v vrtcu: Kako najlažje uskladiti čas za načrtovanje med

vzgojiteljico in pomočnico vzgojiteljice in drugimi timi v vrtcu? V katerem časovnem terminu je najlažje izpeljati refleksijo utripa dnevnega dogajanja in življenja v oddelku v okviru posameznega tima? Kako iskati časovne rešitve v primeru odsotnosti zaposlenih strokovnih delavcev?

Na ta vprašanja je že možno delno odgovoriti in ponuditi rešitve v kontekstu kvalitetnejše organizacije časa. Nadaljnje rešitve bo treba iskati med različnimi drugimi možnostmi, kar pa zahteva veliko iznajdljivosti in pripravljenosti za sodelovanje vseh, ki oblikujejo življenje in delo v vrtcu. Za vse to pa si bo treba vzeti čas in vsak trenutek že šteje...

Literatura:

- Ferjančič, J. (2001), *Otrok je knjiga iz katere beremo*, Nova Gorica: Vrtec Nova Gorica.
Kroflič, R. (2001), *Temeljne predpostavke, načela in cilji kurikula za vrtece* v Marjanovič, Umek, L. (2001), *Otrok v vrtcu*, Priložnik h Kurikulu za vrtece, Založba obzorja Maribor.
Kurikulum za vrtece (1999), Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.
Vrtci občine Žalec (2004), *Letni delovni načrt za šolsko leto 2004/2005*, Žalec.

"Čas" v prikritem kurikulumu; kvaliteta v vsakem trenutku

..... Blanka Ribič, Vrtec Tončke Čečeve, Celje

Dolgoletne izkušnje nam v Vrtcu Tončke Čečeve kažejo, da je čas pomemben element izvedbenega kurikulumu v oddelku, saj vpliva na kakovost otrokovega bivanja v vrtcu. Vzgojiteljice se vse bolj zavedamo, kako pomembno je, da nam kakovostna izraba časa pomeni vzgojno delo brez hitenja, brez nepotrebne čakanja, brez t. i. »bolj pomembnega ali manj pomembnega« časa, kot tudi sočasno timsko načrtovanje in izvajanje vzgojnega dela.

Potrebno je poudariti, da kurikularni pristop k problematiki časa zahteva:

- **razumevanje strokovnih delavcev** vrtca o pomenu vsakega trenutka bivanja otroka v vrtcu oz. preseganje delitve časa bivanja na pomembnejši čas z vzgojiteljico in manj pomemben preostali čas s pomočnico vzgojiteljice;
- **pripravljenost strokovnih delavcev** na fleksibilno organizacijo delovnega časa vzgojiteljice vodje oddelka in vzgojiteljice pomočnice, ki se odraža na organizacijski ravni v tem, da nikoli čez dan niso v vrtcu samo vzgojiteljice ali samo pomočnice vzgojiteljic;
- **samokontrolo strokovnih delavcev**, ki ozavestijo uporabljanje časa v vzgojnem procesu: ne hitimo; vse delamo umirjeno in v primernem interakcijskem odnosu z otroki; spoštujemo čas, ki si ga vzame otrok za razmislek, pa tudi podarimo čas, ko potrebuje našo pozornost; da mu nudimo možnost, da se, kadar koli začuti potrebo, umakne v kotichek za umik, ne glede, kaj v tem času vzgojnega počnemo ipd.

Poleg vzgojnega osebja mora čas kot pomemben element kurikulumu razumeti tudi drugo osebje: kuhinjske delavke, hišnik in ostali.

Kako povezujem pojem »prikriti kurikulum« z elementom časa?

Strokovna javnost omenja pojem »prikriti kurikulum« v nenehnem prepletanju z javnim, uradno predpisanim kurikulumom. Definicijam je skupno, da se prikriti kurikulum nanaša na nenačrtovana ravnanja, ki niso nikjer zapisana. (Batistič Zorec, 2004, str.129). Prikriti kurikulum je povezan z življenjem v vrtcu, pravili in normami, neposrednimi sporočili odraslih, ki jih vsakodnevno, pogosto nezavedno usmerjamo na otroke. Sem sodi vse, kar je v vrtcu samoumevnega in glede česar otroci pogosto nimajo izbire: dnevni red in urejenost vrtca, potek hranjenja in spanja, način organiziranja in izbor dejavnosti in še kaj. (Batistič Zorec, 2004, str.130) To pomeni, da se otrok vsega, kar se nauči v vrtcu, ne nauči vedno

vneprej načrtovano, zato bi bilo potrebno čim bolj razmišljati v tej smeri, kako vse te rutinske zadeve izkoristiti za vzgojno vplivanje. Vzgojni teoretiki opozarjajo na pedagoški pomen dejavnikov prikritega kurikuluma, kamor prištevajo prikrita pričakovanja vzgojiteljice, čustveni stik med vzgojiteljico in otrokom, medvrstniške odnose, organizacijo dnevne razporeditve dejavnosti in prostora, uveljavljena disciplinska pravila ter splošno klimo. (Kroflič, 2001, str.15)

Prikriti kurikulum je torej prisoten in vtkan v utrip vrtca in ga nikakor ne smemo zanemariti.

Čas je prisoten tako v zapisanem kakor tudi v prikritem kurikulumu oddelka in vrtca.

Čas je torej eden od elementov kurikuluma, ki je enakovredno povezan z ostalimi elementi in vpliva na dnevno rutino, igro in igralno dejavnost. V skladu s kurikularnimi spremembami časovni okvir in zaporedje dogodkov nista več strogo določena, ampak fleksibilna. Novo razumevanje časa moramo ozavestiti, če hočemo resnične spremembe v vrtcu. Merilo za drugačno razumevanje smo iskali v načelih Kurikuluma za vrtce. Načela so tista strokovna doktrina, ki nas zavezujejo k uresničevanju ciljev kurikuluma.

Kje v načelih najdemo element časa?

Načelo demokratičnosti in pluralizma omenja zahtevo po fleksibilnosti v časovni organizaciji. Po našem razumevanju to pomeni, da postane čas fleksibilen. Fleksibilnost časa v oddelku pomeni več zahtev:

- prilagoditi poslovalni čas oddelka prihodom in odhodom otrok;
- prilagoditi poslovalnemu času oddelka delovni čas vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice tako, da je v skladu z zakonom zagotovljena tudi njuna prisotnost;
- fleksibilno razumevanje dnevnega reda v oddelku;
- časovno prepletenost iger in usmerjenih dejavnosti, kar pomeni sočasni potek namesto zaporednosti;
- približna časovna opredelitev določene teme oz. projekta in
- vzgojni proces, ki čas vtke v kakovost izvajanja: brez nepotrebnega čakanja, brez ostrih prehodov v dnevnem redu, brez hitenja in podobno.

Načelo enakih možnosti in upoštevanja različnosti med otroki zahteva upoštevanje časa ob značilnostih starostnega obdobja. Otroci morajo imeti dovolj časa za vsakodnevne rutinske dejavnosti, npr. pri obujanju, oblačenju, prehranjevanju. Mlajši otroci potrebujejo za te aktivnosti več časa od starejših. Upoštevati moramo tudi otrokove individualne značilnosti (nekateri so počasnejši, natančnejši ...).

Načeli omogočanja izbire in drugačnosti ter načelo spoštovanja zasebnosti in intimnosti, opredeljujejo element časa kot možnost otrokove izbire med različnimi ponudbami igralne dejavnosti, igre, otrokovih pobud. Otrok mora imeti vsak trenutek tudi možnost izbire med alternativnimi dejavnostmi in igro, pa tudi možnost umika v t.i. intimni kotiček, ne glede na dejavnost, ki morda ravno v tem času teče. Omeniti velja tudi nujnost vzgojiteljičine empatije in odzivnosti na otrokove potrebe tukaj in zdaj, v vsakem trenutku.

Načelo vertikalne povezanosti vsebuje element časa v okviru povezanosti vrtca in staršev, saj čas otrokovega prihoda v vrtec prilagaja potrebam staršev. Čas ni ozko omejen, kljub otrokovemu kasnejšemu prihodu v vrtec mu je omogočen zajtrk, saj imamo organiziran t.i. drseči zajtrk, kar posebej zadovoljuje starše.

Načelo timskega načrtovanja in izvajanja je nujno potrebno za realizacijo vsega zgoraj naštetega. Kot primer naj navedem pomembnost časovne usklajenosti delovanja strokovnih delavk, na primer njuno sočasno vključenost v izvedbo igralnih aktivnosti v kotičkih, sočasnost pri organiziranju delavnic v skupnem prostoru, sočasnost pri usklajenem

vzgojnem delovanju na otroke. Nenazadnje moram omeniti tudi pripravljenost sodelovanja vseh delavcev vrtca, pogosto tudi tehničnega osebja.

Razmišljanje o času kot elementu kurikulumu v oddelku

Prihod otroka v vrtec

Staršem ni potrebno pripeljati otroka v vrtec do določene ure. Čas prihoda otrok v enoti našega vrtca je fleksibilno naravnano tako, da otroci prihajajo od šeste do devete ure, ali kasneje, po potrebi. Vzgojiteljica se ima čas vsakemu otroku prijazno posvetiti in ga povabiti v igro med otroke. To je čas za umirjeno igro in umirjeno druženje.

Čas zajtrka

Otrokom ponudimo zajtrk od 7.30 do 8.30 ure. Imenujemo ga drseči zajtrk, saj imajo ves ta čas otroci možnost zajtrkovati. Del igralnice je pripravljen za zajtrk. Tam si otroci sami postrežejo, ko si to zaželi. Mlajšim pomaga vzgojitelj. Jedo v manjših skupinah in imajo čas za kulturno prehranjevanje in tudi zadosti časa za samostojno pospravljanje za seboj. Tu je upoštevano načelo različnosti med otroki, saj nekateri, tudi mlajši otroci porabijo za to več časa. Otroci, ki želijo, jedo kasneje. Tisto, kar je potrebno poudariti, je fleksibilnost, ki se odraža v sočasnosti zajtrkovanja in dejavnosti preostalih otrok. Otroku zaradi zajtrka ni potrebno ostro prekiniti igre. Tudi v tem času pa se lahko nemoteno igra, ko pa se odloči, si umije roke in se pridruži otrokom, ki že zajtrkujejo. Nikoli ne čakajo na zajtrk, čas zanj si izberejo sami. Kljub temu, da se otroci sami odločajo, kdaj bodo jedli, ugotavljam, da se le redki ne odločajo sami, kdaj bodo zajtrkovali. Tedaj se z njimi pogovorim o razlogu in jih spodbudim k zajtrku.

Čas usmerjenih dejavnosti in igre

S pomočnico vzgojiteljice pripraviva sredstva za igro in usmerjeno igro, oboje bo potekalo vzporedno in sočasno. Prostor je organiziran tako, da je v njem pripravljeno več kotičkov, v katerih se sredstva dodajajo in odzemajo glede na temo. Otroci nato sami izbirajo, v kateri kotiček se bodo vključili. Nekateri izberejo igro s sovrstniki, drugi se pridružijo načrtovani dejavnosti, ki ju izvaja vzgojiteljica in pomočnica vzgojiteljice. Timsko načrtujemo in v okviru teme pripravimo še dejavnosti v skupnem prostoru za več oddelkov: kotiček za konstruiranje, kakšno skupno delavnico in podobno. Otroci so ves čas notranje motivirani za dejavnosti, aktivni, nikoli ne čakajo.

Čas za malico

Fleksibilnost se kaže tudi v času za malico, ki traja od petinštirideset minut do ene ure. Otroci po želji prihajajo v del igralnice, ki je pripravljen za malico (dve mizi). Nikoli ne jedo vsi hkrati, ampak v malih skupinah. Otroci imajo možnost prehajanja od igre k malici in nazaj k igri. Pogoj za malicanje so samo umite roke. Fleksibilnost se kaže v času izbire, kdaj želijo malicati. Tudi na toaleta otroci odhajajo po potrebi, ni za to določenega časa.

Čas za kosilo

Kosilo je edina aktivnost, ki je časovno določena. Pogosto pa se zgodi, da tudi kosilo nekoliko prestavimo, če je na primer načrtovan daljši sprehod. Zaradi prevoza hrane v termoposodah, ki ostanejo zaprte, ostane hrana neoporečna.

Čas bivanja na prostem

Čas bivanja na prostem zelo prilagajamo svojim potrebam. V toplem vremenu gremo tako na igrišče ali dolg sprehod takoj po zajtrku. Nobene dejavnosti ne opravljamo ob točno določeni uri. Poleti odhajamo takoj po zajtrku na igrišče in se pred najhujšo vročino (okrog 11h) vračamo v hladne igralnice.

Čas počitka

Po kosilu sproti pripravljamo ležalnike in otroci se počasi, brez hitenja, pripravljajo za počitek. Otroci, ki ne spijo, imajo možnost izbirati med dejavnostmi v kotičkih, ki so nadaljevanje dopoldanskih aktivnosti, lahko pa si sami izberejo igro. Takšna organizacija časa je dobra, saj so otroci ves čas aktivni, noben čas ni bolj ali manj pomemben, obe, vzgojiteljica in pomočnica vzgojiteljice, enakovredno sodelujeta v izvedbenem kurikulumu.

Kaj mi pomeni čas kot vzgojiteljici?

Ko razmišljam o času, me prevzame občutek, da ga imamo kar naenkrat dovolj. Dovolj za vse aktivnosti, igro in učenje. Vse sprejemamo tišje, bolj umirjeno. Več imamo časa drug za drugega. Otroci in tudi vzgojiteljice. Prehajanja med aktivnostmi so umirjena, otroci imajo ves čas kaj početi, organizacija prostora jim nudi aktivnost vsak trenutek. Če se zgodi, da danes česa nismo naredili, imamo možnost to storiti jutri. Nihče nas ne preganja, ne gledamo več na uro, kot smo nekoč. Naše interakcije so pristnejše, ne zapiramo se v svoje igralnice, ampak imamo čas tudi za druženje med oddelki v skupnem prostoru, pri dejavnostih, ki so organizirane za več oddelkov.

Literatura:

Batistič Zorec, M. (2004): Sodobna pedagogika, str. 129-130. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
Kroflič, R. (2001): Temeljne predpostavke, načela in cilji kurikula za vrtce. v: Otrok v vrtcu, str. 15. Maribor: Založba Obzorja.
Kurikulum za vrtce (1999): Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Čas v heterogeni skupini

..... Metoda Postolski Košir, Vrtec Hansa Christiana Andersena, Ljubljana

Sem vzgojiteljica predšolskih otrok, Metoda Postolski Košir, v Vrtcu Hansa Christiana Andersena v Ljubljani. Svoje delo opravljam z veseljem in radovednostjo. Že leta dolgo delam v programu Korak za korakom. Moj dolgoletni in osebni strokovni izziv je kreiranje časa z otroki in starši.

Kako otroci spoznavajo in doživljajo čas

Otroci spoznavajo čas skozi izkustvena doživetja s časom. Pri starosti treh let so otroci še povsem v sedanjosti, pri petih letih pa že uporabljajo tudi pretekli in prihodnji čas. V prehodnem obdobju čase nekateri tudi zamenjujejo. Potrebno je veliko izkušenj s časom.

Sedanjest: čas, ki je z nami

Najprej doživljamo in spoznavamo dogajanje v oddelku tukaj in sedaj: pojemo, plešemo, rišemo, se pogovarjamo, delamo poizkus, poslušamo in podobno. Ugotavljamo, koliko časa traja trenutek tišine, čas malice ali kosila, čas igre in sprehoda, čas branja pravljice in podobno. Spoznavamo, da nam lahko čas hitro ali počasi mineva, odvisno od tega, kako ga doživljamo.

Živeti "tukaj in sedaj", doživljanje aktualne sedanjosti, je za otroka zelo pomembno, zato mora vzgojiteljica spremljati, kaj se dogaja v okolju, kaj pritegne zanimanje otrok. Otroka danes zanima sneg, ki prvič naletava na vrtno gredico, ne čez tri dni, želi se ga dotaknit, ga okusit; ta trenutek želi nekaj doseči, na primer gledati smučarsko tekmo.

Nekaj primerov dejavnosti skozi katere so imeli otroci možnost dojemati problematiko časa:

- Marku smo dopoldne na njegovo rjuho narisali slona, ki si ga je že dolgo časa želel;
- starši so nam včeraj naredili leseno hišo za igro in počitek, ki nam bo še dolgo služila;
- ta trenutek pojemo prijatelju podoknico za rojstni dan, ki ga praznuje jutri;
- popoldne bomo babici, ki je v bolnišnici, narisali risbico;
- pred mesecem dni smo imeli družabno srečanje s starši;
- prejšnji teden smo dobili novo igračo;

- pred mnogimi leti je bilo blizu Ljubljane veliko jezero,
- čez eno ali dve leti bomo hodili v šolo;
- in podobno.

Otroci zavzemajo do časa tudi osebni odnos:

- včeraj nam je hitro mineval čas, ker smo se igrali zanimive igre,
- na obisku smo se dolgočasili,
- komaj čakamo, da gremo na izlet,
- upam, da bo kmalu kosilo.

Doživljanje preteklosti: skozi kronologijo dogodkov v oddelku

Vsako šolsko leto pišemo svojo kronologijo dogodkov. Vanjo shranimo čestitke, razne vstopnice, gledališke liste, pisma, pohvalne lističe, različna obvestila odraslih, uganke, pesmice, naše pravljice, modrovanja otrok v jutranjih srečanjih, zapise projektov odraslih, fotografije, otroške risbe in še kaj. Ob prebiranju kronologije ugotavljamo, kateri dogodki so že bolj oddaljeni, kateri so še blizu. Ugotavljamo, kaj se je dogajalo prej in kaj pozneje, kam jih lahko umestimo. Do minulega časa oblikujemo svoj odnos.

Prihodnost: skupno načrtovanje

Z otroki načrtujemo tudi prihodnje dogodke. Pri tem spoznavamo, da ne moremo vsega načrtovati, ker vse ni odvisno samo od nas. Spoznavamo, da bomo svoj čas bolje izkoristili, če ga bomo načrtovali. Skupaj lahko načrtujemo: izlete v okolico vrta, obiske na domu, družabna srečanja s starši, uro pravljice, športno dopoldne in podobno.

Čas v prikitem kurikulumu

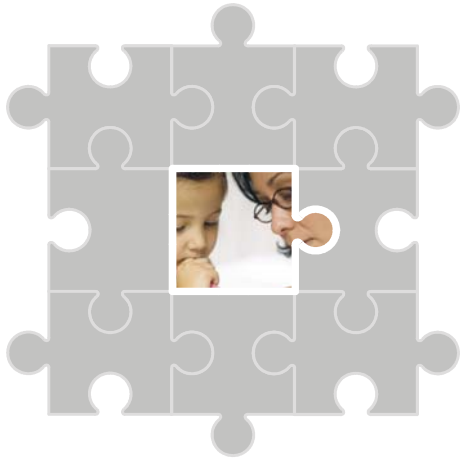
Obe s sodelavko sva odgovorni za smiselno izrabo časa, ki ga preživijo otroci v najinem oddelku. Pozorni sva zato na kakovost časa:

- sočasno potekajo dejavnosti, v katere se vključujejo otroci po koticčkih,
- izogibamo se čakanju,
- prehodi med dejavnostmi so kratki in čim bolj naravni.

Zaključek

Kot vzgojiteljica doživljam čas podobno kot otroci. Dan, s katerim sem kot vzgojiteljica zadovoljna, mineva hitreje kot dan, ko sem manj zadovoljna. Časa mi včasih zmanjkuje.

O času, tudi svojem, veliko razmišljam, zato se zavedam odgovornosti za čas otroštva, ki ga otroci preživijo v mojem oddelku.



Komunikacija, interakcije med otrokom in vzgojiteljico, med osebjem...

Enako pomembne kot zapisani cilji in vsebine v kurikulumu so tudi vsakodnevne dejavnosti v vrtcu, komunikacije in interakcije z otroki in med otroki, raba pohvale in graje, pravila za nadziranje časa in prostora.

(Kurikulum za vrtce, str. 20)

- * Osebnostne prvine komunikacije**
- * Srečen sem, ker sem tako velik**
- * Interakcije, komunikacija in socialno učenje v vrtcu**
- * Komunikacijski trikotnik: vzgojitelj-otrok-starši**
- * Komunikacija ob prihodu otroka v vrtec**
- * Otrokov portfolio - spodbujevalec interakcije v vrtcu**
- * Komunikacija, interakcija med otrokom in vzgojiteljico, med osebjem...**
- * Medsebojno spoštovanje in zaupanje**

Osebnostne prvine komunikacije

..... Vasja Žibret, OŠ Neznanih talcev Dravograd

1.0 Uvod

Sem Vasja Žibret, po izobrazbi univerzitetna diplomirana psihologinja. Dve leti sem bila zaposlena na področju predšolske vzgoje kot psihologinja v vrtcu, eno leto kot psihologinja na srednji šoli Šolskega centra Slovenj Gradec, trenutno pa sem svetovalna delavka na osnovni šoli Dravograd. Ker opažam, da so medosebni odnosi temeljnega pomena za razvoj osebnosti, tako v emocionalnem, socialnem kot tudi intelektualnem smislu, sem se odločila spregovoriti ravno o tej problematiki. Na osnovi odnosov z drugimi si namreč ustvarjamo svojo identiteto. V medsebojnih odnosih se učimo prevzemati različne socialne vloge in v odnosih z drugimi odkrivamo, kdo smo kot osebnosti. Spretnosti v medosebnih odnosih pa so v veliki meri rezultat učenja v zgodnjem otroštvu. Čeprav jih kasneje v življenju izvajamo bolj ali manj avtomatično in o njih ne premišljujemo, menim, da je za zaposlene na področju vzgoje in izobraževanja dodatno izobraževanje o prvinah ustrezne komunikacije poklicna nujnost.

2.0 Opredelitev pojma osebnosti

Po Musku (1993, str. 92) je osebnost relativno trajna in edinstvena celota duševnih, vedenjskih in telesnih značilnosti posameznika. Osebnost ima svoj etimološki izvor, v različnih jezikih pogosto označuje tisto bistveno v človeku, notranjo vsebino, vtisnjeno (karakter, značaj), ali pa se nanaša na zunanjo plat, socialni jaz, obraz, ki ga kažemo svetu.

Osebnost je relativno trajen fenomen. Prepoznavna je skozi čas, konstantna, kljub temu se tudi spreminja, razvija, samoaktualizira. Zato je tudi razvojni, dinamični in zgodovinski fenomen. Predstavlja organizem, proces, in je kot taka edinstvena ter neponovljiva.

2.1 Opredelitev odnosa

Odnos je tisto, kar obstaja med posamezniki in skupinami ob skupni dejavnosti, ob sodelovanju. Zajema tako verbalne kot neverbalne interakcije med posamezniki, zato lahko rečemo, da je človekova življenjska situacija medosebna, interpersonalna. V tem odnosu se posameznikovo mišljenje, čustva, stališča, motivi, interesi, vrednote, nenehno srečujejo z mišljenjem, čustvi, stališči, motivi, interesi, vrednotami drugih. Z raziskovanjem odnosa med materjo in otrokom ter pomenom zgodnje emocionalne interakcije med njima se je ukvarjal že Spitz (1999, po Praper, str.102), ki navaja, da je odnos stalna krožna izmenjava, v kateri igrajo osrednjo vlogo čustva. V tej atmosferi se otrok napolnjuje in tako razvija lastni psihični

aparatus. Mati je otroku pomožen ego, ki posreduje pri vsakem opažanju, sprejemanju, ustna votlina pa je zibelka opažanja. Komunikacija torej sprva poteka v obliki objektnega odnosa, napolnjenega z emocionalno atmosfero, v kateri otrok razvija lastno osebnost.

2.2 Opredelitev komunikacije

Beseda komunikacija je latinskega izvora, pri čemer pomeni »communis« skupen, »communicare« pa pomeni razpravljati, se posvetovati (Vreg, 1990, str. 53, po Lepičnik Vodopivec). V medsebojnih odnosih je besedna komunikacija navadno govor, pogovor, dogovor, zapovedi, navodila, vprašanja, informacije, neformalni govor, izražanje čustev in stališč, vsakdanje socialne rutine. Lamovčeva (1991, str. 33) navaja, da je medosebna komunikacija proces, v katerem udeleženci pošiljajo, sprejemajo in interpretirajo znake, simbole oziroma sporočila, ki so lahko besedna ali nebesedna. Komunikacija, kot najpomembnejša človekova veščina, je stara, kot je staro človeštvo. Predstavlja najpomembnejši sestavni del medsebojnih odnosov. Sama kvaliteta medsebojnih odnosov je mnogokrat odvisna od kvalitete komuniciranja. Medsebojni odnosi, ki jih ljudje med seboj spletamo, se oblikujejo na osnovi različnih nagibov, motivov in ciljev, kar jim pravzaprav daje določeno psihodinamiko.

2.3 Neverbalna komunikacija

Besedna komunikacija vedno vključuje tudi nebesedno, ki se izraža skozi gibe, držo telesa, spremembo glasu, obrazni izraz, kretnje, razdaljo do drugih, dotikanje... Med neverbalne sestavine komunikacije spada tudi parajezik - stokanje, žvižganje, jok, smeh... Lahko bi rekli, da z neverbalno komunikacijo izražamo emocije, interpersonalna stališča in druge vidike interpersonalnih odnosov. Zato je neverbalna komunikacija mnogokrat nezavedna, nenamerna, bolj spontana. Raziskave, ki jih je opravil Mehrabiana (1969, po Lepičnik Vodopivec, 1996, str. 69), navajajo, da predstavljajo besede le 7 % celotne komunikacije, višina in barva glasu 38 %, 55 % celotne komunikacije pa pripada nejezikovnim sestavinam.

Kadar sta besedna in nebesedna komunikacija usklajeni, predajata prejemniku jasno sporočilo. Kadar pa med njima ni usklajenosti (besede govorijo eno, neverbalno izražanje pa drugo), pa se izgovorjena vsebina zanika oziroma razvrednoti. Lepičnik Vodopivčeva (1996, str. 77) opozarja, da dobi izgovorjeno sporočilo ob ustrezni neverbalni spremljavi svoj smisel, pomen, vpliv in moč. Neverbalna sporočila lahko torej izgovorjeno besedo okrepijo, oslabijo ali celo uničijo. Uspešnost medsebojne komunikacije med starši in vzgojitelji je tako odvisna predvsem od usklajenosti verbalne in neverbalne komunikacije.

2.4 Komunikacija med vzgojitelji in starši

Upoštevanje in spoštovanje osebnosti staršev je temelj za vzpostavljanje medsebojnih odnosov. Če vzgojitelj izkazuje sprejemanje osebnosti staršev, bodo tudi starši upoštevali njegovo osebnost. Spoštovanje staršev pomeni, da jim je vzgojitelj pripravljen prisluhniti in jih poslušati. Ljudje smo med seboj različni in vzgojitelj vseh teh različnosti naj ne bi spregledal. Prizadevati si mora, da starše čim bolj spozna, saj bo tako lahko z njimi ustrezno komuniciral. Lepičnik Vodopivčeva (1996, str. 45) tudi opozarja, da mora vzgojitelj upoštevati med drugim tudi dejstvo, da starši svoje otroke najbolj poznajo in da je v očeh staršev podoba otrok praviloma prežeta z ljubeznijo, zato so do njih velikokrat nekritični, nerealni. Jurka Lepičnik Vodopivčeva (1996, str. 51) navaja rezultate raziskave o pričakovanih staršev in vzgojiteljev glede medsebojnih odnosov in komunikacije v vrtcu.

Starši so podali sledeče odgovore:

- da je otrok v vrtcu sprejet, da ga imajo radi;
- da se jih kot starše posluša, da se vzame čas zanje;
- da so kot starši razumljeni v svojih bojznih, stiskah in željah, v zvezi z otroki;
- da se jim prizna, da so dobri starši;
- da se za težave otroka ne dolži staršev.

Vzgojiteljice so podale naslednje odgovore:

- da jih starši in otroci sprejemajo;
- da jih starši cenijo in da jim to tudi pokažejo;
- da je druženje in partnerstvo s starši potrebno zaradi kvalitete življenja otrok v vrtcu in doma;
- da se na podlagi povratnih informacij, ki jih dobijo od staršev in otrok, krepi njihova samozavest.

Vemo, da so potrebe, ki usmerjajo medsebojne odnose med starši in vzgojitelji, različne, vendar v kolikor med starši in vzgojitelji niso zadovoljene, doseganje kvalitetnih medsebojnih odnosov in zadovoljujoče komunikacije ni mogoče. Medsebojni odnosi in komunikacija med starši in vzgojitelji v vrtcu so v tesni medsebojni povezanosti, saj razvijanje enih brez drugih ne gre. Sodelovanje med vzgojitelji in starši je zapleten, večdimenzionalen proces, ki bazira na obojestranski pripravljenosti za sodelovanje. Zelo pomembna v komunikaciji s starši je uporaba tako imenovanih »jaz-sporočil«, s katerimi vzgojitelj izraža lastna opažanja, izkušnje, občutke, doživljanje, spomine, misli, interese, ideje, pričakovanja, bojazni, stališča... »Jaz-sporočila« so jasna, vedno usmerjena na dejanje, varujejo vzgojiteljeve lastne potrebe in omogočajo izraziti negativna čustva. V njih je zelo malo negativnega vrednotenja in ne škodujejo odnosu med starši in vzgojitelji. Vzgojitelji tako govorijo v prvi osebi, iz lastne perspektive, jasno in neposredno izražajo svoja mnenja, opažanja, občutke. Prav tako so v medosebni komunikaciji pomembne povratne informacije, saj nam le-te lahko potrdijo predstavo, ki jo imamo o svojem vedenju, lahko pa nam tudi odkrijejo nekatere vidike in posledice našega vedenja, ki se jih nismo zavedali. S pomočjo povratnih informacij torej izvemo, kako naše vedenje vpliva na druge. Na razvoj medsebojnega odnosa med starši in vzgojitelji pa ima pomemben vpliv tudi prvi vtis. Le-ta je vedno emocionalno obarvan in predstavlja prvi interakcijski prehod v komunikaciji, od katerega je odvisna nadaljnja interakcija in komunikacija. Tudi raziskave (Lepičnik Vodopivec, 1996, str. 95) kažejo, da je prvi vtis usodno pomemben za oblikovanje nadaljnje interakcije. Tako bo roditelj, ki je ob prvem stiku dobil neprijeten vtis o vzgojitelju, ocenjeval vzgojitelja mnogo bolj kritično, kot bi ga, če bi ob prvem stiku z njim dobil prijeten vtis.

3.0 Zaključek

Pri delu in sodelovanju s starši oziroma s paralelnim delovanjem (delo z otroki in starši) ustvarjamo ugodnejšo podlago za razvoj otrokove osebnosti, uresničujemo načelo medsebojnega sodelovanja ter tako ustvarjamo pogoje za kontinuirano vzgojno delovanje. Bolje kot se starši in vzgojitelji med seboj poznajo, tem boljše je razumevanje otroka, njegovega razvoja, vedenja, komuniciranja. Zaupanje je torej temelj dobrih odnosov na katerem se gradi vzajemno spoštovanje, medsebojno upoštevanje in globoko zaupanje, kar pa je pogoj za optimalen razvoj otroka. Delo z ljudmi, še posebej na področju vzgoje in izobraževanja, ko prihajajo v interakcijo trije sistemi (otrok, starši in vzgojno-izobraževalna institucija), sodi med zelo zahtevne naloge, ki terjajo dobro strokovno kompetenco.

Literatura:

- Lamovec, T. (1991). Spretnosti v medosebnih odnosih. Ljubljana: ZRS za produktivnost dela.
Lepičnik Vodopivec, J. (1996). Med starši in vzgojitelji ni mogoče ne komunicirati. Ljubljana: Misch.
Musek, J. (1982). Osebnost. Ljubljana: Univerzum.
Musek, J. (1993). Znanstvena podoba osebnosti. Ljubljana: Educy.
Praper, P. (1999). Razvojna analitična psihoterapija. Ljubljana: Inštitut za klinično psihologijo.

Srečen sem, ker sem tako velik

..... Marija Pušenjak, Vrtec Ljutomer

I. Uvod

Sem Marija Pušenjak in sem od leta 1991 ravnateljica vrtca Ljutomer. Ves čas dela v vrtcu sem skupaj z zaposlenimi iskala poti do dobrega počutja otrok v vrtcu, predvsem pa, da bi odrasli v vrtcu in starši doma bili otroku podpora v njegovem razvoju, da bi ga spoštovali in upoštevali v procesu telesne in duhovne in duševne rasti. Kmalu po mojem prihodu smo vzpostavili intenzivno sodelovanje s Pedagoškim inštitutom iz Ljubljane, bili vključeni v njihove inovacijske projekte, kmalu po uveljavljanju metodologije programa korak za korakom v Sloveniji pa smo začeli uvajati metodologijo najprej v 2, nato pa še dodatno v 3 skupinah otrok. Bili smo med prvimi 25. slovenskimi vrtci, ki so začeli postopno uvajati kurikulum za vrtce. Vsak vrtec si oblikuje svoj izvedbeni kurikulum in ob refleksiji pedagoškega dela zaznava tudi prikriti kurikulum v elementih dnevne rutine, kot tudi pri izvajanju načrtovanih in spontanih dejavnosti v vrtcu in izven vrtca. Glede na vsakoletno opravljeno analizo pedagoškega dela in zaznavanja elementov prikritega kurikulumuma smo se pred dvema letoma odločili za drugačen pristop h gibalnim aktivnostim. Področje gibanja se prepleta z ostalimi področji in elementi dnevne rutine.

Gibalni razvoj je v razvoju človekovih funkcij v ospredju predvsem v prvih letih življenja. Z gibanjem otrok zaznava in odkriva svoje telo, preizkuša, kaj telo zmore, doživlja veselje in ponos ob razvijajočih se sposobnostih in spretnostih ter gradi zaupanje vase. Hkrati daje gibanje otroku občutek ugodja, varnosti, veselja, skratka dobrega počutja (priročnik »Otrok v vrtcu, 2001, str. 57).

Da bi ozavestili pomen gibanja, smo izvedli refleksijo lastnega dela na osnovi treh vprašanj:

- KJE SMO?
- KAJ HOČEMO?
- KAJ BOMO ZATO STORILI?

V nadaljnje aktivnosti so bile vključene vse pedagoške delavke, še aktivneje pa smo k sodelovanju pritegnili starše. Podali smo se na pot lastnega spreminjanja ravnanj ob izvajanju gibalnih dejavnosti in skrbi za svoje zdravje z gibanjem. V nadaljevanju vam bomo predstavili nekaj izvirnih rešitev, ki so se pri nas izkazale za pozitivne, in nekatere dileme, ki

smo jih zaznali v procesu refleksije svojega dela:

- izvajanje gibalnih dejavnosti pedagoških delavk z zdravstvenimi težavami (hrbtenica, ginekološke težave...);
- kako uresničevati načelo omogočanja izbire in drugačnosti;
- kako zaščititi otroka, ki je gibalno nespreten pred skupino;
- kaj pomeni biti telesno aktiven in kako ohraniti telesno aktivnost tudi v starosti;

II. Gibalne dejavnosti - izziv za pedagoške delavce

1. Kako se oblikuje odnos do gibalnih dejavnosti

Otroci uživajo v gibanju. Otrok mora imeti vsak dan možnost za gibanje, zlasti na prostem. Tako si pridobiva navado in utrjuje potrebo po gibalnih dejavnostih, ki optimalno prispevajo k njegovemu razvoju in zdravju, tako danes kot tudi skozi vse življenje. Gibalni razvoj je tesno povezan z zaznavnim področjem (gibanje po prostoru, zaznavanje prostora in prostorska razmerja), čustveno-socialnim (plazenje in hoja omogočata otroku dodatne možnosti za socialno interakcijo) in spoznavnim (prijemanje in upravljanje s predmeti otroku omogočata nova spoznanja o zaznavnih in delovanijskih značilnostih predmetov) (Marjanovič Umek in skupina avtorjev, 2004, str. 170).

Pri tem je zelo pomembna vloga odraslega, ki odločilno vpliva na motivacijo za izvajanje gibalnih dejavnosti, prijetno in prijazno vzdušje, vzpodbujanje otrok za izvajanje gibalnih dejavnosti in omogoča otrokom sprejemanje izzivov za medsebojno učenje brez nepotrebnega strahu pred neuspehom in zavrnitvijo.

2. Refleksija izvajanja gibalnih dejavnosti v našem vrtcu - KJE SMO?

Vsi vzgojni timi so prejeli razpredelnice z gibalnimi dejavnostmi. V tabele so 14 dni vpisovali spontane in načrtovane gibalne dejavnosti ter ob koncu opravili analizo na osnovi vnaprej pripravljene vprašalnika. Hkrati so vsi tandemi opravili popis didaktičnih pripomočkov za izvajanje gibalnih dejavnosti v svoji igralnici in kaj bi nujno potrebovali. Rezultate analize smo obravnavali na vzgojiteljskem zboru ter bili posebej pozorni na elemente prikritega kurikula: nepotrebno čakanje in nestrpnost, ki vzpodbuja agresijo, nerealno postavljeni cilji, strah, nezaupanje, ki ga odrasli projiciramo na otroke, uporaba vrvice pri hoji, ki otroke poleni, izpostavljanje posameznih otrok, primerjava otrok med seboj itd.

3. Kaj hočemo?

- Dati večji poudarek naravnim oblikam gibanja in razvoju osnovne motorike, kajti oboje je vzrok tudi kasnejših depresivnim in drugim težavam.
- Kvalitetno izvajanje rednega programa gibalnih dejavnosti, strokovno pripravljene vadbene ure, aktivni sprehod, jutranja vadba, gibalni odmor in gibalna minuta - tematsko obarvane vadbene igre, ki otroke dodatno motivirajo.
- Povečati psihofizično sposobnost otrok.
- Vzpodbujati k hoji in s tem k spremembi življenjskega sloga - aktivni življenjski slog ne le za otroke, zaposlene vrtca, ampak tudi za starše in druge.
- Gibanje za zdravje - ohranjanje in izboljšanje zdravja.
- Odpraviti elemente prikritega kurikula.
- V večji meri uresničevati načelo omogočanja izbire in drugačnosti.

4. Kaj bomo za to storili - načrt dejavnosti in izvedba

- Vključili smo se v projekt FIT Slovenija - «Svet gibanja, svet veselja».
- Imenovali projektni tim in FIT koordinatorja za koordiniranje prednostne naloge GIBANJE, ki je izdelal podrobnejši program za vse udeležence pedagoškega procesa.
- Izvajamo izobraževanja za pedagoške delavce.
- Načrtno uporabljamo tematsko obarvane vadbene igre, ki otroke še bolj motivirajo.
- Načrtno vključujemo starše v izvajanje gibalnih dejavnosti: pismena informacija, oglasne deske, koticiki z različnimi rekviziti za izvajanje gibalnih dejavnosti v garderobah, popoldanska srečanja s starši na temo gibalnih dejavnosti glede na starost otrok; tedenska telovadba s starši in otroki, hospitacija za ravnatelje vrtcev in šol v mreži mentorskih vrtcev, trikrat letno pridemo v vrtec z nemotoriziranim prevoznim sredstvom (hoja, kolo, rolerji... število otrok, staršev in zaposlenih, ki se odzivajo na akcijo, narašča); jesenski družinski pohod v bližnjo okolico Ljutomera, tekmovalne igre otrok in staršev ob tednu otroka, sankanje in smučanje na Pohorju, spomladanski družinski pohod ob mednarodnem dnevu družine, planinski izlet v Prekmurje in Slovenske gorice, zaključna prireditev na temo FIT GIBANJE z nastopom vseh otrok in tudi staršev (v skupinah 1 - 2 let).
- Izvedba ŠOLE ZA STARŠE s temami s področja ohranjanja in izboljšanja telesnega in duševnega zdravja posameznika in družine.
- Nabavili smo nujno potrebne športne pripomočke (obroči, hopy žoge, padala...).
- Za izvajanje gibalnih dejavnosti še bolj načrtno uporabljamo različni nestrukturirani material (tulci, trakovi, rute, časopisni papir, lesene palice, škatle...).
- Sistematično izvajamo tedenske vadbene ure z uporabo vseh didaktičnih elementov.
- Jutranja vadba (najmanj trikrat tedensko), praviloma pred malico, za jutranje prebujanje, spodbuditev srčno-žilnega in dihalnega sistema in s tem priprave telesa na fizične in psihične dnevne obremenitve;.
- FIT gibalni odmori in FIT gibalne minute za sprostitev, razvoj gibalnih sposobnosti in povečanje motivacije za delo.
- FIT aktivni sprehod - dva- do trikrat tedensko za vzpodbujanje intenzitete gibanja in izboljšanje motoričnega razvoja ter vzpodbujanja srčno-žilnega sistema in s tem izboljšanja aerobnih zmogljivosti.
- Ker vrtec nima telovadnice ali prazne igralnice, več uporabljamo TRIM kabinet na gimnaziji in telovadnico na OŠ.

5. Gibalne dejavnosti in prikriti kurikul

Že uvodoma smo zapisali nekatere elemente prikritega kurikula, ki smo jih zaznali ob refleksiji izvajanja gibalnih dejavnosti. Kaj zaznavamo po dveh letih načrtnega učenja?

- Otroki, ki so počasnejši ali manj spretni, ne izpostavljam pred skupino.
- Znamo se veseliti drobnih uspehov otrok, ki so negotovi in jih je strah.
- Naučili smo se čakati oz. se učimo.

- Sistematično spremljamo razvoj otrok na gibalnem področju in glede na to načrtujemo dejavnosti, tudi v korelaciji z drugimi področji dejavnosti; o napredku realno, z dejstvi, seznanjamo starše na mesečnih pogovornih urah.
- Dejavnosti potekajo brez zastojev, nepotrebnega čakanja ipd., kar vzpodbuja nezaželeno vedenje.
- Otroci več pomagajo pri pripravi rekvizitov in njihovem pospravljanju.
- Večji poudarek dajemo skrbi za lastno varnost otrok.
- Zavest in znanje o pomenu gibanja za zdravje je močnejša med pedagoškimi delavkami, kar pomembno vpliva na kvaliteto izvajanja gibalnih dejavnosti - manj strahu, ki ga odrasli projiciramo na otroke.
- Pedagoške delavke vzpodbujajo otroke pri domišljijem igranju z različnimi rekviziti: žoge, baloni...
- Otroke navajamo na spoštovanje določenih znakov neverbalne komunikacije za umirjanje in povečanje pozornosti - dvignemo roko, plosknemo z rokami ...
- Ker nimamo telovadnice, se pedagoške delavke dogovorijo za izvajanje nekaterih gibalnih dejavnosti v večji igralnici na oddelku in pedagoške delavke si medsebojno pomagajo.
- »Otroci tega ne zmorejo, so še premajhni«, je bilo prej velikokrat slišati. Tega zdaj ni. Načrtujemo gibalne dejavnosti, primerne otrokovi starosti, v katerih otroci uživajo, doživljajo uspeh, se čutijo pomembne, uporabljamo različne rekvizite, ki otroke dodatno motivirajo za gibanje, zelo pomembna pa je tudi glasba in tematsko obarvane vadbene igre, primerne otrokovi starosti.
- Več pedagoških in drugih delavcev vrtca načrtno skrbi za ohranjanje in izboljšanje zdravja z gibanjem (hoja, kolesarjenje, tedenska vadba v telovadnici...).

III. Kako naprej

Uvodoma sem navedla elemente prikritega kurikula, ki smo jih zaznavali, in v jedru nekatere rešitve, ki smo jih zaznali ob uvajanju sprememb, zavestnemu pristopu k izvajanju gibalnih dejavnosti in sproti refleksiji lastnega dela. Pomembna je ugotovitev, da gre za proces, v katerega smo aktivno vpeti odrasli v vrtcu. Odrasli smo različni. Nekateri hitro dojamejo bistvo sprememb, drugi počasneje in nekateri nikoli. Ne zmorejo sprejeti izziva, ker jih je strah, ker so prepričani, da delajo dobro, da se spremembe dogajajo prehitro ipd. Večina naših pedagoških delavk sprejema nove izzive, čeprav nekaterim manjka do upokojitve še zelo malo. Nov izziv pomeni več dela in drugačen način dela. Otrok ni pomanjšani odrasli, je bitje, ki se razvija celostno. Srečen je, če ga jemljemo kot enakovrednega partnerja v pedagoškem trikotniku. Srečen je, ker je velik. Tudi to je proces, proces učenja in zorenja ob dejstvu, da smo na poti vseživljenjskega učenja. Zato nismo stari kljub letom in težavam, ki nas spremljajo. Zato menim, da bo za rešitev dilem, ki sem jih izpostavila, potrebno:

- Več medsebojnega dogovarjanja znotraj vrtca in izmenjava izvajanja dejavnosti, ki so močna področja posameznih pedagoških delavk. To je za izvajanje gibalnih dejavnosti še posebej pomembno, saj zaradi zdravstvenih težav pedagoških delavk ne smemo okrniti prav izvajanja gibalnih dejavnosti.
- Za otrokovo samozavest je še posebej pomembno, da zaznamo otrokove interese na gibalnem področju in mu nudimo izbiro dejavnosti ter ga še aktivneje vključujemo v proces načrtovanja, izvajanja in evalviranja dejavnosti. S tem ga zaščitimo pred neuspehom in odporom do izvajanja gibalnih dejavnosti.

- Gibanje je zdravje in motorični razvoj vzpodbuja intelektualni razvoj. Biti in ostati gibalno aktiven mora biti cilj najprej družine, nato vrtca, šole ... To pomeni manj tveganja za duševno in telesno zdravje in pomeni tudi manj vedenjske problematike. Tudi in predvsem zato, je vredno sprejeti izzive in stopiti na pot sprememb.

Interakcije, komunikacija in socialno učenje v vrtcu

..... Katja Zalar, Vrtec Šentvid, Ljubljana

1 Uvod

Za zgoraj navedeno tematiko sem se odločila, ker menim, da je srž prikritega kurikula v načinih komuniciranja, predvsem pa v odnosih med vzgojiteljico in otroki. Oboje pa pogojuje socialno učenje otrok, podeljevanje pomenov dogodkom in stvarem ter umeščanje otroka v ožjo in širšo družbo. Vzgojitelj kot neposredni dejavnik prikritega kurikula; torej vsega, kar ni definirano v uradnem kurikulumu; soustvarja mikroklimo, ki vlada v instituciji. Menim, da v vrtcih na ravni izvedbe prevladuje pozitiven prikriti kurikulum, oziroma pozitiven psihološki vidik prikritega kurikula, ki je odvisen od osebnostnih lastnosti posameznega vzgojitelja. Prepričana sem, da imajo otroci v okviru izvedbenega kurikula možnosti soodločanja in skupnega definiranja pravil, kar zmanjša možnost vplivov negativnega prikritega kurikula, to je zgolj in samo reproduciranja celotne družbene strukture, omogoča pa simbolno identifikacijo s temi pravili ter tako ponotranjenje moralnih načel in zakonov. To pa je hkrati tudi najpomembnejši cilj predšolske vzgoje. Vse, kar ni definirano v uradnem kurikulumu, namreč spada v polje prikritega kurikula ter razmerje med uradnim in prikritim kurikulumom, ki se kaže v izvedbenem kurikulumu.

2 Interakcija, komunikacija in socialno učenje

Milivojević opisuje komunikacijsko polje kot situacijo, v kateri se dve osebi medsebojno opazita. Takoj, ko je komunikacijsko polje vzpostavljeno, morajo ljudje komunicirati. Takrat, ko dve osebi začneta komunicirati, se pojavi komunikacijski odnos (2004).

Komunikacijski odnosi, ki se torej nujno vzpostavijo med otroki, med odraslimi in otroki ter med odraslimi v vrtcu oziroma v posamezni skupini v vrtcu, so nosilci prikritega kurikula. Komunikacija v skupini namreč definira medsebojne odnose in podeljuje pomene stvarem, pojavom in dogodkom ter otrokom (in odraslim) določa njihovo vrednost.

2.1 Definiranje medosebnih osebnih odnosov v vrtcu

Rot opisuje interakcijo kot odnos med dvema ali več osebami, kjer ena oseba vpliva na obnašanje drugih. Komunikacija je vrsta interakcije, pri kateri je pomembno, kako se na znake, ki jih posreduje prva oseba, odziva druga. V okviru interakcije pa se odvijajo tudi drugi odnosi in aktivnosti poleg komunikacije: čustveno reagiranje in razne oblike interpersonalnih odnosov in aktivnosti (1982). Milivojević trdi, da bo imelo odločujoči vpliv na reakcijo pozvanega (v tem primeru otroka) psihološko sporočilo in ne socialno oziroma vsebinsko (2004), zato je toliko bolj pomembno, da otrokove pravice upoštevamo in jih uresničujemo dosledno ter ne dodajamo nepotrebnih psiholoških sporočil.

Kvaliteto otrokovega bivanja v vrtcu določa mikroklima, ki lahko spodbuja ali zavira posamezna področja otrokovega razvoja (npr. samostojnost, raziskovanje...). To pomeni, da so najpomembnejši vidik vrtca odnosi, ki jih zaposleni vzpostavljajo med seboj, z otroki in s starši, in tako z lastnim zgledom prenašajo modele komunikacije na otroke v skupini ter določajo načine komunikacije z odraslimi. Medsebojne odnose definiramo največkrat prek neverbalne spremljave izrečenega; na konkretne rezultate komunikacije bolj kot vsebina vplivata način in kontekst izrečenega.

Menim, da je način vzgojiteljičine komunikacije eden najpomembnejših pokazateljev demokratizacije ter upoštevanja otrokovih pravic. Kolikokrat vzgojiteljica otroke usmerja, kako jih posluša, kako pogosto jih sprašuje za mnenje in kolikokrat njihovo mnenje ali predloge upošteva, ali posluša odgovor otrok, kako pogosto in na kakšen način jih spodbuja ter, kako pogosto se udeležuje skupnih dejavnosti, so dejavniki, ki tvorijo mikroklimo v oddelku, ta pa prek mehanizmov prikritega kurikula določa otrokom njihovo vrednost in s tem samopodobo.

2.2 Posredovanje pomenov vrtcu

Apple pravi: »Posredovanje pomenov v skupini v vrtcu je kritično obdobje v socializaciji otrok. Pomeni predmetov in dogodkov v skupini jim niso notranji, ampak se ustvarijo v družbeni interakciji« (1992:35). Najpomembnejši del življenja v vrtcu so namreč odnosi med otroki in vzgojitelji. Tako verbalna kot neverbalna komunikacija med otroki in odraslimi podeli pomen posameznemu dogodku ali predmetu in ga ovrednoti.

Otroci bodo naše reakcije, izreke in vedenja (obnašanja) imeli za zgled. Na podlagi tega si bodo zgradili vrednostno lestvico; ta sčasoma postane trajna in težko spremenljiva. Otrokom moramo zato omogočati izbiro in podpirati samostojne odločitve, saj danes izbira igralne aktivnosti v prihodnosti pomeni izbiro lastne poti in pravih moralnih odločitev.

Šelih trdi, da »...se posameznik namreč oblikuje v interakciji z drugimi osebami; otrok torej tako, da se »vidi« v razmerju do drugih »pomembnih« odraslih oseb – pri interakcijah z drugimi se uči prevzemanja določenih vlog in določenega delovanja. Ker pa se človek oblikuje prav s prevzemanjem in izvrševanjem določenih vlog in interakcij v družbi, je za razvoj bogate osebnosti potrebno, da otrok prevzema čim večje število takih vlog in da jih prevzema v tolikšni meri, kolikor mu to dopuščajo njegove osebne sposobnosti.« (1992: 24).

Medosebna komunikacija je torej glavni nosilec pomenov prikritega kurikula, saj poteka obvezno v družbi, vsak dan, ves čas pedagoškega procesa: uporaba predmetov in dogodkov v praksi, medosebni odnosi, mimogrede izrečene pripombe, spontane reakcije otrokom določajo njihovo mesto v skupini in v širši skupnosti. To pomeni, da se moramo zavedati prikrita kurikula: učenja pravil, vrednot in nagnjenj, ki poteka hkrati z otrokovim bivanjem v instituciji kar precejšnje število let; zavedati se moramo ideoloških in spoznavnih vplivov, ki jih pedagoški delavci izvajamo, npr. socialnega etiketiranja, vedenjskega modificiranja....

2.3 Vpliv staršev

Komunikacija med vrtcem in starši postane zanimiva šele takrat, ko so ustvarjeni pogoji, v katerih starši resnično lahko vplivajo na spremembe. To pomeni, da se vrtec odreče avtoritarni moči in sprejme starše za enakovredne partnerje.

Strojin meni, da tako kot za vse ostale institucije, velja tudi za vrtec, da ne more biti boljši od družbe, katere sestavni del je. Odprti vrtci niso brez problemov, nasprotno, opazijo probleme, doživljajo konflikte, spodrsaljaje, pa tudi neizčrpne možnosti za reševanje in izboljšanje (1992).

Občutek staršev, da vzgojitelj dobro pozna njihovega otroka, olajša in izboljša komunikacijo med vzgojiteljem in starši, zato je pomembno, da vzgojitelj vodi dosledno evidenco (npr. portfolio) otrokovega napredka in razvoja. Tako lahko v razgovoru s starši ponudi material, ki spodbudi razgovor na eni in drugi strani, omogoča konkreten vpogled v otrokov razvoj in napredek ter predstavlja bolj objektivno oceno otrokovega razvoja.

Strojin pravi, da je osnovna težnja staršev in vzgojiteljev težnja po konsenzu. Ob tem, ko ga iščejo, so usmerjeni v otroka, hkrati pa doživljajo medsebojni odnos. V samem procesu iskanja sporazuma doživljajo vzgojitelji in starši lastne usmeritve, samovrednotenje in

samousmeritev in jih hkrati pripisujejo drugi strani (projekcija). Tako postanejo predsodki, ki jih gojijo starši do učiteljev (in vzgojiteljev) in obratno, bolj razumljivi (1992: 43). Ker gre pri obeh straneh za življenjsko pomembna stališča: staršev do otrok in sebe kot dobrih ali slabih staršev ter vzgojitelja do otroka, ki mu določa usodo in doživlja sebe kot uspešnega ali neuspešnega, je iskrena komunikacija zelo pomembna.

3 Zaključek

V okviru družbe pomeni prikriti kurikulum vse tisto, kar ni strukturirano v uradnem kurikulumu, pa vendar ni opredeljen le z uradnim kurikulumom, temveč predvsem z ravnanji in vedenji odraslih v odnosih z otroki. Gre predvsem za vzgojiteljeva prikrita pričakovanja, ki so za otroke bolj zavezujoča, kot tista, ki jih sporočamo z besedami. Otrok se bo v primeru neskladnosti socialne in psihološke komponente sporočila skoraj brez izjeme odzval na psihološko komponento, zato je način vzgojiteljeve komunikacije eden najpomembnejših pokazateljev demokratizacije in upoštevanja ter izvajanja otrokovih pravic. Če so pričakovanja v skladu z uradnim kurikulumom in je vzgojiteljev odnos do vsebine čustveno pozitivno naravnani, potem lahko govorimo o pozitivnih vidikih prikritega kurikula; med otrokom in vzgojiteljem bo potekel pozitiven transfer. Če pa si osebna naravnost vzgojitelja in uradni kurikulum nasprotujeta, lahko govorimo o negativnih vidikih prikritega kurikula: otrok bo še vedno želel ustreči prikritim zahtevam vzgojitelja, čeprav te ne bodo v skladu ali bodo celo nasprotovale uradnemu kurikulumu.

Prikriti kurikulum se udejanja skozi avtoriteto; določa ga medosebni stik med otrokom in vzgojiteljem. Notranjo moč avtoritete določajo osebne lastnosti posameznika, predvsem usmerjenost k etičnim in moralnim vrednotam Avtoriteta učitelja oziroma vzgojitelja pa mora služiti predvsem otrokovemu osamosvajanju (Kroflič, 2000b). To pomeni, da otroci v procesu vzgoje sodelujejo kot aktivni udeleženci, da sodelujejo v oblikovanju in podeljevanju pomenov stvarim in dogodkom ter umeščanju samih sebe ter drugih v ožji in širši sistem. Otroci tako neposredno pridobivajo izkušnje z načeli demokratičnega pogajanja in sprejemanja konsenzov, ker pa so v teh procesih aktivni subjekt, ne pa le objekt podrejanja in nekritičnega sprejemanja pravil in zahtev, so možnosti identifikacije z moralnimi normami in ponotranjenje univerzalnega moralnega zakona večje. S tem se tudi zmanjša možnost vpliva negativnih vidikov prikritega kurikula, hkrati pa je to proces, ki vodi v razvoj avtonomne moralne osebnosti, kar je tudi cilj vzgojno-izobraževalnega procesa.

Menim, da institucionalna vzgoja nujno vključuje uradni in prikriti kurikulum, saj je uradni kurikulum nemogoče tako strukturirati, da bi prikritega sploh ne bilo, pa tudi, če bi bilo to mogoče, je skoraj nemogoče izključiti človeški faktor, torej osebni pristop, ki pooseblja prikriti kurikulum. Po drugi strani pa je to tudi nepotrebno. Pozitivni vidiki prikritega kurikula kot so pedagoški eros, osebna avtoriteta in pozitiven transfer, kot jih opisujeta Gogala in Kroflič, evalvacija, samoevalvacija ter permanentno izobraževanje se kažejo predvsem v odnosih in načinih komuniciranja. So nenadomestljivi dejavniki izgradnje procesa demokratizacije in socialnega kapitala, to je medsebojnega oziroma medčloveškega zaupanja, na katerem tudi temelji vzgojno-izobraževalni proces.

Literatura:

- Apple, M. W. (1992). Šola, učitelj in oblast. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
 Aries, P. (1991). Otrok in družinsko življenje v starem režimu. Ljubljana: SKUC in Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
 Bahovec, E. D. et al. (1999). Kurikulum za vrtce. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
 Bahovec, E. D., Kodelja Z. et al. (1996). Vrtci za današnji čas. Ljubljana: Center za kulturološke raziskave pri Pedagoškem inštitutu: Društvo za kulturološke raziskave.
 Batistič Zorec, M. et al. (1997). Kurikularna prenova: zbornik. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
 Belopavlovič, N. et al. (1992). Pravni vidiki otrokovih pravic. Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.
 Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija. Ljubljana: Glotta Nova.
 Kodelja, Z. (1995 a). Objekt vzgoje. Ljubljana: Krtina.

- Flandrin, J.-L. (1986). Družina. Sorodstvo, družina in spolnost v Franciji od 16. do 18. stoletja. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Kodelja, Z. (1995 b). Laična šola pro et contra. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Krek, J.(ur.) (1995). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Kroflič, R. et al. (2001). Otrok v vrtcu: priručnik h kurikulu za vrtce. Maribor: Obzorja.
- Kroflič, R. (2000 a). Naravne meje vzgoje v javni šoli (kaj je vzgoja in kaj ni). V: Sodobna pedagogika, letnik 51, št. 1, str. 28-40.
- Kroflič, R. (2000 b). Avtoriteta in pedagoški eros - temeljna koncepta Gogalove vzgojne teorije. V: Sodobna pedagogika, letnik 51, št 5, str. 56-83.
- Kroflič, R. (1997 a). Avtoriteta v vzgoji. Ljubljana: Alfa.
- Kroflič, R. (1997 b). Med poslušnostjo in odgovornostjo: procesno –razvojni model moralne vzgoje. Ljubljana: Vija.
- Marjanovič Umek, L. et al. (2002). Kakovost v vrtcih. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- McLaren, P. (1994). Life in schools. New York: Longman.
- Pavlovič, Z. (1993). Psihološke pravice otroka: otrokove pravice onstran pravnega varstva. Radovljica: Didakta.
- Rot, N.(1982). Znakovi i značenja: verbalna i neverbalna komunikacija. Beograd: Nolit.
- Salecl, R. (1991). Disciplina kot pogoj svobode. Ljubljana: Krt.
- Strojin, M. (1992). Beseda ni konj. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Trček, J. (1994). Medosebno komuniciranje in kontaktna kultura. Radovljica: Didakta.
- Splošna deklaracija človekovih pravic (1948). Generalna skupščina združenih narodov.
- Deklaracija o otrokovih pravicah (1959). Generalna skupščina združenih narodov.
- Konvencija o otrokovih pravicah (1989). Generalna skupščina združenih narodov.
1. ustava samostojne Republike Slovenije (1991). Skupščina Republike Slovenije.

Študijska in seminarska literatura:

- Milivojevič, Z. (2004). Zapisi s predavanj TA 101.
- Stritar, U. (2003). Portfolio v vrtcu. Ljubljana: ZRSŠ.

Komunikacijski trikotnik: vzgojitelj-otrok-starši

..... Iris Virant, Jelka Čujež, JZ Otroški vrtec Šmarje pri Jelšah

Uvod

Sva vzgojiteljici, zaposleni v otroškem vrtcu Šmarje pri Jelšah. Želeli sva predstaviti, kakšne so pravzaprav relacije v komunikacijskem trikotniku, kar ima ključni pomen za otrokov razvoj. Prav v tem pa sva videli ključ za razpravo, zato sva začeli zbirati podatke o obstoječi situaciji s strani vrtca. Pomagali sva si s pomočjo anketnega vprašalnika.

Komunikacija nas povezuje in je bistvo vsakega odnosa. Ni življenja brez komunikacije in ni komunikacije brez odnosov. Na njeni osnovi temelji celotni sistem predšolske vzgoje, zato je zelo pomembno, kakšna je njena kvaliteta in na kakšen način se izvaja. Vpliv družine in vrtca se na otroka prenaša spontano, s pomočjo vedenja in emocionalnih odnosov. Ko otrok prvič prestopi prag vrtca, se začne zanj čisto nova izkušnja, ki je lahko zaradi nepredvidljivosti in nepazljivosti vzgojitelja in tudi staršev za otroka grenka in polna neprijetnih posledic. Zato je pomembno, kakšen pristop bo imel vzgojitelj do otrok v skupini.

Komunikacija

Beseda »komunikacija« izvira iz latinske besede »communis« in pomeni »skupen« ali »da imamo nekaj skupnega«. V izvirnem pomenu je to torej ustvarjanje skupnega razumevanja, skupne izkušnje med ljudmi. Pojavlja se v različnih oblikah. Z besedami si lahko izmenjamo pretekle izkušnje, občutke, čustva, težave, želje, novice idr. Vse to si lahko izmenjamo z besedami, s telesno govorico, s pogledi, s tonom glasu, pa tudi tako, da ničesar ne rečemo. Sporočamo lahko s pomočjo glasbe, umetnosti, plesa in z vsemi drugimi ustvarjalnimi izrazi (Tomić, 1990).

Komunikacija je dragocenejša in bogatejša, če znamo ustvariti vzdušje odprtosti, zaupanja in vzajemnega spoštovanja. Govor je nekaj, kar povezuje vsa področja življenja (glasba, umetnost, gibanje, družba, narava idr.). Govorni vzorec je zelo pomemben, mora biti prijeten in predvsem pravilen. Vzgojiteljice se povsem strinjamo in smo hkrati mnenja, da mora biti pri interakciji z otroki in tudi starši prisoten nasmeh, očesni stik, govorjenje v višini sogovornikovih oči ipd. Vzgojitelj se mora odzivati na otrokova vprašanja in prošnje, jih spodbujati k pogovoru, razpravljanju in poslušanju. Zato se moramo v vrtcu truditi, da nikoli ne zmanjka časa za pogovor.

Komunikacijski model temelji na predpostavki, da je vzgojiteljeva učinkovitost odvisna od kvalitete odnosa med njim in otrokom, ali med njim in starši (Vidmar, 1990).

V vrtcu temeljimo na predpostavki, da so za dobro komunikacijo potrebni dobri odnosi in delovna klima, dobronamerne kritike, sproščeno vzdušje, da si pomagamo, dajemo pohvale, si dneve popestrimo s humorjem, smo iskreni ... Predvsem so vzgojitelji izpostavili svobodo in varnost komuniciranja. Pomembno se jim zdi kvalitetno sodelovanje s starši, ki ga vzpostavljajo s pomočjo verbalne in neverbalne komunikacije. Pri tem gre za dogovarjanje, kompromise, dajanja občutka varnosti, upoštevati moramo mnenja in dovoljevati družinsko zasebnost, kar nam narekuje kurikulum.

Postavljanje meja

Otroci odraščajo in se učijo tako, da preizkušajo svoje meje. Pa vendar veliko staršev ne ve, kako postaviti mejo. Tudi vzgojitelji, starši in ostali včasih obtičimo pred takšno dilemo. Meje otrokom nudijo občutek varnosti in zaščite. To pa jim zagotavljamo z doslednim upoštevanju pravil, ki jih določimo skupaj z otroki. Prvi dejavniki v svetu varnosti so prav gotovo starši, takoj za njimi pa že mi, vzgojitelji. Zato smo v prvi vrsti dolžni se držati trdnih pravil, šele nato otroci, kajti le tako smo lahko dober zgled (Bluestein, 1998).

V vrtcu smo to problematiko s skupnim dogovarjanjem med vzgojitelji že poenotili in rešili z jasno zastavljenimi pravili, ki jih v skupini določimo skupaj z otroki. S tem imajo otroci jasno začrtane meje. Neupoštevanju teh pravil sledi kazen, ki je tudi sprejeta s strani skupine. Otroci sami določijo, katera kazen sledi posledično z neupoštevanjem pravil. Ta način omogoča, da otroci sami dojamejo, kje je meja, kaj se sme in česa ne. Tu gre za neboleč način reševanja konfliktov in kaznovanja, saj so otroci tisti, ki dajejo pobude za rešitev.

Pri postavljanju meja pa ne smemo pozabiti na ljubezen in sprejemanje, ki sta najosnovnejši sestavini za ustvarjanje ugodnega in čustvenega okolja, sledi jima spoštovanje, ki mora biti v komunikacijskem trikotniku vsestransko. Vzgojitelji in starši se moramo ob tem zavedati, da to ne spodkopava naše avtoritete. Moramo znati motivirati, preusmerjati, biti dosledni, se pogajati, pri tem pa ne smemo pozabiti na priznanja in pohvale, podporo, spodbudo in zaupanje.

Konflikti

Konflikt je definiran kot preskus odnosov med dvema človekoma. Pokaže, kako zdravi so ti odnosi, lahko jih poglobi, poveča se enotnost, lahko pa se začno spopadi in velika nesoglasja. Konflikt je sestavni del življenja, je neizogiben in sam po sebi ni nekaj slabega. Je realnost vsakega zdravega odnosa. Otroci se lahko s konflikti pripravijo na spopad z življenjem.

Vzgojitelji v vrtcu rešujemo konflikte z otroki in starši s pogovorom. Otroci razmislijo, v čem se niso držali postavljenih pravil. Pri mlajših otrocih pa gre za preusmerjanje pozornosti, saj še ne zmorejo razprave o svoji napaki. Predvsem ga odstranimo iz igre in se z njim pogovorimo. Z vztrajnostjo dosežem dolgoročne rezultate, ki jih žanjemo tako mi v vrtcu, kot tudi starši v domačem okolju in nasploh otrok v svojem življenju.

Iz anketnega vprašalnika je razvidno, da se večina skupin poslužuje »stola za razmišljanje«. To pomeni, da so otroci takšno sprejeli kazen, kjer se zapusti igro in sede na stol za razmišljanje o storjeni napaki. Tam ima otrok čas za premislek in pogovor. Vzgojitelji so mnenja, da je tak način zelo uspešen za vzpostavljanje dobrih medsebojnih odnosov, konflikt pa je rešen brez poraženca.

Zaključek

Vzgojitelji in starši se moramo v medsebojnih odnosih z otrokom zavedati, da ima slednji različne potrebe, zato je pomembno, kakšna je njihova verbalna in neverbalna oblika komuniciranja.

Če strneva spoznanja o komunikacije vzgojiteljev in njenih elementov, ugotavljava, da se ti zavedajo njenega pomena za otroka. Govorni vzorec vzgojitelja in način komunikacije igra pomembno vlogo, saj preživi otrok tretjino dneva v vrtcu. V odnosu s starši se zavedamo, da je zelo pomembno, da imajo občutek, da je njihov otrok na varnem, je sprejet, da si v vrtcu

zanj vzamejo čas ipd. Obratno pa je za vzpostavljanje dobrega odnosa pomembno, da otroci in starši sprejemajo vzgojitelja. V našem vrtcu dajemo velik poudarek na sodelovanje z družinami otrok. Prirejamo različna srečanja, ki starše in otroke aktivno vključujejo v vrtec in krepijo kvaliteto življenja in dela v vrtcu in doma. Na tak način si izmenjujemo potrebne povratne informacije in izkušnje, kajti na takih oblikah srečanj je pogovor bolj sproščen. Sicer pa komunikacija poteka na dnevnih pogovorih, na govorilnih urah, roditeljskih sestankih, prireditvah, obveščanjih preko oglasnih desk ...

Če so potrebe v komunikacijskem trikotniku vsestransko zadovoljene, je okrepljena samozavest in kvaliteta odnosov le-teh. Zavedati se moramo, da je pot k dobri komunikaciji in odnosom sestavljena iz korakov, ki jih dosegamo postopoma, potrebna velikih vlaganj, odrekanj in vztrajnosti. Ob srečanju s težavami se moramo trdno držati svojega namena in rezultati bodo prav gotovo vidni.

Vzgojitelji se moramo zavedati, da delamo z drobnimi, krhkimi bitji, ki nam jih zaupajo starši. Kolikor bomo vlagali v kvaliteto komunikacije, toliko kvalitetnejše bodo vezi v odnosih med nami in zadovoljstvo bo prav gotovo obojestransko.

Literatura

- Bluestein, Jane. (1998). Kako otroku postavi meje in poskrbeti tudi zase. Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.
- Gürter, Helga. (2000). Vzgoja brez solz, Nasveti zaskrbljenim staršem. Ljubljana: Kres.
- Lepičnik, Vodopivec, Jurka. (1996). Med starši in vzgojitelji ni mogoče ne komunicirati. Ljubljana: Oblak in Schwarz.
- Gordon, Thomas. (1991). Družinski pogovori, Reševanje konfliktov med otroki in starši. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Bečaj, Janez. (1990). Problem velikih pričakovanj in učiteljeve odgovornosti, Učiteljeva pričakovanja in odgovornost v Gordonovem komunikacijskem treningu. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Komunikacija ob prihodu otroka v vrtec

..... Mirjam Jereb Zdešar, Vrtec Vrhnika Enota Barjanček

V vseh letih svojega dela v vrtcu sem si pridobila dragocene izkušnje, predvsem pa sem opazila, da ima komunikacija ob prihodu otroka v vrtec zelo velik pomen. S pomočnico že tri leta v enoti Barjanček vodiva oddelek otrok, starih od pet do šest let. Ugotavljava, da večjih težav s komunikacijo med otroki in njihovimi starši nimava, kar je vsekakor rezultat medsebojnega zaupanja. Otroci radi prihajajo v vrtec, se brez težav ločijo od svojih staršev in ne potrebujejo posrednih povezav z družino ter se hitro vključujejo v delo in življenje skupine – vzpostavljajo različne oblike komunikacije med vrstniki in odraslimi.

Prikriti kurikulum med mnogimi elementi vzgojnega vplivanja na otroke zajema tudi komunikacijo ob prihodu otroka v vrtec. Otroku moramo omogočiti vzpostavitev ustreznih odnosov med družinsko in vrtčevsko situacijo, saj nam šele to omogoča uspešno izvajanje vzgojno-izobraževalne dejavnosti. Človek, kot absolutno nedeljiva celota s telesno, duševno in duhovno razsežnostjo, je v proces komunikacije vključen večinoma s telesnim izražanjem, nekoliko manj z višino in barvo glasu, najmanj pa z besednim izražanjem. Prihajanje otrok v vrtec kot okolje, ki mu nudi čustveno stabilnost, toplino, razvojne spodbude in nove zahteve, lahko ob primerni komunikaciji bistveno ublaži proces separacije. Z ustrežno komunikacijo ob prihodu otroka v vrtec torej lažje realiziramo ločitev otroka od staršev. Dobra komunikacija(1) otroka s starši in z drugimi pedagoškimi delavci ob prihodu v vrtec ter vključitev otroka v komunikacijo z vrstniki (upoštevajoč značilnosti posameznega otroka) bistveno vpliva na postavitvev otroka v obstoječo strukturo odnosov. Poleg navedenega je komunikacija tudi ustrežnejša (primernejša), če upoštevamo načela za uresničevanje ciljev kurikula za vrtee.

V nadaljevanju vam bom predstavila komunikacijo ob prihodu otroka v našo enoto Barjanček, kjer sva s pomočnico vključili nekaj novosti, ki vplivajo na komunikacijo ob prihodu otroka v vrtec. Proces in spremembe sva uvajali postopno. Pri celotnem procesu so sodelovali tako starši kot tudi otroci. Na novo urejeni prostor je preusmeril komunikacijo ob prihodu otroka v vrtec iz bežne komunikacije na vratih v preddverje igralnice. Te vrste prva komunikacija je veliko bolj osebna in spodbudna za vključitev otroka v skupino, saj je omogočena tudi komunikacija med otroki, ki so že v skupini, s starši in otroki, ki so pravkar prišli.

Upoštevali sva, kdo je vključen v komunikacijo, kje, kdaj in kako se le-ta odvija. Med izvirnimi rešitvami, ki sva jih vpeljali v najino delo, je vsekakor komunikacija v prostoru, kjer ima otrok možnost, da se še enkrat poslovijo od svojih staršev in se tako v skupino lažje vključi. Izpostaviti želim dilemo med nujno kratko komunikacijo ob prihodu v vrtec s pozdravom na

1. Communicatio (lat. poročilo), communare (lat. sporočilo)

vratih in novo, spodbudnejšo komunikacijo, že pred vstopom v igralnico. Te vrste komunikacija je primerna in spodbudna za nadaljnje delo in dobre odnose v skupini. Ta socialna klima je tudi izhodišče za pridobivanje novih izkušenj in za razvoj osebnostnih potencialov.

1. Kdo

Komunikacija med vzgojiteljico in pomočnico ter drugimi odraslimi, ki nedirektivno in usmerjevalno sodelujejo pri vzgojnem procesu, praviloma daje zgled za prijetno in prijazno komunikacijo.

Komunikacija med odraslimi in otroki, pri kateri je vzgojiteljica prijetna in prijazna usmerjevalka, ki mu zna prisluhni in nuditi čustveno toplino in stabilnost, hkrati pa jasno postavlja in izraža pričakovanja do otroka, so vsaj v osnovi usklajena s pričakovanji staršev. Komunikacija je opremljena z ustreznim mero zaupanja v otrokovo zmogljivost in potrebe. Vzgojiteljica tako otroku postavlja razvojne spodbude, zahteve in zadolžitve ter ga usmerja v zanimivo dogajanje v skupini (izvirne dejavnosti). Otrok komunikacijo doživi in jo racionalno dojame kot vsebinsko smiselno in pravično. Omogoča mu, da se znajde v novi situaciji in dobi povratno informacijo o tem, kako si lahko pridobi potrebno naklonjenost posameznih objektov identifikacije (vzgojiteljice in vrstnikov). Komunikacija med otroki je različna, verbalna ali neverbalna, prijetna v majhni ali večji skupini. Otroci imajo namreč možnost izbire.

Komunikacija med pedagoškimi delavci in starši vzpostavlja pedagoško avtoriteto in s tem možnost vzgajanja in izobraževanja izven družine.

Upoštevati moramo poznavanje razvojnih značilnosti posameznega otroka in njegovo sposobnost postaviti se na pravilno mesto v obstoječi strukturi odnosov. Dober odnos s starši je zgled za dobro komunikacijo med otrokom in vzgojiteljico. O pomenu prve jutranje komunikacije sva starše seznanili na roditeljskem sestanku, kjer sva jim predstavili nekaj smernic za boljšo komunikacijo ter jih povabili k sodelovanju, kar so z veseljem sprejeli.

2. Kje

Velik pomen ima prostor, saj vpliva na prvo komunikacijo ob prihodu otroka v vrtec in s tem na vzdušje ter počutje, ki spodbuja prijetno komunikacijo. V ta namen s pomočnico v zamiku hodnika, ki je pred igralnico, predvaja prijetno glasbo. Ob posebnih priložnostih za otroka in starše pripraviva še manjši prigrizek in topel napitek. Prostor, ki spominja na dnevno sobo, je opremljen z majhno sedežno garnituro, ki so jo starši sami izdelali. Poleg je oglasna deska, namenjena staršem in otrokom, ki so tudi sooblikovalci njene vsebine, in je namenjena komunikaciji med pedagoškimi delavci in odraslimi ter med otroki samimi. Pogosto je prav oglasna deska spodbuda za prvo komunikacijo ob prihodu otroka v vrtec. V tej „dnevni sobi“ so tudi otroške risbe in izdelki, v katerih se najde prav vsak otrok, zato daje to prostoru osebno noto. Poleg tega pa so tu tudi fotografije družin, igrače, knjige, ki so jih izdelali otroci sami, in še mnogi drugi drobni predmeti, ki dajejo identiteto posamezniku.

Prav tako sva skušali urediti igralnico, ki naj bi delovala spodbudno za komunikacijo. Upoštevajoč razvojne značilnosti otrok v igralnici postavlja zahteve, zadolžitve in različne izvirne dejavnosti, ki pripomorejo k prijetni komunikaciji in vključitvi otroka v življenje in delo skupine. Otroci imajo tudi možnost umika v intimni kotiček, če si to želijo ali potrebujejo. Ob oknu je stolček, na katerem otrok lahko, če si to želi, staršem še enkrat pomaha. To obliko „slovesa“ otroci le redko izkoristijo, kar dokazuje, da se dokaj hitro vključujejo v skupino.

3. Kdaj

Gre seveda za čas prihoda v vrtec, najpogosteje pred zajtrkom. Otrok takrat še ni veliko in je zato možnost individualne komunikacije še toliko večja. To je tudi čas, ko so otroci, ki so že v skupini, polno zaposleni in imajo možnosti za aktivnosti in komunikacijo.

4. Kako

Starši v okviru dogovora zjutraj namenjajo več časa za pogovor z otrokom o tem, kako je preživel noč in kaj je sanjal. Na ta način ga umirjeno pripravijo na odhod z doma. Pomembna je tudi komunikacija med potjo do vrtca: pogovarjajo se o njihovih pričakovanjih, o vrtcu, prijateljih in igračah. Seveda morajo ustrezen čas nameniti tudi komunikaciji, ko otroka že pripeljejo v vrtec. Omeniti moram, da zahtevajo poseben pristop tudi otroci, ki pridejo v vrtec pred matično vzgojiteljico ali pomočnico. Zato ob upoštevanju ključnih elementov dobre komunikacije namenjam pozornost tudi vzpostavljanju odnosa s sodelavko in otroki. Velikega pomena je vsekakor tudi moja pripravljenost na izzive pri prvi jutranji komunikaciji, za katero si vedno vzamem čas.

Prikriti kurikulum sva vnesli v načrtovanje in izvedbo konceptualnih vzgojnih rešitev, saj z načrtovanjem in spodbujanjem komunikacije ob prihodu otroka v vrtec (posebnosti vzgojne klime, dogodki) zaznamujemo kakovost socialnih odnosov. Vsekakor je komunikacija odvisna od več dejavnikov, kot so prisotnost obeh pedagoških delavk v oddelku, čustvena naravnost otroka (jeza, veselje, žalost, strah), pripravljenost otroka in staršev na komunikacijo ter časovne omejitve.

Nova spoznanja, ki sva si jih pridobili ob prizadevanju za boljšo komunikacijo ob prihodu otroka v vrtec, so zelo spodbudna za nadaljnje delo. Vsi udeleženci v komunikaciji so najine pobude sprejeli, jih komentirali in ovrednotili kot zelo dobre. Komunikacija je iz pozdrava, ki je del prve komunikacije, prešla v kvalitetnejšo in bolj osebno. Prednosti, ki so posledica zastavljenih ciljev glede na komunikacijo, so vsekakor lažja ločitev otrok od staršev. Otroci vrtčevsko situacijo hitreje sprejmejo in se zato v vzgojno-izobraževalne dejavnosti lažje vključijo. Komunikacija je torej predpogoj za pridobivanje novih izkušenj in razvoj osebnostnih potencialov.

Najino delo je vsekakor vplivalo na prijetno socialno klimo v skupini. Odprto ostaja le vprašanje, ali so prizadevanja in pričakovanja do udeležencev prezahtevno zastavljena. Menim, da je dobro vsakomur ponuditi možnost izbire, tudi otrokom novincem in njihovim staršem, za katere je prva jutranja komunikacija še toliko pomembnejša. Ob upoštevanju elementov za dobro komunikacijo se bova še naprej trudili upoštevati individualne potrebe, krepiti spretnosti in vedenje, ki naj bi prežemalo demokracijo, in hkrati ustvarjati demokratično okolje.

Cilj ostaja dobra komunikacija ob prihodu otroka v vrtec.

Literatura:

- Bahovec, Eva D. (1999). Kurikulum za vrtce. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 Marjanovič Umek, Ljubica. (2001). Otrok v vrtcu. Priročnik h kurikulumu za vrtce. Ljubljana: Založba Obzorja.

Otrokov portfolio - spodbujevalec interakcije v vrtcu

..... Urška Stritar, Zavod RS za šolstvo

Otrokov portfolio je vedno zgodba
o uspehu otroka.

(S. Sentočnik, 2001)

Uvod

Na Zavodu R Slovenije za šolstvo je od 2000 do 2003 v okviru projekta Refleksivna edukacija potekal podprojekt Portfolio v vrtcu. V njem je sodelovalo 17 vrtcev. Sama sem koordinirala delo pri otrokovem portfolio. Formalno je projekt že končan, rezultati in izkušnje pa bodo na voljo tudi v vodniku.

Portfolio je instrument za dokumentiranje posameznikovega procesa učenja, sestavljen iz raznolikih kronološko urejenih evidenc o posameznikovem razvoju in napredku in učenju v določenem časovnem obdobju, z globalnim ciljem zagotavljanja podpore otroku pri njegovem učenju in vzgojitelju pri njegovem strokovnem in osebnostnem razvoju (Sentočnik, 2004).

Najpomembnejše vodilo, ki ga upoštevamo pri oblikovanju in uporabi portfolia je, da otroka primerjamo z njim samim, ne pa z ostalimi otroki v skupini. Usmerjeni smo na otrokova razvojna področja, ob tem pa identificiramo otrokova močna in šibka področja, ki jih lahko v procesu učenja spremenimo v področja rasti. Tako na osnovi zbranih virov, lastnega razmisleka in znanja poskušamo razumeti in evalvirati svoj odnos in ravnanja do otroka. (Batistič Zorec, 2001).

Kronološko urejena in ustrezno opremljena dokazila o otrokovem razvoju, napredku in učenju vplivajo na uresničevanje ciljev in dejavnosti Kurikula za vrtce in na prepoznavanje elementov prikritega kurikula (otrokova osebnost, komunikacija, nadzor, ...). Portfolio pa tudi spodbuja različne interakcije v vrtcu ter odpira nove dimenzije pri sodelovanju s starši.

Interakcije: otrok – strokovni delavec

Portfolio predstavlja imenitna izhodišča za sodelovanje z otrokom:

- skupaj zbiramo/izbiramo in opremljamo dokazila;
- povezujejo nas pogovori, pri katerih razmišljamo, omogočamo otroku vpogled vase in vplivamo na razvoj kompetenc;
- pridobivamo povratne informacije o svojem delu in tako spreminjamo sebe.

Bistvena sestavina interakcij, ki jih spodbuja portfolio, je reflektiranje. Že predšolski otrok je sposoben razmišljati o svojih občutkih, postavlja si svoje cilje, predvidi akcije, sredstva in sodelavce. To zmore, če mu odrasli pri tem pomagamo, ga usmerjamo, spodbujamo, se z njim pogovarjamo, zastavljamo spodbudna, aktivna vprašanja, dopuščamo možnosti, da razmišlja.

Pri reflektiranju tudi odrasli v vrtcu preverjamo svoje odločitve, pristope, načine dela, dosežke in tudi pomanjkljivosti (Stritar in dr., 2004).

Zbiranje in izbiranje, opremljamo dokazil ter dajanje povratnih informacij otrokom

Zbiranje/ izbiranje in opremljanje dokazil (različni likovni izdelki, fotografije, zapisi pogovorov, posnetki, pisanje otrok, ...) omogočajo pogoste medosebne stike, s tem pa tudi boljše razumevanje otroka in njegovega procesa učenja. Zbrana /izbrana dokazila morajo biti ustrezno opremljena. Poleg splošnih podatkov lahko vsebujejo opažanja in komentarje različnih avtorjev. Pri izdelkih smo pozorni na avtentičnost, saj le taki odkrivajo otrokovo individualnost, ustvarjalnost, domiselnost, način razmišljanja.

Odrasli v vrtcu spodbujamo otroka h komentiranju ter mu dajemo ustrezne povratne informacije o njegovi dejavnosti in izdelkih.

Srečanja / pogovori z otrokom

Na pogovore z otrokom ob portfoliu se temeljito pripravimo. Najprej sami pregledamo evidence, izberemo nekaj gradiv ter pripravimo vprašanja, katera želimo otroku zastaviti. Tudi otrok mora imeti možnost, da si sam izbere in predstavi nekatera dokazila.

Otroci so večinoma ponosni, pa tudi kritični do svojega portfolia. Pri tem ocenjujejo svoje dejavnosti in samega sebe. Ob izbranih dokazilih pa niso odvisni le od povratnih informacij svojega okolja, ampak lahko sami preverjajo in verjamejo svoji zgodbi o uspehu. Portfolio jim tako omogoča soočanje s samim seboj (to znam, to zmorem ...), daje možnosti za načrtovanje novih aktivnosti in za smiselno prevzemanje odgovornosti. S tem pa vpliva tudi na razvoj kompetenc, ki se začne že od rojstva naprej.

Otroška dokazila predstavljajo tudi ogledalo našega strokovnega dela. Pri tem se kompetence otroka pogosto soočajo z našimi kompetencami in nam tako dajejo možnosti ter priložnosti za naš profesionalni in osebni razvoj.

Interakcija med domom in vrtcem

Portfolio omogoča tudi družini, da se seznanja z razvojem, napredovanjem in učenjem njihovega otroka. Zbrana in izbrana dokazila osmišljajo in konkretizirajo srečanja, jih vsebinsko usmerijo in podkrepijo. Nanje lahko povabimo tudi otroka (1- 2-krat na leto), seveda če otrok zmore in želi sodelovati.

Srečanja: starši - strokovni delavec - otrok

Tudi na tovrstno srečanje se moramo dobro pripraviti. Skupaj z otrokom naredimo prijazno vabilo za starše, sami vnaprej izberemo dokazila otroka ter pripravimo vprašanja, ki jih želimo zastaviti otroku in staršem. Staršem omogočimo, da se pripravijo na poglobljeni pogovor z nami in otrokom.

Med srečanjem smo pozorni na primerno komunikacijo ter ustvarjamo klimo in pogoje za razmišljanje, predstavlanje idej, komentiranje posameznih izdelkov ali celotnega portfolia. Pomembno je, da so naša sporočila staršem in otroku realna in spodbudna. Predstavimo

tudi otrokova šibka področja. Izpostavimo jih takrat, ko je otrok naredil že določen napredek (področja rasti). Odprti smo tudi za ugotovitve in predloge staršev in otrok ter jih smiselno vnašamo in vključujemo v življenje in delo vrtca.

Zaključek

Ob intenzivnem sodelovanju v projektu Portfolio v vrtcu sem prepričana, da portfolio podpira uresničevanje ciljev in načel Kurikula za vrtce ter pomembno vpliva tudi na elemente prikritega kurikula. Spodbuja interakcije med otrokom in pomembnimi odraslimi (starši, strokovni delavci) v njegovem življenju, podpira drugačno vlogo otroka in zahteva drugačno vlogo odraslih v vrtcu. Refleksije strokovnih delavcev in staršev, ki so sodelovali pri srečanjih straši - strokovni delavci – otrok kažejo, da so takšna druženja smiselna in potrebna, in da prispevajo k pristnejši komunikaciji ter k medsebojnemu zaupanju.

Oblikovanje in uporaba otrokovega portfolia nista lahka in enostavna, saj zahtevata čas, učenje, znanje, vaje, izkušnje in razmišljanje. Kljub temu bi rada povabila strokovne delavce vrtca, naj gredo na to pot in s tem začnejo graditi zgodbo o otrokovem uspehu.

Literatura:

- DE BATISTIČ, M. (1992): Opazovanje otrok v vrtcu, zapisovanje opažanj in spremljanje otrokovega razvoja. Educa, letnik I., št.4-5, str. 281 - 287.
- BATISTIČ ZOREC, Z. M. (2001) : Opazovanje otrok, študijsko gradivo za udeležence posveta ZRSŠ Portfolio v vrtcu.
- BATISTIČ ZOREC, M. (2003) : Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- BAHOVEC, E. in dr.(1999). Kurikulum za vrtce Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- DOMICELJ, M. (2001). Igra in učenje v vrtcu – temelj vseživljenjskega učenja. Zbornik Simpozija Modeli poučevanja in učenja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- KROFLIČ, R. in dr., (2001). Otrok v vrtcu. Maribor: Založba Obzorja.
- MARJANOVIČ UMEK, L. in dr. (2002). Kakovost v vrtcih. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- MARJANOVIČ UMEK, L. in dr. (2004). Razvojna psihologija. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- SENTOČNIK, S. (2002). Portfolio v vrtcu, študijsko gradivo za udeležence seminarja ZRSŠ Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- SENTOČNIK, S. (1999). Portfolio, instrument za procesno vrednotenje učenčevega in učiteljevega dela. Vzgoja in izobraževanje, 30/3: 15-22.
- SENTOČNIK, S. (2004). Portfelj kot alternativna oblika vrednotenja učenčevega napredka – možnosti njegove uporabe v slovenskih šolah. V: Sodobna pedagogika, 1, 1, 70-91.
- STRITAR, U. in dr., (2004). Otrokov potfolio v vrtcu (vodnik v pripravi ZRSŠ)

Komunikacija, interakcija med otrokom in vzgojiteljico, med osebjem...

..... Milena Kosec, VVZ Ormož, Enota Kog

Tema je namenjena vsem vzgojiteljem in želela bi, da bi nam bila v pomoč pri našem delu. Pričela bi z mislijo Abrahama Lincolna, ki je dejal: »Delam, kot najbolje znam, najbolje kot zmorem in to mislim početi do konca.« Menim, da bi se te misli moral trdno oklepiti tudi vsak vzgojitelj.

Vir vsakega uspeha je nedvomno komunikacija, lahko pa je tudi vzrok za neuspeh. Medsebojno komuniciranje je danes zelo zanemarjena kategorija, pa vendar na njej temeljijo odnosi med ljudmi v vseh sredinah: doma, v podjetjih, na zabavah, v šolah in vrtcih.

Vsak dan ob svojem delu komuniciramo z otroki, starši ter vzgojitelji med seboj. Želela bi, da si razširimo pogled v sporazumevanje in poglobimo spoznavanje drugih ljudi in sebe.

Referat sem razdelila na štiri dele. V prvem delu sem predstavila sam pojem komunikacija, v drugem sem predstavila vrste komunikacije in se nekoliko bolj posvetila neverbalni komunikaciji, v tretjem delu sem želela predstaviti pomen dobre in jasne komunikacije v življenju nasploh. V zadnjem, četrtem delu pa sem na kratko predstavila komunikacijo v našem vrtcu.

Kaj je komunikacija?

Sam pojem komunikacija se danes pojavlja v veliko oblikah. Najpogosteje je predstavljen z medsebojno povezavo dveh oseb. Komunikacija je orodje in način sporazumevanja. Ali drugače: komunicirati pomeni vplivati drug na drugega in ga prepričati.

Vsak od nas komunicira že od rojstva – prvi jok, ko pridemo na svet, predstavlja našo prvo komunikacijo – vsemu svetu sporočamo: Zdaj sem tu, med vami!

Vrste komunikacije

Medsebojna komunikacija poteka na dva načina: verbalno in neverbalno. Zelo rada bi poudarila, da niso pomembne samo besede, ampak tudi stik z očmi, sproščenost, drža telesa, oddaljenost od ostalih, mimika, kretnje...

Jezikovni kanal prenaša samo vsebino sporočila (ki je zelo pomembna), nejezikovni pa še osebna stališča.

Kot zanimivost bi predstavila ugotovitve znanstvenikov.

- Povprečna oseba, ki govori 10 do 11 minut, porabi za eno poved 2,5 sekunde. Delež jezikovnega izražanja je manjši od 35%, delež nejezikovnega pa večji od 65% (profesor Birdwhistell).

- Celoten vtis nekega sporočila oblikuje 7% besed, 38% glasu in 55% nejezikovnih sestavin (Albert Mehrabian).

Ti podatki povejo kolikšen pomen ima neverbalna komunikacija in moj namen je opomniti na nejezikovna gesla, ki jih uporabljamo v sporočanju in vam tako sporazumevanje tudi približati.

Osnovne kretnje sporazumevanja se na različnih koncih sveta večinoma ne razlikujejo med seboj. Nasmeh je osnovno čustveno pogojeni izraz na obrazu, ki je prirojen. Srečni ljudje se torej smejejo, če pa so žalostni ali jezni, namrščijo čelo in mrko gledajo. Kimanje z glavo skoraj povsod pomeni »da« ali pritrjevanje. To je priklon z glavo navzdol. Verjetno je ta gib prirojen, z njim se sporazumevajo tudi gluhonemi in slepi.

Z odkimavanjem z glavo v levo in desno nekaj zanikamo. Razvojne zasnove nekaterih kretenj lahko zasledimo v človekovem živalskem izvoru. Npr. grožnja z zobmi je ostala kot posledica podobnega obraznega giba tik pred napadom. Človek še danes s to kretnjo izraža porogljivost ali sovražnost, čeprav se sploh ne namerava spopasti z zobmi. Nasmeh je prvotno pomenil grožnjo, danes pa skupaj s prijaznimi kretnjami izraža veselje. Tudi zmigovanje z rameni je še en primer splošno uporabljene kretnje, ki izraža nevednost ali nerazumevanje.

Velik del človekovih osnovnih nejezikovnih navad je naučenih. Pomen vseh teh gibov in kretenj pa seveda določa kulturno okolje.

Komunikacija - jasna in razumljiva

Verjetno je že marsikdo pomislil, da poznavanje govornice telesa pomeni prevlado nad drugimi. To ni res, kajti če razumemo, kako neka stvar deluje, lažje živimo z njo, nerazumevanje in nevednost pa nas prepustita strahu in nas lahko zavajata pri presojanju drugih ljudi, do katerih smo zato preveč kritični. Če torej simboli, besede ali znanja eni strani v procesu komuniciranja niso razumljivi ali pa si jih ena stran napačno tolmači, pride do prekinitve komunikacijskega toka in do nerazumevanja. Nerazumevanje pa povzroča spore in stres. Verjetno se je že vsakomur porodilo vprašanje, zakaj vsak od nas ne zna dobro komunicirati. Razlogov je več: vzgoja, osebni tip, slabe komunikacijske navade, nerazumevanje in tudi nepripravljenost poslušati sočloveka. Okoli 80% uspešne komunikacije med ljudmi predstavlja namreč poslušanje – drugega (ne samega sebe). Najpogostejši vzroki pa tičijo v prevzemanju neustreznih vzorcev od staršev, vzgojiteljev ali okolice.

Komunikacija v našem vrtcu

Komunikacija med vzgojiteljicami

V našem vrtcu smo zaposlene tri vzgojiteljice in vse nas vodi že na začetku omenjena misel A. Lincolna. Svoje delo želimo opravljati kar se da najbolje, zato je tudi pravilna komunikacija med nami zelo pomembna. Trudimo se, da je govorni del komunikacije kar se da jasen in nedvoumen, saj se tako izognemo nepotrebni stresu in sporom. Govornice telesa pa v veliki meri ni mogoče popolnoma nadzorovati (naše mikrokretnje), se pa potrudimo, da jo ob kakem razburjenju ali žalosti nekoliko »ponaredimo«, ker se zavedamo, da nas na vsakem koraku spremljajo in posnemajo naši malčki.

Komunikacija med vzgojiteljicami in otroki

Komunikacija med vzgojiteljicami in otroki pa je še pomembnejša in zelo raznovrstna. Kadar otrokom zadamo neko nalogo se prav tako trudimo, da smo kar se da jasne, saj le nedvoumna navodila pogojujejo uspešno opravljeno nalogo in dosežene cilje. Kadar se z otroki igramo, plešemo ali prepevamo, pa je zelo pomembna tudi neverbalna komunikacija. Šele ob naših pravih kretnjah in mimiki otroci začutijo dejanski čar igre, plesa ali pesmi, kar jih seveda dodatno motivira in nas z velikim veseljem posnemajo, dostikrat pa se najde tudi otrok z lastno idejo, vse skupaj doživlja na svoj, lasten način in vzgojiteljice se tega razveselimo in mu to tudi brez zadržkov pokažemo.

Prav tako ob branju pravljic pazimo na naše kretnje in mimiko, na barvo glasu in samo

intonacijo - melodijo povedi. Zavedamo se, da so ti otroci majhni in jim je neverbalna komunikacija še toliko bolj pomembna.

Otroci z nami dosti komunicirajo in načina podajanja sporočila se velikokrat niti ne zavedajo, me pa smo pozorne na vsebino sporočila in prav tako na način podajanja sporočila. Opažamo, da tisti najmanjši uporabljajo največ neverbalne komunikacije, saj je mnogim ta zaenkrat edini možni način sporočanja. Nekoliko starejši pa vsebino sporočila izražajo z več besedila, ki pa ga prav tako obvezno podkrepijo z različnimi kretnjami in mimiko.

Vrtec Kog je podeželski vrtec, leži skoraj v osrčju Prlekije. Naši otroci se doma s starši pogovarjajo v prleškem narečju, zato moramo tudi mi vzgojitelji mnogokrat uporabiti domače narečje, da obrazložimo vsebino zgodbe ali pa kakšno drugo situacijo (npr. Mali Peter je nekega jutra veselo pristopical k meni in mi pokazal kako lepo je urejen. »O, Peter, imaš novo srajco?« sem ga povprašala. »Ne, mom novo robačo!« mi je obrazložil. Po daljšem razpravljanju sva prišla do zaključka, da izraz »robača« v knjižni slovenščini pomeni srajco).

Komunikacija med otroki

Komunikacija med otroki pa je še posebej zanimiva, pestra in zapletena. Kot sem že prej omenila, se ne zavedajo, kolikšen poudarek dajejo na verbalno ali neverbalno komunikacijo. Ob igri, plesu ali petju so zbrani otroci različnih starosti in vsak se trudi, da je njegovo sporočilo kar se da jasno, kar pa jim seveda vedno ne uspe in temu sledijo reakcije podkrepjene predvsem s kretnjami, mimiko in povzdignjenim glasom, me vzgojiteljice pa v njihovem obnašanju pogosto prepoznamo sebe in njihove starše.

Komunikacija med vzgojitelji in starši

Komunikacija med starši in vzgojitelji je zapleten proces, saj je uresničevanje kvalitetne komunikacije odvisno od več pogojev.

Nekateri starši nam zaupajo svoje otroke, ker potrebujejo varstvo, spet drugi, ker si želijo, da se otroci družijo s svojimi vrstniki. Prav vsi pa od nas pričakujejo, da bo njihov otrok sprejet, da ga bomo imeli radi in da smo pripravljeni prisluhniti tudi njim – staršem, ko nam zaupajo svoje želje, potrebe, težave, bojazni in stiske. Tudi vzgojiteljice imamo svoja pričakovanja in sicer si želimo, da nas starši sprejmejo in cenijo, saj bo le tako življenje v vrtcu doseglo pričakovano raven.

Reflektirajoča komunikacija (Lepičnik Vodopivec, 2000) je komunikacija, kjer so govorjenje in poslušanje, razmišljanje o slišnem in sporočanje o razmišljanju temeljne prvine. Takšna komunikacija med starši in vzgojitelji temelji na enakopravnosti, oboji iščejo pri sogovorniku pozitivno vsebino in z njim skupaj iščejo rešitve. Takšna komunikacija pa je mogoča le pod pogojem, da je vanjo vključen reflektirajoči vzgojitelj. S sodelavkami v vrtcu Kog si želimo biti reflektirajoči vzgojitelji in sicer se trudimo, da znamo sporočiti, poslušati in posredovati povratne informacije na tisti najbolj pravilen način. Upam si trditi, da znamo poslušati starše in otroke. O slišnem razmislimo in svoja razmišljanja sporočamo na nevsiljiv način, skratka poskušamo razviti enakopravno komunikacijo.

Zaposlena sem v sektorju vzgoje. Mnogi otroci z vzgojitelji prebijejo več časa kakor s svojimi starši. Eni na druge smo zelo navezani in vzgojitelji se zavedamo, da smo delno tudi mi tisti, ki poleg genetsko podedovanega značaja oblikujemo otrokov značaj. Od nas prevzemajo miselne vzorce in se učijo za nadaljnje življenje. V interakciji s svojimi vrstniki in nami vzgojitelji, ki smo del njihovega okolja, vsak posameznik razvija svojo osebnost. Zato sem vas torej želela seznaniti s splošnimi pojmi komunikacije in načini komunikacije v našem vrtcu. Začetni korak v sodelovanju med starši in vzgojitelji je prav tako komunikacija in obvladovanje komunikacijskih spretnosti kot pogojev za komunikacijo.

Svoj referat bi zaključila z mislijo, ki sem jo nekje prebrala: » Živeti pomeni komunicirati«. S to mislijo se strinjam. Življenje prinaša le nezaupanje, nezadovoljstvo in nelagodje, če ni prave komunikacije.

Literatura:

- Pease, Allan. (1986). Govorica telesa. Ljubljana: Mladinska knjiga.
 Birkenbihl, Vera F. (1999). Sporočila govornice telesa. Ljubljana: Center za tehnološko usposabljanje.
 Trstenjak, Anton. (1991). Pota do človeka. Celje: Mohorjeva družba.
 Lepičnik Vodopivec, Jurka. (2000). Komunikacijske spretnosti vzgojiteljev v vrtcu in reflektirajoča komunikacija. Publikacija: Družina, otrok, vrtec. Vrtec Slovenske Konjice.

Medsebojno spoštovanje in zaupanje

..... Darja Senčar, Vrtec Ledina, Ljubljana

Sem vzgojiteljica v skupini otrok, ki so stari od enega leta in pol do dveh let in pol. V svoji praksi sem že nekajkrat spremljala otroke od prvega leta starosti pa do vstopa v šolo.

Bolj kot razmišljam, kako in v kolikšni meri se način vzgoje, posredovanje vsebin in dejavnosti otrokom spreminja in kako včasih nehote prehitro pričakujemo cilj oz. rezultate pri otroku, bolj me vsakokratno razmišljanje privede do ugotovitve, da je temelj in začetek dobra medsebojna komunikacija, zaupanje, občutek, da smo varni in zaželeni.

1. Čustveno-socialni razvoj otroka

Vsak otrok je osebnost, ki jo moramo spoštovati, s svojimi osebnostnimi značilnostmi, značajem, temperamentom, čustvi, ki jih doživlja. Otroka moramo dobro poznati, ga razumeti, ceniti njegove dobre lastnosti in prizanesljivo sprejeti njegove napake.

Že v najzgodnejšem obdobju otrokovega življenja se prične proces razvoja celotne osebnosti. V predšolski dobi je osrednja vzgojna naloga otrokov čustveno-socialni razvoj. Od tega je v mnogo čem odvisen razvoj otroka na intelektualnem in tudi telesnem področju. Pravilen razvoj čustev pri otroku je najtesneje povezan z zdravim razvojem njegove celotne osebnosti. Predvsem moramo pomagati otroku, da si bo razvijal prijetna, pozitivna čustva, kot so zadovoljstvo, veselje, varnost. Pomemben je tudi razvoj socialnih čustev, kot so navezanost, ljubezen, čustvovanje. Otroku počasi in postopoma pomagamo, da bo obvladoval samega sebe in krotil izbruhe neprijetnih čustev.

2. Pomen medsebojne komunikacije

Pomembno vlogo pri razvoju otroka igra uspešna medsebojna komunikacija, za katero je pomembno obvladovanje verbalnega govora in poznavanje neverbalne komunikacije. Ko se z otrokom pogovarjamo, ga gledamo v oči. Tako mu damo občutek, da imamo zanj čas in da smo se pripravljene z njim pogovarjati. Hkrati damo otroku možnost in čas, da sam pove in ga pri govoru ne omejujemo ali govorimo namesto njega. Vzorec otrokom smo odrasli, zato pripovedujemo, kaj delamo, opisujemo dogajanje, izražamo naša občutja. Če hočemo, da bodo naše besede imele moč in jasnost, moramo verjeti v to, kar govorimo, dati zvoku vso miselno podporo našega uma (prepričljivost) in gibčno sproščenost telesa (Vida Žabot, 2003). Otroku odrasli postavljamo odprta vprašanja in mu na ta način dajemo možnost, da odgovarja na način, kakor mu ustreza. Otrokove odgovore sprejemamo brez presojanja in ocenjevanja. Otroka pozorno in spoštljivo poslušamo. Hkrati pa jim posredujemo razumljiva in predvsem pozitivna navodila in vzpodbude.

V naši skupini so otroci še v fazi razvijanja govora in besednjaka. Medtem ko se nekateri izražajo

z eno besedo, drugi že uporabljajo prve stavke, ki so smiselno vsebinsko povezani. Pri vsem pa je pomembno, da nismo občutljivi na obliko in slovnično pravilno izgovorjavo, ampak na vsebino, ki nam jo želi otrok sporočiti.

3. Kako si obogatimo skupne trenutke?

Prijetna srečanja z otrokom so trenutki ob knjigi. Tako se z otrokom pogovarjamo, ga sprašujemo, odgovarjamo na njegova vprašanja. Medtem ko se odrasli in otrok vživimo v zgodbo in se izražamo ne le z besedami, ampak tudi z mimiko in gibi telesa, lahko hkrati opazujemo otroka ter njegovo izražanje in doživljanje. Ob branju sta aktivno in čustveno udeležena tako odrasel kot otrok. Otroku si bo po prijetnih izkušnjah vedno znova želel druženja in stikov z odraslim ob knjigi, kar bo še poglobilo medsebojno zaupanje, toplino, občutek varnosti.

Veliko prijetnih trenutkov doživljajo otroci tudi ob glasovnih in besednih igrah, rimah, šalah. Občutke izražajo z nasmehom, obrazno mimiko, ki izžareva zadovoljstvo.

Pomemben element neverbalne komunikacije je tudi glasba, ki nas povezuje v plesu, gibanju. Omogoča nam izražanje naših občutkov, hkrati pa otroke zelo pomirja v trenutku, ko to najbolj potrebujejo, to pa je v času počitka. Naši skupni trenutki so tako tudi v času počitka, ko otroku veliko pomeni že samo dotik odrasle osebe in topla beseda.

Odrasli se moramo znati odzivati na otrokova sporočila in ustrezno reagirati. Otroka opazujemo, ko je v stiku bodisi z drugim otrokom, v skupini ali pa komunicira z odraslim. Pri vsem tem pa se moramo zavedati tudi svojih sporočil in vedenja. Zato moramo znati opazovati tudi sebe in biti hkrati odprti za svoje napake.

4. Sodelovanje z družino

Za prijeten odnos med vzgojiteljem in otrokom pa je zelo pomemben odnos med vzgojiteljem in otrokovimi starši. Če se zavedamo in skušamo razumeti starše in otroka, kako se počutijo, ko prvič stopijo v vrtec, bomo vložili veliko truda in razumevanja zanje, da jim bomo te trenutke čim bolj olajšali. Zato je prvi stik še pred vstopom otroka v vrtec še kako pomemben. Od staršev izvemo prve in najpomembnejše informacije o otroku. Kajti starši so otrokov primarni vir ljubezni, varnosti, zavetja. Vzgojitelji starše spoštujemo in jih podpiramo ter jim pomagamo pri njihovi vlogi. Otroci so občutljivi, hkrati pa zelo iskrena bitja, ki čutijo, kakšna je komunikacija in odnos med vzgojiteljem in starši. Če nam bodo starši zaupali, se bo tudi otrok počutil varnega in zaželenega.

Vsako jutro je pomembno, kako bomo začeli dan. S prijaznim pozdravom, toplo besedo, bomo naredili največ, da se bo otrok dobro počutil v naši družbi, starši pa bodo otroka brez skrbi zaupali v varnem, toplem in prijaznem okolju.

Naše medsebojne odnose pa bogatijo tudi skupna popoldanska srečanja otrok, staršev in vzgojnega osebja v skupini. Ob sproščeni igri, klepetu, ustvarjanju otroci začutijo, da si starši in odrasli v skupini zaupamo.

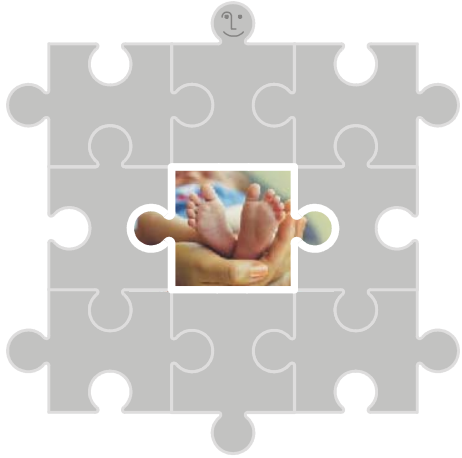
Vzgojitelji smo dolžni otroku zagotoviti varnost, toplino, prijetno vzdušje. Otroku moramo omogočiti možnosti, dejavnosti, s katerimi se bo razvijal v samostojno, ustvarjalno, vsestransko razvito osebo.

Vsi skupaj, starši in vzgojitelji, pa se trudimo in pomagamo otroku, da si oblikuje pozitivno samopodobo. Otroku naj zaupa vase, v lastno moč, samostojnost. Otroku dajemo podporo, vzpodbude, možnosti in čas, da naredi in si pomaga sam ter hkrati opazi svoj napredek.

Na osnovi dobrega opazovanja in poznavanja otroka, pogovora z njim, sodelovanja z družino, bodo medsebojni odnosi pristni, topli, igra in življenje v vrtcu pa prijetno, kar je tudi naša naloga in poslanstvo.

Literatura:

- Dolinšek Bubnič, M., Jurišič, B., Možina, M., Saksida, I., Strojnik, M., Žabot, V. (2003). Lahko vzgojim uspešnega otroka? Ljubljana: EPTA.
 Cugmas, Z. (1998). Bodi z menoj, mami. Produktivnost d.o.o., Ljubljana.
 Good, P. (1994). Pravica do sreče. Regionalni izobraževalni center, Radovljica.
 Dolinšek Bubnič, M., (1999). Beri mi in se pogovarjaj z mano. EPTA, Ljubljana.



Pojmovanja o otroštvu, vrednote in vloga vzgojitelja

Predšolski kurikuli izhajajo iz raznih teoretskih smeri in so povezani z različnimi pojmovanji in podobami otroštva . . .

(Kurikulum za vrtce, str. 18)

Odrasli v vrtcu delujejo s svojim vedenjem v celoti spodbudno in pomirjujoče, vljudnost in spoštovanje v njihovi komunikaciji in vedenju je zgled za otroke.

(Kurikulum za vrtce, str. 22)

- * Res vemo, kaj je za otroka najboljše?**
- * Jaz vzgojiteljica**
- * Osebnost vzgojitelja kot pomemben del prikritega kurikuluma**
- * Vloga vzgojitelja v svetu vrednot**
- * Vrtec - vzgoja in vrednote**

Res vemo, kaj je za otroka najboljše?

..... Terezija Tabor, Vrtec Pedenjped, Ljubljana

Vsak dan, vsako uro in vsak trenutek
na ta lepi svet se nov človek rodi.
Vsak dan, vsako uro in vsak trenutek
se po pameti drugih ravnati uči.

(Svetlana Maka rovič)

Res vemo, kaj je za otroka najboljše?

Zadnjič so moji (domači) otroci poslušali CD Svetlane Makarovič. Všeč so mi njeni teksti, zato sem jim prisluhnila in se ob njih ves čas nasmihala. »Tale Svetlana pa zadane!« No, si rečem, poslušaj tole ...« Da ne bo mamica žalostna...« Če malo obrnem, lahko rečem, ...«da bo mamica vesela».

Ali ni res mamica vesela, če ima pridnega, prijaznega, vljudnega, pametnega in uspešnega otroka. Saj, če je takšen, je gotovo srečen in vse kar mamica dela, dela v njegovo dobro. Če se bo lepo vedel, če bo prijazen in vljuden, ga bodo imeli vsi radi. Če se bo v šoli pridno učil in bo dobil dobro službo, bo lepo živel. Seveda se vsakdo z njim ne more družiti, ker lahko slabo vpliva nanj in potem je ves mamin trud zaman in potem bo ... mamica žalostna.

Ja, ampak saj ni dovolj, da je vesela samo mamica. Še očka mora biti vesel, če je otroček pogumen, samozavesten, odkritosrčen in pošten. Kako je vesela babica, ko vnuček pokaže vsem njenim prijateljicam, kako prijazen, vljuden in pameten je. No, tudi sestra in bratec sta vesela, če ne kriči, ne razmetava igrač in ne tožari.

Ko gre otrok v vrtec je prav, da je vesela vzgojiteljica. Hitro naj se navadi na vrtec, čim manj joka, ko mu ponudijo obrok, naj ga poje, ko je čas za igro, naj se igra, naj ne »komplicira«, ko gre na igrišče in še manj, ko gre počivat. Vmes naj lepo sledi, daje pobude in naj bo čim bolj aktiven.

Kaj šele v šoli! Njegova učiteljica bo zelo vesela, če bo lepo mirno sedel in tiho poslušal, odgovarjal, kadar bo vprašan, nič klepetal, ne bo motil sošolcev, seveda se tudi pretepal ne bo, nikoli ne bo pozabil naloge ... joj, kje pa, da bi kdaj »plonkal«, še manj »šprical«.

Ne bi želela biti krivična do drugače mislečih, ampak, ali ne bi bilo najbolj enostavno imeti otroka, ki bi izpolnjeval naše želje, se obnašal po naših pravilih in nam nikoli ne bi povzročal problemov in vse to v dobri veri, da je vse to za otroka dobro?

Konvencija o otrokovih pravicah govori o pravicah otroka po zaščiti, oskrbi in soodločanju (protection, provision, participation). Seveda bomo otroka zaščitili in zanj poskrbeli odrasli, kako pa bomo v to zaščito in oskrbo vključili otrokovo pobudo, željo, njegov pogled, njegovo idejo? Saj odrasli menda najboljše vemo, kaj je dobro za otroka.

O prikitem kurikulumu se govori v kontekstu institucionalne vzgoje in izobraževanja.

Vzgojitelji s svojimi pričakovanji in njihov odnos z otroki, dnevni red, prostor, pravila in splošna klima veljajo za elemente prikritega kurikulumu. (Kroflič, 2001) »...Od organizacije teh dejavnikov je odvisno, v kolikšni meri bo mogoče kakovostno izpeljati uradni in bolj strukturirani del kurikulumu...« (Kroflič, 2001, str.15).

Skozi vso zgodovino vzgoje lahko zaznamo zavedno in nezavedno vplivanje na otroka, ki je kot odrasel nadaljeval tradicijo in uporabljal vzorce, ki jih je dobil od predhodnikov.

Hotenja in želje so bile vpete v zavedna in nezavedna vplivanja. Večji del je zavestno vplivanje na vzgojo bilo v kompetentnosti družbe, njene tendence po oblikovanju družbi koristnega in sprejemljivega človeka.

Človek, še prej otrok, želi biti všečen in želi biti sprejet, zato sprejema veljavne norme in pravila. A kdo je postavil norme, kdo je začrtal okvire in kdo določil, kaj je prav in kaj narobe?

Govorimo o elementih prikritega kurikulumu v vrtcu. Kaj pa družina? Starši imajo zadnje čase velik vpliv na dogajanje v vrtcu in s tem na ravnanja vzgojitelja. Nemaokrat se sliši: »Starši so tako želeli«. Kljub avtonomnosti vzgojitelja, ki je vezana na njegovo strokovnost (le ta pa na poznavanje razvojno psiholoških zakonitosti in spoznanj pedagoških znanosti ter različnih metodik in izkušnje), so starši čedalje bolj močni v zagovarjanju pravic do zadovoljevanja specifičnih potreb za svojega otroka.

Naj se vrnem na vrtec, skupino ter prisotnost stereotipov, navad, ravnanj in mišljenj. Predstavljajmo si skupino 24-ih ali 22-otrok. Vzgojitelj si za vsakega posebej želi, da bi se v vrtcu dobro počutil, da bi si vsak od njih pridobil izkušnje v interakcijah z vrstniki, odraslimi, da bi razvijal svoje potencialne, zadovoljeval lastne potrebe, uveljavljal svoja mnenja. Ampak v vrtcu je akcija, so situacije. Vzgojitelj naj bi nastopal profesionalno, za vse otroke in za posameznika. Bodimo realni. Vzgojitelj velikokrat ravna intuitivno in rutinirano.

Z uvajanjem sprememb in poplavo literature, ki poučuje o vzgoji otrok, »na otroka upoštevajoč« in »na otrokovo kožo« pisan način, se je zgodil premik v razmišljanju o lastnih ravnanjih. Marsikateri vzgojitelj, ki je v tradicionalni vzgoji čutil togost in oviranje razvijanja otrokovih potencialov, se je lotil spreminjanja odnosa do lastnih ravnanj.

Participacija otroka, upoštevanje otrokovih potreb, interesov in posebnosti ter upoštevanje drugačnosti kot posledica deklariranih zahtev (seveda jih podpiram), določanje meje otrokove odgovornosti, upoštevanje teoretskih spoznanj o otrokovih spoznavnih, čustvenih in socialnih kompetencah, imajo lahko za posledico občutek nemoči in zmede pri vzgojitelju. V takšnih primerih pride do odklanjanj sprememb in obrambe. »Če smo dvajset let delali tako in je bilo vse dobro, zakaj bi zdaj delali drugače?«

»Zakaj otroci še ne jedo, če so že dobili hrano?« » Počakajo naj, da jo dobijo vsi. Nič hudega ni, če se naučijo malo počakati.«

»Zakaj otroci, ki so že pojedli, še sedijo za mizo?« » Ni lepo, da odideš od mize, preden vsi ne pojejo. Naj se le naučijo bontona.«.....Takole samozavestno smo vzgojitelji zagovarjali svoja ravnanja, saj so nas učili, da je vse prav, če le znaš argumentirati. No, otroci so med čakanjem

počeli »bedarije«, tisti, ki naj bi jedli, pa so z veseljem spremljali njihovo početje.

In spanje... Za otroka je dobro, da počiva...Ampak ali res vsi potrebujejo počitek, ko je na »vrsti« po dnevnem redu?

Organizacija dela vpliva na prikriti kurikulum - na organizacijo pa zakoni in financer. Truditi se v okviru možnosti vedno ne zadostuje in ko pride do konflikta med želenim in možnim, se pojavi nezadovoljstvo, ki se odraža tudi v vplivanju na otroke.

Konfliktom se najraje izognemo. Metode kaznovanja, ki so v preteklosti doletele krivca, so nasledile metode opravičevanja – čeprav otrok v čustvenem stanju, v kakršnem je v konfliktni situaciji, ne razume, zakaj želimo, da se opraviči, zakaj mora božati, objemati ali tolažiti, povrhu pa mu razlagamo, kako se počuti tisti drugi udeleženec v konfliktu. Kaj smo dosegli? Dosegli smo, da bo otrok začutil, da z njegovim ravnanjem nismo zadovoljni, posvetili smo mu ogromno pozornosti, več kot tistim, ki so bili »pridni«. Zatekanje k metodam »razmišljanja« o nekem za nas nesprejemljivem ravnanju, nam odraslim pomeni neagresivno metodo reševanja konfliktov in občutek, da otroka nismo kaznovali, temveč smo mu dali možnost, na podlagi lastne analize dejanj spremeni svoje vedenje. »Razmišljanje« naj bi razrešilo dilemo o pravilnosti ali nepravilnosti dejanj. Ali nas zadovolji odgovor: »Sem že razmislil. Ne bom več delal tega«. Ja, do naslednjic.

Kar nekaj je še primerov o katerih bi lahko razpredala. Večina vzgojiteljev dela z namenom delati dobro in delati v dobro otroka. Ali je njegovo ravnanje pravilno ali nepravilno – kdo bo sodil? Kdo in kako mu bo pomagal reševati dileme? In - ali so vzgojitelji »krivi«, da se pravila in norme »primejo« zaradi njihovih ravnanj, ali se to od njih pričakuje?

Snovi za razmislek je veliko, a za tokrat naj bo dovolj.

Namesto zaključka

Moj najmlajši pride domov iz šole in pove, da je pri angleščini dobil 6 (8. razred devetletke). »Ja, kako pa to?« ga vprašam. »Ona pričakuje, da ji bom kar nekaj po svoje govoril.« Ja, res hudo. Tudi jaz sem pričakovala, da bo dobil vsaj 8. Kaj pa on? On ni točno vedel, kaj pričakujemo.

Mamica ni bila vesela, učiteljica tudi ne (tega sicer ne vem, si pa mislim), vem pa, da je bil žalosten sin, ki ni izpolnil naših pričakovanj.

Literatura:

Batistič Zorec, M., (2003). Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
Kroflič R., Marjanovič Umek L., Videmšek M., Kovač M., Kranjc S., Saksida I., Denac O., Vrlič Tomaž., Krnel D., Japelj Pavešič B., (2001). Otrok v vrtcu. Maribor: Založba Obzorja.

Jaz vzgojiteljica

..... Jelka Kapun, JZ Vrtec Laško

1. Uvod

Z razvojem institucionalne predšolske vzgoje v slovenskem prostoru se je razvijal tudi poklic vzgojiteljice, ki je eden najbolj fenimiziranih poklicev. V zadnjih letih je vzgojno izobraževalni proces v javnih vrtcih doživel vrsto sprememb, ki so povezane z drugačnim razumevanjem otroka, njegovih potreb in načina učenja. Z uvedbo Kurikuluma za vrtce pa se je proces sprememb še pospešil. Vse to pa zahteva od vzgojiteljice, da sprejema tudi spremenjeno vlogo. Vloga vzgojiteljice je zahtevna, kompleksna. Predstavlja zelo pomemben element v vzgojno-izobraževalnem procesu predšolske vzgoje, prav od njene strokovne usposobljenosti, splošne razgledanosti, osebnostnih lastnosti, vrednot in angažiranosti je odvisno kako kakovostno bo v praksi zaživel Kurikulum.

V tem prispevku želim predstaviti osebna razmišljanja, doživljanja in izkušnje, ki jih imam kot vzgojiteljica. Svojo izkušnjo želim deliti.

2. Kdo sem?

Stojim pred ogledalom. Kratek pogled v ogledalo. Kdo sem ? Od daleč se sliši otroški živčav.

Sem Jelka Kapun, diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok, ki je na lastni koži preizkusila sistem izobraževanja vzgojiteljic. Leta 1976 sem končala 5-letno srednjo vzgojiteljsko šolo v Mariboru in se takoj zaposlila. Leta 1995 sem ob delu končala višješolski študij, leta 2000 pa z diplomskim delom zaključila visokošolski strokovni program predšolska vzgoja na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Takšna je moja službena izkaznica. A za njo se skriva mnogo več.

V želji, da bi bila moja službena izkaznica bogatejša, sem ves čas službovanja sledila novim trendom, ki so se pojavljali na področju predšolske vzgoje na teoretični ravni, kakor tudi v vsakdanji praksi. Iskala sem poti, da bi postala vzgojiteljica, strokovnjak na svojem področju, ki vzgojni proces strokovno izvaja. Vse to me je spodbudilo, da sem začela razmišljati o drugačnosti svojega dela, ki naj bi bilo bolj uspešno. Želja po spremembi je bila velika, občutila sem, da je primeren čas, da prekinem z ustaljenim načinom dela. Zavedala sem se, da sem kot vzgojiteljica središčna os in eden pomembnejših akterjev vzgojnega procesa. Torej je od mene odvisno, ali bom začela iskati poti do novosti in jih uvajati v vsakodnevno prakso. Za vse to pa sem potrebovala dodatna znanja. V šolskem letu 1990/91 sem se prijavila na seminar Projektno vzgojno delo, ki ga je razpisal Zavod za šolstvo republike Slovenije. Vodja seminarja je bila gospa Zmaga Glogovec. Seminar sem obiskovala tri leta. Na tem seminarju

sem srečala strokovnjake, ki so bogatili moje strokovno znanje in me naučili, da je potrebno pedagoško delo »preleteti«, da vsako spreminjanje zahteva veliko vlaganja in časa.

Pa vendar ni bilo vse tako lahko. Srečanje samo s seboj, s svojo samopodobo, priznati sebi, da vedno ne ustrezaš liku »idealne vzgojiteljice«, da se je potrebno nenehno spreminjati, sprejemati spremembe, nove naloge in vloge so bile prva stopničke na moji poti. Ni lahko priznati svojo drugačnost pred drugimi. Toda spoznanje, da te skupina sprejema in spodbuja, da si na pravi poti, da je vsaka kritika dobronamerna, usmerjena k boljšemu, je bilo ČUDOVIČITO. Vsa ta leta izobraževanja in uvajanja teorije v prakso sem doživljala kot osebno rast, začutila sem, da se postopoma pripravljam in usposabljam za novo vlogo in naloge, ki jih dobivam v vzgojnem procesu.

Nikoli nisem mogla sprejeti kalupov ustaljene prakse, nisem in nočem biti vzgojiteljica, ki prevzema ukaze in jih izpolnjuje navzdol. Vedno sem stremela k temu, da sem si priznavala svojo drugačnost, ki pa velikokrat znotraj kolektiva ni bila zaželena. Z leti dela in izobraževanja sem se postopoma otresla kalupov, ki so me vezali in velikokrat onemogočali, da sem sproščeno in svobodno delala v oddelku. V poklicu iščem nove poti, ki mi omogočajo, da sem na delovnem področju ustvarjalna, avtonomna ter da vzgojo otrok doživljam kot kreativno dejavnost.

Sem človek, ki se v življenju ne ozira nazaj. Imam svoje sanje, vrednote in cilje, ki me vodijo, da želim živeti življenje v dobrem in slabem. Neprijetne izkušnje so tiste, ki me spodbudijo in motivirajo, da iščem nove rešitve in poti. Od življenja se poskušam kaj naučiti. Tako kot vsi ljudje tudi jaz vrednotim in cenim različne stvari. Imam izoblikovane osebne, moralne, estetske in družbene vrednote, ki mi pomagajo, da uravnavam in usmerjam svoje obnašanje. Vzgoja je povezana z mojimi vrednotami in je zame osebno, tih, skrit in nikoli dokončan boj. Vzgoja je življenje, življenje je vzgoja, je nekaj živega in vedno spremenljivega. Je del življenja slehernega posameznika in ga spremlja od rojstva do smrti. Vsak posameznik hodi skozi proces vzgoje, ki ga oblikuje in pripravlja za življenje. Vzgoja od nas veliko zahteva, nikoli nismo vzgojeni dokončno. Moč vzgoje je v sposobnosti, da so odrasli sposobni prisluhniti tudi drugi strani - otrokom in tudi ujeti korak s časom, da smo pripravljene vzgajati otroka - človeka za jutrišnji svet, ki si ga mnogi težko predstavljamo.

Vzgoja je resnično moje življenje, saj sem se kot mama preizkušala pri vzgoji sina Aljaža in hčerke Alje. Kot vzgojiteljica predšolskih otrok se z vzgojo otrok ukvarjam poklicno osemindvajset let in ji posvečam veliko prostega časa. Preko pedagoške teorije iščem poti, ki mi pomagajo, da sem čimbolj uspešna pri tem delu. Več kot imam življenjskih izkušenj, toliko bolj spoznavam in priznavam, da je zelo težko biti dober vzgojitelj. Za dobro vzgojo ni recepta, treba je prisluhniti otroku in ga upoštevati, ga sprejeti in se ob njem spreminjati, osebno rasti. Pri vzgoji otroka se moramo naučiti strpnosti, sprejemanja, potrpljenja in odpuščanja. Vzgojanje otrok pomeni učiti otroke odgovornosti in zanesljivosti. Od nas zahteva, da damo otroku svobodo, ki jo potrebuje, da raste in se uči, potrebuje pa tudi red in disciplino. Vzgojanje od nas zahteva, da imamo odprte oči, kakor tudi razum, ne glede na okoliščine. Pri tem moramo zaupati vase in v otroka.

Ali kaj kot vzgojiteljica predšolskih otrok kaj pogrešam? Da. Pogrešam:

- stanovsko povezanost vzgojiteljic, da bi se zastopalo naše interese in v javnosti predstavljalo naše delo, ki je v naši družbi vedno bolj pomembno glede na čas, ki ga otroci preživijo v vrtcu;
- strokovno službo, ki bi bila vzgojiteljicam v pomoč pri premagovanju ovir, na katere naletijo pri pedagoškem procesu, ko se znajdejo v notranjih stiskah in ne najdejo poti; vemo, da naš poklic vodi k problemu »izgorevanja«, ki pogosto nastane zaradi pričakanj, vedno novih zahtev in odgovornosti, ki jih vzgojitelji z razvojem predšolske vzgoje dobivamo;
- nadaljevanje akademskega izobraževanja za poklic vzgojitelj predšolskih otrok, saj se nam je z visoko strokovno šolo ta pot v tej smeri zaključila;

- možnost, da vzgojiteljica spregovori o svoji vlogi dijakom, študentom, ki se pripravljajo za vzgojiteljski poklic. Pomembno je, da poleg znanj, ki jih dobijo preko izobraževanja, spoznajo tudi izkušnjo iz prakse, ki bi jim jih posredovale vzgojiteljice. Dijaki in študentje morajo spoznati večplastnost tega poklica, ki je poleg strokovne usposobljenosti, tudi v osebnostnem razvoju, ljubezni do otrok in poklica. Menim, da je že čas, da vzgojiteljice z svojimi bogatimi izkušnjami in znanjem obogatijo kvaliteto študija.

So pa tudi stvari, ki me vznemirjajo, žalostijo in jezijo. Žal jih ne morem spremeniti, ker na to nimam vpliva.

- Ena izmed takšnih stvari je dvoličnost v stroki. Na eni strani se izobražujejo vzgojiteljice na visoki strokovni šoli in spoznavajo celo paleto znanj, ki so potrebna za opravljanje poklica diplomirani vzgojitelj predšolskih otrok. Na drugi strani pa se v enoletnem programu izobražujejo bodoče pomočnice vzgojiteljic.

Še en pogled v ogledalo, majhen nasmeh in odhod v oddelek. To se Jaz. Jelka- vzgojiteljica, mama, žena, gospodinja, sodelavka, partnerka..... samo ČLOVEK.

3. Zaključek

Izvajanje pedagoškega procesa v vrtcu in uvajanje sprememb ne poteka po matematični formuli. Kako uspešno in kvalitetno bodo spremembe na področju predšolske vzgoje resnično zaživele, je odvisno od različnih faktorjev. Od nas, izvajalcev kurikulumov, je odvisno, ali bo kurikulum resnično zaživel. To je odvisno od našega znanja in sposobnosti, od osebnostnih lastnosti, od ljubezni do otrok in poklica, ki ga opravljamo. Pa tudi od našega aktivnega in kritičnega sodelovanja, kakor tudi od naše pripravljenosti spregovoriti o poklicni izkušnji. Od naše pripravljenosti, da izkušnjo podelimo z drugimi in jo tudi sprejmemo.

Naj bo moj prispevek del zemljevida izkušenj za dobro prakso, ki ga bomo sestavili na strokovnem posvetu IZ PRAKSE ZA PRAKSO. To bo naša skupna izkušnja, s katero bomo odhajali s posveta.

Literatura:

Kapun, Jelka (2000). Vloga staršev v projektne vzgojnem delu v vrtcu »Ostržek« Rimske Toplice. Maribor : diplomsko delo.

Osebnost vzgojitelja kot pomemben del prikritega kurikulumuma

..... Darija Hohnjec, Vrtec Rogaška Slatina

1. Uvod

Sem Darija Hohnjec, vzgojiteljica v vrtcu Rogaška Slatina. Imela sem srečo, ker sem v sebi že zgodaj odkrila, da me zanima svet otrok. Da me zanima, kako je videti stvari z njihovimi očmi, kako ga razumeti na način, ki je gledljiv iz njihove perspektive, od spodaj navzgor. Kaj otroke vodi pri njihovih dejanjih in zakaj ravno na tak način.

Zato vem, da nikakor ni naključje, da svojo poklicno pot uresničujem v vrtcu. Zame je to hiša tisočerihi možnosti, ki mi vsakodnevno ravno zaradi otrok in njihovega delovanja ponuja nešteto novih izzivov in nenehnih čudenj.

Tako, kot se zaradi najrazličnejših vzrokov spreminjajo otroci, tako se skupaj z njimi spreminjam tudi sama. Od njih se učim zanje in zase. In želim se učiti. Ne glede na to, da so nekatere učne lekcije izjemno težke in zahtevajo veliko poglobljanja, lastne angažiranosti in da morda prinašajo tudi manj prijetna spoznanja, ki terjajo od mene premislek in postavitev nečesa novega. V dobrobit otrok, sebe in vrtca.

2. Prikriti kurikulum in vloga vzgojiteljeve osebnosti v njem

2.1. Osebnost vzgojitelja

Skozi leta mojega učenja in poglobljenega razmišljanja skozi delo sem prišla do ugotovitve, da čeprav smo vzgojitelji v svoji osnovi še tako različne osebnosti, je hotenje biti učljiv, z vsemi komponentami, ki jih ta proces pomeni, ter imeti rad, ključnega pomena za delo z otroki.

2.2. Prikriti kurikulum

Strinjam se s trditvijo, da prikriti kurikulum nudi vrsto priložnosti vzgojitelja, kajti sem sodi vse, kar je v vrtcu samoumevnega in v zvezi s čimer otroci pogosto nimajo izbire: dnevni red in urejenost vrtca, potek hranjenja in spanja, način organiziranja in izbor dejavnosti, organizacijo vsakdanjega življenja in način komunikacije v vrtcu ... in še kaj.

Vse to predstavlja skupek vsakdanjih navad, ki so lahko potrebne ali koristne, lahko pa se v njih skriva tudi presežek, ki ovira spremembe in uveljavljanje pravic otrok, kot navajata O'Haganova in Smithova, 1993 (povzeto po internetnem viru).

Isti vir navaja, da je dejstvo, da vzgojiteljice pogosto, če to želijo ali ne, ravnajo intuitivno, rutinsko, oz. da na njihova ravnanja vplivajo tudi nezavedne vsebine njihovih osebnosti.

Menim, da se je pomembno tudi zavedati, da je prikriti kurikulum institucije povezan z družbeno strukturo oziroma kulturnimi vzorci in pravili v dani družbi, kot navaja Gerbner, 1974 (povzeto po internetnem viru).

Podpiram trditve (prav tam), da je prikriti kurikulum posledica aktivne interakcije med:

- strokovnimi delavci v oddelku in otroki;
- otroki in simbolnimi okviri njihovega bivanja v vrtcu;
- mnogimi zunanjimi elementi, ki vplivajo na organizacijo in medsebojno življenje v vrtcu.

Prikriti kurikulum je povezan:

- s posrednimi sporočili, ki jih otroci dobijo o sebi in drugih;
- s tem, kako odrasli vidimo in sodimo otroke;
- ter z našimi stališči in predsodki, ki se, pogosto povsem nezavedno, zrcalijo v ravnanju z otroki.

Vzgojitelji imamo torej izjemno odgovorno nalogo znotraj prikritega kurikulumu, katerega aktivni sooblikovalci smo. Preko osebne in profesionalne rasti, ki vključuje spoznavanje sebe, svojega delovanja in samoocenjevanje s pozornim preučevanjem lastnega procesa učenja in zavedanja le-tega ter nadaljnjega načrtovanja, lahko vzgojitelji pomembno vplivamo na kakovostno rast prikritega kurikulumu v vrtcu.

Kako se torej ustrezno soočati s tako zahtevno nalogo, ki pa kot rezultat vendarle prinaša osebno zadovoljstvo, ki se nato produktivno širi v okolje, katerega del si?

3. Moja pot

Pomembno si je postaviti vprašanja, kje sem, kam hočem, kako sem pri tem uspešen in kaj za to potrebujem.

3.1 Kje sem?

Verjamem, da je bistvenega pomena, da vzgojitelj vzpostavi kritičen vpogled v svoj trenutni položaj znotraj institucije, v kateri deluje, v svoje razumevanje poslanstva, kateremu se je zapisal. Vsekakor se mi zdi bistveno, da se sprašuje:

1. Zakaj sem se odločil/a za ta poklic?
2. Kaj vidim kot svoje poslanstvo, kakšna so moja pojmovanja vzgoje?
3. Kako vidim sebe pri delu z otroki?
4. Kako razumem otrokovo učenje, kakšna je moja vloga pri tem?
5. Kakšen stik s starši si želim in kaj bom naredili za to, da bi takega tudi ustvaril?
6. Kako poskrbim za dober odnos (do sebe in drugih)?
7. Sem kdaj razmišljal/a, da bi imel/a svoj vrtec? Kakšen bi bil, kdo bi v njem delal, kakšen sodelavce bi si izbral/a, kakšne cilje zastavil/a, o čem bi moral/a vedeti več?
8. Kako se počutim v vrtcu?
9. Kdaj se v vrtcu počutim najbolj zadovoljen/a in kdaj najbolj nemočen/a?

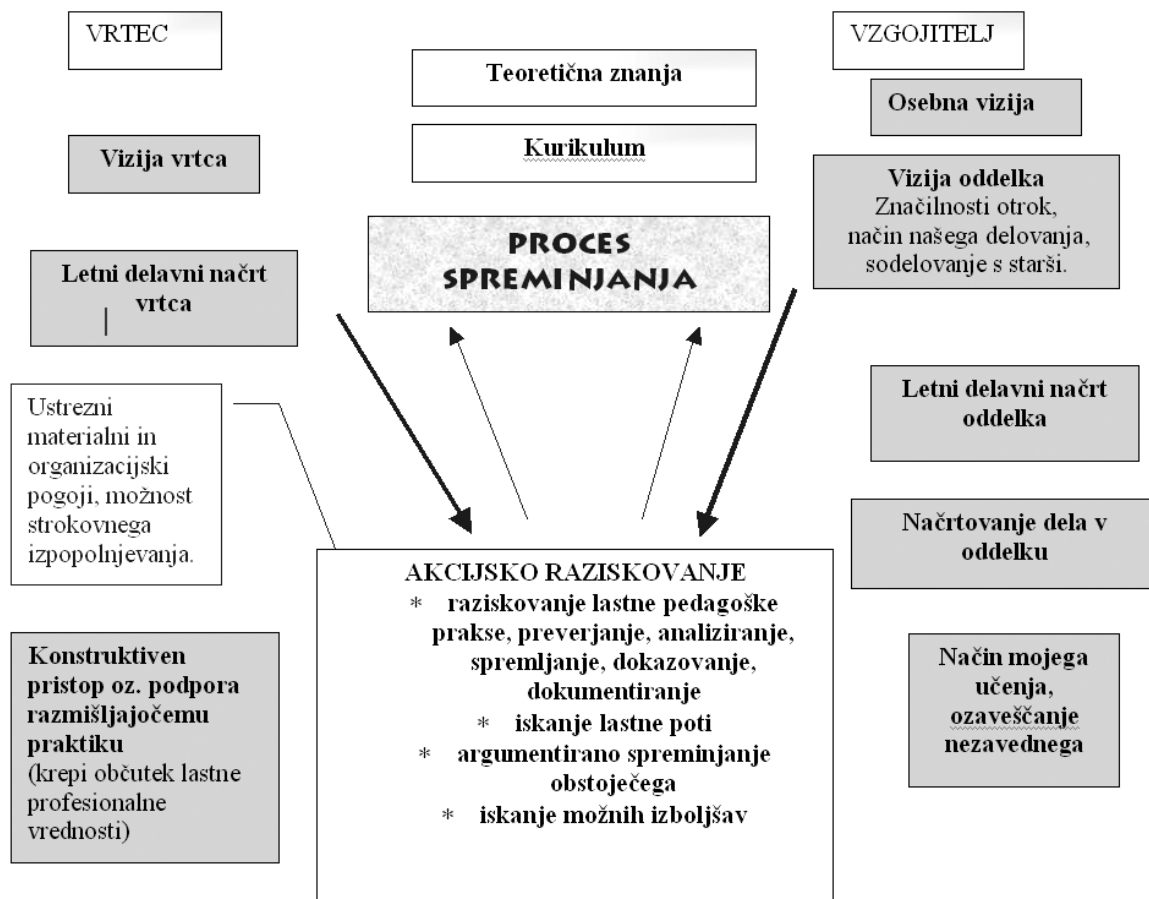
Tovrstna razmišljanja so po mojem mnenju temelj za postavitev osebne vizije.

3.2. Kam hočem? Kako sem pri tem uspešen? Kaj za to potrebujem?

Osebna vizija mi odpira širok spekter spoznanj o samem sebi, tako na profesionalnem kot

osebnostnem področju. Vpetost v prostor, kjer delujem, razumem kot prostor, ki mi s svojimi zahtevami daje možnost nenehnega raziskovanja in tako ob drugih dejavnikih bistveno prispeva k spreminjanju moje osebnosti, na način, ki plemeniti tako prikriti kot odkriti kurikulum. Še več. S tako postavljenim delom opažam, da ju lahko smiselno spreminjam.

Shema 1: Dejavniki spreminjanja vzgojiteljeve osebnosti, kot jih skozi lastno prakso doživljam sama.



3.3 Primer iz prakse

Vodstvo vrtca je, s strokovnimi pojasnili, podalo pobudo za spremembo segmenta prikritega kurikuluma - način izvedbe zajtrka. Predlagalo je obliko drsečega zajtrka, ki otroku ponuja možnost lastne presoje, kdaj bo použil ponujeno hrano.

Omogočilo je tudi, da strokovne delavke zavzamejo svoje stališče do predlagane spremembe ter se kasneje argumentirano opredelijo.

Prve informacije me niso prepričale. Še več. Ker so podirale del dobro utečene dnevne rutine, o kateri nisem razmišljala, so v meni izzvale nasprotovanje in neodobravanje. Hkrati pa so prebudile kanček radovednosti, kaj bi takšna sprememba prinesla otrokom in posledično strokovnim delavkama v oddelku. Kanček, ki je bil dovolj, da sem začela razmišljati o dejanskih potrebah otrok, o tem, kdaj posamezniki prihajajo v vrtec, kaj počno pred zajtrkom, kako se njihove aktivnosti zaradi dosedanjega načina organizacije jutranjega prehranjevanja prekinejo, kaj bi predlagani način pomenil za do sedaj veljavna pravila v skupini in podobno. Problem je postal izziv.

Tako smo nekega jutra otrokom ponudili zajtrk po principu drsečega zajtrka. Skupaj z otroki smo določili pravila, ki so smiselno povzemala predhodna in dodali nova. Že prve reakcije otrok so bile izjemno pozitivne in predvsem spontane. Ko sva s pomočnico opazovali otroke, sva dognali, da je tako organiziran zajtrk bližji dejanskim potrebam otrok. Otroci niso imeli

nikakršnih težav s pravili, saj so bila zanje smiselna in so vsebovala do sedaj že znana in uporabljena pravila. Nikakršnih težav niso imeli s prehajanjem, urejanjem prostora in nadaljevanjem igre, tam, kjer so jo zaradi zajtrka prekinili. Zajtrk je potekal dosti bolj umirjeno, brez naglice ali čakanja. Tako sva strokovni delavki tudi sami pridobili nekaj dragocenih trenutkov, ko sva lahko dokončali aktivnosti, ki sva jih izvajali pred prihodom zajtrka. Skupaj sva na podlagi odzivov otrok in lastnih opažanj ter počutja ocenili, da je tako organiziran zajtrk otrokom prijazen zajtrk. Postal in je ostal del dnevne rutine.

4. Zaključek

Menim, da je različnost v osebnosti vsakega vzgojitelja nedvomno bogastvo, ki plemeniti otroke, ko vstopajo v interakcijo z nami. Da pa bo ta odnos čim bolj kvaliteten, pa je po mojem globokem prepričanju izjemnega pomena, da smo in ostanemo učljivi ter da imamo radi.

Literatura:

- Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: ministrstvo za šolstvo in šport in Urad RS za šolstvo.
- <http://www.pef.uni-lj.si/~vilic/gradiva/1-prikriti-kurikulum.doc> (sneto 15.11.2004).
- Interno gradivo iz projekta Portfolio v vrtcu.

Vloga vzgojitelja v svetu vrednot

..... Štefka Dolenc, Vrtec Ledina, Ljubljana

1. Uvod

Bolj kot je kurikulum odprt, bolj mora vzgojitelj jasno predstaviti staršem, kaj bomo z otrokom počeli in zakaj je to za otroka dobro. Vzgojitelj mora dobro poznati mejnike otrokovega razvoja. Zelo pomembni za dobro počutje otroka v vrtcu so odnosi:

- med otroki;
- otrok - vzgojitelj ter pomočnik vzgojitelja;
- vzgojitelj in pomočnik vzgojitelja – starši;
- vzgojitelj – pomočnik vzgojitelja;
- strokovni delavci – vodstveni delavci.

V odnosu z vrstniki in vzgojitelji otrok razvija socialno sprejemljive oblike vedenja v skupini, pozitivno sprejemanje drugačnih oseb, večjo notranjo motivacijo za igro in druženje, večjo pripravljenost za sprejemanje novih izkušenj in podobno.

Vrtec je prva institucija, s katero se otrok sreča zunaj družine. Med vrstniki preživi več ur in tako postanemo vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev pomembni sooblikovalci njegovega notranjega in zunanjega sveta.

Pri sodelovanju s starši razvijamo partnerski odnos. Vzgojitelj strokovno zagovarja svoje delo, starše sprotno obvešča na način, ki je staršem razumljiv. 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 vrtea. (Kurikulum, str. 24).

Odrasli v vrtcu delujemo s svojim vedenjem v celoti spodbudno in pomirjajoče. Odrasla oseba je zgled za prijetno in prijazno komunikacijo.

Ko vzgajamo, tudi govorimo o tem, kdo smo in kakšni smo: Kaj mislim? Kako ravnam? Za kaj se čutim odgovornega? Kakšen je moj vzgojni stil? Kakšna so moja prepričanja o tem, kaj je vredno, dobro, prav? Kakšne so moje vrednote?

2. Vrednote

2.1. Kaj so vrednote?

Že sama beseda 'vrednota' nam pove, da gre za nekaj vrednega, dragocenega, za nekaj, kar zasluži prav posebno mesto. Vrednote so notranji kačipot, ki nam pomagajo ocenjevati minule ali trenutne dogodke in stvari, zavzemati različne občutke in čustva do njih in se usmerjati k njim ali stran od njih. Kot notranji ocenjevalni kriteriji nam služijo za ocenjevanje doživetega ali izbiranje med možnimi prihodnjimi dejanji. Vrednote so prepričanja o tem, kaj je pozitivno, zaželeno in cenjeno, ki vodijo in usmerjajo naše delovanje – tako osebna ravnanja posameznika kot delovanja skupin in organizacij (Musek, 2003, str.120).

Vrednote ne morejo biti boljše ali slabše. Nekateri ljudje cenijo ene, drugi druge vrednote – te razlike v veliki meri niso posledica razumskih odločitev, ampak dolgotrajnega procesa, v katerem so ponotranjili vrednote svoje okolice in najbližjih ljudi, ali pa tiste, ki so jih kako drugače pritegnile (Musek, 2003, str.121).

2.2. Razdelitev vrednot

Na najsplošnejši ravni lahko vrednote razdelimo v dve veliki skupini, kot jih je opisal ameriški psiholog Milton Rokeach:

1. terminalne vrednote

Nanašajo se na predstavo o zaželenih stanjih, ki jih lahko dosežemo (npr. ljubezen, modrost, zdravje, enake možnosti za vse, izobraževanje, napredek človeštva, mir na svetu).

2. instrumentalne vrednote

Nanašajo se na načine življenja in vedenja, so predstave o želenih in pozitivnih načinih in sredstvih za doseganje ciljev. Lahko jih nadalje ločimo na moralne vrednote (vrednote, ki določajo naše vedenje do drugih ljudi, npr. poštenost, iskrenost, zvestoba, ubogljivost) ter vrednote zmožnosti (vrednote, ki so usmerjene v posameznika in njegove dosežke, npr. sposobnost, iznajdljivost, ustvarjalnost, osebni dosežki). (Musek, 2003, str.123).

2.3. Vrednote v naši skupini

Vsak od nas ima svoj vrednotni sistem, s katerim živimo, ki silovito vpliva na našo samopodobo, samospoštovanje. Zato je razjasnjevanje vrednot pomemben korak na poti k uspešnejšemu delu. S pomočnico sva razmišljali, kaj nama je pri delu najbolj pomembno. Svoje delo sva osredotočili okrog najpomembnejših vrednot in jih razjasnile: strokovnost, strpnost, zdravje, poštenost, pravičnost.

2.3.1. Strokovnost:

Pri načrtovanju, se postavi vprašanje:

- kako načrtovati proces vzgoje, da bomo ohranili njeno komunikacijsko spontanost;
- zagotovili temelje za strokovno ustrezno ravnanje z otroki, ki bo usklajeno s posebnostmi razvoja v posameznih obdobjih;
- preprečili vdor manipulacije in ideološke indoktrinacije v vzgojno-izobraževalne programe in dejavnosti ter
- zagotoviti potrebno preglednost v vzgojno-izobraževalnih konceptov, s katerimi bodo starši otrok ustrezno seznanjeni. (Kroflič, 2001, str. 11).

Za normalno funkcioniranje skupine je potrebno postaviti pravila.

Pomen izkustvenega spoznanja, da moralne zahteve, ki jih na otroka naslavlja odrasle osebe, niso plod kapric, temveč racionalnega spoznanja, da upoštevanje dogovorov v življenjskem okolju omogoča optimalno zaščito posameznikovih interesov; to spoznanje pa

je mogoče utrjevati tako, da otrokom v skupini omogočimo stalno presojanje in odločanje o vsebini moralnih zahtev ter o ukrepih, ki sledijo kršitvam moralnih norm (Kroflič, 2002, str. 190).

V predšolskem obdobju se srečujemo z različnimi odzivi otrok, če naletijo na oviro. Nekateri se burno odzovejo, drugi bodo v enakem položaju ostali mirni. Agresivnost otrok je v veliki meri odvisna od tega, kako je okolje v najširšem smislu, v katerem živijo, organizirano. Poskrbeti moramo, da imajo otroci dovolj gibanja, včasih zadostuje že »gibalna minuta«. Če ob napadalnemu otroku postanemo takšni tudi odrasli (povišamo ton, smo grobi), otroka učimo, da je prav, če se v jezi znaša nad šibkejšimi. Iskrena pozornost in lepa beseda otroku, za katerega vemo, da je nagnjen k napadalnosti, delata čudeže. Pogostokrat pohvalimo v skupini tako vedenje, ki krepi sožitje med otroki. Avtoriteto si pred otroki najbolj zanesljivo ustvarimo s spoštljivim odnosom do njih in s takšnim obnašanjem, da nas bodo otroci lahko spoštovali (Vrbovšek, 2000).

2.3.2. Strpnost:

Strpnost je težko doseči, ker vsak človek nehote izhaja iz sebe in svojih izkušenj, vrednot in stališč, ki jih ima skoraj vedno za edino pravilne in veljavne. Kdor je negotov, samovšečen ali samopašen, ni zmožen strpnosti, ker se prehitro čuti ogroženega. Strpnosti se je mogoče naučiti:

večkrat se spomnimo, da ima vsak človek pravico povedati svoje mnenje. Prav tako ni nikjer rečeno, da so le naši pogledi in naš način življenja edino pravilni.

Naučimo se opazovati, poslušati in se vživljati v druge ljudi, ker jih bomo na ta način bolje razumeli in bomo do njih pravičnejši.

Nikoli ne ocenjujmo ljudi prehitro. Slabost ocenjevanja na prvi pogled je, da sklepamo iz dela na celoto, da razvrščamo ljudi na črno - belo in da na oceno vpliva trenutno razpoloženje.

Imejmo zdrav življenjski humor in zdrav pogled na ljudi. Ljubezen do ljudi in optimizem močno spodbujata strpnost.

Če čutimo, da nam gre kaj ali kdo posebno hudo na živce, razčistimo, ali ne tiči za tem globlji vzrok v nas samih. Pomislimo tudi, ali nam negativna podoba, ki jo imamo o nekemu, ne streže lastnemu napuhu (Požarnik, 2001, str. 13).

2.3.3. Zdravje:

Zavedamo se, da je zdravje pomembna vrednota. Veliko naredimo za zdravje (gibanje, prehrana), ne smemo pa pozabiti, da zdravje prihaja od znotraj. Potrebno je, da se naučimo notranjega zadovoljstva, da v življenju odkrijemo, kaj je zares nam lastno, in da to z vso ljubeznijo zares živimo.

3. Zaključek

Za ustvarjanje odnosa je potreben čas (Zalokar Divjak, 2001). V vrtcu imamo dovolj časa za pogovor, pripovedovanje, opisovanje, razlago, izmenjavo izkušenj. Vzgojiteljice v vrtcu spodbujamo starše, naj preživijo čim več časa s svojimi otroki (pogovarjanje o tem, kaj smo doživeli, kako se počutimo, kaj nas veseli ali spravlja v slabo voljo; skupne dejavnosti: družabne igre, prepevanje, branje in pripovedovanje pravljic, skupne sprehode, športne dejavnosti). (Vrbovšek, 2000). Starši tarnajo, da jim za družino zmanjkuje časa in ob tem se mi poraja misel, da čas postaja vrednota.

Vrednote niso nekaj prirojenega. V svojem razvoju v času socializacije prevzemamo tiste, ki nam jih posredujejo pomembni ljudje, po katerih se zgledujemo: starši, starejši bratje in sestre, vzgojitelji, učitelji, junaki iz pravljic (Musek, 2003, str.139).

Zelo pomembno je spoznanje, da naj otrok spozna domače vrednote oziroma kulturo svojega kraja (domače šege, domače igranje). Kraj, v katerem živimo, skriva veliko zanimivega in lepega. Prazniki prinašajo priložnost, da otroku razložimo stare, domače šege. V vrtec

povabimo babice in dedke, ki nas bodo obogatili s pripovedmi, seznanili ali nas celo naučili družabnih iger, s katerimi so se oni igrali, nas naučili pesmico ...

Vloga vzgojitelja je vzgajati otroke s svojim zgledom, tako da se bodo razvili v samostojne, odgovorne in solidarne ljudi, ki bodo živeli v skladu s pozitivnimi vrednotami. Želimo si, da otroci odidejo iz vrtca s prijetnimi spomini in s pozitivno izkušnjo o sebi.

Literatura:

- Musek, K. L. (2003). Od poslanstva do vizije zavoda in neprofitne organizacije. Ljubljana: Inštitut za psihologijo.
- Kroflič, R. (2002). Izbrani pedagoški spisi. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kroflič, R. (2001). Otrok v vrtcu. Maribor: Obzorja.
- Požarnik, H. (2001). Naša družina. Ljubljana: Družina d.o.o.
- Vrbovšek, B. (2000). Naša družina. Ljubljana: Družina d.o.o.
- Zalokar Divjak, Z. (2001). Jaz in ti. Krško: Gora

Vrtec - vzgoja in vrednote

..... Marija Grešak, Vrtec Zarja Celje

Uvod

Kot ravnateljica vrtca sem vpeta v načrtovanje in spremljanje kakovostne vzgojne prakse vrtca, ki jo gradim skupaj z vsemi zaposlenimi in kjer je vsak posameznik pomemben člen celote.

Prepričana sem, da v kolektivu, kjer vladata dobra organizacijska kultura in pozitivna klima, postanejo ljudje središče idej, saj so cenjeni kot posamezniki in člani tima. Skupno delo jih povezuje, oblikuje močno medsebojno odvisnost, skupno odgovornost in skupinsko pripadnost.

Za nas, ki smo zaposleni v vrtcu, in se zavedamo, da je naše poslanstvo vzgoja otrok, je pomembno, da se vprašamo: kakšen naj bo kakovosten javni vrtec, kakšni smo mi, ki vzgajamo, kako vzgajamo?

Na teoretični ravni bi utemeljili, naj bo to vrtec, ki bo otrokom in staršem ponujal kakovostne programe z vzgojo za občekulturne in civilizacijske vrednote ter spoštovanje temeljnih človekovih (otrokovih) pravic.

Na izvedbeni ravni pa bi poudarili, da so to splošni cilji in načela Kurikuluma za vrtce ter model procesno – razvojnega in učno - ciljnega načina načrtovanja.

Temeljne vrednote vrtca

Svojo vizijo in poslanstvo oblikujemo vsi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa. Strokovno delo utemeljujemo na vrednotah, ki so definirane v dokumentih o otrokovih pravicah in na vrednotah Kodeksa etičnega ravnanja v vrtcu (1996). Te vrednote so:

- pojmovanje otroštva kot enkratnega, posebnega in bistveno pomembnega obdobja v človekovem življenju;
- osnova za delo s predšolskimi otroki so spoznanja družboslovnih, humanističnih in naravoslovnih ved o otrokovem razvoju in učenju;
- vrednotenje in negovanje tesnih vezi med otrokom in družbo;
- spoštovanje individualnih posebnosti in razvojnih značilnosti otroka ter ustvarjanje pogojev za upoštevanje le-teh;

- uveljavljanje otrokove enakopravnosti ne glede na njegovo družino, kulturo in širšo družbeno skupnost, ki ji pripada;
- spoštovanje dostojanstva, vrednosti in enkratnosti vsakega posameznika oz. posameznice;
- pomoč otrokom in odraslim pri razvoju njihovih potencialov, ki temelji na zaupanju, spoštovanju in pozitivnem pristopu.

Mednarodna konvencija o otrokovih pravicah (1989) postavi otroka v vlogo subjekta in kot temeljno vodilo otrokovo korist. Predstavlja okvir spoštovanja in zavzemanja za otrokove pravice na treh temeljnih otrokovih razvojnih potrebah:

- pravice, ki zagotavljajo zaščito – pred zlonamernim ravnanjem, izkoriščanjem za delo, fizično in psihično zlorabo, spolnim izkoriščanjem ipd.;
- pravice, ki zagotavljajo ustrezno oskrbo – pravice do posedovanja in dostopa do stvari in storitev: državljanstvo, zdravstveno varstvo, igro, izobraževanje itn.;
- pravice, ki zagotavljajo soodločanje otrok – pri odločitvah, ki zadevajo njihovo življenje, vključno z zagotavljanjem svobode govora, kulturne identitete, jezika, veroizpovedi.

Ob strokovno domišljenem vzgojnem procesu in pozitivno naravnanim odnosu do otrok, gradimo vrtec, kjer je otrok aktiven udeleženec vzgojnega procesa oz. konstruktor svojega zdravja.

Vzgoja je odnos

Ko se soočamo z vsakdanjo prakso vzgojiteljev, neposrednih akterjev vzgojnega procesa, ki so vsakodnevno vpeti v izvedbeni kurikulum socialne sredine otrok, se vedno znova soočamo z realnostjo, kako strukturirati življenje otrok, ko vstopajo v prostor in iz njega izstopajo in kako ohranjati spontano pedagoško komunikacijo, ki je v predšolskem obdobju še kako pomembna.

Prepričana sem, da so vzgojitelji:

- dobro opremljeni za izvajanje metodik področij dejavnosti z vidika ciljev, metod in oblik dela ter razvojno-procesnega pristopa in kombinacije učno – ciljnega modela;
- imajo ozaveščene kriterije dobre prakse;
- sledijo otroku kot posamezniku in skupini kot celoti;
- razvijajo kakovostni program dela s starši;
- se zavedajo pomena samorefleksije, refleksije in evalvacije.

Torej so dobro opremljeni s teoretičnimi znanji za načrtovanje, izvajanje, spremljanje in evalviranje uradnega kurikuluma, ki poteka od nacionalnega kurikuluma preko letnega delovnega načrta na nivoju vrtca, oddelka, do neposrednih priprav vzgojiteljev.

Kaj pa tako imenovani prikriti kurikulum, katerega dejavniki postanejo še bolj pomembni, ko razmišljamo o vzgojnih nalogah vrtca?

Pomembno je, da se soočimo z njihovimi dejanskimi pomeni in jih odgovorno vključimo v koncept celote življenja in dela v vrtcu, ki predstavlja celoto interakcij in izkušenj, iz katerih se otrok uči – od otrokovega vstopa do izstopa iz vrtca, oz. od prihoda do odhoda iz vrtca.

Kaj predstavlja vzgojiteljeva avtonomija?

Odgovornost do sebe, do lastnega razvoja.

Vzgojiteljev razvoj je nekaj, kar se dogaja v njem samem. Tudi če ga spodbujamo »od zunaj«, gre za njemu lasten notranji proces, v katerem ozavešči lastne kompetence znotraj osebnega in tudi profesionalnega razvoja.

Je v stiku s samim seboj in z drugimi, učenje sprejema in ga razume kot vseživljenjski proces, podpira sodelovalno kulturo med zaposlenimi, saj se zaveda, da se učimo drug z drugim in drug od drugega. Podpira odprto, dvosmerno komunikacijo, se sprašuje in razmišlja o lastni praksi, jo kritično reflektira, si upa tvegati.

Odgovornost do otrok, staršev in širše družbene skupnosti

Vzgojitelj:

- se vidi kot spodbujevalec različnosti (med otroki, starši, zaposlenimi, širšem družbenim okoljem) in njihovo različnost sprejema kot izziv;
- zaupa v otroke, jih ceni, spoštuje;
- je občutljiv za prepoznavanje njihovih potreb;
- je dober opazovalec otrokovih ravnanj, besed, občutkov;
- omogoča otrokom, da kritično sprejemajo pravila in sodelujejo v njihovem spreminjanju;
- se zaveda pomena lastne vloge vzgajanja.

Pri tem je potrebno poudariti, da mora vzgojitelj uzavestiti svoj stil vodenja skupine, sebe kot objekt identifikacije s pozicije osebe tretjega in svojo vlogo avtoritete med otroki.

Temeljno vodilo vzgoje v vrtcu je zavedanje, da za otroka vsaka situacija predstavlja doživljajsko izkušnjo, na kateri gradi svoj odnos do sebe, do drugih ljudi in življenja nasploh. Vzgojitelj je otroku zgled, mu je identifikacijski vzor, ga tudi vrednostno orientira.

In kakšna znanja vzgojitelj potrebuje?

Vsak je opremljen s certifikatom te ali one srednje šole, fakultete. Pa je to dovolj?

V katerem programu so pridobili znanja o teorijah avtoritete kot osnovnega medija vzgojnega delovanja, teorije otrokovih razvojnih potreb v luči objektivnih odnosov ali Kohlbergovega modela razvoja moralnega razsojanja, Glasserjeve teorije izbire, se učili pretvorbe otrokovih pravic skozi načela Kurikula za vrtce prenašati v prakso?

Zaključek

Ko govorim o odnosnem vidiku vzgoje v vrtcu, odkrivam, da del teh znanj, ki jih fakultete niso vtakale v osnovne programe, v vrtcu razvijamo skozi programe stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Z vidika vzgoje človeka za vseživljenjsko učenje pa vendarle ocenjujem, da bi vzgojitelj moral biti opremljen z zgoraj omenjenimi teorijami (in še katerimi), da bi znal slediti specifičnim potrebam otrok, ki jih narekuje sam razvoj predšolskega obdobja.

Literatura:

- Kroflič., R. (1979). Med poslušnostjo in odgovornostjo. Ljubljana: Vija.
Kroflič., R. (2002). Izbrani pedagoški spisi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
Otrok v vrtcu, priročnik h Kurikulu za vrtce 2001. Založba obzorja.
Kodeks etičnega ravnanja v vrtcu. (1996). Ljubljana.
Konvencija o otrokovih pravicah. (1989) Ljubljana: Unicef.

VSE ZA ČIŠČENJE NA ENEM MESTU

1. dobava IRBIS čistilnih sredstev

ter čistilnih in pralnih sredstev ostalih proizvajalcev za kuhinje, objektno higieno in pralnice, dobava in montaža sanitarne opreme (milnikov, podajalnikov brisač,...), dobava osvežilnih sredstev za sanitarije in prostore, papirne konfekcije kompatibilne z vsemi vrstami podajalnikov, profesionalnih čistilnih pripomočkov (vozički, krpe, vedra,...) ter ostalega potrošnega materiala



2. svetovanje in izdelava higienskih načrtov usklajenih s HACCP sistemom, usposabljanje kadra za profesionalno rabo čistil in čistilnih pripomočkov



Ne odlašajte, dogovorite se za obisk našega svetovalca še danes!

Predstavljal vam bo čistila in svetoval način dela, ki ga z veseljem uporabljajo številni vrtci, šole in ostali kupci po Sloveniji.

IRBIS d.o.o., Koseze 32 c, 6250 Ilirska Bistrica,

e-mail: info@irbis.si, www.irbis.si; tel. 05/71 00 280, 71 00 281; fax: 05/71 00 285

DOMAČIJA KOSTEVC HRIBAR

**Srečko, Vida
Vnajnarje 7
1129 Lj-Zalog
Tel.: 01/3671-185
GSM: 031/335-298**



**Jagode
Maline
Češnjje
Slive
Hruške**



**Na kmetiji nad 600m, v neokrnjeni naravi,
na okolju prijazen način pridelano sadje.**



TRGOVINA, ZASTOPANJE IN MONTAŽA

Prodajni program:

- sanitarna oprema in potrošni material
- čistilna oprema in čistila
- predpražniki

Koroška cesta 64, 3320 Velenje

Tel.: +386 3 89.68.080

Fax: +386 3 89.68.088

E-mail: makom@siol.net

VSE ZA NEGO IN HIGIENO VAŠEGA OBJEKTA

Prikriti kurikulum v vrtcu



Seminar je namenjen vzgojiteljicam in pomočnicam vzgojiteljic.

Cilj seminarja: Dopolniti znanje o pomenu prikritega kurikula in usmeriti udeležence v iskanje možnosti, katere ovire v izvedbenem kurikulumu, ki pogojujejo prikriti kurikulum, je mogoče odstraniti. Naučiti se organizirati vsakodnevne dejavnosti tako, da se vsak dan spoštujejo otrokove pravice iz načel Kurikuluma za vrtce (1999). Razumeti povezavo med vsakodnevnimi interakcijami v oddelku s prikritim kurikulumom.

Teme seminarja:

- Prikriti kurikulum v vrtcu in pravice otrok. Izražanje individualnih in skupinskih razlik, večkulturni pristop, ponujene možnosti in izbira.
- Rahljanje in odstranjevanje ovir v praksi vrtca, ki pogojujejo prikriti kurikulum. Ogljed videoposnetkov vsakodnevnih dejavnosti. Analiza: kaj lahko izpustimo, drugače organiziramo, izboljšamo.
- Vsakodnevne dejavnosti kot element (prikritega) kurikuluma: organizacija počitka in spanja, prehranjevanja, časa, dejavnosti ... Analiza vsakodnevnih dejavnosti na videoposnetkih.
- Pomen kakovostnih interakcij v vrtcu: vzgojiteljica in pomočnica z otroki; spodbujanje kakovostnih interakcij med otroki; pomen pravil.

Trajanje seminarja: 8 ur

Predavateljica: Betka Vrbovšek, univ. dipl. ped., svetnica

informacije:

080 19 40

www.supra.si