L E T N O P O R O Č I L O

Raziskovalna naloga:

Vstop otroka v osnovno šolo z zornega kota njegovih sposobnosti za vključitev v proces družbeno organizirane vzgoje in izobraževanja (za leto 1980)

Nosilec raziskovalne naloge:

dr. Nuša Kolar, znanstveno raziskovalni svetnik

K A Z A L O

I. Postavitev problema

Navedena raziskovalna naloga sodi v sklop hkrati s to raziskavo načrtovanega projekta Vstop otroka v šolo, ki naj bi celovito odgovoril na vprašanja priprave otrok na šolo v okviru celotne predšolske vzgoje, njegovega prehoda v šolo ter sodelovanja v osnovni šoli.

Osnovno pobudo za načrtovanje raziskovalne naloge kot tudi projekta je dala:

a) z novo šolsko zakonodajo znižana spodnja meja šolske obveznosti (na 6 1/2 let) ter uzakonjena možnost vstopa v šolo s 6. letom;

b) nujnost udejanjenja že družbeno verificirane in med drugim tudi z zakonodajo deklarirane celovitosti in neprekinjenosti družbeno organizirane vzgoje in izobraževanja na predšolski in osnovnošolski stopnji. Znižanje spodnje meje šolske obveznosti in uzakonjena možnost vstopa v šolo s 6. letom, to je, gledano z vidika ustaljene razmejitve, v "prelomnem letu";

c) zahteva mlajšim otrokom prilagoditi program 1. razreda (logično pa tudi nadaljnjih razredov osnovne šole).

Navedene pobude raziskovalnega pristopa k problematiki otrokovega vstopa v šolo utemeljujemo z naslednjim:

Vstop v šolo moramo gledati z več zornih kotov:

- stanja in trendov predšolske vzgoje v vzgojnoizobraževalnem sistemu, posebej v odnosu do priprave otrok na šolo;
- stanja in trendov osnovne šole, posebej v fazi otrokovega prehoda iz predšolske razvojne stopnje v šolsko;
- stanja in trendov v smeri povezovanja in usklajevanja obeh stopenj in s tem pogojenimi možnostmi polnega koriščenja razvojnih potencialov otrok.

V luči omenjene kompleksne problematike moramo gledati tudi v novem zakonu o osnovni šoli znižano spodnjo mejo šolske obveznosti, možnost všolanja že s 6. letom, pa tudi z zakonom o predšolski vzgoji uvedeno obveznost vključevanja v pripravo na šolo v zadnjem predšolskem letu.

Pri snovanju v navedenih zvezah relevantnih programov moramo upoštevati vse možnosti, ki jih ima za svoj polnovreden razvoj otrok, tako pred vstopom v šolo, kot tudi ob vstopu oziroma z vstopom vanjo.

Upoštevajoč vlogo usmerjanja otrokovega razvoja v okviru predšolske vzgoje, tako družinske, kot tudi družbeno organizirane in strokovno usmerjene ter značilnosti zasnove te vzgoje v našem vzgojnoizobraževalnem sistemu, smo oblikovali naslednje izhodiščno stališče, ki nas je usmerjalo tudi pri raziskavi, o kateri poročamo:

Pomik meje vključitve otroka v šolo na zgodnejšo starost z namenom bolj, za vse otroke enotno izkoristiti razvojne možnosti predšolskih let, je razumljiv in razvojno pospešujoč ukrep povsod tam, kjer mreža obstoječih predšolskih ustanov ne dovoljuje zajeti v družbeno organiziran proces vseh otrok; smiseln je tudi v primeru, da zajetje otrok v predšolsko vzgojo iz različnih vzrokov ne zagotavlja potrebne kvalitete vzgojnoizobraževalnega dela (npr. neustrezni skrajšani programi, ki ne dopuščajo celovitega oblikovanja, za to delo neusposobljeni kadri, neustrezni objektivni pogoji dela ipd.). Seveda je možno ukrep nadomeščanja pomanjkljivosti družbeno organizirane predšolske vzgoje z zgodnejšim všolanjem otroka pozitivno oceniti le v primeru, da potrebno kvaliteto ob prilagajanju vzgojnoizobraževalnega dela starostnim značilnostim otrok zagotavlja osnovna šola.

Ob našem razmišljanju pa je pomembno vedeti, kaj si lahko v smeri vzpodbujanja razvoja otrok v najzgodnejšem življenjskem obdobju obetamo od družbeno organizirane predšolske vzgoje.

Stanje in trendi vzgojnovarstvene dejavnosti za predšolske otroke v SR Sloveniji kažejo naglo širjenje te dejavnosti.

V letu 1979 ugotavljamo 33 % zajetost otrok v družbeno organizirano vzgojno varstvo (imenovano tudi dnevno varstvo). Razen tega pa vzgojnovarstvene organizacije, izhajajoč iz potreb in interesov delavcev in občanov v krajevnih skupnostih, v vse večji meri uvajajo poleg dnevnega varstva še druge oblike družbeno organizirane predšolske vzgoje in si prizadevajo tudi za povezovanje in usklajevanje vseh ostalih otrokov razvoj pospešujočih dejavnikov. Zadnja leta je v tej zvezi posebej uspel tako imenovani program v krajevni skupnosti, ki omogoča vsem otrokom, posebej pa 5-letnim in še posebej tistim v manj razvitih področjih, vključitev v družbeno organiziran vzgojnoizobraževalni proces.

Posebej učinkovito v smeri popularizacije družbeno organizirane predšolske vzgoje je zlasti v zadnjih 10 letih intenzivno širjenje raznih oblik priprave otrok na šolo (male šole). Te delujejo delno v vzgojnovarstvenih (predšolskih) organizacijah - vodijo jih vzgojiteljice - delno pa v osnovnih šolah - vodijo jih pretežno učiteljice, nekatere pa tudi vzgojiteljice. Kljub enotnim okvirnim izhodiščem programa priprave otrok na šolo pa moramo ugotoviti, da velik vpliv subjektivnega faktorja pri konkretizaciji programa in prav tako velik vpliv heterogenih objektivnih pogojev za njegovo izvajanje (različno usposobljeni kadri, bolj ali manj ustrezni prostori in vzgojna sredstva) pogojujejo tako

velike razlike v dejanskem delu v malih šolah, da te ne zagotavljajo dovolj enotnih razvojno pospešujočih možnosti vsem otrokom.

Ena izmed najmanj zaželenih pojavnih oblik omenjene heterogenosti se kaže v posebnem, za mnogoštevilne osnovnošolske učitelje značilnem pojmovanju priprave na šolo s poseganjem v sam program 1. razreda ali vsaj v njegovo tim. pripravljalno fazo, ob zanemarjanju aktivnosti za raznoliko, sproščeno, udejstvovanja otrok.

Nadaljnja že večkrat, tudi raziskovalno ugotovljena pomanjkljivost je, da konkretni, operativno oblikovani programi priprave na šolo in 1. razreda niso usklajeni, večkrat niso niti soočeni. Pri tem seveda spet mislimo bolj na različne konkretizacije kot pa na okvirna programska izhodišča.

Kljub deklarirani povezanosti (prim. zakon o predšolski vzgoji, 3.čl.: "Vzgoja in varstvo predšolskih otrok je podlaga za nadaljnjo vzgojo in izobraževanje") v izvajanju programa ni zagotovljena operativna povezava, neprekinjenost, (preverjanje že doseženih razvojnih stopenj ter organsko nadaljevanje itd.).

Spreminjanja tega stanja, začenši z obojestransko kritično analizo, bi se bilo potrebno lotiti tako pri programih priprave na šolo, kot tudi pri osnovnošolskih programih oz. programskih zasnovah. Izhajajoč iz družbeno verificiranih vzgojnih ciljev in nalog, upoštevajoč značilnosti različno starih otrok, bi bilo v interesu usklajevanja in nepreki-njenosti potrebno dopuščati tako skupne (enake, podobne), kot tudi različne (specifične) poti za njihovo realizacijo. Vendar pa ne bi smeli prezreti vloge postopnih prehodov iz za eno starostno stopnjo primernih oblik in metod vzgojno-izobraževalnega dela na druge.

Ta postopnost je še posebej pomembna, če vzgojnoizobraževalni proces programsko oblikujemo za otroka v zgodnjih življenj-

skih letih, z zelo različnimi izkušnjami, tudi glede vključenosti v načrtno vzgojo in izobraževanje.

Prehodi iz ene stopnje vzgojnoizobraževalnega procesa v drugo so v otrokovem življenju praktično neizbežni (prehod iz družinske v družbeno organizirano vzgojo v dnevnem varstvu ali pa v varstvo v drugi družini; prehod iz predšolske vzgoje v šolo, dalje iz osnovne šole v srednjo itd.).

Ti prehodi pomenijo za otroka neko preokretnico, ki bolj ali manj poseže v njegovo življenje ter zahteva prilagajanje dnevnega življenjskega poteka, načinov udejstvovanja, največkrat tudi srečanje z novimi ljudmi itd.

Čim mlajši je otrok, čim bolj se ob takih prehodih tudi čustveno odziva, tem težji so. Največkrat zahtevajo, če naj jih otrok uspešno preide, previdno ukrepanje in vsestransko pomoč.

Najbolj smotrno pa je prehode omiliti, preprečiti ostre prehode, ki prinašajo pretrese in otežujejo adaptacijo na nove situacije.

Najbolj priporočljivo je postopno uvajanje novih življenjskih in drugih s prehodi povezanih okoliščin pa tudi postopno odpravljanje starih.

Težavnost prehoda otroka v šolo zavisi zlasti od naslednjega:

a) ali otrok v šolo prehaja neposredno, ali pa iz vzgojnovarstvene organizacije, to je iz družbeno organizirane vzgojnoizobraževalne ter varstvene ustanove;

b) kakšna je zasnovanost vzgojnoizobraževalnega dela na obeh stopnjah, ali so med njima postopni prehodi zlasti v organizaciji in stilu dela.

Obiskovanje vzgojnovarstvene organizacije pred vstopom v šolo lahko otroku bistveno olajša prehod v šolo, kajti med

obema stopnjama vzgojnoizobraževalnega dela je bistvena enotnost, to je družbeno organizirano skupinsko načrtno vodeno vzgojnoizobraževalno delo. Če poskrbimo še za povezavo s postopnim prehajanjem od predšolskih v šolske oblike in metode dela, prehod precej izgubi na svoji ostrini in tveganosti.

Nasprotno pa zanemarjanje postopnega prehoda ob upoštevanju starostnih značilnosti otroka, šolskega novinca, vstop v šolo tudi na skupinsko družbeno organizirano usmerjano vzgojno in izobraževalno dejavnost že uvedenega otroka pomeni ponovno preizkušnjo, zahtevo prilagajanja, za nekatere otroke stresno situacijo, ki zaviralno vpliva vsaj na njegov začetek dela v šoli, če ne tudi kasneje.

Posebej pa so omenjene zahteve postopnega prehoda važne ob premaknitvi spodnje meje vstopa v šolo navzdol, v nižjo starost.

II. Primerjalna analiza programov predšolske vzgoje ter osnovne šole z vidika temeljnih družbenih smotrov obeh stičnih stopenj družbeno organizirane vzgoje in izobraževanja ter iz njih izvirajočih smernic za oblikovanje vzgojnoizobraževalnega procesa, posebej z vidika sodelovanja otrok v njem (organiziranje otrokovih aktivnosti).

V primerjavi programov, ki naj nam bi pokazala prizadevanja za uresničitev smotrov vzgoje in izobraževanja v osnovni šoli tudi preko kontinuitete in programske usklajenosti priprave otrok na šolo na predšolski stopnji, moramo izhajati iz vseh sestavin programov, tako vsebine, smotrov, kot tudi navodil za oblike in metode dela. Kajti le vsi navedeni elementi omogočijo vpogled tako v specifiko vzgojnoizobraževalnega dela na posameznih stopnjah, kot tudi v postopnost in kontinuiteto tega dela.

Zlasti je z omenjenih vidikov pomemben vpogled v smotre (v kolikor so ti operativno predstavljeni). Priprava na šolo je s smotri opredeljena tako v smernicah za delo osnovne šole, kot tudi v vzgojnem programu za vzgojo in varstvo predšolskih otrok.

Primerjava smotrov priprave na šolo v učnem načrtu osnovne šole in v predšolskem vzgojnem programu

Iz publikacije Osnovna šola[1] (vsebina vzgojnoizobraževalnega dela, Zavod za šolstvo, Ljubljana 1979) so smotri priprave na šolo (male šole) opredeljeni takole:

Glavni smotri:

- Vzbuditi in poglobiti otrokovo zanimanje za učenje, tako da bi bil pripravljen izpolnjevati obveznosti, ki mu jih nalaga šola.

- Pomagati otroku pri navezovanju stikov z drugimi otroki, z učiteljico ali vzgojiteljico, t.j. povezati ga s socialnim okoljem, da bo premagal strah ali odpor do igre, dela in govora pred drugimi otroki in da se bo navadil sodelovati pri igri ali delu v skupini.
- Nuditi otroku vsestransko vzgojo, vendar pa z določenim poudarkom na nekaterih nalogah intelektualne in moralne vzgoje.

Smotre s posameznih vzgojnih področij smiselno usklajamo z glavnim smotrom male šole.

Na področju telesne vzgoje:

- zadovoljiti otrokovo potrebo po gibanju, vzbujati veselje do gibanja (telesnovzgojnega udejstvovanja), da bi mu z ustrezno dejavnostjo omogočili in ohranjevali pravilno telesno držo, ga naučiti osnovnih gibalnih navad in ga navajati k skrbi za lastno zdravje.

Na področju intelektualne vzgoje:

- zadostiti otrokove vedoželjnosti in spontanim interesom, mu pomagati do preprostih spoznanj o okolju,
- mu z njegovo lastno aktivnostjo omogočiti razvoj osnovnih sposobnosti,
- mu pomagati aktivno se vključiti v okolje,
- ga postopno pripeljati do razumevanja odnosov v prostoru, času, med predmeti in pojavi,
- razviti otroku govorne sposobnosti,
- veselje in sproščenost ob govoru,
- zanimanje za slikanico in knjigo.

Na področju estetske vzgoje:

- vzbuditi veselje, potrebo, sposobnost izražanja čustev, odnosa do okolja, predstav o svetu na več izraznih načinov,

Ob vseh otrokovih dejavnostih uresničevati tudi smotre moralne vzgoje (oblikovanje temeljev otrokovega značaja).

V vzgojnem programu za vzgojo in varstvo predšolskih otrok so po vzgojnih področjih (telesna vzgoja, intelektualna, estetska) opredeljeni:

- smotri,
- vsebine in naloge,
- navodila

globalno za vsa starostna obdobja.

Povzemamo smotre:

Telesna vzgoja:

- ohranjati in pospeševati zdravje otrok,
- zagotavljati normalno rast in razvoj otrok kot tudi razvoj organov in njihovih funkcij,
- razvijati in utrjevati osnovne higienske navade,
- sistematično razvijati gibalne sposobnosti otrok,
- vzbujati in razvijati veselje, zanimanje in navade za vsakodnevno razgibavanje,
- s telesnovzgojnimi dejavnostmi prispevati k vsestranski vzgoji otrok.

Intelektualna:

- otroci naj si pridobijo osnovne življenjske izkušnje, potrebne, da se v okolju znajdejo, se vanj aktivno vključijo in osamosvajajo,
- pridobijo naj si osnovne stvarne predstave in pojme o predmetih, dogajanjih v okolju in s tem osnovo za kasnejše globje in širše pojmovanje sveta in življenja,
- razvijajo naj si zanimanje ter sposobnosti za nadaljnje spoznavanje in razumevanje pojavov in dogajanj v okolju, vključno odnosov med predmeti in pojavi,
- otroci naj se nauče smiselno in pravilno govoriti ter razumeti govor drugih, pridobijo naj si primeren besedni

zaklad in govorne izkušnje za samostojno sporazumevanje z vrstniki in z odraslimi, v znanih pa tudi novih situacijah; govor naj si razvijajo vzporedno s pridobivanjem življenjskih izkušenj in razvijanjem intelektualnih sposobnosti, zlasti mišljenja,

- s spoznavanjem in doživljanjem leposlovnih pripovednih vsebin in deklamacij naj si razvijajo čustva in fantazijo ter osnovne sposobnosti dojemanja moralnih vrednot,
- otroci naj si razvijejo zanimanje za knjigo ter pravilno ravnanje z njo,
- v procesu aktivnega spoznavanja in vključevanja v okolje naj se otroci razvijejo intelektualno, čustveno in socialno, oblikujejo naj si temelje značaja in pridobijo potrebne socialne, delovne in kulturne higienske izkušnje.

Estetska:

- omogočiti otrokom, da si pridobijo zanimanje za glasbo, da si želijo peti, poslušati glasbo in igrati na instrumente,
- z glasbenimi dejavnostmi prispevati k veselemu in sproščenemu vzdušju med otroki,
- omogočiti otrokom, da glasbo čustveno sprejemajo in doživljajo pri poslušanju glasbe in pri petju,
- ob lastnih glasbenih ustvarjalnih dejavnostih razviti glasbene ustvarjalne zmožnosti,
- z glasbenimi dejavnostmi prispevati k vsestranski in še posebej domovinski vzgoji,
- razvijati in spodbujati naravno nagnjenje do likovnega izražanja in zbujati veselje za likovno udejstvovanje,
- razvijati otrokovo ustvarjalnost, iznajdljivost, samostojnost ter delovne in kulturne higienske navade,
- seznaniti z različnimi likovnimi tehnikami in materiali ter usposobiti za njih uporabo,

- razvijati osnove za vrednotenje likovnih stvaritev,
- z estetsko urejenim okoljem vplivati na skladen razvoj otrokove osebnosti,
- usmerjati v samostojno gibalno ustvarjalnost (da vsak najde v gibanju samosvoj plesni izraz, v neposrednost in naravnost gibanja, ki izhaja iz doživetja),
- skrbeti za skladen razvoj gibalnih sposobnosti ter pravilen razvoj organizma, za pridobivanje gibalne koordinacije in orientacije v lastnem telesu in v prostoru,
- spodbujati z gibanjem razvoj posluha in umski razvoj,
- omogočati otrokom telesno in čustveno sprostitev, da se uveljavijo v skupini in kot posamezniki,
- z gibalno sprostitvijo preprečevati pojave motenih oblik vedenja.

Primerjavo smotrov priprave na šolo in 1. razreda osnovne šole otežkoča neenotna strukturiranost vzgojnoizobraževalnih načrtov. Dočim so smotri priprave na šolo eksplicirani tako v vzgojnem programu za vzgojo in varstvo predšolskih otrok[2)] kot v učnem načrtu za osnovno šolo, smotri vzgojnoizobraževalnega dela v 1. razredu niso enako razvidni; smotri so zajeti globalno, za celotno osnovno šolo, npr. smotri v zvezi z razvijanjem učnih in delovnih navad, v zvezi z dopolnilnim in dodatnim poukom, podaljšanim bivanjem učencev v šoli, organiziranimi prostovoljnimi dejavnostmi, vzgojo za samoupravljanje, šolskimi knjižnicami in v zvezi s posameznimi skupinami predmetov (slovenski jezik, spoznavanje narave in družbe, matematika, telesna, likovna, glasbena vzgoja).

Primerjavo vsebine pa otežkoča tudi okoliščina, da v predšolskem programu ni eksplicirana vsebina, ampak jo je možno posredno povzeti iz smotrov, ki so v predšolskem programu operativneje obdelani kot v programu osnovne šole.

Če upoštevajoč navedene težave vendar poskušamo zagledati v učnih načrtih (torej v normativni usmeritvi) postopnost, kontinuiteto, smernice za pripravo otrok na šolo in tudi kriterije za odločanje o šolski zrelosti otrok in izvedemo primerjavo tudi na osnovi na raznih mestih impliciranih smernic, lahko ugotovimo naslednje:

Primerjava smotrov in vsebine (kolikor je oboje iz načrta razvidno in primerljivo) priprave na šolo in 1. razreda osnovne šole kaže:

a) da so specifični za 1. razred predvsem smotri in vsebina v zvezi:

1. Z opismenjevanjem, ti pa program 1. razreda močno obremenjujejo.

(prim.: začetno branje in pisanje: obravnava velikih in malih tiskanih in pisanih črk, stavki (zapisovanje z velikimi in malimi črkami), postopno izboljševanje pisanja oblik črk v pisavi učencev /glasov je več kot črk/; ločila /pika, vprašaj, klicaj, vejica/, branje črk /a, e, i, o, u, l, v,/, velika začetnica, branje stavkov, razmejitev besed v govoru in pisavi, zapisovanje besed in stavkov; ustno in pisno sporočanje, stavek.)

Med navodili v učnem načrtu najdemo v odnosu do priprave na branje in pisanje tale smoter: Prek pouka branja in pisanja morajo biti učenci navajeni na pravilen izgovor glasov, roka pa se jim mora sprostiti in postati dovolj gibčna. Pravilnega izgovora se učijo z vajami v izgovarjanju stavkov in besednih zvez. Kasneje ločijo besede in zloge ....

Pogovor, poslušanje in pripovedovanje ... opisovanje ljudi, živali ..., odgovori na vprašanja, pripovedovanje po vlogah, branje in memoriranje (na pamet se naučijo 5 kratkih sestavkov ali pesmi), prepisovanje, odgovori na vprašanja, kratki nareki,

pisanje stavkov po spominu, pisanje samostojnih stavkov in kratkih sestavkov, domače branje, filmska in televizijska vzgoja.

2. Pri matematiki (osnovni pojmi o množicah, naravna števila do 100, s seštevanjem in odštevanjem ter naloge v tej zvezi, merjenje in merske enote, geometrija).

b) Nekateri smotri (vključno tudi z nekaterimi na smotre vezanimi vsebinami) v primerjavi ne kažejo posebnosti, navidezno se pojavljajo na obeh stopnjah, vzbujajo vtis ponavljanja, prehitevanja (neupoštevanja postopnosti oz. primernosti starostni stopnji).

Zato med drugim tudi z vidika preverjanja zrelosti otroka za vstop v šolo glede na njegovo sposobnost, vključiti se v vzgojnoizobraževalni proces, pogrešamo podrobnejšo analizo teh smotrov. Pri tem menimo:

- Smotre je potrebno čim konkretneje formulirati in s tem izraziti tudi obseg, s katero se na določeni stopnji pojavlja, do kakšne mere ga realiziramo.
- Potrebno je konkretno opredeliti tudi oblike in metode, s katerimi se lotevamo uresničevanja določenih vzgojnih smotrov.

Konkretizacija smotrov v vzgojnem načrtu pogojuje njegovo usmerjevalno vrednost.

Ker so v učnem načrtu osnovne šole smotri razmeroma malo konkretizirani, poskušajmo pri naši primerjalni analizi izhajati iz podrobnejših smotrov priprave na šolo, predstavljenih v vzgojnem programu za predšolsko vzgojo.

Pri tem je potrebno poudariti: Za operativizacijo smotrov predšolske vzgoje je pomembno zlasti spoznati startno osnovo,

s katero računa osnovna šola. Ta bi morala v interesu postopnosti in primernosti starostni stopnji ter racionalizacije vzgojnoizobraževalnega dela upoštevati razvojne dosežke predšolske dobe, da bi lahko nanje gradila nadaljnje vzgojne delo (znano je, da je finalizacija v predšolski dobi sproženih vzgojnih prizadevanj v veliki meri odvisna od kontinuiranega prizadevanja v nadaljnjih obdobjih). Prav tako pa je za delo osnovne šole pomembno poznati tista področja, na katera predšolska vzgoja ne seže in je torej na stopnji osnovne šole vzgojne smotre potrebno postaviti v smislu oblikovanja prvih začetkov. Npr.: Smiselna je formulacija "naj si nadalje oblikujejo, utrjujejo, poglabljajo ... ipd. sposobnosti sproščenega, samostojnega oblikovanja preprostih misli, želja ,... izražanja v stavkih ... navade".

V odnosu do drugih smotrov (npr. v zvezi z opismenjevanjem) pa je na mestu označitev v smislu "začnemo uvajati, oblikujemo prve osnove ipd."

Posebej številni so smotri, ki zahtevajo formulacijo v smislu nadaljevanja na področju estetske (glasbene, likovne) in seveda tudi telesne vzgoje.

Z zornega kota omenjenega premisleka se ne moremo strinjati npr. z naslednjo formulacijo v učnem načrtu osnovne šole (gl. str. 87), češ da pridobivajo otroci v osnovni šoli posamezne elemente tehnične vzgoje in izobrazbe", saj primerjava načrtov predšolske in osnovnošolske vzgoje pove, da dobijo otroci te elemente že na predšolski stopnji.

V okviru razmišljanja o smotrnosti premišljene postopnosti in ozaveščene kontinuitete v vzgojno izobraževalnem delu ne kaže prezreti niti dosežkov družbeno organizirane predšolske vzgoje pa tudi ne družinske. Pri tem pa pri oblikovanju operativnih smotrov spet ne moremo prezreti razlik med obema sferama predšolske vzgoje, zlasti v pogledu celovitosti (vsestranosti) in sistematičnosti vzgojnega

vplivanja (vplivi družine so bolj fragmentarni, dostikrat enostranski v primerjavi z vplivi družbeno organizirane vzgoje). Je pa vloga družine pri realizaciji smotrov vzgoje in izobraževanja izredno pomembna, kar je razvidno iz učno vzgojnega programa pa tudi zakona (pri uresničevanju smotrov je pomembno sodelovanje s starši kot soupravljalci vzgojnovarstvene dejavnosti, kot neposrednimi sodelavci v vzgojnoizobraževalnem procesu ... zakon - 63.čl.: vzgojnovarstveno organizacijo upravljajo delavci skupaj s starši ... 69.čl.: za organizirano vključevanje staršev v življenje in delo VVO in za organizirano uveljavljanje njihovega vpliva ima vzgojnovarstvena organizacija svet staršev ...

Vlogo staršev v upravljanju VVO v osnovi pogojuje njihova pomembna funkcija kot prvih vzgojiteljev in sovzgojiteljev. Družbeno organizirana vzgoja se navezuje na dosežke družinske vzgoje. Če je otrok vključen v VVO (malo šolo), družina z njo sodeluje.

Primerjava učno vzgojnih načrtov predšolske in osnovnošolske stopnje pa nam pokaže tudi naslednjo zanimivost, pomembno pri načrtovanju dela osnovne šole na dosežkih predšolske vzgoje. Na nekaterih področjih (spoznavanje narave in družbe, estetska vzgoja) posegajo predšolski programi celo v večjo širino. Tako se npr. v programu priprave na šolo pojavljajo teme, kot se v osnovni šoli šele v 2. ali 3. razredu (npr. učenec - potnik, udeleženec v prometu ... kako človek spreminja in izkorišča naravo; zemljevid, vaje v orientaciji ... osnove tehnične vzgoje /oblikovanje uporabnih predmetov iz lesa, papirja ... vetrnica, vetrokaz ipd./).

Podobno spominske dneve, državne praznike vključujemo s smotri uvajanja otroka v družbo že na predšolski stopnji.

V interesu kontinuitete, postopnosti, racionalizacije je potrebno torej poznati v odnosu do tematike, ki se ponavlja

ali celo (navidez) prehiteva podrobne smotre, pa tudi metodični okvir izvajanja.

Osnovna karakteristika programa predšolskega vzgojnoizobraževalnega dela, vključno pripravo na šolo, je njegova življenjska bližina in globalnost. Otrok se po zakonitostih svojega razvoja postopno seznanja z življenjskim okoljem; s čim, pogojujejo specifičnosti tega okolja, otrokove življenjske potrebe ter z njimi povezana otrokova aktivnost.

Spoznavanje življenjskega okolja (narave, družbe - razna dogajanja, delo ljudi, orientacija v okolju /prostoru/) služi v prvi vrsti zadovoljevanju otrokove vedoželjnosti, vzbujanju interesov, usmerjanju njegove aktivnosti pri obvladovanju življenjskega okolja. Pridobljena spoznanja pa otrok, razen v praktičnih življenjskih dejavnostih (ravnanje s predmeti) in v igri izraža tudi likovno oz. oblikovalno (riše, slika, oblikuje material drugače), z glasbo in gibalno plesno.

Tudi osnovna šola omogoča otroku spoznavanje z življenjem (spoznavanje narave in družbe). Gradi pa na dosežkih predšolskih let, v katerih se je otrok seznanil z okoljem v tolikšni meri, da je v tem odnosu možno začeti z višjo stopnjo, z urejanjem, sistematiziranjem spoznanjo okolju, z urejenim ustnim izražanjem in z uvajanjem v pisno izražanje (pisanje in branje).

Dosti ohlapen, posebnostim različnih otrok, v različnih okoljih, življenjskih situacijah prirejen vzgojni program (ki mora dovoljevati otroku dovolj spontanih, neusmerjenih aktivnosti, zlasti igre) zamenja program osnovne šole, ki je usmerjen k bolj določenim, oprijemljivim, enotnim nalogam (opismenjevanje in osnove računanja).

Oblike in metode dela na predšolski in osnovnošolski stopnji

Priprava na šolo je normativno opredeljena tako v vzgojnem programu za predšolsko obdobje, kot tudi v učnem načrtu osnovne šole.

Moramo pa ugotoviti, da je v učnem načrtu osnovne šole opredeljena v zelo grobih obrisih, ki ne dopuščajo vpogleda v metodične karakteristike dela s predšolskimi otroki, še manj pa usmerja delo vzgojiteljev oz. učiteljev z vidika zahtev kontinuitete male šole in 1. razreda osnovne šole, oz. z vidika fleksibilnega prilagajanja oblik in metod dela, tako v pripravi na šolo, kot tudi v 1. razredu, značilnostim mlajših šolskih novincev.

Program predšolske vzgoje (priprave na šolo), kot tudi zakon, pa poudarjata, da je nujno "povezati predšolsko vzgojo ter izobraževanje v osnovni šoli v enovit vzgojnoizobraževalni proces."

Ker je publikacija Osnovna šola .... iz leta 1979, torej pred sprejemom novega zakona o osnovni šoli, lahko pričakujemo, da bo učni načrt v tem smislu dopolnjen. Dotlej pa nam služita v orientacijo zakon in predšolski vzgojni program, ki je sicer tudi datiran z l. 1979, vendar pa je bil kasneje, po sprejemu zakona o predšolski vzgoji in osnovni šoli (oba sprejeta 20.febr. 1980) na osnovi vzgojnega programa, ob upoštevanju določi zakona, oblikovan poseben vzgojni program priprave otrok na osnovno šolo (komisija pri ZŠ SRS).

Vzgojni program za predšolsko vzgojo ter učni načrt za osnovno šolo pretežno v okviru smernic oz. navodil opozarjata na specifičnosti v oblikah in metodah dela, kar dopušča tudi našo primerjavo.

Program priprave na šolo v programu za osnovno šolo posreduje, sklicujoč se na telesne in duševne značilnosti pred-

šolskega otroka, naslednje smernice glede oblik in metod dela:

- V program priprave na šolo (male šole) je potrebno vključiti spontano, neusmerjeno igro z individualnimi zaposlitvami, ki omogočajo otroku najbolj naravno vključitev med druge otroke,
- programiranje časa usmerjenih dejavnosti, tim. zaposlitev, odvisno od narave in zahtevnosti zaposlitev (npr. 10 minut vsakodnevno telovadba, 2-krat tedensko za spoznavanje okolja, 3-krat tedensko s smotrom razvijanja govora, 1-krat tedensko glasbeno, 1-krat tedensko likovno, 1-krat tedensko gibalno-ritmično /plesno/),
- menjavanje individualnih in skupinskih zaposlitev.

Vzgojni program predvideva pripravo otrok za vstop v šolo v okviru dnevnega varstva in skrajšano pripravo.

Dnevno varstvo je v programu opredeljeno takole:
Obsega poleg predšolske vzgoje, ki je njegov bistveni sestavni del, še nego, hranjenje, počitek in bivanje na prostem. Osnovne dejavnosti otrok, igre, zaposlitve, delo so bistvene sestavine vseh elementov dnevnega varstva. Vzgojitelj jih glede na smotre in glede na psihofizično razvitost otrok upošteva pri uresničevanju vzgojnega programa tako, da:

- organizira vsakodnevno telesnovzgojno dejavnost otrok v obliki jutranjega razgibavanja, v obliki občasnih telesnovzgojnih iger in razgibanj, če to narekujejo potrebe otrok po razgibanju ter vsakodnevno, redno bivanje na prostem, pri katerem lahko uresničujejo smotre iz različnih vzgojnih področij;
- omogoča otrokom redno vsakodnevno spontano igro v prostoru ali pa na prostem;
- organizira usmerjene zaposlitve in delo otrok iz vseh vzgojnih področij.

Dalje predšolski program glede oblik in metod priprave na šolo daje naslednje smernice:

- Omogočiti otrokom, da zadovoljujejo osnovne potrebe po gibanju, aktivnosti, igri, družbi s sovrstniki, omogočiti, da živijo sproščeno vsebinsko bogato in prijetno življenje.
- Omogočiti, da se spontano in usmerjeno vključujejo v vzgojne dejavnosti z vseh vzgojnih področij.
- Vzgojne dejavnosti iz vseh vzgojnih področij se povezujejo v kompleksen vzgojnoizobraževalni proces brez meja in ločnic.

(Vsebino priprave otrok na šolo predstavljajo vzgojne dejavnosti iz vseh vzgojnih področij, telesne in zdravstvene vzgoje, intelektualne vzgoje, moralno delovne vzgoje, prometne, tehnične in estetske. Integralna vsebina vseh vzgojnih dejavnosti pa je oblikovanje temeljev otrokovega značaja na idejnih izhodiščih in moralnih vrednotah naše socialistične samoupravne družbe.)

V odnosu do kontinuitete z osnovno šolo pa vzgojni program poudarja zahtevo po sodelovanju z osnovno šolo pri obravnavi pedagoških, psiholoških in drugih vprašanj z zvezi s prehodom otrok v osnovno šolo.

Glede na usmerjanje aktivnosti otrok v vzgojnem delu pri uresničevanju vzgojnega programa pa program predvideva spontane aktivnosti (po želji otrok) in usmerjene (igre, zaposlitve in delovna opravila), ki se izvajajo v skladu s smotrom in vsebino v notranjih prostorih in na prostem. V tem smislu obsega vsakodnevno vzgojno delo pri pripravi otrok na šolo naslednje aktivnosti:

Zaposlitve po želji otrok, usmerjene zaposlitve in dejavnosti v zvezi s prehrano, oblačenjem in obuvanjem ter nego. Vzgojitelj jim skladno z vzgojnim programom, zmogljivostjo in potrebami otrok odmerja znotraj 180 minut potreben čas

in jih ustrezno med seboj prepleta.

Vzgojitelj izkoristi vsako priložnost za vzgojno vplivanje na posameznega ali vse otroke, tedensko pa načrtuje, organizira in izvaja poleg zaposlitev po želji otrok in opravil, ki so v zvezi s prehrano, oblačenjem in obuvanjem ter nego:

- po dve usmerjeni zaposlitvi za spoznavanje okolja, razvijanje govora in oblikovanje matematičnih predstav in pojmov,
- po eno usmerjeno zaposlitev s področja glasbene, likovne in plesne ter telesne in zdravstvene vzgoje.

Odnos med pripravo na šolo v dnevnem varstvu in v skrajšanem programu pa opredeljuje program v naslednjem smislu:

Uresničitev smotrov priprave na šolo je v tesni soodvisnosti od obsega vzgojnega programa, ki ga pogojujejo:

- razvojne možnosti predšolskega otroka v zadnjem letu pred vstopom v osnovno šolo,
- značilnosti ter posebnosti vzgojnoizobraževalnega procesa v predšolski dobi.

V skladu s tem se vzgojni program priprave na šolo izvaja vse šolsko leto v skladu s šolskim koledarjem, veljavnim za osnovno šolo, petkrat tedensko po 180 minut dnevno, torej skupno ..... ur.

Na narodnostno mešanem območju občin Izola, Koper in Piran obsega program priprave na šolo še:

- po dve usmerjeni zaposlitvi (do 35 minut) za seznanjanje otrok z osnovami italijanskega jezika oziroma slovenskega jezika tedensko skozi vse šolsko leto v skladu s šolskim koledarjem.

Dnevni obseg vzgojnega dela ne presega 180 minut.

Na narodnostno mešanem območju Lendava in Murska Sobota (slovensko-madžarsko) obsega vzgojni program priprave na šolo še:

- po eno usmerjeno zaposlitev (do 35 minut) in štiri kratke vsakodnevne zaposlitve (od 10 do 15 minut) tedensko skozi vse šolsko leto.

Dnevni obseg vzgojnega dela ne presega 180 minut.

Priprava otrok na osnovno šolo za otroke, ki so na daljšem ali krajšem zdravljenju ali okrevanju, ima enak obseg kot vzgojni program za zdrave otroke, izvaja pa se v skladu z zahtevami zdravljenja oz. okrevanja.

Glede na soodvisnost med uresničitvijo smotrov priprave otrok na osnovno šolo in obsegom, pomeni vsako zmanjševanje obsega programa tudi ustrezno manjšo oz. slabšo uresničitev smotrov priprave otrok na osnovno šolo.

V vzgojnem programu je omenjen tudi naslednji pogoj:

Če uporabniki in izvajalci v skupnosti otroškega varstva ugotove, da ne morejo v šolskem letu 1980/81 uresničiti vzgojnega programa priprave otrok na osnovno šolo, predvidijo prehodni obseg vzgojnega programa priprave otrok na osnovno šolo, ki ni krajši od 120 ur letno in ne traja več kot je načrtovan trajanje do vključno šol.leta 1982/83.

Tak program je le prehoden. Pri njegovem načrtovanju in izvajanju pa je treba v skladu s smotrom priprave otrok na osnovno šolo upoštevati:

- da je treba zagotoviti tudi v tem programu vsestransko vzgojo (to je vzgojne dejavnosti iz vseh vzgojnih področij), nobenega področja ne gre favorizirati oz. zanemarjati; da je treba zagotoviti ustrezno mesto ne le usmerjenim zaposlitvam, ampak tudi zaposlitvam po želji otrok in tudi dejavnostim v zvezi s prehrano, nego; izvajati program tako v notranjih prostorih kot na prostem,

- da je treba upoštevati posebnosti v razvoju posameznika ali vseh otrok, ki so jih povzročili neugodni vplivi okolja. V tem smislu je treba prilagoditi program tako, da otroci lažje premagujejo eventualne primanjkljaje v svojem razvoju,
- da je treba ravnati ekonomično in načrtovati, organizirati in izvajati prehodni program priprave na šolo v terminih, ki so najbolj ugodni za doseganje čimboljših vzgojnih učinkov,
- da je treba načrtovati, organizirati in izvajati program priprave na šolo kot postopen proces, ki ne dopušča preskokov, izpuščanja določenih aktivnosti ali površnosti.

Navodila (metodične smernice)

ki označujejo "stil" dela z otrokom v "mali šoli" v vzgojnem programu za vzgojo in varstvo predšolskih otrok.

Izhodišče: otrokove karakteristike: prehod od konkretnega zaznavanja in predstavljanja k posploševanju in sistemiziranju osnovnih spoznanj. Neposredno opazovanje je najučinkovitejša metoda. Pri uporabi še drugih metod daje prednost tisti, ki najbolj aktivira otroke. Ni pomembna količina spoznanj, bolj pravilnost in natančnost ter otrokova miselna aktivnost.

Opazujejo večkrat v različnih okoliščinah, tako ugotavljajo zveze med pojavi in medsebojno pogojenost.

Vzgojne naloge so neločljive od spoznavanja (pozitiven odnos do okolja, medsebojno tovarištvo, socialne in delovne navade, vztrajnost, natančnost, sposobnost sprejemanja in uresničevanja sprejetih nalog, razne moralne kvalitete, ohranitev otroške vedrine).

Naloge spoznavanja okolja vzgojiteljica izvaja spontano ob različnih priložnostih.

Govorna vzgoja: nedopustno je mehanično učenje, vežbanje. Govor razvijamo s pomočjo igre (zlasti didaktične igre s pravili, gibalne igre s petjem, z izštevankami), z razgovori in pripovedovanjem ob ponazorilih (sodobna avdiovizuelna sredstva) ali brez njih, z dramatizacijami, uganka mi, lutkami. Otroci imajo urejen knjižni kotiček in prost dostop do knjig. Pripovedni teksti, pesmi (za obravnavo z branjem, pripovedovanjem, deklamacijami) v programu niso vsebinsko predvideni, vzgojitelj jih svobodno izbira. Vsebine naj otrokom vzbudijo čustva in fantazijo.

Zaželeni so individualni ali skupinski pogovori z otroki.

Tudi matematične predstave in pojme uresničujemo preko ustrezne vzgojnoizobraževalne aktivnosti. Poglavitne metode pri tem so opazovanje, lastna aktivnost otrok, med njimi igra. Izogibati se je verbalizma (vzgojitelja in otrok).

Razvijanje matematičnih predstav mora biti prepleteno z vsemi spontanimi in usmerjenimi dejavnostmi otrok, vzgojitelj mora izkoristiti sleherno naravno priložnost za to dejavnost ... Organizirati je treba situacije, ki omogočajo otrokom neposredno opazovanje, ravnanje s predmeti in ugotavljanje odnosov med njimi.

Pri glasbeni vzgoji: Izredno pomembna sta ustrezno vzdušje in čustveno bogato doživljanje otrok in vzgled vzgojitelja... Potrebno je iskati priložnosti za naravno povezovanje vsakodnevnih dejavnosti z glasbo, pa tudi povezovanje dejavnosti na različnih področjih estetske vzgoje, npr. poslušanje glasbe z likovnim ustvarjanjem, z gibanjem ....

Pri likovni vzgoji: Med drugim je pomembno otrokom razvijati smisel in sposobnost za vrednotenje lastnih del in del drugih, osnovne kriterije za to, kritičnost in samokritičnost ter razvijanje delovnih in kulturno higienskih navad.

Pri gibalnoritmični (plesni) vzgoji, s katero usmerjamo

otroke v gibalno ustvarjalnost, jim omogočamo telesno in čustveno sprostitev, možnost uveljaviti se v skupini in kot posamezniki, z gibalno sprostitvijo preprečujemo pojave motenih oblik vedenja, tudi vzpodbujamo k opazovanju oblik in gibanj v okolju (aktualni dogodki, značilnosti poklicev, fizikalni pojavi, lastnosti...).Plesne dejavnosti se čimvečkrat povezujejo z drugimi (glasbene, likovne, telesnovzgojne, umske), so lahko sestavni deli drugih (npr. uvodni ali zaključni del).

V programu predšolske vzgoje je v odnosu do izvajanja priprave na šolo poudarjen še pomen ustreznih materialnih pogojev, to je prostorov (igralnica, stranski prostori) ter opreme (kotički, igrače in druga sredstva ter material).

V nadaljnjem navajamo v smernicah za delo osnovne šole navedene oblike in metode dela pri pouku (kot osvetlitev specifičnosti pa tudi sorodnosti vzgojnoizobraževalnega dela na predšolski in osnovnošolski stopnji, veljajo za osnovno šolo v celoti), za prehodno stopnjo 1.razred niso omenjene posebej). V omenjenih smernicah je poudarjeno, da ima za oblikovanje in razvoj človekove osebnosti v procesu socializacije šola pomembno mesto.

Sledi navedba nalog, iz katerih je možno sklepati tudi na smernice v odnosu do oblik in metod dela: trajno izpopolnjevanje, ločevanje bistvenega od manj pomembnega, uporaba teoretičnih spoznanj v praksi, naučiti se, kako se učiti (prihajati samostojno do novih spoznanj).

Eksplicirane pa so naslednje oblike oz. metode dela v odnosu do omenjenih nalog:

- Uveljaviti skupinske in individualne oblike dela (ne predavati!); pri omenjenih oblikah učenci samostojno pridobivajo nova znanja.
- Učitelj naj postane organizator vzgojnoizobraževalnega procesa in vzgojitelj učencev.

- Šola naj razvija učne in delovne navade (racionalizirati učenje, ob smotrni uporabi časa in energije doseči čimboljše rezultate).
- Pomembne so metode učenja.

V odnosu do oblik in metod dela v 1. razredu pa najdemo v učnem načrtu med navedbami vsebine in (delno) nalog ter smotrov ta-le izhodišča, iz katerih si lahko oblikujemo sami podobo o metodičnih postopkih, h katerim učni načrt usmerja učitelje:

- obravnavamo (v zvezi s črkami ...), postopno izboljšujemo (obliko črk v pisavi), branje (stavkov), zapisovanje ...
- pogovor, poslušanje in pripovedovanje zgodb ... opisovanje ... odgovori na vprašanja ... pripovedovanje po vlogah ... branje in memoriranje, prepisovanje, kratki nareki, pisanje stavkov po spominu ...

V zvezi z začetnim branjem in pisanjem najdemo v učnem načrtu za osnovno šolo še naslednja metodična navodila:

Pripravljalne vaje. Na obravnavo črk moramo učence pripraviti že v mali šoli in individualizirati pouk glede na psihofizične sposobnosti otrok. Upoštevamo tudi njihovo prejšnje znanje, zlasti še, če učenci poznajo črke ali znajo nekaj brati. Zato organiziramo pouk na različnih ravneh, sicer pa svobodno izbiramo oblike in tehnike dela.

V zvezi z ustnim in pisnim sporočanjem: Naučiti, da vse, kar vidimo, slišimo, mislimo, čutimo, vemo, povemo v stavkih.

"V začetku pustimo, da se učenci pogovarjajo sproščeno in spontano, kot se znajo, in da prosto pripovedujejo."

Ustno in pisno sporočanje povezujemo z življenjem in delom učencev v šoli in doma. Za vaje uporabimo tudi domače branje in snov drugih predmetov. Na spoznavanje narave in družbe prenašamo težišče govornih vaj. Pouk popestrimo tudi z AV pripomočki (risanke, diapozitivi, slike).

Najboljši vir in posrednik govora pa mora biti učiteljev govor.

Domače branje:

Učitelj usmerja domače branje tako, da med navedenimi deli izbere tri, jih z učenci bere v šoli in jih zanimivo razlaga ... seznani z revijo Ciciban in s primernimi knjižnimi zbirkami. Uvaja jih v obiskovanje šolarske knjižnice.

Filmska in televizijska vzgoja:

Pogovarjamo se o TV sporedu. Ob tedenski objavi sporedov se pogovarjamo o pomembnejših oddajah ali filmskih predstavah... pogovor, ki sledi najbolj ali najmanj priljubljeni oddaji tedna ...

Spoznavanje narave in družbe (SND)

je kompleksen učni predmet. Ena izmed temeljnih nalog tega učnega predmeta je odkrivanje in pojasnjevanje pojavov in procesov tam, kjer nanje naletimo (v naravi, v družbi) in tako, kakor v naravi in družbi delujejo, torej povezano.

V učno snov SND je vključena tudi tematika moralne, zdravstvene, prometne in spolne vzgoje z osnovami gospodinjstva in tehničnega pouka. Spoznavanje konkretnih predmetov in pojavov mora biti izhodišče spoznavanja objektivne stvarnosti. Kadar je le mogoče morajo učenci neposredno opazovati predmete in pojave ... Kot vir znanja naj bo obnavljanje starih izkušenj in znanja, ki so ga učenci pridobili pred vstopom v šolo ali v šolskem obdobju zunaj šole. Naloga učitelja je, da to znanje obnavlja, dopolnjuje, ureja in popravlja.

Z individualizacijo pouka je treba dvigniti učenca na raven subjekta učnega procesa.

Sposobnost opazovanja mora učitelj načrtno razvijati; učence naj navaja, da aktivno in usmerjeno opazujejo, da analizirajo in primerjajo. Posebej pomembno je, da predmete in pojave opazujejo v gibanju (npr. opazovanje posameznih življenjskih prostorov v vseh letnih časih ...) itd. (Velja za celotno osnovno šolo).

Posebej za 1. razred:

Snov posameznih učnih tem (naša šola, učenec-pešec, moj dom, domače in druge živali ...) obravnavamo strnjeno ... Izhodišče za obravnavo življenjskih prostorov v posameznih letnih časih je ekskurzija. Z njo povezujemo različne opazovalne naloge, zbiranje predmetov po določenih kriterijih in razredne razstave.

Snov učne enote spominski dnevi ... posredujemo, kjer je le mogoče, v obliki zgodovinskih podob na spominskih krajih ... povezovati z domačim delom itd.

Učni načrt poudarja tudi domače branje .., pogovore o TV oddajah in filmih, ki so jih učenci gledali ...

Glede metode začetnega branja usmerja takole: v pripravljalni fazi otroka seznanimo s celimi besedami in njihovo ritmično zgradbo; globalno branje lažjih besed in stavkov je priporočljivo že prvi dan ...

Ustno in pisno sporočanje

Učitelj naj izhaja iz učenčeve govorice, ki odseva učenčevo zrelostno stopnjo in njegovo narečje ... osnova ustnega izražanja so glasovne vaje; razvijati moramo otrokovo naravno željo po pripovedovanju, zato z vajami v prostem govoru razvijamo učenčevo sposobnost za sproščeno pripovedovanje. Vsak učenec mora imeti priložnost, da v učnih urah pogosto neposredno sodeluje. Vsebino ustnega sporočanja sestavljajo doživljaji in dogodki iz otrokovega življenja in okolja ... govorne vaje čimvečkrat snemamo na magnetofonski trak in jih učencem posredujemo v pisnem sporočilu ...

pisno sporočilo povezujemo z ustnim ... Stalne oblike sporočanja zajemajo tisto spisje, ki ga morajo učenci obvladati iz praktičnih razlogov. Zato bi bilo prav, če pouk stalnih oblik sporočanja čimbolj individualiziramo in časovno tako prilagodimo, da bo lahko prišla ta ali ona oblika sporočila do praktične uporabe (voščilo ob novem letu ...).

Če ugotovitve ob primerjavi obstoječega predšolskega vzgojnega programa in programa 1. razreda osnovne šole, razvidnega iz dostopnih normativnih virov, strnemo, ugotovimo:

- Oblikovanost obeh programov je premalo enotna, da bi omogočala potrebno primerjanje tako z vidika vsebine, kot smotrov ter oblik in metod dela. Posebej je skopo orisano delo v 1. razredu osnovne šole (relativno najbolj vsebina, mnogo manj pa smotri in oblike ter metode dela). Zgolj globalna, za celotno osnovno šolo veljavna opredelitev navedenih elementov vzgojnoizobraževalnega dela namenom naše primerjave ne ustreza, saj premalo nakazuje specifičnosti dela v 1. razredu osnovne šole (pa tudi, če gledamo bolj grobo), na stopnji nižje osnovne šole.

  Tak površinski, nediferenciran pogled pa, posebej z vidika problematike zgodnejšega vstopa v šolo, ne daje potrebnih oprijemljivih točk.

  Kot pomanjkljivost ugotavljamo v učnem načrtu (skupaj s predmetnikom) zelo skopo (površno zlasti z zornega kota smotrov ter odgovarjajočih oblik in metod dela) predstavljeno pripravo na šolo (ta bi bila lahko oz. bi morala biti usklajena s pripravo na šolo v drugem dokumentu, to je v programu predšolske vzgoje).

- Smotri vsestranskega oblikovanja so zgolj deklarirani, niso pa vtkani v operativirane smotre ter oblike in metode vzgojnoizobraževalnega dela.

- Kontinuiteta (predšolska vzgoja : osnovna šola) je v predšolskem vzgojnem programu in v zakonu predvsem deklarirana, ni pa operativno izpeljana, v načrtu osnovne šole pa niti omenjena ni. Ugotavljanje šolske zrelosti je edini navedeni vezni člen med predšolsko vzgojo in osnovno šolo. Tudi za ugotavljanje šolske zrelosti v smernicah za osnovno šolo nikjer ni omenjeno spremljanje otroka v vzgojnoizobraževalnem procesu, torej v procesu vplivanja na otroka oz. usmerjanja, ampak le finalen individualen psihološki pregled (poleg testiranja). Omenjeno je celo, da šola pridobi zunanje sodelavce - psihologe za pregled otrok pred vpisom.

Iz navedenega ni moč uvideti, da bi šola ugotavljanje šolske zrelosti gradila na tekočem spremljanju otrok v procesu družbeno organizirane predšolske vzgoje. Tako spremljanje pa bi lahko služilo kot eden izmed pomembnih kazalcev osveščenosti osnovne šole o celovitosti in neprekinjenosti dela v okviru vzgoje in izobraževanja in seveda, kar je še pomembnejše, v nakazani smeri zastavljen ukrep.

III. Priprava otrok na šolo, pripravljenost za vstop v šolo (šolska zrelost) ter vstop v šolo v zakonodaji[3),4)]

Priprava na šolo

Zakon o osnovni šoli (72.čl.) določa obvezno vključitev otrok v pripravo na osnovno šolo.

Ta priprava se - sodeč po 72.čl. - odvija potem, ko so otroci vpisani v šolo, torej v zadnjem predšolskem letu.

Zakonodaja (73. ter 75.čl. zakona o osnovni šoli) pa dopušča tudi možnost podaljšanja obiskovanja programa priprave na šolo v dveh primerih:

- če je bil otrok že vpisan v šolo, nato vključen v pripravo na šolo, ni pa izkazal šolske zrelosti (pripravljenosti za šolo),
- če je šolo že obiskoval, je pa kasneje ugotovljeno, da zahtevam šole (zlasti zdravstveno) ni kos.

(73.čl.: "Če otrok ni zrel za vstop v osnovno šolo, se obiskovanje prvega razreda odloži za eno leto, otrok pa še naprej obiskuje pripravo na osnovno šolo ...

75.čl.: "Osnovna šola lahko med šolskim letom v sodelovanju s šolsko zdravstveno službo in v dogovoru s starši odloži učencu obiskovanje prvega razreda za eno leto, če ugotovi, da pot v šolo in obremenitev z vzgojnoizobraževalnim delom škodljivo vpliva na njegovo zdravje ali pa da zaradi bolezni pogosto izostaja od pouka.")

Zakon o vzgoji in varstvu predšolskih otrok (3.čl.) opredeljuje vlogo priprave na šolo v odnosu do osnovne šole ("S pripravo otrok na osnovno šolo se vzgoja in varstvo predšolskih otrok povezuje z osnovno šolo v enovit in neprekinjen vzgojni proces.").

Implicitno isti člen zakona opozarja na povezanost predšolske in osnovnošolske vzgoje in izobraževanja ("Vzgoja in varstvo predšolskih otrok je podlaga za nadaljnjo vzgojo in izobraževanje.").

Zakonodaja dalje opredeljuje pripravo in vstop v šolo z naslednjim:

a) S postavitvijo spodnje starostne meje vstopa v šolo (začetka šolske obveznosti ter možnosti tudi zgodnejšega vstopa),

(73.čl.: "V prvi razred osnovne šole se vpišejo otroci, ki bodo do začetka šolskega leta dopolnili šest in pol let. V prvi razred se lahko vpišejo tudi otroci, ki bodo do začetka šolskega leta dopolnili šest let.")

b) Z določitvijo pogojev oz. kriterijev za presojo pripravljenosti,

(74.čl. zakona o osnovni šoli: "Pri ugotavljanju zrelosti za vstop v osnovno šolo se upoštevajo zlasti dinamika osebnega in telesnega razvoja otroka v celotnem predšolskem obdobju ter pogoji in možnosti za njegov uspešen razvoj v okolju, kjer živi.").

c) Z določitvijo postopka za ugotavljanje pripravljenosti,

(73.čl. zakona o osnovni šoli: "Če vzgojitelj oziroma učitelj, ki vodi pripravo otroka na osnovno šolo, ocenjuje, da otrok ... ni zrel za vstop v osnovno šolo, predlaga, da se tudi zanj ugotovi zrelost za vstop v osnovno šolo."

"Otroci iz prejšnjega odstavka (N.K.: ki bodo do začetka šolskega leta dopolnili šele šest let) lahko začnejo obiskovati prvi razred, če se ugotovi, da so zreli za vstop v osnovno šolo."

74.čl. zakona o osnovni šoli: "Zrelost otroka za vstop v osnovno šolo ugotavlja komisija za sprejem šolskih novincev, ki jo imenuje svet osnovne šole. Komisijo

sestavljajo vzgojitelj oziroma učitelj, ki je vodil pripravo otroka na vstop v osnovno šolo, šolski zdravnik, psiholog ali pedagog in drugi strokovni delavci.

O ugotovitvah komisije morajo biti starši obveščeni najmanj dva meseca pred začetkom pouka. Če je bilo otroku odloženo obiskovanje prvega razreda za eno leto, mora komisija svojo odločitev pismeno obrazložiti. Če se starši z odločitvijo komisije ne strinjajo, imajo pravico ugovora na svet osnovne šole.")

d) Z določitvijo nekaterih delovnih okoliščin (31.čl. zakona o vzgoji in varstvu predšolskih otrok: "V oddelku za otroke, ki so vključeni v pripravo na osnovno šolo ne sme biti več kot 24 otrok.")

Zakonodaja, ki urejuje vprašanja priprave, pripravljenosti in vstopa otroka v šolo pa v odnosu do usklajenega delovanja družbene predšolske vzgoje in osnovne šole sproži naslednja v okviru naše raziskave pomembna vprašanja oz. stališča glede konkretizacije zakonskih določil.

Iz določila, da se pri ugotavljanju zrelosti za vstop v šolo upoštevajo zlasti dinamika osebnega in telesnega razvoja otroka v celotnem predšolskem obdobju ter pogoji in možnosti za njegov uspešen razvoj v okolju, kjer živi, je možno izvajati vlogo vzgojiteljice ter drugih dejavnikov otrokove celotne predšolske vzgoje (ne le priprave na šolo v zadnjem predšolskem letu!). Dinamika sledenja zahteva spremljati otroka v procesu vzgoje in izobraževanja. Potrebno je torej v okvir celotne predšolske vzgoje zastaviti spremljanje z vidikov pospeševanja pripravljenosti za vstop v šolo z upoštevanjem otrokove psihofizične celovitosti.

Dalje je potrebno poudariti vlogo vseh dejavnikov (razen poklicnih vzgojiteljev tudi staršev in drugih dejavnikov

v okolju pri spremljanju otroka v procesu njegovega oblikovanja v celotni predšolski dobi.

V presoji pripravljenosti za šolo z omenjenega zornega kota spremljanja procesa, dinamike razvoja seveda ne moremo obiti nujnosti organske povezave spremljanja in ovrednotenja z usmerjanjem procesa oblikovanja otroka. To pa spet opozarja na vlogo dejavnikov predšolske vzgoje. Njihova učinkovitost pa je v veliki meri pogojena s kontinuiteto nadaljnjega vzgojnoizobraževalnega dela.

Premaknitev spodnje meje šolske obveznosti, zlasti pa možnost vstopa v šolo s 6.letom, postavlja vprašanje, v kakšno (glede na program, metode in oblike dela) osnovno šolo naj bi vstopili prej všolani otroci.

Obstoječa zakonodaja oz. drugi normativni viri, zlasti programska usmeritev osnovne šole, nas usmerjajo k zaključku, da premaknitev spodnje meje šolske obveznosti ne prinaša novega programa 1. razreda (in ustrezno temu naslednjih šolskih let). Očitno naj bi se prej všolani otroci vključili (zaenkrat, morda velja to le za prehodno obdobje) v obstoječ, 7 letnim šolskim novincem namenjen osnovnošolski program 1. razreda.

Da pa ta program ne ustreza povsem potrebam otroka, pričajo nekatere opravljene analize, ki med drugim opozarjajo, da imajo otroci v 1. razredu - tudi če so vanj vstopili s 7. letom - in kasneje v šoli, težave, ker je program prenapet, zaradi načina ocenjevanja, objektivnih pogojev (togi prostori, nameščenost pohištva, omejitve v gibanju), frontalne oblike dela, verbalizma, preveč izobraževalnega in premalo vzgojno usmerjenega dela itd.

Lahko pa - s tem povzemamo tudi stališča mnogih drugih avtorjev, ki so podrobneje analizirali osnovno šolo, med drugim z vidika zgodnejšega vstopa v šolo zaključimo, da naš za 7-letne učence 1. razreda izdelan učni program ni primeren za mlajše otroke; upravičen je celo dvom,

če ni tudi za številne 7-letne pretežak oz. drugače neusklajen z njihovimi starostno pogojenimi potrebami.

Premaknitev spodnje meje šolske obveznosti in možnost vstopa v šolo s 6. letom prinaša tudi zahteve po spremembah obstoječega, že uveljavljenega programa priprave na šolo.

Priprava na šolo je, tako kot učni program za osnovno šolo, zaključena celota z določenimi cilji, vsebino, metodami in oblikami ukrepanja za njihovo realizacijo Daje tudi možnost določene verifikacije, v koliko je določen otrok (oz. skupina otrok) uspel ta program osvojiti.

Tako zasnovan program torej ne moremo preprosto prenesti v skupino eno leto mlajših, 5-letnih otrok.

Sledi, da je potrebno zgodnejšemu všolanju prilagoditi ne le program 1. razreda (in skladno s tem tudi ostalih razredov osnovne šole), ampak tudi program priprave na šolo.

Razen vidika ciljev vzgoje in izobraževanja pa je v izvajanje priprave na šolo potrebno vključiti še vidik oskrbe, nege in varstva (kar je za 5-letne še pomembnejše kot za 6-letne - ti pa so, če so bili vključeni v pripravo na šolo /malo šolo/ v okviru dnevnega varstva v predšolski vzgojnovarstveni ustanovi, vse to imeli).

Zakon ob možnosti zgodnejšega všolanja prinaša tudi pojav tim. "pogojnega" obiskovanja male šole pa tudi 1. razreda osnovne šole. Z zakonom dopuščena možnost zgodnejšega všolanja, hkrati pa - tudi z zakonom postavljena obveznost obiskovanja male šole v zadnjem predšolskem letu vzpodbujata mnoge starše, da "za vsak primer", ne da bi vedeli, ali bo otrok dosegel potrebno pripravljenost za šolo, že 5-letnega vključijo v (pogojno) pripravo na šolo.

Zakon o osnovni šoli, kot smo videli, dopušča tudi možnost odložitve šolanja med šolskim letom (torej prekinitev) v sodelovanju s šolsko zdravstveno službo in v dogovoru s starši, če ugotovi, da šola ogroža otrokovo zdravje.

Potrebno je torej upoštevati in preveriti morebitne negativne psihološko pedagoške učinke omenjene dvojne "pogojnosti".

Tudi zamišljeno reševanje prekinitve šolanja "pogojnikov" s tem, da bi se vrnili v predšolsko ustanovo (v malo šolo), ne ustreza, ker pomeni - po merilih, ki veljajo za verifikacijo uspešnosti v vzgojnoizobraževalnem procesu, katerega sestavni del je tudi predšolska vzgoja s pripravo na šolo - ponavljanje programa. To ponavljanje pa je utemeljeno, psihološko in pedagoško upravičeno le, če ga otrok še ni uspel obvladati. V tem primeru naj se - ob primerni individualizaciji - še enkrat vanj vključi. V drugih primerih pa je ponavljanje za otroka kriviočen in nesistemski ukrep, kajti program male šole se oz. naj bi se v interesu neprekinjenosti vzgoje in izobraževanja smiselno nadaljeval v programu 1. razreda osnovne šole.

Nov program priprave na šolo, kot ga zahteva spremenjena spodnja meja šolske obveznosti, bi moral ustrezati naslednjemu:

- Gradil naj bi se na psihološko pedagoško utemeljenih, empirično preverjenih izhodiščih, ta pa na zahtevah programa 1.razreda, ki naj bi predstavljal nadgradnjo programa priprave na šolo. Omenjeno implicira zahtevo prilagoditi program 1 leto mlajšim otrokom. Da bi pa zagotovili potrebno fleksibilnost rešitev v zvezi z že omenjeno "pogojnostjo" male šole in 1. razreda osnovne šole, bi morali program male šole oblikovati tako,da bi mu zagotovili funkcionalnost pri različno starih otrocih (ob starostnem razponu 2 let) tako pri otrocih, ki bi ga prešli enkrat, kot tudi pri tistih, ki bi se vanj

ponovno vključili. To bi dosegli, če bi se npr. odločili za na principu koncentričnih krogov oblikovan program z možnostjo širitve, poglabljanja, prilagajanja metod ob že enkrat posredovani programski tematiki.

V raziskovalni nalogi, v kateri smo ugotavljali in primerjali značilnosti sodelovanja otrok v vzgojnoizobraževalnem procesu male šole in 1. razreda osnovne šole, smo posebej z vidika premaknitve starostne meje obveznega in možnega vstopa v šolo v zgodnejšo starost, izhajali iz naslednjih izhodišč ter skladno z njimi oblikovali tudi hipoteze, ki smo jih v raziskavi preverjali:

Ob zgodnejšem všolanju otrok bi bilo potrebno bistveno revidirati program in učne načrte osnovne šole, neposredno zlasti 1. razreda. Posebej je treba značilnostim mlajših otrok prilagoditi oblike in metode dela. Pomembno mesto med metodami je potrebno zagotoviti igri, pospeševati je potrebno samostojno delo otrok in jih s tem uvajati v racionalne in uspešne metode samostojnega učenja. Pri oblikovanju in izvajanju programa in učnih načrtov je potrebno vzbujati in ohranjati interese otrok za raznovrstne vsestransko osebnost razvijajoče aktivnosti, za življenjsko okolje. Vzpodbujati je zlasti sproščeno govorno aktivnost otrok in sproščenost nasploh, razvijati sposobnosti - tudi sproščenega - oblikovanja misli. Pri celotnem vzgojno izobraževalnem delu, posebej s skupinskimi oblikami dela, je pomembno pospeševati socialne odnose otrok, posebej komunikativnost in kooperabilnost.

Po tej poti je možno otrokom šolo približati kot drugi dom, v katerem bo ugodna čustvena klima.

Z novim zakonom omogočen širši starostni razpon pa bi zahteval prožen, individualnemu razvojnemu tempu otrok prilagodljiv program.

V raziskovalni nalogi, ki je sestavni del projekta Vstop otroka v šolo - o njej tudi poročamo - smo primerjali karakteristike sodelovanja otrok v vzgojnoizobraževalnem procesu v mali šoli in v 1. razredu osnovne šole z namenom pridobiti izhodišča za oblikovanje enotno zastavljenega programa, ki bi zagotavljal potrebno neprekinjenost.

Pri tem smo izhajali iz naslednjih hipotez:

IV.

- Predšolski vzgojni program (program male šole) bolj kot program 1. razreda osnovne šole vpliva na dobro razpoloženje otrok.
- Predšolski vzgojni program bolj kot program 1. razreda osnovne šole vzpodbuja otrokove komunikacije z drugimi otroki.
- Predšolski vzgojni program bolj kot program 1. razreda osnovne šole vzpodbuja skupinske aktivnosto otrok.
- Predšolski vzgojni program bolj kot program 1. razreda osnovne šole omogoča in vzpodbuja interes otrok za raznovrstne aktivnosti.
- Predšolski vzgojni program bolj kot program 1. razreda osnovne šole vpliva na ctrokovo zanimanje za življenjsko okolje.
- Predšolski vzgojni program bolj kot program 1. razreda osnovne šole učinkuje na vztrajnost vključevanja otrok vanj.
- Predšolski vzgojni program bolj kot program 1. razreda osnovne šole vzpodbuja samostojnost otrok.
- Predšolski vzgojni program bolj kot program 1. razreda osnovne šole vzpodbuja spontano razumljivo izražanje otrok v smiselnih celotah (stavkih).
- Predšolski vzgojni program bolj kot program 1. razreda osnovne šole vzpodbuja otroke k spontanemu javljanju, spraševanju, odgovarjanju.
- Predšolski vzgojni program manj kot program 1. razreda osnovne šole vzpodbuja otroke k discipliniranosti (upoštevanju zahtev urejenega življenja).
- Uspešnost otroka v osnovni šoli je vzročno povezana z njegovim sodelovanjem v vzgojnoizobraževalnem procesu tako v mali šoli kot tudi v osnovni šoli. Globalno in v posameznih šolskih predmetih je uspešnejši otrok, ki je

v tem procesu dobro razpoložen, komunikabilen in kooperativen, vztrajen in samostojen, se zanima za različne v tem procesu sprožene aktivnosti, za življenjska dogajanja, ki svoje misli, želje izraža spontano v smiselnih celotah, ki se spontano javlja, sprašuje, odgovarja, ki upošteva zahteve urejenega življenja.

V. Izhodišča v zvezi s hipotezami

V nadaljevanju navajamo nekaj iz literature pridobljenih razmišljanj z našimi sintezami ob njih o navedenih izhodiščih glede odnosa med programsko zasnovanostjo - predvsem v "stilu" dela, ki sproži sodelovanje otrok - predšolske vzgoje in osnovne šole.

1. Čustveno stanje, razpoloženje otroka v vzgojnoizobraževalnem procesu

V teh vprašanjih piše med drugimi Strmčnik[5]. Izhaja iz prepričanja, da je prijetno razpoloženje učencev v šoli in sproščeno delovno ozračje v razredu emocionalni temelj za delo v šoli, predvsem z vidika motivacije. Poudarja zlasti vlogo začetne faze šolskega dela, prve šolske ure v delovnem dnevu, češ da je pomembna za delovno zmožnost in učno dojemljivost učencev vse dopoldne. Zato meni, da bi morali učitelji to upoštevati in si prizadevati, da bi z vzgledom ter z različnimi izrazi vedrega in delovnega razpoloženja čimprej potegnili učence iz pogoste jutranje nerazgibanosti in slabe volje, ki jo nekateri učenci prinašajo že od doma. Strmčnik pri tem opozarja na okoliščine v številnih družinah, neugodne za ustvaritev ugodnega čustvenega razpoloženja, zlasti zjutraj, ko starši hitijo v službo, na pojave nervoznosti, nestrpnosti, naglice in slabe volje. Vse to otroci prenašajo tudi v šolo.

Otrokovo čustveno stanje, razpoloženje v šoli Strmčnik povezuje z aktivnostjo učencev, to pa z učno motiviranostjo. V tej zvezi meni, da je potrebno učence "duševno ogreti" ... vzbuditi v njih vedoželjnost in zanimanje za nova spoznanja. Stopnjo aktivnosti citirani avtor pojmuje kot veren izraz njihove motiviranosti, oboje pa kot temeljni vzvod vzgojnoizobraževalnih uspehov.

Ustrezna motiviranost pa po mnenju Strmčnika ni le pogoj za doseganje zadovoljivih izobrazbenih rezultatov, pot do olajšanja učenja, ampak tudi sredstvo za spreminjanje odnosov med učenci in učitelji, za demokratiziranje njihovega skupnega prizadevanja, za razvijanje zavestnega in osebnega odnosa do dela. Takole pravi o tem: "Prijetno razpoloženje in sproščeno delovno ozračje v razredu je emocionalni temelj za vse druge motivacijske efekte." Motivacijsko zelo pomembno je tudi soodločanje učencev o sprejemanju in uresničevanju konkretnih nalog. "Brez osebno sprejetih nalog in ciljev pouka, brez spoštovanja vsakega učenca in njegovih zamisli, predlogov in idej životari učenčeva aktivnost s spodrezanimi koreninami."

Čeprav je prispevek Strmčnika bolj usmerjen k iskanju pobud in načinov, kako naj učitelji, upoštevajoč otrokovo čustveno stanje ob prihodu v šolo, vplivajo nanj in ustvarjajo pogoje za ugodnejše razpoloženje kot pogoj uspešnega šolskega dela, je v njem vendar možno videti vlogo dejavnika dobrega razpoloženja v vzgojnoizobraževalnem delu.

Naš pogled, izražen pri oblikovanju vidikov ocenjevanja otrokovega sodelovanja v vzgojnoizobraževalnem procesu, pa je usmerjen zlasti v delež (vpliv) tega procesa na oblikovanje otrokovega odnosa do obiskovanja male šole oz. osnovne šole, kot ga pokaže ob prihodu (seveda iz tega, ob prihodu izraženega čustvenega stanja /razpoloženja/ otroka, ni mogoče izločiti z družinsko situacijo pogojenega razpoloženja). Majhen otrok (ta ugotovitev velja tudi za otroke v mali šoli in v 1. razredu) je zelo podvržen vplivu svojih emocij, jih zelo izrazito na zunaj kaže, saj zunanje izraze še težko obvlada.

Čustven odziv otrok vidimo tudi v zelo tesni povezavi s sproščenostjo, in sicer v obojestranski povezavi: otrokovo dobro počutje (razpoloženje) kot pogoj sproščenosti, ki pa vpliva nazaj na dobro počutje, pa tudi na njegovo aktivnost, odnose do vrstnikov, sodelovanje z njimi. Čustven odziv ima vseka-

kor dokajšnjo razsežnost.

2. Sociabilnost, komunikabilnost in kooperativnost kot kriteriji vrednotenja in na temelju vrednotenja primerjanja vzgojnoizobraževalnega procesa

Vzpostavitev socialnih stikov z ustreznimi kvalitetami teh (obzirnost ...) in pripravljenost in sposobnost sodelovanja, tudi na nivoju kooperacije (skupinske dejavnosti) predstavlja zelo pomembne sestavine življenja v samoupravni socialistični skupnosti. Zato predstavljajo omenjene karakteristike socializacije tudi izredno pomembne sestavine vzgojnoizobraževalnega procesa in zato tudi kriterije vrednotenja tega procesa.

Osnovne sposobnosti življenja in sodelovanja v socialni skupnosti zato predstavljajo tudi vidik presoje otrokove pripravljenosti za vstop v šolo. So tudi pomembna usmeritev vzgojnega prizadevanja za pripravo otrok na šolo.

Nesporno pa so vidiki socializacije tudi kriteriji za presojo kontinuitiranosti prizadevanj na različnih nivojih vzgojnoizobraževalnega dela, v našem primeru predšolske vzgoje v fazi (neposredne) priprave otrok na šolo ter prve (elementarne) stopnje osnovne šole.

Strmčnik v okviru razmišljanja o učenčevi aktivnosti v vzgojnoizobraževalnem procesu opozarja tudi na vlogo učenčevega položaja v socialni strukturi razreda, tudi v odnosu do njegove delovne pripravljenosti.

Socialni položaj učenca in njegovo počutje pa je - tako meni Strmčnik - predvsem v učiteljevih rokah, kajti učitelj usmerja tudi oblikovanje strukture socialnih odnosov. Ti odnosi so tudi temeljni pogoj za samoupravno aktivnost učencev.

3. Vztrajnost in samostojnost otrok v vzgojnoizobraževalnem procesu

Oba navedena kriterija predstavljata izhodišče za presojo kvalitete dejavnosti otrok (posredno vzgojiteljevih oz. učiteljevih prizadevanj) vobče, posebej pa še družbeno organiziranega vzgojnoizobraževalnega procesa.

Tudi o problemu samostojnosti učencev v naši šoli piše Strmčnik. Meni, da je osnovna naloga šole individualno in samostojno delo učencev. Temu cilju naj bo podrejeno celotno delo šole. Priporoča tudi uvajanje skupinskih in individualnih oblik dela pri pouku namesto enostranskih frontalnih.

Strmčnik tudi kritično opozarja na nekatere primere zaviranja učenčeve individualne aktivnosti in samostojnosti, češ da učitelji tudi "ustvarjalne in hitre učence, ki delajo sami in po svoje in ne prenašajo frontalnih šablon, radi obtožujejo, da so nedisciplinirani."

4. Interes za aktivnosti

Vključitev kriterija interesa za aktivnosti v presojo kvalitete vzgojnoizobraževalnega procesa na določeni stopnji ter kontinuitete tega procesa na različnih stopnjah, narekuje naslednje:

- Interes za raznovrstne aktivnosti (likovne, glasbene ipd.) je pomemben z vidika smotrov celostnega oblikovanja otroka. Prispevek v tej smeri so v vzgojni program osnovne šole (elementarna stopnja in tudi nadaljnje stopnje) zajeti tim. vzgojni predmeti (telesna, glasbena, likovna vzgoja). Na predšolski stopnji, vključno v mali šoli, so te dejavnosti v primerjavi z "izobraževalnimi" zelo poudarjene, oz. so s temi močno povezane.
- Na stopnji osnovne šole dopolnjujejo v program "šolskih

izobraževalnih in vzgojnih predmetov" zajeta prizadevanja za celovito, vsestransko oblikovanje otrokove osebnosti še tim. izbirni predmeti oz. za zapolnitev otrokovega prostega časa v šoli organizirane dejavnosti.

Na vlogo spodbujanja otrokove vsestranske aktivnosti ter kontinuitete v tem nas opozarja zadnja leta vse bolj živa obravnava problematike prostega časa pa tudi prostovoljnih dejavnosti v šoli. Ta se rešuje predvsem v odnosu do osnovne šole, očitno razpravljalci le v sistemu šolskega vzgojno-izobraževalnega dela ugotavljajo kategorijo prostega časa. Ne glede na to pa ugotavljamo, da vsebina prostega časa predstavlja kontinuum z začetkom v najzgodnejših življenjskih letih. Torej so tudi učinki ustreznega vzgojnega usmerjanja z vidika prostega časa pogojeni že z vzgojnimi ukrepi na predšolski stopnji.

Prostemu času v odnosu do šole je v naši pedagoški literaturi namenjeno precej pozornosti.

Npr. Lešnik[6)] ga opredeljuje, opozarjajoč na številne njegove dimenzije v zvezi z oblikovanjem osebnosti v samoupravni socialistični vzgoji, med drugim tudi v odnosu do obveznosti (prosti čas je področje človekove dejavnosti zunaj obveznosti), dalje do spontanosti in sproščenosti (prosti čas je ...možnost sproščenega ustvarjanja, svobodnega izbiranja in odločanja dejavnosti; če razlikujemo obvezno, nujno ravnanje ter prostovoljno, spontano dejavnost v času prostosti, je pomembno - meni Lešnik - poudariti, da le v času prostosti subjekt prestopi "prag kraljestva nujnosti v kraljestvo svobode"). Opredeljuje pa ga tudi v odnosu do skupine (češ, da prosti čas doživlja sicer kot posameznik /lahko se posameznik v prostem času iz skupine izloči, če se z njo ne čuti več zlit/),se pa v prostem času organizirajo spontano tudi skupinske dejavnosti, ki se pogosto tudi hitro menjavajo.

V odnosu do prostega časa je v zvezi s problematiko naše

raziskave pomembna tudi Lešnikova misel[7], s katero opozarja na zvezo med prostim časom in individualno ustvarjalnostjo. Meni, da je "prosti čas človekova stvaritev, namenjena izboljšanju življenja, samoupravnemu socialističnemu humanizmu" in da je tesna zveza med prostim časom in individualno ustvarjalnostjo, to pa še posebej omogočajo in spodbujajo samoupravni družbeni odnosi.

V nadaljevanju navajamo nekaj raziskovalnih ugotovitev z namenom ilustrirati, kako se na stopnji šolanja - na predšolski stopnji takih raziskav nimamo - pojavljajo vprašanja prostega časa in katera so vprašanja, ki jim bo potrebno še nameniti pozornost, tudi z zornega kota kontinuitete. Navedeni raziskovalni izsledki naj bi opozorili tudi na vlogo pravočasnega usmerjanja otroka v smotrno koriščenje tega. To pa lahko učinkovito storimo le, če začnemo razvijati interese in sposobnosti za raznovrstne aktivnosti že na predšolski stopnji ter nanje navežemo vzgojno izobraževalno delo na nadaljnjih.

Novakova[8),9)] posreduje nekaj empiričnih podatkov o stanju koriščenja prostega časa otrok tako v šolski situaciji kot tudi izven nje. Seveda je potrebno pri tem upoštevati tako organizirani prosti čas (predvsem v šoli in v drugih oblikah družbene skrbi za vzgojo otrok) ter neorganizirani (družina, vplivi javnih občil).

V odnosu do prostega časa ter kontinuiranega prizadevanja vzgoje otrok za prosti čas so pomembni tudi podatki o času, ki ga imajo šolarji pri nas za prostočasne dejavnosti in o njihovi vsebini.

Novakova, ki je raziskovala stanje in razvoj dela v oddelkih s podaljšanim bivanjem na osnovnih šolah Slovenije, je prispevala za obdobje l. 1972/73 podatke o obsegu in značaju "razvedrilnih aktivnosti" v času podaljšanega bivanja v šoli, bolj in manj usmerjenega. V primerjavi šolarjev v nižjih in višjih razredih osnovne šole je Novakova ugotovila,

da so imeli učenci med podaljšanim bivanjem v šoli za oddih in razvedrilo (aktivni počitek) najdaljši v I. in II. razredih (poprečno 120 minut), potem pa je ta čas upadel na okrog 60 min. v višjih razredih.

Po vsebini pa so imele "razvedrilne aktivnosti" naslednji značaj: razmeroma največ (80,5 %) je bilo iger v prostoru, 43 % iger na prostem, za temi pa so bile po pogostosti zastopane še risanje, petje, ritmične igre (36 % oddelkov), 30,7 % oddelkov pa je imelo tudi dejavnosti kot so gledanje TV programa, urejanje zbirk in druge podobne dejavnosti, za katere pa je značilno, da so se odvijale v zaprtem prostoru.

Novakova sicer opozarja, "da so se učitelji zavedali, da mora imeti prosti čas učencev med podaljšanim in celodnevnim bivanjem v šoli značaj razvedrila in počitka in da morajo imeti dejavnosti v prostem času tudi oblikovalni vpliv", vendar pa sama ocenjuje, da - sodeč po rezultatih raziskave - ta dejavnost še ni dovolj upoštevala zlasti zdravstveni vidik.

Na odprtost vprašanj v zvezi z "razvedrilnimi dejavnostmi" oz. prostim časom v šoli opozarjajo tudi zaključki citirane raziskave, ki glede nadaljnjega dela v zvezi s prostim časom učencev opozarjajo na naslednje:

- Potrebna je posebna metodika za vodenje vzgojnega dela v prostem času, pa tudi okvirni vzgojni program dela, ki naj bi vseboval vzgojne smotre in vsebinski program za posamezne razvojne stopnje.
- Proučiti je treba oblike povezovanja in sodelovanja osnovne šole z zunanjimi dejavniki pri organiziranju različnih dejavnosti v prostem času učencev.

Barbičeva[10)] pa poroča o l. 1976 opravljeni raziskavi, ki naj bi ovrednotila mesto televizije v okviru izvenšolskih dejavnosti mladih ljudi pa tudi dejavnosti, interese in vrednote mladih ljudi, ki jih ima televizija v "iniciranju

raznovrstnih dejavnosti."

V odnosu do problematike izvenšolske dejavnosti, kako šolarji (zajeti so bili predvsem v starosti med 11. in 13. letom) koristijo prosti čas in dejavniki, ki to pogojujejo, naj iz poročila navedemo samo naslednje: gledanje televizije je na prvem mestu, zelo blizu pomoč doma, mnogo manj pa so druge dejavnosti, kot npr. sprehodi, izleti, poslušanje radia, ples - bolj kot redne so le priložnostne.

Zanimiva je ugotovitev Barbičeve, da so izvenšolske dejavnosti 11 in 13-letnih šolarjev izrazito pogojene s socialnim poreklom; večina izvenšolskih dejavnosti, zlasti pa branje knjig, gledanje televizije, ukvarjanje s konjičkom in izleti v naravo, so očitno še vedno privilegij otrok šolanih staršev.

Ugotovljeno je tudi, da so šolarji z boljšim uspehom tudi v nekaterih izvenšolskih organiziranih dejavnostih (krožki) bolj aktivni kot slabši. Se pa tudi bolj kot ti ukvarjajo s hobijem. Najmanjša raznovrstnost preživljanja prostega časa je po ugotovitvah Barbičeve pri šolarjih kmečkega stanu.

Mrmak[11)] razmišlja o prostem času v odnosu do izobraževanja ob delu, torej pri izobraževanju odraslih. Opredeljuje ga kot rezultat moderne industrijske družbe ... enega od pomembnih socialnih pojavov, ki bo postal v prihodnosti še pomembnejši, kot je zdaj, pa tudi zapletenejši. Temeljni problem prostega časa Mrmak opredeljuje s tem, kako prosti čas čimbolj vključiti v celoten človekov razvoj in kako ga čimbolj izrabiti za zadostitev različnih človekovih potreb. Glede na to se vedno bolj poudarja, da je prosti čas treba organizirati, ni ga mogoče prepustiti stihiji.

Troha[12)] meni, da je ena od določilnic, ki bistveno opredeljujejo aktivnosti v prostem času, interes kot izhodiščni pogoj za otrokovo vključitev v dejavnost, pa naj to pomeni aktivnost kot rekreacijo ali kot prostovoljne dejavnosti.

Dalje poudarja, da je negovanje in razvijanje interesa pogoj tudi za otrokovo dobro počutje v neki dejavnosti pa tudi za vztrajanje pri njej. Torej, zaključuje to misel, je potrebno poznati interese otrok za dejavnost ter jih negovati, usmerjati "in tako razvijati družbeno vredne strani otrokove osebnosti."

Troha pa glede odnosa med interesi in otrokovimi dejavnostmi v prostem času zaključuje, sklicujoč se tudi na druge avtorje, da naj se otrok v prostem času izživlja le v aktivnostih, ki ustrezajo njegovemu interesu.

V zvezi s problematiko naše raziskave je tudi pomembna ugotovitev Trohe, v kakšni meri oz. smeri naša osnovna šola deluje za razvijanje otrokovih interesov v odnosu do preživljanja prostega časa. Ob empiričnem ugotavljanju najljubših dejavnosti osnovnošolskih otrok, je ugotovil, da "so šole najbolj usmerjene k organiziranju telesnovzgojnih dejavnosti, da pa po drugi strani prav malo storijo za organizacijo dejavnosti, npr. s proizvodno-tehničnega področja." Zaključuje, da ne moremo biti zadovoljni s ponudbo dejavnosti, s katerimi naj šola spodbuda interese učencev.

Povzemamo:

Ugotovitve tako o vlogi prostega časa, pa tudi empirični podatki o stanju izvenšolskih ali tudi "prostočasnih" dejavnosti v šolah, opozarjajo, da je tudi razvijanje raznovrstnih interesov ter aktiviranje otrok v skladu s temi interesi pomembna naloga šole, zadeva pa tudi predšolsko vzgojo, torej tudi pripravo na šolo ter vstop v šolo.

Ugotovljeno je, da realizacija naloge smotrnega uvajanja otrok v koriščenje prostega časa z vsemi smotri tega uvajanja zavisi tako od objektivnih kot od subjektivnih pogojev. Kot je treba na eni strani zagotoviti otroku-učencu objektivne pogoje za raznovrstne aktivnosti izven pouka (prostor, sredstva, usposobiti in motivirati za vodenje učitelje in druge mentorje idr.), je treba zagotoviti za to subjektivne

pogoje (predvsem interese otrok, pripravljenost spontano - brez prisile se vključevati in to v raznovrstne aktivnosti).

Začeti prizadevanja v tej smeri pravočasno, v dobi največjih razvojnih možnosti, torej že na predšolski stopnji, je več kot smotrno.

Okoliščina, ki po nekaterih podatkih močno, če ne najbolj ovira ustrezno prostočasno dejavnost šolarjev, to je obremenjenost z učenjem, kar je - po naši oceni - tudi posledica enostranske intelektualistične in storilnostne orientacije šolskega vzgojnoizobraževalnega dela, na predšolski stopnji, niti v situaciji družinske, niti družbeno organizirane vzgoje v vzgojnovarstvenih organizacijah ne predstavlja ovire za uvajanje pestrih, mnogostranski razvoj vzpodbujajočih aktivnosti. Tudi obremenjenost z delom (pomoč odraslim), kot ga, zlasti pri kmečkih otrocih ugotavlja Barbičeva, pri predšolskih otrocih domnevno ne predstavlja pogosto pojavljajočega se zavirajočega dejavnika. V večji meri kot pomanjkanje časa otrok in pomanjkanje materialnih sredstev je v situaciji družinske predšolske vzgoje ovira za ustreznejše ukrepanje staršev pri razvijanju interesov in mnogostranskih aktivnosti pomanjkljiva osveščenost o pomenu, načinih ukrepanja in - zelo pogosto - pomanjkanje časa staršev.

5. Sinteza razmišljanj o prostem času v odnosu do predšolske vzgoje

O prostem času v okviru predšolske vzgoje v literaturi nismo zasledili posebnih razmišljanj, saj se ta problematika pojavlja v sklopu širših konceptualnih vprašanj, posebej v okviru opredeljevanja oz. razmejevanja otrokove dejavnosti, ki jo bolj ali manj neposredno, tesno vzpodbujajo oz. usmerjajo v različnih konceptih družbeno organizirane predšolske vzgoje.

Kategorija prostega časa, ki se v odnosu do starejšega otroka, šolarja, pojavlja v odnosu do obveznega časa, to je

učenja, pri odraslem pa do obveznosti dela, na predšolski stopnji nima svojega antipoda, relacije do ustrezne kategorije, vsaj ne v enakovrednem obsegu omenjenima kategorijama učenja in dela. Čeprav se v okviru predšolske vzgoje - različno v različnih konceptih, še posebej pa v posameznih primerih - tudi pojavljajo obvezne, "koristne" dejavnosti - vendar pretežno njihovo nujnost pogojuje vidik pri-prave na kasnejše obveznosti učenja in dela. Ta priprava je običajno v okviru družinske vzgoje - odvisno od pedagoške osveščenosti staršev - manj zavestna in načrtna, bolj pa v okviru družbene organizirane vzgoje.

O ukrepanju staršev v odnosu do prostega časa predšolskih otrok in otrok z razvojnimi motnjami, zajetimi v osnovni šoli, smo na pedagoškem inštitutu v okviru raziskave[13] opravili anketo. Vanjo smo zajeli 507 staršev predšolskih otrok (iz mestnega, kmečkega in industrijskega okolja) ter 121 staršev otrok v posebnih šolah (kot populacijo, pri kateri smo želeli posebej preverjati učinke stimulativnosti družinskega okolja na razvoj otrok).

V anketi smo staršem med drugim zastavili tudi vprašanje o tem, kaj dela njihov otrok doma ob praznikih, nedeljah in ob drugih posebnih priložnostih. S tem smo želeli spoznati tudi odnos anketiranih do prostega časa otrok, njihovo osveščenost o nalogah družine za smotrno koriščenje prostega časa v okviru družine. Tako smo si obetali dobiti tudi dodatni vpogled v tiste, ne vsak dan, zaradi pomanjkanja časa in drugih ovir, izkoriščene vzgojne možnosti, ki pa jih je ob nedeljah in praznikih lažje koristiti.

Dobljene rezultate smo razvrstili tako glede na značaj otrokove dejavnosti, kot tudi glede na enotnost ukrepanja glede na regionalni in socialni izvor respondentov (mestna, kmečka, industrijska naselja), posebej pa smo izdvojili odgovore staršev razvojno prizadetih otrok.

Nekaj najznačilnejših rezultatov:

Razmeroma največ in najbolj enotno otroci v prostem času več spijo kot običajno, gledajo televizijo, starši se z njimi več kot običajno pogovarjajo.

Precej manj, tudi enotno, pa se otroci igrajo, rišejo, ostanejo doma in počenjajo to, kot običajno.

Sicer pa manj pogosto in s precejšnjimi razlikami v omenjenih skupinah respondentov starši gredo z otroki na obisk, sprejemajo obiske, poslušajo radio, otroku kaj narišejo, zapojejo, gredo na sprehod, na izlet z avtom, več je lahko skupaj z drugimi otroki.

Iz dobljenih odgovorov staršev smo zaključili takole: Načini preživljanja prostega časa v družini, v katerega se vključujejo otroci, z vidika usmerjanja in vzpodbujanja otrokove aktivnosti v nobeni od skupin (mestni, kmečki, industrijski) ne zadovoljujejo. Prevladujejo namreč taki, pri katerih se otrok, podobno kot drugi člani družine, vsaj tako sklepamo, vključuje bolj ali manj pasivno. Očitno pa ni za otroka prosti čas posebej načrtovan, ali vsaj skladno z njegovimi potrebami izkoriščen. Še posebej je v tem pogledu opazna situacija v družinah, kjer je otrok razvojno moten; tam izrazito prevladujejo pasivni in nenačrtovani načini preživljanja prostega časa (poslušanje radia, otrok počenja to, kar običajno; več spi ipd.).

Opisana raziskava nam sicer bolj odgovarja na vprašanje, kako ukrepajo (oz. ne ukrepajo) v odnosu do prostega časa otrok starši, ne pa zakaj, torej tudi ne k odgovoru na vprašanje, ki smo ga postavili kot domnevo, da je namreč vzrok pomanjkanje časa ali pa neosveščenost.

Vsekakor je s pedagoškega vidika bližje in učinkovitejše ukrepanje v smeri osveščanja in konkretnega usmerjanja staršev, kako naj že pri majhnem otroku poskrbijo za ustrezne in raznovrstne aktivnosti (posebej je pri tem pomembna

izbira igrač in drugih vzgojnih sredstev /slikanic, materiala za risanje, slikanje .../), seveda pa sredstva sama ne morejo - brez vodenja s strani staršev - zagotoviti tudi vzgojno učinkovito udejstvovanje; osveščanje lahko vidimo tudi kot posreden ukrep prizadevanja staršev, da bi si za svojega otroka utrgali tudi nekaj več časa.

O ukrepanju v smeri pospeševanja in usmerjanja mnogostranske aktivnosti v okviru družbeno organizirane predšolske vzgoje (ki vključuje tudi "malo šolo", to je pripravo na šolo v zadnjem predšolskem letu za tiste otroke, ki v družbeno organizirano varstvo ob vzgojni dejavnosti v prejšnjih predšolskih letih niso bili vključeni) nas informira vzgojni program, ki usmerja predšolsko vzgojno varstveno dejavnost v smislu z zakonom o predšolski vzgoji postavljenega cilja celovitega razvoja človeka. Tako z usmerjanjem kot tudi s sproščanjem (vzpodbujanjem spontanosti) otrokovega udejstvovanja zastavlja otrokove interese v različnih smereh (interes se oblikuje v procesu njegovega zadovoljevanja), ne le intelektualne, ampak tudi telesne, glasbene, likovne, gibalno-plesne aktivnosti.

Tudi igra kot imitativna dejavnost predstavlja v okviru predšolske vzgoje pomembno izhodišče za vsestranske aktivnosti, ker preko svoje vsebine igra prodira na številna, različna življenjska področja in tudi dejavnosti (npr. otrok v igri posnema dejavnost staršev, te dejavnosti so različne, si v ta namen pripravlja potrebna sredstva).

Vzpodbujanje interesov in z njimi pogojene raznovrstne aktivnosti otrok na predšolski stopnji nam pomaga osvetliti tudi oris dejavnosti v družbeno organizirano predšolsko vzgojo vključenih otrok, predvsem z zornega kota obveznosti oz. svobodne izbire.

Otrokova dejavnost v okviru načrtnega, sistematičnega vzgojnega dela je delno spontana (po želji, interesu otrok), delno pa usmerjena, vodena. Ena in druga pa naj bo čimbolj

spontana (tudi če je usmerjena /pobuda zanjo/ in usmerjana v nadaljnjem poteku), med obema pa naj bodo čimmanj opazni prehodi. V nobenem primeru pa dejavnost ni obvezna v smislu, da bi vztrajali, da se otrok vanjo vključi, npr. z uporabo različnih načinov, tudi prisile.

Otrokov interes, privlačnost dejavnosti, za katero se odloča sam ali ga vanjo usmerjamo, je osnovno vodilo njegovega udejstvovanja.

V smislu prehajanja v dejavnosti različnih stopenj spontanosti (oz. usmerjanja) je tudi razpored dnevnih dejavnosti (dnevni red) v oddelkih za predšolske otroke (s tem, da večkrat dnevno omogočamo otrokom udejstvovanje po lastni izbiri /bolj ali manj vplivamo na izbiro preko sredstev/, vmes pa jih - pogostost in trajanje sta odvisni od starostne stopnje - za krajši čas usmerimo v določene dejavnosti v smislu ciljev in nalog vzgojnega načrta).

Če prosti čas od obveznosti razmejuje - po Lešniku - svoboda oz. nujnost, možnost sproščenega ustvarjanja, svobodnega izbiranja in odločanja, potem moramo ugotoviti, da si v okviru predšolske vzgoje prizadevamo, da otrok ne bo doživljal razlike med svobodo in nujnostjo udejstvovanja, da bi slehernno udejstvovanje doživel kot svobodno, neprisiljeno.

Na predšolski stopnji začeta prizadevanja za vzpodbujanje mnogostranskih interesov preko aktivnosti zahtevajo zaradi neprekinjenosti in z njo povezane učinkovitosti, da z njimi nadaljujemo na naslednjih stopnjah vzgojno-izobraževalnega procesa, torej v šoli.

Ugotavljanje kontinuiranosti teh prizadevanj pa predstavlja korak k doseganju tega cilja.

Izražanje misli v smiselnih celotah, spontano (brez neposrednega opozarjanja) ter razumljivo izražanje; spontano (sproščeno) javljanje, vpraševanje, odgovori na vprašanja.

Otrokova aktivnost v vzgojnoizobraževalnem procesu gotovo predstavlja pomemben kriterij vrednotenja tega procesa, vzpodbujanje te aktivnosti je osnovna naloga vzgojitelja oz. učitelja.

Posebna kvaliteta te aktivnosti pa je njegova spontanost oz. sproščenost, neprisiljenost, ki pa naj ne vodi v neurejenost v smislu neupoštevanja pravil discipline.

O vlogi in načinih vzpodbujanja učenčeve aktivnosti pišejo številni avtorji.

Strmčnik[5)] na vlogo človekove aktivnosti v vzgojnoizobraževalnem procesu opozarja z naslednjim: "Glede na vlogo človekovega dela pri spreminjanju svojega življenja in osveščanja se tudi v pedagogiki in psihologiji otrokova zavestna in ustvarjalna aktivnost uveljavlja kot ključ njegovega razvoja. Zato so jo jemala v precep vsa pedagoška reformna gibanja do današnjih dni, tako tista, ki bi želela vsestranski razvoj otroka pospeševati, kakor tudi tista, ki bi ga rada zavirala." Interpretiranje učenčeve aktivnosti, njegovega položaja v vzgojnoizobraževalnih interakcijah odraža tudi družbene smotre. "Težko bi našli med didaktičnimi načeli in normami razredno in idejno bolj eksponirano kategorijo, kot je načelo aktivnosti", meni Strmčnik. Zato pa je med drugim tudi najbolj zanesljivo merilo vzgojnoizobraževalne prakse.

Strmčnik posreduje kritične misli tudi v zvezi z aktivnostjo učencev v odnosu do učnih načrtov. Ocenjuje, da so učni načrti preobremenjeni. Posledica tega je, da je pri njihovem izvajanju premalo upoštevana otrokova naravna težnja po aktivnosti, njegove potrebe in interesi, pri tem pa je otrok preobremenjen s šolskim delom.

Pot za izboljšanje aktivnosti učencev v šoli vidi Strmčnik v uvajanju otroka v bolj aktivirajoče metode, take, ki bodo sprožile otrokovo logično mišljenje ter ustvarjalno aktivnost. Posebej priporoča učitelju problemski pristop, ki ne dovoljuje posredovati učne snovi v dokončnih oblikah, vzpodbuja dvosmerno komuniciranje učitelja in učencev. Dalje se zavzema za uporabljanje znanja za motiviranje in aktiviranje učencev, ne le za verifikacijo in utrjevanje znanja. Opozarja na tesno zvezo med aktivnostjo kot metodično didaktičnim izhodiščem ter individualizacijo. Meni, da je potrebno "upoštevati, da je učenčeva aktivnost odvisna v prvi vrsti od primerne usklajenosti med njegovimi duševnimi, zlasti umskimi sposobnostmi in zahtevnostjo dolžnosti, ki mu jih nalagamo." Te dolžnosti pa naj bodo prej bolj kot manj zahtevne.

Tudi pri manj nadarjenih učencih je po Strmčnikovem mnenju z ustrezno didaktično metodično prilagojenim stilom pouka, upoštevanjem otroku prilagojenega časovnega ritma in drugih okoliščin, možno vzpodbujati aktivnost in s tem razvoj učencev. S takim pristopom se po mnenju citiranega avtorja lotevamo problema pri vzrokih, ne pa pri posledicah.

Pomembna manifestacija aktivnosti v vzgojnoizobraževalnem procesu je govorna aktivnost. Vzpodbujanje te aktivnosti je pomemben kriterij ovrednotenja in usmerjanja vzgojiteljeve oz. učiteljeve dejavnosti.

V tej zvezi Gnamuševa[14] - v okviru raziskave o vplivu socialnega okolja na otrokov govorni razvoj - opozarja, da je ena izmed posledic z vidika govornih vzpodbud premalo stimulativnega okolja, ta, da otrok bolj kot jezikovna uporablja nejezikovna sredstva sporočanja. Če torej sledimo otrokovi govorni aktivnosti, vzporedno pa tudi ostalim oblikam sporočanja, dobimo pomembne kazalce kvalitete vzgojnoizobraževalnega procesa.

Toličič[15] pojasnjuje odnos med govorno aktivnostjo in otro-

kovim kognitivnim razvojem, češ da spodbujanje otrokovega jezikovnega razvoja, npr. razvoj spodbujajočih programov, sicer pogojuje učinkovitost otrokovega razvoja, npr. povečuje njegov besedni zaklad, kar pa še ni dokaz, da je prišlo do bistvenih strukturalnih sprememb v kognitivnem razvoju; poznavanje besednih izrazov še ne pomeni, da jih zna otrok tudi uspešno uporabiti pri reševanju nalog, pri razvijanju novih pojmov in njihovi klasifikaciji. Piaget ugotavlja - navaja Toličič v citiranem viru - da imajo za mišljenje karakteristične strukture svoje korenine v aktivnostih in senzomotoričnih mehanizmih, ki so globji od lingvističnih. Čimbolj pa so miselne strukture razvite, tembolj je jezik potreben pri njihovi transformaciji, vendar kot tak za konstrukcije logičnih operacij ne zadošča. Toličič iz navedenih psihološko lingvističnih ugotovitev izvaja pedagoško metodične zaključke. Programi predšolske vzgoje naj bodo zasnovani tako, da spodbujajo otrokovo aktivnost v konkretnih nalogah oz. situacijah ter zahtevajo od njega miselno aktivnost.

V navedenem razmišljanju dobimo ponovno potrditev ustreznosti izhodišča naše raziskave, s katerim želimo spremljati in primerjati (posebej z vidika kontinuiranosti) vzgojno-izobraževalni proces preko deleža aktivnosti otrok v njem, izražene posebej v verbalni obliki (stavčni, ki implicira logično strukturo misli, torej razumljivo izražena misel, kar predstavlja med drugim tudi kvaliteto komunikativnosti).

Nadaljnja v našo raziskavo,(s katero vrednotimo in primerjamo vzgojnoizobraževalni proces v mali šoli in v 1. razredu osnovne šole) zajeta kvaliteta aktivnosti je spontanost oz. sproščenost.

Sproščenost, neprisiljenost človekove dejavnosti - ne le v verbalnih, ampak tudi v drugih izrazih, npr. pri gibanju v prostoru, pri likovni, glasbeni, plesni aktivnosti - je pomembna kvaliteta aktivnosti, ker je po eni strani pobudnik te aktivnosti (jo pospešuje), je pa tudi pot do izraža-

nja otrokovih sposobnosti in s tem tudi pomembna pot za preverjanje otrokovih sposobnosti, spretnosti, znanja. Zavrtost zavira uveljavljanje možnosti, ki jih otrok - preko svoje aktivnosti - ima za svoj razvoj.

Sproščenost pa še posebej predstavlja pomemben dejavnik oblikovanja socialnih odnosov in kooperacije - je tudi dejavnik otrokovega dobrega počutja.

Sproščenost bi lahko pojmovali tudi kot tisto kvaliteto aktivnosti, ki jo je potrebno iz predšolske stopnje vzgoje in izobraževanja prenesti v osnovnošolsko; pogoj uresničevanja na predšolski stopnji zastavljenih prizadevanj je torej kontinuiteta pri nadaljnji vzgoji in izobraževanju.

Za kontinuirano prizadevanje v smeri sproščenih aktivnosti na predšolski in osnovnošolski stopnji (pa tudi za enotnost prizadevanj v smeri sproščanja otrok, npr. v mali šoli, ki se izvaja v VVO /vzgojiteljice/ in v osnovni šoli /učiteljice/) pa je pomembno enotno vrednotenje in z njim povezan enoten pristop pri pospeševanju sproščene aktivnosti s strani različnih profilov (ali osebnosti?) izvajalcev vzgojnoizobraževalnega programa.

Z drugimi besedami, pomembno je, da na vlogo sproščene aktivnosti otrok v vzgojnoizobraževalnem procesu vzgojiteljice in učiteljice enotno gledajo in seveda ukrepajo.

V tej zvezi smo v okviru raziskovalnega dela PI v letu 1966[16)] pridobili nekatera stališča osnovnošolskih učiteljev, ki jih v povzetku posredujemo:

V raziskavi, v katero smo vključili 94 učiteljev 1. razredov, smo postavili vprašanje, ali menijo, da je otroku potrebna govorna sproščenost, da se dobro vključi v šolo in v njej v 1. razredu nemoteno sledi.

Pritrdilni odgovor smo dobili od 54 % anketiranih, od 46 % pa, da to ni potrebno.

Za primerjavo navajamo, kako so v raziskavo zajeti učitelji vrednotili nekatere druge sposobnosti ter znanje šolskih novincev. 86 % anketiranih je menilo, da naj bi govor drugih razumeli, 82 %, da naj bodo sposobno opazovati, 80 %, da naj bi otrok obvladal osnovne časovne pojme (danes, včeraj, jutri), 75 %, da naj govorijo drugim razumljivo, 60 %, da naj imajo dovolj bogat besedni zaklad, 45 %, da naj bi poznali števila do 5 ipd.

Primerjava vrednotenja različnih sposobnosti, ki naj bi jih otrok-šolski novinec prinesel v šolo, torej kaže, da v govoru sproščena aktivnost ni bila med tistimi, ki bi jih v letu 1966 v raziskavo zajeti učitelji (ki pa niso bili reprezentativni) visoko cenili.

V l. 1969 smo opravili na PI raziskavo[17], s katero smo med drugim preverjali sproščenost in disciplinirano otrok na predšolski in osnovnošolski stopnji. Sproščenost smo s pomočjo 3-stopenjske ocenjevalne lestvice v 1. razredih pri prej v malo šolo vključenih otrocih (v eni skupini,imenovani eksperimentalni /na kratko E skupina/, smo uvajali posebni program, ki smo ga posebej oblikovali, v drugi, imenovani kontrolni /na kratko K skupini/ pa običajni program, na katerega nismo vplivali) preverjali z dveh vidikov in sicer pogostosti postavljanja vprašanj v šoli in pogostosti javljanja pri pouku.

Če na kratko povzamemo v raziskavi dobljene podatke, ki nas v zvezi z našo problematiko zanimajo, ugotovimo naslednje: v našo raziskavo zajeti otroci obeh skupin, E in K, so bili eno leto kasneje v šoli razmeroma malo sproščeni. Vendar pa primerjava rezultatov obeh skupin, torej s posebej, tudi v smeri pospeševanja sproščenosti prirejenim programom, in v skupinah z običajnim programom, pokaže, da so bili otroci E skupine v prvih mesecih pouka pomembno bolj sproščeni, tako v postavljanju vprašanj kot v javljanju pri pouku, kot otroci druge skupine.

Pridobljeni rezultati - ne glede na razlike v skupinah - silijo k razmišljanju, kaj v šoli ovira otroke, da se v večji meri ne oglašajo in ne sprašujejo.

Če pritegnemo v primerjavo še vidik discipliniranosti in o tem pridobljene podatke v obeh primerjalnih skupinah v raziskavi, nas ti upravičujejo k postavitvi vprašanj: Ali niso morda zahteve šolske discipline postavljene tako, da zagotavljajo predvsem red in mir, pri tem pa ne dovoljujejo (vzpodbujajo) v zadostni meri sproščene aktivnosti otrok;

Ali učitelji ustrezno diferencirajo sproščeno sodelovanje otrok pri pouku od nedisciplinirnosti, motenj pri šolskem delu;

Ali je na predšolski in osnovnošolski stopnji sproščenost sodelovanja enotno zastavljena ter kontinuirana?

Naslednje vprašanje, upravičeno spričo navedenih raziskovalnih ugotovitev, pa je: Ali pouk dovolj vzpodbuja vedoželjnost otrok in jim ob učni vsebini širi interese.

Na ta in druga vprašanja pa naj bi pomagalo odgovoriti nadaljnje raziskovalno delo.

E m p i r i č n i d e l

Pridobivanje podatkov o sodelovanju otrok v vzgojnoizobraževalnem procesu v mali šoli in v mali šoli in v 1. razredu osnovne šole

V skladu z navedenimi izhodišči smo v raziskavo zajeli naslednje vidike otrokovega sodelovanja, vključevanja v vzgojnoizobraževalni proces tako v mali šoli kot tudi v 1. razredu osnovne šole.

- Otrokovo razpoloženje, čustven odziv ob prihodu in kasneje;
- komunikabilnost (stopnjo socializacije), izraženo v druženju z vrstniki, prijetnosti, obzirnosti, priljubljenosti v komunikacijah;
- kooperativnost, izraženo z naslednjim: se vključuje v skupne akcije, kot so priprave na proslave, razstave, tekmovanja ipd.;
- Vztrajnost pri delu v mali šoli oz. osnovni šoli;
- Samostojnost pri delu v mali šoli oz. osnovni šoli;
- Zainteresiranost za aktivnosti, kot so glasba, risanje ipd.;
- Zainteresiranost za življenjska dogajanja (pojavi v prirodi in družbi, delo ljudi ipd.);
- spontano (brez opozoril), razumljivo, logično (v stavkih) verbalno izražanje misli;
- sproščenost, izražena v spontanem javljanju, spraševanju, odgovorih;
- discipliniranost (upoštevanje zahtev urejenega življenja).

Navedene vidike smo pojmovali kot kazalce načinov učinkovitega, otroka zadovoljujočega sodelovanja, pa tudi kot izraz zaželene enotnosti in kontinuitete vzgojnoizobraževalnega dela na predšolski in osnovnošolski stopnji.

Navedene vidike smo zajeli v instrument, ocenjevalno lestvico, s katero smo preverjali oz. primerjali značilnosti njegovega sodelovanja v vzgojnoizobraževalnem procesu na predšolski stopnji (v mali šoli) in na elementarni stopnji osnov-

VI. Metodologija

V raziskavi smo uporabili deskriptivno metodo empiričnega raziskovanja.

Splošne podakte (ime in priimek, starost otroka, starost in izobrazba staršev) smo pridobivali na vzorcu otrok, vključenih l. 1979 v pripravo na šolo (malo šolo). Hkrati pa smo pridobivali tudi podatke o osnovni šoli, v katero so ti otroci vpisani.

Ocene vključevanja in sodelovanja otrok pri izvajanju programa priprave na šolo smo pridobivali s pomočjo ocenjevalne lestvice (glej prilogo 2), ki jo je za vsakega posameznega v raziskavo zajetega otroka izpolnila vzgojiteljica, ki je vodila malo šolo.

Prvo ocenjevanje smo opravili v maju, to je v času, ko se je program male šole iztekal.

Ocenjevanje je teklo z vidika pogostosti (5 stopenj: zelo redko, redko, včasih, pogosto, zelo pogosto).

Na vzorcu istih otrok, zajetih v prvi fazi raziskave v malo šolo, smo v naslednjem šolskem letu, to je v 1. razredu osnovne šole, aplicirali z istih ocenjevalnih vidikov kot v mali šoli šolskim situacijam nekoliko prilagojeno ocenjevalno lestvico. V tej fazi so ocenjevanje opravile učiteljice.

Drugo ocenjevanje smo opravili nekako v sredini šolskega leta (po zaključku 1. polletja; glej prilogo 3).

Ob zaključku 1. razreda pa smo s pomočjo obrazca, ki smo ga poslali vsem v raziskavo zajetim osnovnim šolam (glej prilogo 4), pridobivali tudi podatke o šolskih ocenah vseh v raziskavo vključenih otrok.

ne šole (v 1. razredu).

To našo odločitev utemeljujemo z že navedenimi in sicer:

1. Z nekaterimi iz literature pridobljenimi ugotovitvami o vlogi posameznih v raziskavo vključenih sestavin otrokovega vključevanja v proces vzgoje in izobraževanja.

2. S primerjalno analizo programskih izhodišč predšolske vzgoje in osnovne šole. Ta analiza naj bi opozorila na zahtevane pa tudi možne stične točke kot tudi na specifičnosti vzgoje in izobraževanja na obeh stičnih stopnjah v interesu celovitosti in neprekinjenosti.

VII. Vzorec

V raziskavo smo zajeli otroke (vzgojnovarstvene organizacije, oz. osnovne šole) v vseh slovenskih občinah, v vsaki smo slučajnostno izbrali po eno vzgojnovarstveno organizacijo ter jo zaprosili za potrebne podatke.

Odzvalo se je 50 vzgojnovarstvenih organizacij v prvi fazi , v drugi fazi pa, ko smo se obračali po potrebne podatke na osnovne šole, smo zajeli 84 osnovnih šol. Število v raziskavo zajetih otrok pa je bilo 971.

VIII. Variable

Neodvisne:

- Starost otroka ob vstopu v šolo,
- Spol otroka,
- Starost očeta,
- Starost matere,
- Izobrazba očeta,
- Izobrazba matere.

Odvisne:

- Ocena vzgojiteljice o čustvenem stanju otroka ob prihodu v malo šolo in kasneje.
- Ocena vzgojiteljice o odnosu do vrstnikov v mali šoli.
- Ocena vzgojiteljice o vključevanju v skupne akcije v mali šoli.
- Ocena vzgojiteljice o vztrajnosti vključevanja v skupne akcije v mali šoli.
- Ocena vzgojiteljice o samostojnosti pri vključevanju v dejavnosti v mali šoli.
- Ocena vzgojiteljice o interesu otrok za aktivnosti v mali šoli.
- Ocena vzgojiteljice o interesu otrok v mali šoli za življenjska dogajanja.
- Ocena vzgojiteljice o otrokovem govornem izražanju v mali šoli.
- Ocena vzgojiteljice o otrokovi sproščenosti pri spraševanju oz. odgovorih na vprašanja v mali šoli.
- Ocena vzgojiteljice o otrokovem podrejanju zahtevam discipline v mali šoli.
- Ocena učitelja (ice) 1. razreda o čustvenih odzivih otrok ob prihodu v šolo.

- Ocena učitelja (ice) o odnosih do vrstnikov v 1. razredu osnovne šole.
- Ocena učitelja (ice) o vključevanju v skupne akcije razreda.
- Ocena učitelja (ice) o vztrajnosti vključevanja v delo v šoli.
- Ocena učitelja (ice) o samostojnosti pri delu v 1. razredu šole.
- Ocena učitelja (ice) o interesu otrok v 1. razredu za aktivnosti v prostem času.
- Ocena učitelja (ice) o interesu otrok v 1. razredu za življenjska dogajanja.
- Ocena učitelja (ice) o otrokovem govornem izražanju v 1. razredu osnovne šole.
- Ocena učitelja (ice) o otrokovi sproščenosti v 1. razredu šole.
- Ocena učitelja (ice) o podrejanju zahtevam šolskega reda v 1. razredu osnovne šole.
- Globalni šolski uspeh otroka v 1. razredu.
- Ocena iz slovenskega jezika ob zaključku 1. razreda.
- Ocena iz matematike ob zaključku 1. razreda.
- Ocena iz spoznavanja narave in družbe ob zaključku 1. razreda.
- Ocena iz likovne vzgoje ob zaključku 1. razreda.
- Ocena iz glasbene vzgoje ob zaključku 1. razreda.
- Ocena iz telesne vzgoje ob zaključku 1. razreda.

IX. Statistična obdelava podatkov

Raziskovalna enota je bil otrok (učenec).

Podatke smo obdelali računalniško.

Pridobili smo frekvenčne distribucije (absolutne in relativne frekvence) za naslednje podatke:

- starost otrok,
- starost staršev,
- izobrazba staršev,
- ocene sodelovanja otrok v vzgojnoizobraževalnem procesu male šole,
- ocene sodelovanja otrok v vzgojnoizobraževalnem procesu 1. razreda osnovne šole,
- šolske ocene ob zaključku prvega šolskega leta.

Skladno s hipotezami pa smo opravili tudi χ^2 test odvisnosti, kot nam je dovoljeval značaj podatkov (atributivni, nezvezni) ter izračunavali kontingenčne koeficiente (Kendall koeficient) ob preverjanju nivoja statistične pomembnosti.

X. V tabelah navedeni rezultati empiričnega dela raziskave

A. V absolutnih in relativnih frekvencah (št. in %) izraženi podatki (navajamo jih v tabelah od 1 do 13) o:

- starosti v raziskavo zajetih otrok (tabela 1 in 2),
- izobrazbi staršev v raziskavo zajetih otrok (tabela 3),
- ocenah otrokovega čustvenega odziva v mali šoli in v osnovni šoli (tabela 4),
- ocenah otrokovega odnosa do vrstnikov v mali šoli in v osnovni šoli (tabela 5),
- ocenah vključevanja otrok v skupne akcije v mali šoli in v osnovni šoli (tabela 6),
- ocenah vztrajnosti v mali šoli in v osnovni šoli (tabela 7),
- ocenah samostojnosti v mali šoli in v osnovni šoli (tabela 8),
- ocenah interesa otrok za aktivnosti v vzgojnoizobraževalnem procesu v mali šoli in v osnovni šoli (tabela 9),
- ocenah interesa otrok v mali šoli in v osnovni šoli za okolje (tabela 10),
- ocenah smiselnega govornega izražanja (tabela 11),
- ocenah sproščenosti v vzgojnoizobraževalnem procesu v mali šoli in v osnovni šoli (tabela 12).
- ocenah discipliniranosti otrok v mali šoli in v osnovni šoli (tabela 13).

B. Zveze med spremenljivkami, izražene v kontingenčnih koeficientih (Kendall koeficient) in nivoju pomembnosti; navajamo jih v tabelah od 14 do 18).

- med starostjo otrok in njihovim sodelovanjem v vzgojnoizobraževalnem procesu v mali šoli in v osnovni šoli (tabela 14),
- med izobrazbo staršev ter med njegovo učinkovitostjo v mali šoli (izraženo z ocenami sodelovanja v vzgojnoizobraževalnem procesu) ter med učinkovitostjo v 1. razredu osnovne šole (izraženo z ocenami sodelovanja

v vzgojnoizobraževalnem procesu in z ocenami v šolskem spričevalu ob zaključku šolskega leta (tabela 15),

- interkorelacije med ocenjevalnimi vidiki sodelovanja otrok v vzgojnoizobraževalnem procesu, posebej v mali šoli, posebej v osnovni šoli (tabela 16),
- med ocenjevalnimi vidiki sodelovanja otrok v vzgojnoizobraževalnem procesu v mali šoli in med ocenami v osnovni šoli (tabela 17),
- med ocenjevalnimi vidiki sodelovanja otrok v vzgojnoizobraževalnem procesu v osnovni šoli in med ocenami v osnovni šoli (tabela 18),
- med istovrstnimi ocenjevalnimi vidiki sodelovanja otrok v vzgojnoizobraževalnem procesu v mali šoli in v osnovni šoli (tabela 19).

Rezultati v tabelah

Starost v raziskavo zajetih otrok v času, ko so zaključevali malo šolo in že bili vpisani v šolo (maj 1979):

Tabela 1:

	štev.	%
do 6 let in 7 mes.	157	16
6 1/2 - 6,9 mes.	244	25
6,9 in manj kot 7	263	27
dopolnjenih 7 in več	307	32
skupaj:	971	100

Če upoštevamo, da je bila zgoraj ugotovljena starost merjena v maju, to je cca 3 mesece pred začetkom šole in prištejemo ugotovljeni še po 3 mesece, dobimo starosti ob vstopu v šolo v našo raziskavo zajete populacije otrok naslednjo sliko:

Tabela 2:

	štev.	%
do 6 let in 9 mes.	157	16
6 let 9 mes. - 7 let	244	25
7 let do 7,3	263	27
7,3 in več	307	32
skupaj:	971	100

Iz ugotovljene starostne slike v raziskavo zajetih otrok sledi, da je bilo cca 41 % otrok zelo blizu 7. letu kot starostni meji (več kot 1/2 pa jo je že presegla). Raziskava nam torej ne dovoljuje zaključkov v odnosu do učinkovitosti v šoli, ki jo pogojuje otrokova starost, vsaj ne v kritičnem obdobju med 6. in 7. letom. Ne dovoljuje torej

do novega zakona o osnovni šoli, ki znižuje starostno mejo obveznega in možnega vstopa v šolo relevantnih odgovorov.

Izobrazba staršev v raziskavo zajetih otrok

V raziskavi pridobljene podatke o izobrazbi staršev smo kategorizirali in nato primerjali z vidika izobrazbe staršev skupaj, upoštevajoč najvišjo izobrazbo očeta ali matere.

Kot vidik klasifikacije smo vzeli naslednje stopnje izobrazbe:

1. osnovna šola
2. več kot osnovna šola (poklicna ali srednja)
3. višja ali visoka šola.

Odgovore smo pridobili za 955 od 971 otrok:

Tabela 3:

	Štev.	%
osnovna šola	226	24
poklicna ali srednja	578	60
višja ali visoka	151	16
skupaj:	955	100

Čustven odziv otroka ob prihodu v vzgojnoizobraževalno ustanovo

Dobro razpoloženje otrok ob prihodu v malo šolo in kasneje.

Tabela 4:

	mala šola		osnovna šola	
	Štev.	%	Štev.	%
zelo redko	3	0	12	1
redko	21	2	17	2
včasih	159	16	107	11
pogosto	415	43	305	32
zelo pogosto	367	38	512	53
skupaj:	965	99	961	99

Odnos do vrstnikov

Otrok ni osamljen, ampak se druži z vrstniki, je prijeten, obziren in priljubljen.

Tabela 5:

	mala šola		osnovna šola	
	Štev.	%	Štev.	%
zelo redko	13	1	19	2
redko	36	4	50	5
včasih	208	21	167	17
pogosto	365	37	324	34
zelo pogosto	346	36	399	41
skupaj:	968	99	961	99

Vključevanje v skupne akcije

Vključevanje v skupne akcije skupine (npr. priprava na proslave, razstave, tekmovanja ipd.):

Tabela 6:

	mala šola		osnovna šola	
	Štev.	%	Štev.	%
zelo redko	33	4	37	4
redko	89	10	92	10
včasih	233	24	223	23
pogosto	303	31	328	34
zelo pogosto	305	31	262	27
skupaj:	963	100	965	98

Delež skupine otrok, ki se zelo redko, redko in včasih vključujejo v skupne akcije v mali šoli, znaša 37 % vseh, torej je - v primerjavi s socializacijsko stopnjo, izraženo v druženju z vrstniki - nekoliko slabše ocenjena, kar je možno pojasniti z večjo zahtevnostjo tistega vidika socializacije, ki se izraža v dejavnosti v primerjavi s tistim, ki se manifestira zgolj z obnašanjem.

Vztrajnost pri vključevanju v vzgojnoizobraževalni program

Tabela 7:

	mala šola		osnovna šola	
	Štev.	%	Štev.	%
zelo redko	14	1	38	4
redko	50	5	85	9
včasih	162	17	205	21
pogosto	367	38	317	33
zelo pogosto	375	38	317	33
skupaj:	968	100	966	100

Delež primerjalnih skupin zelo redko, redko in včasih s skupino pogosto in zelo pogosto znaša torej cca 23:77.

Samostojnost pri vključevanju v vzgojnoizobraževalni program

Tabela 8:

	mala šola		osnovna šola	
	Štev.	%	Štev.	%
zelo redko	25	3	47	48
redko	45	5	83	8
včasih	179	18	188	19
pogosto	362	37	312	32
zelo pogosto	356	37	331	33
skupaj:	969	100	964	100

Interes za aktivnosti

Tabela 9:

	mala šola		osnovna šola	
	Štev.	%	Štev.	%
zelo redko	25	2	65	7
redko	74	8	123	14
včasih	243	26	218	24
pogosto	335	35	301	33
zelo pogosto	285	29	183	21
skupaj:	962	100	890	99

Interes za okolje

Tabela 10:

	mala šola		osnovna šola	
	Štev.	%	Štev.	%
zelo redko	17	2	31	3
redko	67	7	96	10
včasih	235	24	241	26
pogosto	380	39	336	37
zelo pogosto	258	27	216	23
skupaj:	957	99	920	99

Govorno izražanje misli

Tabela 11:

	mala šola		osnovna šola	
	Štev.	%	Štev.	%
zelo redko	23	2	54	5
redko	74	8	107	11
včasih	263	27	231	24
pogosto	346	36	292	30
zelo pogosto	252	26	271	29
skupaj:	958	99	955	99

Sproščenost pri spraševanju, odgovarjanju

Tabela 12:

	mala šola		osnovna šola	
	Štev.	%	Štev.	%
zelo redko	36	4	61	6
redko	92	10	119	12
včasih	283	30	215	23
pogosto	291	30	269	28
zelo pogosto	253	26	298	31
skupaj:	955	100	962	100

Podrejanje disciplini

Tabela 13:

	mala šola			
	Štev.	%	Štev.	%
zelo redko	23	2	14	1
redko	35	4	30	3
včasih	173	18	131	14
pogosto	347	36	357	37
zelo pogosto	389	40	427	44
skupaj:	967	100	961	99

Zveze med starostjo otrok in ocenami njihovega sodelovanja v vzgojnoizobraževalnem procesu v mali šoli in v osnovni šoli

Tabela 14:

	mala šola		osnovna šola	
Variable	Kendall koef.	Nivo pom.	Kendall koef.	Nivo pom.
redno, točno prihaj.	0,03	ni		
redno prihaj.			0,01	ni
točno prihaj.			0,06	0,05
čustven odziv	0,06	0,05	0,05	0,05
odnos do vrstn.	0,03	ni	0,04	ni
vključ. v sk. akcije	0,08	0,001	0,05	0,05
vztrajnost	0,07	0,01	0,06	0,05
samostojnost	0,13	0,001	0,06	0,05
interes za akt.	0,08	0,01	0,04	ni
interes za okolje	0,08	0,01	0,03	ni
govorno izraž.	0,11	0,001	0,04	ni
sproščenost	0,11	0,001	0,03	ni
disciplin.	0,002	ni	0,05	0,05
ocena iz slov.			0,02	ni
ocena iz mat.			0,05	0,05
ocena iz SND			0,04	ni
ocena iz lik.vzg.			0,09	0,01
ocena iz glasb.vzg.			-0,0007	ni
ocena iz tel.vzg.			0,01	ni
sploš.(glob.) uč.us.			0,04	ni

Izobrazbo staršev smo v raziskavi vzeli kot kazalec socialno kulturnega statusa ter preko njega ugotavljali nekatere zveze predvsem med otrokovo učinkovitostjo v šoli, izraženo z ocenami njegovega sodelovanja v vzgojnoizobraževalnem procesu in z zaključnimi ocenami ob zaključku 1. šolskega leta.

Zveze med izobrazbo staršev (najvišja izobrazba matere ali očeta) ter med navedenimi odvisnimi variablami

Tabela 15:

	osnovna šola		mala šola	
Variable	Kendall koef.	Nivo pom.	Kendall koef.	Nivo pom.
čustven odziv	0,13	0,001	0,10	0,001
odnos do vrstn.	0,22	0,001	0,16	0,001
vključ. v sk. akc.	0,21	0,001	0,21	0,001
vztrajnost	0,20	0,001	0,22	0,001
samostojnost	0,22	0,001	0,20	0,001
interese za akt.	0,21	0,001	0,24	0,001
interes za okolje	0,24	0,001	0,18	0,001
govorno izr.misli	0,26	0,001	0,23	0,001
sproščenost	0,26	0,001	0,25	0,001
disciplin.	0,04	ni	0,14	0,001
ocena iz slov.	0,29	0,001		
ocena iz mat.	0,31	0,001		
ocena iz SND	0,34	0,001		
ocena iz lik.vzg.	0,22	0,001		
ocena iz glasb.vzg.	0,16	0,001		
ocena iz tel.vzg.	0,17	0,001		
glob. uč. uspeh	0,33	0,001		

Interkorelacije med ocenjevalnimi vidiki

Tabela 16:

mala šola			osnovna šola		
Par variabel	Kendall koef.	Nivo pom.	Par variabel	Kendall koef.	Nivo pom.
4/5	0,62	0,001	18/19	0,51	0,001
4/6	0,44	0,001	18/20	0,43	0,001
4/7	0,45	0,001	18/21	0,35	0,001
4/8	0,37	0,001	18/22	0,40	0,001
4/9	0,44	0,001	18/23	0,38	0,001
4/10	0,38	0,001	18/24	0,38	0,001
4/11	0,44	0,001	18/25	0,41	0,001
4/12	0,41	0,001	18/26	0,45	0,001
4/13	0,26	0,001	18/27	0,16	0,001
5/6	0,53	0,001	19/20	0,56	0,001
5/7	0,50	0,001	19/21	0,43	0,001
5/8	0,43	0,001	19/22	0,40	0,001
5/9	0,51	0,001	19/23	0,47	0,001
5/10	0,43	0,001	19/24	0,46	0,001
5/11	0,47	0,001	19/25	0,47	0,001
5/12	0,44	0,001	19/26	0,46	0,001
5/13	0,33	0,001	19/27	0,27	0,001
6/7	0,63	0,001	20/21	0,47	0,001
6/8	0,53	0,001	20/22	0,48	0,001
6/9	0,69	0,001	20/23	0,66	0,001
6/10	0,55	0,001	20/24	0,59	0,001
6/11	0,59	0,001	20/25	0,55	0,001
6/12	0,58	0,001	20/26	0,54	0,001
6/13	0,31	0,001	20/27	0,25	0,001
7/8	0,71	0,001	21/22	0,64	0,001
7/9	0,67	0,001	21/23	0,49	0,001
7/10	0,56	0,001	21/24	0,48	0,001
7/11	0,56	0,001	21/25	0,51	0,001
7/12	0,53	0,001	21/26	0,43	0,001
7/13	0,37	0,001	21/27	0,43	0,001

9/9	0,64	0,001	22/23	0,50	0,001
8/10	0,56	0,001	22/24	0,52	0,001
8/11	0,57	0,001	22/25	0,57	0,001
8/12	0,54	0,001	22/26	0,50	0,001
8/13	0,31	0,001	22/27	0,30	0,001
9/10	0,63	0,001	23/24	0,60	0,001
9/11	0,62	0,001	23/25	0,53	0,001
9/12	0,60	0,001	23/26	0,52	0,001
9/13	0,32	0,001	23/27	0,25	0,001
10/11	0,63	0,001	24/25	0,66	0,001
10/12	0,63	0,001	24/26	0,60	0,001
10/13	0,21	0,001	24/27	0,20	0,001
11/12	0,73	0,001	25/26	0,73	0,001
11/13	0,24	0,001	25/27	0,18	0,001
11/14	0,20	0,001	26/27	0,11	0,001

Zveze med ocenjevalnimi vidiki v mali šoli in ocenami v osnovni šoli

Tabela 17:

Sodelovanje/ocena	Kendall koef.	Nivo pom.
čustven odziv/slov.	0,18	0,001
čustven odziv/mat.	0,18	0,001
čustven odziv/SND	0,19	0,001
čustven odziv/lik.vzg.	0,20	0,001
čustven odziv/glasb.vzg.	0,12	0,001
čustven odziv/teles.vzg.	0,16	0,001
čustven odziv/glob.uč.us.	0,19	0,001
odnos do vrstn./slov.	0,30	0,001
odnos do vrstn./mat.	0,25	0,001
odnos do vrstn./SND	0,31	0,001
odnos do vrstn./lik.vzg.	0,26	0,001
odnos do vrstn./glasb.vzg.	0,16	0,001
odnos do vrstn./teles.vzg.	0,21	0,001
odnos do vrstn./glob.uč.us.	0,31	0,001
vključ.v skup.akc./slov.	0,33	0,001
vključ.v skup.akc./mat.	0,29	0,001
vključ.v skup.akc./SND	0,32	0,001
vključ.v skup.akc./lik.vzg.	0,29	0,001
vključ.v skup.akc./glasb.vzg.	0,23	0,001
vključ.v skup.akc./teles.vzg.	0,21	0,001
vključ.v skup.akc./glob.uč.us.	0,33	0,001
vztrajnost/slov.	0,37	0,001
vztrajnost/mat.	0,36	0,001
vztrajnost/SND	0,38	0,001
vztrajnost/lik.vzg.	0,33	0,001
vztrajnost/glasb.vzg.	0,27	0,001
vztrajnost/teles.vzg.	0,24	0,001
vztrajnost/glob.uč.us.	0,40	0,001

samostojnost/slov.	0,38	0,001
samostojnost/mat.	0,40	0,001
samostojnost/SND	0,41	0,001
samostojnost/lik.vzg.	0,37	0,001
samostojnost/glasb.vzg.	0,24	0,001
samostojnost/teles.vzg.	0,27	0,001
samostojnost/glob.uč.us.	0,41	0,001
interes za akt./slov.	0,37	0,001
interes za akt./mat.	0,34	0,001
interes za akt./SND	0,40	0,001
interes za akt./lik.vzg.	0,36	0,001
interes za akt./glasb.vzg.	0,25	0,001
interes za akt./teles.vzg.	0,25	0,001
interes za akt./glob.uč.us.	0,40	0,001
interes za okolje/slov.	0,32	0,001
interes za okolje/mat.	0,32	0,001
interes za okolje/SND	0,37	0,001
interes za okolje/lik.vzg.	0,28	0,001
interes za okolje/glasb.vzg.	0,17	0,001
interes za okolje/teles.vzg.	0,21	0,001
interes za okolje/glob.uč.us.	0,37	0,001
izražanje misli/slov.	0,35	0,001
izražanje misli/mat.	0,32	0,001
izražanje misli/SND	0,39	0,001
izražanje misli/lik.vzg.	0,27	0,001
izražanje misli/glasb.vzg.	0,23	0,001
izražanje misli/teles.vzg.	0,22	0,001
izražanje misli/glob.uč.us.	0,37	0,001
sproščenost/slov.	0,30	0,001
sproščenost/mat.	0,37	0,001
sproščenost/SND	0,37	0,001
sproščenost/lik.vzg.	0,27	0,001
sproščenost/glasb.vzg.	0,20	0,001
sproščenost/teles.vzg.	0,23	0,001
sproščenost/glob.uč.us.	0,34	0,001

disciplinirano st/slov.	0,25	0,001
disciplinirano st/mat.	0,22	0,001
disciplinirano st/SND	0,20	0,001
disciplinirano st/lik.vzg.	0,22	0,001
disciplinirano st/glasb.vzg.	0,15	0,001
disciplinirano st/teles.vzg.	0,07	ni
disciplinirano st/glob.uč.us.	0,24	0,001

Zveze med ocenjevalnimi vidiki v osnovni šoli in ocenami v osnovni šoli

Tabela 18:

Sodelovanje/ocena	Kendall koef.	Nivo pom.
čustven odziv/slov.	0,29	0,001
čustven odziv/mat.	0,28	0,001
čustven odziv/SND	0,35	0,001
čustven odziv/lik.vzg.	0,21	0,001
čustven odziv/glasb.vzg.	0,16	0,001
čustven odziv/teles.vzg.	0,19	0,001
čustven odziv/glob.uč.us.	0,32	0,001
odnos do vrstn./slov.	0,35	0,001
odnos do vrstn./mat.	0,32	0,001
odnos do vrstn./SND	0,42	0,001
odnos do vrstn./lik.vzg.	0,27	0,001
odnos do vrstn./glasb.vzg.	0,22	0,001
odnos do vrstn./teles.vzg.	0,24	0,001
odnos do vrstn./glob.uč.us.	0,39	0,001
vključ.v skup.akc./slov.	0,43	0,001
vključ.v skup.akc./mat.	0,38	0,001
vključ.v skup.akc./SND	0,48	0,001
vključ.v skup.akc./lik.vzg.	0,32	0,001
vključ.v skup.akc./glasb.vzg.	0,30	0,001
vključ.v skup.akc./teles.vzg.	0,28	0,001
vključ.v skup.akc./glob.uč.us.	0,44	0,001
vztrajnost/slov.	0,51	0,001
vztrajnost/mat.	0,47	0,001
vztrajnost/SND	0,44	0,001
vztrajnost/lik.vzg.	0,35	0,001
vztrajnost/glasb.vzg.	0,26	0,001
vztrajnost/teles.vzg.	0,16	0,001
vztrajnost/glob.uč.us.	0,50	0,001

samostojnost/slov.	0,52	0,001
samostojnost/mat.	0,54	0,001
samostojnost/SND	0,50	0,001
samostojnost/lik.vzg.	0,36	0,001
samostojnost/glasb.vzg.	0,28	0,001
samostojnost/teles.vzg.	0,19	0,001
samostojnost/glob.uč.us.	0,55	0,001
interes za akt./slov.	0,46	0,001
interes za akt./mat.	0,40	0,001
interes za akt./SND	0,48	0,001
interes za akt./lik.vzg.	0,33	0,001
interes za akt./glasb.vzg.	0,36	0,001
interes za akt./teles.vzg.	0,27	0,001
interes za akt./glob.uč.us.	0,48	0,001
interes za okolje/slov.	0,42	0,001
interes za okolje/mat.	0,41	0,001
interes za okolje/SND	0,49	0,001
interes za okolje/lik.vzg.	0,32	0,001
interes za okolje/glasb.vzg.	0,26	0,001
interes za okolje/teles.vzg.	0,28	0,001
interes za okolje/glob.uč.us.	0,46	0,001
izražanje misli/slov.	0,48	0,001
izražanje misli/mat.	0,47	0,001
izražanje misli/SND	0,50	0,001
izražanje misli/lik.vzg.	0,34	0,001
izražanje misli/glasb.vzg.	0,25	0,001
izražanje misli/teles.vzg.	0,25	0,001
izražanje misli/glob.uč.us.	0,50	0,001
sproščenost/slov.	0,42	0,001
sproščenost/mat.	0,42	0,001
sproščenost/SND	0,49	0,001
sproščenost/lik.vzg.	0,29	0,001
sproščenost/glasb.vzg.	0,23	0,001
sproščenost/teles.vzg.	0,24	0,001
sproščenost/glob.uč.us.	0,46	0,001

discipliniranost/slov.	0,23	0,001
discipliniranost/mat.	0,19	0,001
discipliniranost/SND	0,16	0,001
discipliniranost/lik.vzg.	0,21	0,001
discipliniranost/glasb.vzg.	0,16	0,001
discipliniranost/teles.vzg.	0,04	ni
discipliniranost/glob.uč.us.	0,22	0,001

Zveze med istovrstnimi ocenjevalnimi vidiki v mali šoli in osnovni šoli

Tabela 19:

Ocenjevalni vidik		Kendall koef.	Nivo pom.
čustven odziv	(4/18)	0,24	0,001
odnos do vrstn.	(5/19)	0,29	0,001
skupne akcije	(6/20)	0,32	0,001
vztrajanje	(7/21)	0,30	0,001
samostojnost	(8/22)	0,34	0,001
interes za akt.	(9/23)	0,35	0,001
interes za okolje	(10/24)	0,31	0,001
govorno izraž.misli	(11/25)	0,32	0,001
govorna sprošč.	(12/26)	0,36	0,001
discipliniranost	(13/27)	0,27	0,001

Legenda

Številčni znaki variabel:

1 VVO - občina
2 starost otroka
3 vpisan v osnovno šolo (pridobivanje podatkov o osnovnih šolah)
4 čustven odziv otroka ob prihodu v m.š.
5 odnos do vrstnikov v m.š.
6 vključevanje v skupne akcije v m.š.
7 vztrajnost vključevanja v m.š.
8 samostojnost pri vključevanju v m.š.
9 interes za aktivnosti v m.š.
10 interes za okolje v m.š.
11 govorno izražanje misli v m.š.
12 otrokova sproščenost pri spraševanju, odgovarjanju v m.š.
13 podrejanje disciplini v m.š.
14 rojstno leto očeta
15 rojstno leto matere
16 izobrazba očeta
17 izobrazba matere
18 čustven odziv ob prihodu v o.š.
19 odnos do vrstnikov v o.š.
20 vključevanje v skupne akcije v o.š.
21 vztrajnost vključevanja v o.š.
22 samostojnost vključevanja v o.š.
23 interes za aktivnosti v o.š.
24 interes za okolje v o.š.
25 govorno izražanje misli v o.š.
26 sproščenost pri spraševanju, dogovarjanju v o.š.
27 podrejanje disciplini v o.š.
28 letna ocena v o.š. - slov.jezik
29 letna ocena v o.š. - mat.
30 letna ocena v o.š. - spozn. nar. in družbe
31 letna ocena v o.š. - lik. vzg.
32 letna ocena v o.š. - glasb. vzg.
33 letna ocena v o.š. - teles.vzg.

34 splošni učni uspeh v o.š.
35 najvišja izobrazba matere ali očeta
36 kronološka starost očeta
37 kronološka starost matere

XI. Povzetek poročila o raziskavi za leto 1980

V raziskavi smo postavili problem, oblikovali njen pomen in namen.

Posebno pozornost smo namenili oblikovanju izhodišč za primerjalno ugotavljanje značilnosti sodelovanja otroka (učenca) v vzgojnoizobraževalnem procesu na predšolski stopnji in na stopnji osnovne šole.

Ta izhodišča smo oblikovali s pomočjo študija literature ter primerjalne analize programa predšolske vzgoje ter učnega načrta osnovne šole z vidika temeljnih družbenih smotrov obeh stičnih stopenj družbeno organizirane vzgoje in izobraževanja ter iz njih izvirajočih smernic za oblikovanje vzgojnoizobraževalnega procesa, posebej z vidika sodelovanja otrok v njem.

Na osnovi postavljenih izhodišč sodelovanja otroka v vzgojnoizobraževalnem procesu smo oblikovali instrument za ocenjevanje tega sodelovanja pri otrocih v mali šoli in v 1. razredu osnovne šole. Ta instrument smo aplicirali na vzorcu 971 otrok. O istih otrocih pa smo pridobili tudi druge namenu raziskave ustrezne podatke (starost otrok, starost staršev, izobrazba staršev, šolske ocene otrok ob zaključku prvega šolskega leta).

Podatke smo v smislu zastavljenih hipotez računalniško obdelali in jih v poročilu predstavili v tabelah.

XII. Nadaljnje v zvezi s projektom Vstop otroka v šolo načrtovano delo:

1. Interpretacija rezultatov raziskovalne naloge Vstop otroka v osnovno šolo z zornega kota njegovih sposobnosti za vključitev v proces družbeno organizirane vzgoje in izobraževanja ter primerjave tega procesa na predšolsko stopnji (mala šola) ter v 1. razredu osnovne šole.

2. Študij literature v smeri naslednje tematike:

   - šolska zrelost (pripravljenost na šolo) in priprava na šolo - zgodovinski pregled;
   - različna programska izhodišča ter konkretni primeri programov za pospeševanje pripravljenosti za vstop v šolo v okviru družbeno organiziranega vzgojnoizobraževalnega procesa;
   - vloga družinske vzgoje pri pospeševanju pripravljenosti otrok za vstop v šolo;
   - starši kot dejavniki odločanja za vstop otroka v šolo;
   - vpliv socio kulturnih dejavnikov na otrokovo pripravljenost za šolo in na njegovo uspešnost v šoli;
   - raziskave v zvezi z učinki priprave otrok na šolo, všolanja v različni starosti;
   - karakteristike programske zasnove dela osnovne šole v odnosu do priprave otrok na šolo in vstopa v šolo;
   - celodnevna osnovna šola oz. kvalitativne spremembe poldnevne šole v odnosu do priprave otrok na šolo in njihovega postopnega všolanja; nova vloga učiteljev oz. vzgojiteljev v zvezi s spremembami osnovne šole;
   - pomen in oblike sodelovanja predšolske družbeno organizirane vzgoje ter osnovne šole.

3. Zaključki in predlogi v zvezi s pripravo, pripravljenostjo ter vstopom otrok v šolo; programske smernice za delo s 6-7 letnim otrokom v proces družbeno organizirane vzgoje in izobraževanja (v predšolsko ustanovo ali pa v osnovno šolo) vključenim otrokom.

XIII. Literatura:

1) Osnovna šola - vsebina vzgojnoizobraževalnega dela, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana 1979.

2) Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok, Zavod za šolstvo SRS, Ljubljana 1979.

3,4) Uradni list SRS, št. 5/1980.

5) Strmčnik F.: Učenčeva vzgojno izobraževalna aktivnost - pogoj, smoter in sredstvo njegovega razvoja, Sodobna pedagogika 7-8/1971.

6) Lešnik R.: Pojmovanje prostega časa kot aktivnosti z gledišča vzgoje, Sodobna pedagogika 3-4/1979.

7) Lešnik R.: Osebnost in prosti čas, Sodobna pedagogika 9-10/1979.

8) Novak H.: Razvoj podaljšanega in celodnevnega bivanja učencev v osnovnih šolah v SR Sloveniji, Sodobna pedagogika 9-10/1974.

9) Novak H.: Razvoj podaljšanega bivanja v osnovnih šolah SR Slovenije, raziskovalna naloga Pedagoškega inštituta, Groblje 1974, ciklostil.

10) Barbič A.: Aktivnosti, interesi in stališča slovenskih šolarjev v povezavi z njihovim komunikacijskim vedenjem, Sodobna pedagogika 9-10/1977.

11) Mrmak I.: Prosti čas in izobraževanje ob delu, Sodobna pedagogika 1-2/1977.

12) Troha V.: Interesi in dejavniki v prostem času kot pogoj za vključitev in sodelovanje - Zbornik I, Pedagoški inštitut pri univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani, Ljubljana 1980.

13) Kolar N.: Intenzifikacija in racionalizacija institucionalne priprave otrok na šolo v razvojno nestimulativnem okolju, raziskovalna naloga Pedagoškega inštituta, Ljubljana 1976, ciklostil.

14) Gnamuš O.: Socialno kulturne determinante govornega razvoja, Sodobna pedagogika 5-6/1973.

15) Toličič I.: Zgodnje učenje in otrokov kognitivni razvoj, Naši razgledi 23/1978.

16) Kolar N.: Sproščena aktivnost otrok na predšolski in osnovnošolski stopnji, Sodobna pedagogika 7-8/1978

17) Kolar N.: Učinkovitost priprave otrok na šolo, raziskovalna naloga pedagoškega inštituta, Ljubljana 1969, ciklostil.

XIV. Priloge

PEDAGOŠKI INŠTITUT
PRI UNIVERZI EDVARDA KARDELJA
V LJUBLJANI

PRILOGA 1

Ravnateljstvu VVO .....

Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani pričenja v letu 1979 z raziskavo, ki naj bi prispevala odgovor na vprašanje, kako načrtovati in zastaviti vzgojnoizobraževalno delo v osnovni šoli, začenši s 1. razredom, da bo to delo na predšolski stopnji (mala šola) in osnovni šoli kontinuirano, s tem pa bo zagotovljena tudi učinkovitost prizadevanj na obeh stopnjah. Želimo prispevati tudi k poenotenju dela z otroki v starosti med 6. in 7.letom ter jim zagotoviti enotne razvojne možnosti ne glede na to, ali se vključijo v šolo nekaj mesecev prej ali kasneje. V raziskavo smo vključili skupino otrok, ki v letu 1979 obiskujejo malo šolo pri VVO, v jeseni pa bodo vstopili v osnovno šolo.

V naši raziskavi izdelan vzorec je padla tudi vaša ustanova. Zato vas naprošamo za sodelovanje.

V želji oceniti z nekaterih vidikov sodelovanje otrok pri izvajanju programa celoletne male šole (torej v oddelku 6-7 letnih otrok, ki so tudi v rednem dnevnem varstvu) v letu 1978/79, prilagamo ocenjevalne liste (30 listov).

Če imate v vaši VVO več oddelkov male šole, torej tudi več vzgojiteljic, ki jih vodijo, se odločite, da boste ocenjevali otroke v tistem oddelku, ki ga vodi vzgojiteljica s priimkom, ki ima po abecednem redu prednost (tista z začetnico A prednost pred začetnico B, ... V pred T itd.).

Ocenjevalne liste izpolnjujte le za tiste otroke, ki bodo jeseni leta 1979 vstopili v šolo. Če odločitev o tem ni dokončna, se omejite pri ocenjevanju na vse tiste, ki so že vpisani v šolo, če so pogojno, dodajte podatku o vpisu v šolo vprašaj.

PEDAGOŠKI INŠTITUT
PRI UNIVERZI EDVARDA KARDELJA
V LJUBLJANI

PRILOGA 2

OCENJEVALNI LIST ZA OTROKE V MALI ŠOLI

VVO .....

Ime in priimek otroka .....

Dan, mesec, leto rojstva otroka .....

Vpisan v osnovno šolo .....

1. Ob vsakodnevnem prihodu v malo šolo in kasneje je dobro razpoložen.

   a) zelo redko
   b) redko
   c) včasih
   d) pogosto
   e) zelo pogosto
   f) ne morem presoditi

2. Z drugimi otroki se druži (ni osamljen), je prijeten in obziren, priljubljen.

   a) zelo redko
   b) redko
   c) včasih
   d) pogosto
   e) zelo pogosto
   f) ne morem presoditi

3. Če je priložnost, se vključuje v skupne akcije skupine (npr. priprave na proslavo, razstave, tekmovanja ipd.)

a) zelo redko
b) redko
c) včasih
d) pogosto
e) zelo pogosto
f) ne morem presoditi

4. V delo male šole se vztrajno vključuje.

a) zelo redko
b) redko
c) včasih
d) pogosto
e) zelo pogosto
f) ne morem presoditi

5. Pri delu v mali šoli je samostojen.

a) zelo redko
b) redko
c) včasih
d) pogosto
e) zelo pogosto
f) ne morem presoditi

6. Pri delu v mali šoli kaže interes za številne aktivnosti (glasba, risanje, razgovori itd.)

a) zelo redko
b) redko
c) včasih
d) pogosto
e) zelo pogosto
f) ne morem presoditi

7. Kaže interes za življenjska dogajanja (v prirodi in družbi, za delo ljudi itd.).

a) zelo redko
b) redko
c) včasih
d) pogosto
e) zelo pogosto
f) ne morem presoditi

8. Svoje misli, želje ... izraža spontano (brez posebnega opozorila) v smiselnih celotah (stavkih) in razumljivo.

a) zelo redko
b) redko
c) včasih
d) pogosto
e) zelo pogosto
f) ne morem presoditi

9. Pri delu v mali šoli in izven nje se spontano javlja, sprašuje, odgovarja.

a) zelo redko
b) redko
c) včasih
d) pogosto
e) zelo pogosto
f) ne morem presoditi

10. Upošteva zahteve urejenega življenja (discipline).

a) zelo redko
b) redko
c) včasih
d) pogosto
e) zelo pogosto
f) ne morem presoditi

PEDAGOŠKO INŠTITUT
PRI UNIVERZI EDVARDA KARDELJA
V LJUBLJANI

PRILOGA 3
VŠ vpr. B

Osnovna šola: .....

Ime in priimek otroka: .....

Rojstno leto očeta: ..... Rojstno leto matere: .....

Izobrazba očeta: nepopolna osnovna šola
osnovna šola
več kot osnovna, a ne višja šola
višja ali visoka šola

(Ustrezno obkrožite!)

Izobrazba matere: nepopolna osnovna šola
osnovna šola
več kot osnovna, a ne višja šola
višja ali visoka šola

(Ustrezno obkrožite!)

V točkah od 1 do 10 navajamo nekaj vidikov sodelovanja otroka v šoli. Prosimo, da dosedanje sodelovanje vsakega otroka, za katerega prilagamo ocenjevalni list, ocenite s tem, da obkrožite ustrezni odgovor (a - e); če z določenega vidika otroka ne morete oceniti, obkrožite odgovor f (ne morem presoditi).

1. Ob prihodu v šolo in kasneje je videti dobro razpoložen (ne joče ali sili domov ipd.).

   a) zelo redko
   b) redko
   c) včasih
   d) pogosto
   e) zelo pogosto
   f) ne morem presoditi

2. S sošolci se druži (ni osamljen), je prijeten in obziren, priljubljen.

a) zelo redko
b) redko
c) včasih
d) pogosto
e) zelo pogosto
f) ne morem presoditi

3. Če je priložnost, se vključuje v skupne akcije, naloge razreda (npr. priprava na proslave, razstave, tekmovanja v zvezi s športnimi aktivnostmi, tekmovanja za uspeh razreda ipd.)

a) zelo redko
b) redko
c) včasih
d) pogosto
e) zelo pogosto
f) ne morem presoditi

4. Pri delu v šoli oz. za šolo je videti vztrajen (se trudi; ne odneha, tudi če ima težave ipd.).

a) zelo redko
b) redko
c) včasih
d) pogosto
e) zelo pogosto
f) ne morem presoditi

5. Pri delu v šoli oz. za šolo je videti samostojen (ne [illegible] če pomoči drugih brez potrebe).

a) zelo redko
b) redko
c) včasih
d) pogosto
e) zelo pogosto
f) ne morem presoditi

6. Kaže interes za aktivnosti (glasbene, likovne, lutke, ipd.), h katerim vzpodbuja šola učence pri pouku in v njihovem prostem času (npr. v krožkih ipd.)

a) zelo redko
b) redko
c) včasih
d) pogosto
e) zelo pogosto
f) ne morem presoditi

7. Kaže interes za življenjska dogajanja (v prirodi, v dr[illegible] bi, za dejavnost ljudi, ipd.) pri pouku in tudi izven njega.

a) zelo redko
b) redko
c) včasih
d) pogosto
e) zelo pogosto
f) ne morem presoditi

8. Svoje misli, želje ipd. pri pouku in izven njega oblikuje (pove) miselno, razumljivo, tudi brez posebnega opozarjanja.

a) zelo redko
b) redko
c) včasih
d) pogosto
e) zelo pogosto
f) zelo pogosto

9. Pri pouku in izven njega se spontano in sproščeno javlja, sprašuje, odgovarja (ni videti zadržan).

a) zelo redko
b) redko
c) včasih
d) pogosto
e) zelo pogosto
f) ne morem presoditi

10. Upošteva zahteve šolskega reda (discipline)

a) zelo redko
b) redko
c) včasih
d) pogosto
e) zelo pogosto
f) ne morem presoditi

PRILOGA 4

PEDAGOŠKI INŠTITUT
PRI UNIVERZI EDVARDA KARDELJA
V LJUBLJANI
Gerbiče 62, 61000 Ljubljana

Osnovna šola: .....

Zaporedna štev. obrazca: .....

POPISNICA UČNEGA USPEHA NEKATERIH UČENCEV 1. RAZREDA,
KI SO VKLJUČENI V RAZISKOVALNO NALOGO PEDAGOŠKEGA INŠTITUTA

Tekoča številka	Ime in priimek učenca	Zaključne letne ocene (prvi razred)						Splošni učni uspeh
		Slovenski jezik	Matematika	Spoznavanje narave in dr.	Likovna vzgoja	Glasbena vzgoja	Telesna vzgoja	

Navodilo: V ustrezne rubrike vpišite štev. ocene (od 1 do 5) oziroma opisno oceno (likovna, glasbena, telesna vzgoja).

Hvala za sodelovanje!