

## **Marcela Batistič Zorec**

višja predavateljica za razvojno psihologijo na Oddelku za predšolsko vzgojo, Pedagoška fakulteta v Ljubljani.

### UČENJE V VRTCU

#### **Povzetek:**

Problematika učenja je še posebej aktualna ob času uvajanja Kurikuluma za vrtce (1999), ki zagotovo prinaša spremembe v pojmovanjih učenja in poučevanja v vrtcu. Avtorica v prispevku najprej na kratko prikaže, kako so se v zgodovini vrtcev spreminjali pogledi na učenje in poučevanje otrok. Meni, da sodobni predšolski kurikulumi med razvojno-psihološkimi teorijami dajejo prednost kognitivnim teorijam razvoja. Nato predstavi razlage in poglede teh teorij (Piaget, Vigotski, M. Donaldson, Bruner) na razvoj mišljenja, učenje in poučevanje. V nadaljevanju izpostavi skupne značilnosti sodobnih kurikulumov predšolske vzgoje, ki se nanašajo na učenje otrok v vrtcu. Ker kljub številnim podobnostim med sodobnimi kurikulumi obstajajo med njimi tudi razlike, se v nadaljevanju posveti nekaterim dilemam, za katere meni, da so aktualne tudi pri interpretaciji načel Kurikuluma za vrtce (1999) in pri razmišljanju o vzgojni praksi pri nas. Pri tem izpostavi naslednje probleme oz. dileme: vlogo aktivnega učenja, pomen igre za učenje ter vlogo (notranje in zunanje) motivacije pri učenju. Prispevek končuje z razmišljanjem o pomenu in omejitvah razvojne psihologije pri razlagah učenja v predšolskem obdobju.

**Ključne besede:** razvoj mišljenja, učenje, poučevanje, predšolski otrok, vrtec, kurikulum v vrtcu, razvojna psihologija.

UDK 372.3

Pregledni znanstveni prispevek

#### **Zakaj je pomembno razpravljati o učenju v vrtcu?**

Učenje v vrtcu je na eni strani povezano z vprašanjem o razvoju mišljenja in drugih področij osebnosti predšolskega otroka, na drugi pa z načeli, metodami in oblikami vzgojnega dela, ki naj bi optimalno prispevale k njegovemu razvoju in učenju. Že na začetku moramo poudariti, da psihološko razumevanje učenja ne zajema le učenja v "šolskem" smislu, ki se v subjektivnih pojmovanjih<sup>1</sup> najpogosteje povezuje s pridobivanjem in zapomnitvijo informacij (znanj), usvajanjem spretnosti in veščin ipd. Med nekaterimi starši, zlasti v oddelkih priprave na šolo, namreč še vedno zasledimo opisano pojmovanje, ki se kaže npr. v vprašanju: "Otroci se v vrtcu le igrajo, kdaj pa se bodo začeli učiti?" Z 'učenjem' mislijo predvsem na skupno delo v zvezke ali na delovne liste, pri čemer pričakujejo konkretne in vidne rezultate (npr. narejene naloge, znanje pesmic, aktivni besedni zaklad pri učenju tujega jezika). V predšolskem obdobju prevladuje spontano učenje; otroci se učijo predvsem prek igre in drugih, tudi praktičnih dejavnosti in rutin, ki v vrtcu večinoma potekajo v raznolikih socialnih interakcijah z vrstniki in odraslimi. Učijo se s pomočjo opazovanja, posnemanja, preizkušanja (manipuliranja s stvarmi in materiali) in reševanja problemov, komentiranja dejavnosti, spraševanja in poslušanja drugih, reševanja medsebojnih konfliktov in dogovarjanja ... Učenje

---

<sup>1</sup> Več o tem glej npr. v Marentič Požarnik 2000, str. 8, 9.

potemtakem ni povezano le z otrokovim miselnim razvojem, ampak zadeva vsa področja osebnosti, torej gibalni, spoznavni, čustveni, socialni in moralni razvoj.

Menimo, da je v sedanjem obdobju, ko so slovenski vrtci pričeli delati po novem Kurikulumu za vrtce (1999) razpravljanje o učenju in poučevanju predšolskih otrok še posebej aktualno. Novi kurikulum namreč prinaša precej drugačen pogled na učenje in poučevanje, kot ga je zagovarjal Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok (1985). Če naj vzgojiteljice pri delu s predšolskimi otroki ravnajo avtonomno in strokovno odgovorno (Kurikulum za vrtce 1999, str. 10), bi morale dobro poznati teoretske osnove, na katerih temeljijo sodobni kurikulumi v vrtcih. Čeprav so si ti precej podobni glede teoretskih razlag, na katere se opirajo, temeljnih načel ter usmeritev o učenju in poučevanju v vrtcih, pa na vprašanje, kako naj vzgojiteljice v vrtcu spodbujajo razvoj mišljenja in učenje, ni moč dati enega in dokončnega odgovora. Zato bomo v prispevku poskušali, kolikor je ob omejenem obsegu to mogoče, izpostaviti tudi dileme, ki se pri tem pojavljajo.

Mnenja strokovnjakov in strokovnjakinj glede učenja in poučevanja so si vsaj do neke mere različna. Kot se je pokazalo npr. ob razpravah v zvezi z bralno in športno značko v vrtcu,<sup>2</sup> je zlasti očitno razhajanje med t. i. "kurikularnimi teoretiki" in strokovnjaki za posamezna področja dejavnosti. Kroflič (2001, str. 14) pravi, da sodobno načrtovanje predšolskih programov ne more zaobiti predmetnih strokovnjakov, ki se vključujejo v načrtovanje kurikuluma za posamezna področja dejavnosti v vrtcu, vendar meni, da so ti "po svoji osnovni usmeritvi zavezani predvsem predmetni in specialno-didaktični logiki načrtovanja, ki hitro vodi v pretirano 'sholarizacijo' vzgojno-izobraževalnih dejavnosti." Avtor (prav tam) pravi, da so kurikularni teoretiki tisti, ki "so dolžni opredeliti temeljno usmeritev kurikuluma na posamezni stopnji izobraževanja ter s tem usmeriti pozornost njegovih izvajalcev k ustreznim oblikam in metodam vzgojno-izobraževalnega dela". Ker nismo prepričani, da med kurikularnimi teoretiki prevladuje enotno stališče glede navedenih vprašanj, je po našem mnenju potrebno spodbuditi strokovno argumentirane in polemične diskusije, v katerih bodo sodelovali kurikularni teoretiki, predmetni strokovnjaki ter strokovnjaki iz prakse. Eno od izhodišč za tovrstno razpravljanje predstavljajo psihološke teorije o učenju, ki zagovarjajo različne poglede na spodbujanje mišljenja in učenja v vrtcih.

Že omenjene razprave o bralni in športni znački, ki odpirajo vprašanje vloge notranje in zunanje motivacije pri učenju, tekmovalnosti, načinov preverjanja znanja itn., kot tudi nekatere druge dileme strokovnih delavk v vrtcih, po našem mnenju kažejo, da relativno splošna načela in cilje Kurikuluma za vrtce (1999) lahko zelo različno razumemo in interpretiramo.<sup>3</sup> Za področje učenja so zlasti aktualna vprašanja razumevanja načela omogočanja izbire in drugačnosti (prav tam, str. 12), načela aktivnega učenja (prav tam, str. 16, 19), vloge igre in pomena notranje motivacije za učenje (prav tam, str. 19).

### **Spreminjanje pogledov na učenje in poučevanje v zgodovini vrtcev**

V zgodovini predšolske vzgoje sta se večkrat izmenjavala dva nasprotna trenda, in sicer težnja po čim načrtnejšem, čim bolj sistematičnem in domnevno učinkovitem učenju ter temu

---

<sup>2</sup> Članki na omenjeno temo so bili objavljeni v revijah in časnikih Vzgojiteljica, Šolski razgledi, Ciciban – priloga za starše in v Reviji o knjigi v času od junija 2001 do marca 2002. Strokovno razpravo o bralni znački v vrtcu je marca 2002 pripravil tudi Urad za šolstvo.

<sup>3</sup> Ilustrativen primer, kako je načela Kurikula za vrtce (1999) mogoče uporabiti za zagovarjanje kakovosti določenega programa, predstavlja prispevek Kristana (2002a). Ker naš namen ni polemika z omenjenim prispevkom niti razpravljanje o vseh načelih Kurikula za vrtce, ga zgolj priporočamo kot vir za tovrstne diskusije.

nasprotna težnja, da se otrokom omogoči živeti brezskrbno in igrivo otroštvo.<sup>4</sup> Skrajni pojmovanji v tem smislu predstavljajo na eni strani didaktično usmerjeni programi, na drugi pa npr. waldorfska pedagogika, ki nasprotuje prezgodnjemu spodbujanju razvoja mišljenja in namernemu poučevanju v zgodnjem otroštvu. Nekako od šestdesetih let preteklega stoletja dalje se je v razvojni psihologiji in predšolski vzgoji širše uveljavilo stališče, da se že predšolski otrok intenzivno kognitivno razvija in da je izredno pomembno, v kakšnem okolju živi in kakšnih spodbud je deležen. Posledica znanstvenih spoznanj, ki govorijo v prid navedenemu stališču, je med drugim bila, da so se začeli širiti t. i. kompenzacijski programi (npr. Head Start), katerih temeljni cilj je bil ponuditi ustrezne spodbude otrokom iz socialno neprivilegiranih okolij in s tem zmanjšati razlike med otroki ob vstopu v šolo. V tem času se je pojavilo veliko različnih eksperimentalnih predšolskih programov, ki so se navezovali na različne razvojno-psihološke teorije.<sup>5</sup> Nekateri od teh programov (npr. program C. Kamii in R. De Vries, High/Scope kurikulum) se, nekoliko spremenjeni in dopolnjeni, še vedno izvajajo. V zadnjih desetletjih se vse bolj uveljavlja prepričanje, da funkcija vrtcev ni le varovanje, ampak tudi vzgoja in izobraževanje predšolskih otrok. Naloga vrtca ni več toliko korekcija ali kompenzacija manj ugodnih okoliščin za učenje, temveč predvsem dopolnjevanje družinske vzgoje, ki ponuja otrokom drugačne izkušnje kot vrtec.

Programi, ki so prevladovali v šestdesetih letih in sedemdesetih letih, so bili pretežno visoko strukturirani in usmerjeni v pripravo otrok na šolo. K. Špoljar (1993) razlaga, da so se njihovi vzgojno-izobraževalni cilji postavljali z dedukcijo psihičnih funkcij oziroma iz vsebine šolskih predmetov in bazičnih pojmov znanstvenih disciplin. M. O'Hagan in M. Smith (1993) pravita, da je bila poglobljena funkcija vrtcev preprečevanje poznejših neuspehov v izobraževanju. V strokovni literaturi se kot značilen primer didaktično usmerjenega programa navaja program Bereiterja in Engelmana (v: M. Lay Dopyera in Dopyera 1990, str. 192), ki je nastal kot eden izmed kompenzacijskih programov. Avtorja sta nasprotovala ideji, da je potrebno počakati, da bo otrok pripravljen za akademsko učenje. Tradicionalne vrtce sta kritizirala, ker preveč poudarjajo igro, otrokova nagnjenja in interese. Njun program temelji na natančno načrtovanem in usmerjenem poučevanju jezika, branja in matematike, pri čemer naj bi otroci osvojili vnaprej določene in specifične spretnosti. M. Lay Dopyera in Dopyera (prav tam) pravita, da je za ta program značilno učenje po hitrih korakih, poudarek je na skupnem delu (vsi delajo enako), prevladujejo verbalni in pogosto enoglasni odgovori otrok. Visoko cenjeni so pravilni odgovori in trdo delo, zato vzgojiteljice niso ravno tolerantne do otrok, ki ne izražajo pripravljenosti za sodelovanje pri nalogah. Prevladujoča metoda motiviranja otrok je nagrajevanje, npr. pohvala, ki sledi sodelovanju in pravilnim odgovorom otrok. Po našem mnenju je bil značilen didaktično usmerjeni program tudi naš Vzgojni program za vzgojo in varstvo otrok (1985).

Od osemdesetih let lahko zasledimo številne kritike didaktično orientiranih programov. Kritike se nanašajo zlasti na visoko strukturiranost teh programov, ki naj bi jih nadomestili manj strukturirani oz. "odprti" programi (npr. Špoljar 1993), v katerih je več možnosti za upoštevanje individualnih značilnosti, interesov in želja otrok. Mnogi avtorji in avtorice govorijo o "k otroku usmerjenem" (npr. Bruce 1997, Kamenov 1987) ali o "razvojno ustreznem" (npr. Bredekamp 1996) kurikulumu, ki predstavlja opozicijo in kritiko "ki so jo dale vzgojiteljice in programa usmerjenemu" kurikulumu.

---

<sup>4</sup> Kamenov (1987, str. 37) pravi, da gre za vprašanje, ali se mora učenje prilagajati razvoju, ali pa je razvoj podrejen organiziranim učnim vplivom. Z drugimi besedami gre za dilemo med čakanjem na razvojne spremembe in izzivanjem teh sprememb.

<sup>5</sup> Več o tem glej npr. v: Kamenov 1982, Lay-Dopyera in Dopyera 1990, Zigler in Stevenson 1993.

Psihološke teorije zagotovo predstavljajo pomembno osnovo pedagoškim konceptom na področju predšolske vzgoje. Nekateri so skušali pedagoške koncepte (kurikulume, programe) razvrstiti v smeri, ki jih je moč povezati z različnimi filozofskimi tradicijami in psihološkimi teorijami razvoja. Smeri se med seboj razlikujejo v pojmovanju narave znanja in načinov pridobivanja znanja, iz česar izvirajo različne strategije definiranja vzgojno-izobraževalnih ciljev in evalvacije prakse (De Vries in Kohlberg 1990, str. 3). Danes že klasično delitev v smeri sta izdelala Kohlberg in Mayer (1972, v: De Vries in Kohlberg 1990), ki govorita o *romanticizmu*, *smeri kulturne transmisije* in *kognitivno-razvojni smeri*. Delitev na več ali manj iste tri ključne smeri navajajo tudi drugi avtorji in avtorice (npr. Bruce 1997, Lay Dopyera in Dopyera 1990, Kamenov 1987). Na splošno lahko rečemo, da je po pojmovanju navedenih avtorjev in avtoric romantizem, ki učenju v predšolskem obdobju ne pripisuje pomembne vloge, že več ali manj stvar preteklosti. Smer kulturne transmisije, ki jo povezujejo z behaviorističnimi razlagami razvoja in učenja, je danes med strokovnjaki zagotovo najbolj kritizirana,<sup>6</sup> kognitivno-razvojna smer pa najbolj sodobna in zaželena.<sup>7</sup>

### **Razlage kognitivnih psiholoških teorij o odnosu med mišljenjem in učenjem**

Sodobni strokovnjaki na področju predšolske vzgoje torej pri razlagi odnosa med razvojem mišljenja in učenjem nedvomno dajejo prednost kognitivnim teorijam pred behaviorističnimi razlagami, pri čemer se največkrat sklicujejo na Piageta, Vigotskega, Brunerja, M. Donaldson, Gardnerja idr. Kognitivnim teorijam je skupno, da poudarjajo:

- aktivno vlogo otroka v procesu pridobivanja in konstruiranja znanja;
- kvalitativno razliko med mišljenjem otrok v različnih razvojnih obdobjih in tudi razlike med otroki iste starosti;
- pomen optimalnega (občutljivega) obdobja za določeno učenje;
- izhajanje iz otrokove notranje motivacije (smiselnosti problemov) za učenje.

Thomas (1992) razlaga, da se Piagetova koncepcija znanja razlikuje od popularnega oziroma zdravorazumskega pojmovanja. Navadno menimo, da je znanje zbiranje informacij, ki smo jih dobili iz poučevanja ali z izkušnjami. Piaget je nasprotno verjel, da je znanje proces pridobivanja informacij s pomočjo mentalne ali fizične akcije, in ne inventar zbranih in shranjenih informacij. Zavračal je pojmovanje, da je znanje reprezentacija tega, kar smo se naučili ali izkusili. Otrok ne preslika objektivne realnosti v svoje mišljenje, ampak vidi stvari v odvisnosti od obstoječega mehanizma zaznavanja. Na to, kako sprejema informacije, vplivajo njegove pretekle izkušnje in aktualna stopnja zrelosti. Po Piagetovem (v: Labinowicz 1989, str. 55) mnenju otrok v razvoju aktivno gradi svoje znanje oziroma vednost. Spoznanje se oblikuje prek interakcije med miselnimi strukturami in okoljem.

---

<sup>6</sup> Kroflič (1997, 1999) kulturno-transmisijsko smer oz. model vzgoje povezuje z učnosnovnim in učnociljnim načrtovanjem vzgojnega dela, ki mu nasproti postavlja procesnorazvojni pristop. Za kulturno-transmisijski model je značilno behavioristično teoretsko izhodišče ter iz njega izhajajoči instrumentalizem in tehnicizem, ki sta mnogokrat prikrita s plaščem navidezne znanstvenosti. Njuno bistvo je, da je moč cilje programa izraziti v obliki zelenih sprememb vedenja in mišljenja. Nasprotno pa procesnorazvojni model ciljev ne postavlja več v obliki zelenih idealnih podob, temveč v obliki proceduralnih načel. Osnovni namen načrtovanja je poiskati takšne vsebine in metode, ki bodo v največji meri prispevale k otrokovemu razvoju (Kroflič 1997).

<sup>7</sup> Kljub temu da nam predstavljeni modeli lahko rabijo kot izhodišče pri razmišljanju o vlogi učenja v sodobnih konceptih predšolske vzgoje, pa velja opozoriti, da tudi poenostavljajo bogastvo raznolikosti predšolskih kurikulumov in neupravičeno brišejo razlike in še vedno aktualne dileme, o katerih bomo še razpravljali v nadaljevanju. Za razmišljanje o tem problemu je zanimiv prispevek M. Šebart (1997), ki se sicer nanaša na delitev v opozicije v šoli (nasprotje med "novo", permisivno, "humano" šolo in tradicionalno, "tehnično", "industrijsko" šolo).

Piagetova teorija je za predšolsko vzgojo pomembna, ker je opozorila na škodljivost neupoštevanja razvojnih značilnosti otroka oz. prehitvevanja razvoja. Vendar nekateri opozarjajo, da pojmovanje, da predšolski otrok ni zmožen logično in kompleksno razmišljati, lahko omejuje ponujeni kurikulum in zmanjšuje vzgojiteljska pričakovanja do otrok. K. S. Berger (1994) pravi, da je Piaget ostro ločil razvoj od poučevanja. Razvoj je po njegovem mnenju spontan proces, ki izhaja iz notranje rasti (zorenja) in iz otrokovega raziskovanja sveta, ki mu išče pomen (odkrivanja). Vloga drugih je, da ga spodbujajo in mu ponujajo izzive, ne pa da ga neposredno poučujejo. Posebno majhni otroci dosežejo ogromen napredek v razvoju mišljenja zgolj s spontanim učenjem ob raziskovanju okolja. Učenje lahko spodbudi le "pripravljenega" otroka, npr. otroka na prehodu v stadij operativnega mišljenja. Novejše študije ne potrjujejo teh domnev, saj kažejo, da trening koristi tudi otrokom, ki so še na predoperativnem stadiju, da hitreje napredujejo (Newcombe 1996).<sup>8</sup> M. O'Hagan in M. Smith (1993) pravita, da je vloga odraslih pri otrokovem učenju pomembnejša, kot je mislil Piaget.

Slednje se sklada s pogledi Vigotskega, ki ne zanika vloge spontanega razvoja, vendar mu pripisuje manjšo vlogo kot Piaget. Vigotski (v: Berger 1994) poudarja vlogo kulture in jezika v procesu razvoja mišljenja in pri učenju. Njegovo stališče je, da so specifične človeške funkcije pridobljene in da njihov razvoj poteka s pomočjo učenja. Po njegovem mnenju je učenje bolj socialna izkušnja kot stvar individualnega odkrivanja. Učenje poganjajo kulturni cilji, in ne težnja po notranjem ravnotežju. Meni, da mora otroku družba – vzgojiteljice, učiteljice ter bolj izkušeni vrstniki ponuditi poučevanje in intelektualno pomoč (Short 1999). Nasprotuje (1983, v: Kamenov 1987) enostranskemu pristopu pri proučevanju odnosa med razvojem in učenjem, pri katerem je pozornost usmerjena le na to, da otrokove naravne razvojne možnosti pedagogu določajo, kako ga uvajati v kulturo. Zanimarjen pa je obratni odnos, in sicer, kako učenje določenih kulturnih vsebin spreminja otrokove naravne funkcije, prekinja in potiska stare smeri in tendence v razvoju. Meni, da otrok ne le usvaja kulturo, temveč kultura hkrati globoko spreminja njegovo vedênje in tok razvoja. Kot razlaga Kamenov (prav tam), je prispevek Vigotskega v njegovem stališču, da je razvoju sicer treba slediti, vendar z namenom, da ga skušamo tudi preseči.

Po mnenju Vigotskega (v: Sutherland 1992, str. 42) se vsaka razvojna doba oblikuje z različnimi odnosi, ki obstajajo med procesi učenja in intelektualnim razvojem. Učenje je v začetku nezavedno, kot je npr. učenje jezika pri dveletnem otroku, šele postopoma pa otrok začne vse bolj zavestno kontrolirati svoje učenje. Vigotski (1971, str. 365) pravi, da približno do tretjega leta starosti prevladuje *spontano učenje*, ko se otrok praviloma uči po osebнем programu, medtem ko je za šolskega otroka značilno *reaktivno učenje*, torej učenje po učiteljevem programu. Pri starejšem predšolskem otroku gre za prehod med obema tipoma učenja, ki ga Vigotski imenuje *spontano-reaktivno učenje*. Otrok se še vedno uči po svojem programu, hkrati pa že lahko do neke mere sprejema program vzgojiteljice. Vigotski (prav tam, str. 366, 370) trdi, da se predšolski otrok uči v tolikšni meri, v kolikšni je program vzgojiteljice postal njegov program, kar je ena najtežjih nalog pedagogov.

---

<sup>8</sup> Pri tem se zastavlja vprašanje o koristnosti pospeševanja razvoja. Danes med strokovnjaki prevladuje mnenje, da hitrejši razvoj ne zagotavlja nujno dolgoročnega višjega nivoja kognitivnega funkcioniranja (npr. Zigler in Stevenson 1993, str. 233). Tudi sodobni predšolski kurikulumi, ki temeljijo na Piagetovi teoriji, zagovarjajo konstruktivistično interpretacijo te teorije, po kateri je cilj predšolske vzgoje podpiranje procesa (in ne pospeševanje) otrokovega razvoja (npr. De Vries in Kohlberg 1990, str. 48). Trditve Vigotskega (v: Kamenov 1987), da je treba razvoju sicer slediti, vendar z namenom, da ga presežemo, prav tako ne gre razumeti kot pospeševanja razvoja. Navedeno trditev razumemo kot poziv vzgojiteljicam in učiteljicam, da upoštevajo otrokove porajajoče se kapacitete (območje bližnjega razvoja) in z ustreznimi spodbudami vplivajo na njegov razvoj. Pomembna je torej izraba možnosti razvoja v določenem razvojnem obdobju, in ne čim hitrejšo napredovanje na višji razvojni stadij. Vigotski (1977, str. 259) namreč poudarja pomen optimalnega obdobja za učenje in meni, da tako prehitvevanje kot zaostajanje učenja škodujeta razvoju.

Vigotski (prav tam, str. 371) poudarja, da se mora predšolski program razlikovati od šolskega, ki daje sistem znanj iz posameznih znanosti na podlagi logike teh znanosti. Predšolski otrok sam ustvarja teorije o izvoru stvari in sveta, poskuša si pojasniti odvisnosti in odnose, njegovo mišljenje na tej stopnji pa je slikovito in konkretno. To pomeni, da ne usvaja le posameznih dejstev, ampak že posplošuje. Vigotski (prav tam, str. 372) meni, da mora predšolska vzgoja te otrokove tendence izkoristiti tako, da ga spodbuja k posploševanju in diferenciaciji. Pomemben del priprave na reaktivno učenje je učenje pismenosti. Vigotski, ki se sklicuje tudi na teorijo in prakso M. Montessori, poudarja, da gre predvsem za pripravo na prihodnje učenje branja in pisanja. Meni namreč, da ima vsako učenje tudi svojo predstopnjo, ki jo imenuje “embrionalno učenje” oziroma “predučenje”.

Podobno kot Piaget tudi Vigotski zagovarjal aktivno vlogo otroka pri lastnem učenju. Pravi (Vigotski 1977, str. 229), da je učenje neke vrste nadgradnja dozorevanja. Učenje ne le spremlja razvoj, ampak je lahko tudi njegov predhodnik, ga spodbuja in izziva nove pojavne oblike v razvoju (prav tam, str. 234). Meni (Vigotski 1971, str. 366, Vigotski 1977, str. 259), da za vsako učenje obstaja optimalen čas oz. občutljivo obdobje, zato prehitavanje ali zaostajanje učenja škoduje razvoju. Najuspešnejše je poučevanje, ki je pred razvojem in ga vodi za sabo (prav tam, str. 258). Poučevanje ne dodaja novega k mišljenju, ampak povzroča, da se mišljenje razvija naprej.

Opisanemu stališču podobna je razlaga M. Donaldson (1982, str. 107–109), ki pravi, da so klasične zahteve šole do otroka v naši kulturi povzročile ugovor, da so te zahteve “nenaravne” in pozivajo k zmanjšanju vseh zahtev. Po mnenju omenjenih kritikov, s katerimi se avtorica ne strinja, je treba otrokom zgolj dajati možnost za učenje, jih spodbujati k postavljanju lastnih vprašanj, jim pomagati le, kadar zares želijo spoznati odgovor, in jim pustiti, da so spontani in neovirani. M. Donaldson (prav tam) priznava nevarnost neprimerne ravnanja z otroki, vendar pa otroci po njenem mnenju niso “rastline” z le enim “naravnim” načinom rasti, temveč bitja bogatih in raznolikih možnosti, ki imajo potencial, da usmerjajo svoje mišljenje in delo ter odločajo, v kakšne namene ga bodo uporabljali. Zato zagovarja stališče, da mora otrok v razvoju mišljenja doseči določen nadzor nad svojim mišljenjem, kar se lahko zgodi le, če se ga zaveda, to pa pomeni, da gre prek “meja človeškega pomena”. To se ne dogodi spontano, je v nekem smislu “nenaravno”, ker se v življenju posameznega otroka ta možnost udejanja le prek sredstev in bogastva kulture, je torej proizvod dolgih obdobjev kulture. Po drugi strani pa to gibanje ni niti malo nenaravno, če ga razumemo kot negovanje latentne sposobnosti, za katero ni potrebna stroga disciplina, mehanično urjenje in neživljenjski pouk.

Bruner (1977) pravi, da ima otrok v vsakem obdobju razvoja za to obdobje značilen način videnja in razlaganja sveta. Naloga poučevanja katerega koli predmeta je, da predstavlja strukturo tega predmeta na način, kot otrok te starosti vidi stvari. Sklepa, da “vsakega otroka katerekoli starosti lahko učimo česarkoli, če to storimo na njemu primeren način” (prav tam, str. IX). Bruner (prav tam, str. 17) meni, da nas učenje ne sme le voditi k določenemu rezultatu, ampak mora omogočiti, da pozneje lažje napredujemo. Tako kot Vigotski tudi Bruner (v: Marjanovič Umek 2001, str. 28) meni, da je poučevanje pomemben del razvoja, oba pa pri razvoju in učenju poudarjata pomen socialnega konteksta.

## Skupne točke v pogledih sodobnih kurikulumov na učenje

Kot smo že rekli, je skupna značilnost sodobnih predšolskih kurikulumov,<sup>9</sup> da niso visoko strukturirani oz. so bolj *odprti in fleksibilni* (npr. Kurikulum za vrtce 1999, str. 10).<sup>10</sup> To pomeni, da določajo predvsem temeljna načela in zaželene cilje predšolske vzgoje, ne predpisujejo pa konkretnih (operativnih) ciljev, metod in vsebin dejavnosti v vrtcu. Načeloma je za visoko strukturirane programe značilna večja direktivnost vzgojiteljice in nasprotno.<sup>11</sup> Pri direktivni vzgojiteljici so otroci pasivni, njihova vloga pa je predvsem v tem, da sprejemajo oziroma uresničujejo predvideni program. Nasprotno pa *nedirektivna vzgojiteljica* spodbuja aktivno udeležbo otrok v vseh elementih kurikuluma, to je pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji. Tudi Kurikulum za vrtce (prav tam) zagovarja nedirektivno vlogo vzgojiteljice, ki skuša slediti željam in interesom otrok ter jim ponuja dejavnosti, med katerimi lahko izbirajo.

Za učenje je pomembno *podporno in spodbudno ozračje v vrtčevski skupini*. R. De Vries in Kohlberg (1990, str. 84) pravita, da vzgojiteljica ustvarja za učenje spodbudno okolje in ozračje, v katerem je otrok neodvisen, iniciativen, reče, kar misli, izraža interese, sprašuje, preizkuša ... V kurikulumu High/Scope (Hohmann in Weikart 1995) prav tako zagovarjajo razumevajoče in podporno ozračje v skupini, v katerem prevladujejo pozitivne socialne interakcije in medsebojno zaupanje. Vloga vzgojiteljic je, da poslušajo otroke, jih spodbujajo k samostojnim aktivnostim in razmišljanjem, so njihove partnerice v igri itn. Kurikulum za vrtce (1999, str. 22) navaja, da je odrasla oseba v vseh interakcijah z otroki "usmerjevalka, vendar ne direktivna in praviloma zgled za prijazno in prijetno komunikacijo". V nadaljevanju poglavja o odnosih med otroki, med otroki in odraslimi ter socialnem učenju je naštetih več primerov pozitivnih interakcij, ki prispevajo k ugodni socialni klimi v skupini.

Za učenje so pomembne *vse izkušnje in socialne interakcije v vrtcu*, ki jih je otrok v vrtcu deležen. Sodobni kurikulumi poudarjajo, da se otrok ne uči le na podlagi načrtovanih dejavnosti, ki jih usmerja vzgojiteljica. Vsaj toliko je za učenje pomembna igra in druge dejavnosti, ki si jih otrok sam izbere ter vrsta vsakodnevnih dejavnosti in dnevne rutine, tudi tistih, ki zadevajo polje t. i. prikritega kurikuluma. Zagovorniki razvojno ustrezne prakse (Bredekamp 1996, str. 51), ki izhajajo iz Piagetove teorije, menijo, da je učenje kompleksen proces, ki izvira iz interakcije med otrokovim mišljenjem in njegovimi izkušnjami z zunanjim

---

<sup>9</sup> Primere kurikulumov, na katere se bomo sklicevali v nadaljevanju, smo izbrali zaradi njihove popularnosti v svetu (npr. razvojno ustrezna praksa, pristop Reggio Emilia) ali aktualnosti za naš prostor (Kurikulum za vrtce). Vrtec montessori je zanimiv, ker je v času nastanka predstavljal alternativo javnim vrtcem, njegovo ustanoviteljico pa strokovnjaki uvrščajo med klasike predšolske vzgoje; kot bomo pokazali, so nekatera njena načela in razlage zelo podobne sodobnim pogledom na predšolsko vzgojo. Pregled nekaterih nacionalnih kurikulumov, npr. švedskega (Curriculum for pre-school 2001) in norveškega (Framework plan for day care institutions), ter opisi sistemov predšolske vzgoje v Evropi (Eurybase 2001) nam pokažejo, da so v tem poglavju navedene značilnosti prisotne v večini sodobnih predšolskih kurikulumov. Praviloma pa nacionalni kurikulumi ne razlagajo teoretskih izhodišč in načel, zato smo (z izjemo Kurikuluma za vrtce 1999) uporabili nam dostopne (anglo-ameriške) strokovne vire, ki ponujajo bolj poglobljeno teoretsko razlago in utemeljitve učenja v vrtcu.

<sup>10</sup> Johnson in Erhsler (1982, v: Marjanovič Umek in Lešnik Musek 2001, str. 125) opredeljujeja stopnjo strukturiranosti z dvema kriterijema, in sicer s stopnjo vodenih dejavnosti v oddelku in z relativno pomembnostjo, ki jo vzgojiteljica pripisuje konvergentnemu v primerjavi z divergentnim načinom mišljenja. N. Newcomb (1996) pravi, da vrsta študij kaže, da visoko strukturirani programi spodbujajo učinkovito reševanje nalog, iskanje pohvale in spodbude pri vzgojiteljici, podrejanje pravilom in postopkom (npr. pospravljanju), otroci pa imajo v teh programih več interakcij z vzgojiteljico kot z drugimi otroki. Nasprotno pa v nizko strukturiranih programih zasledimo več interakcij med otroki, več domišljajske igre in kreativnosti.

<sup>11</sup> Izjemo predstavljajo vrtci Montessori, ki zagovarjajo nedirektivno vlogo vzgojiteljice. Visoko strukturiranost tega programa določa predvsem didaktični material, ki predvideva natančno določene korake reševanja **problemov s strani otrok. (Prosim, preoblikujte tekst. Formulacija je izrazito slaba, hrvaška.)**

svetom. Otroci pridobivajo znanje o fizičnem in socialnem svetu, v katerem živijo, v interakciji z objekti in ljudmi. V kurikulumu High/Scope (Hohman in Weikart 1995) prav tako gledajo na učenje kot na socialno izkušnjo, ki vključuje pomembne interakcije med otrokom in odraslim. Zagovarjajo mnenje, da se otrok najbolje uči, kadar prosto komunicira z vrstniki in odraslimi. Socialne izkušnje si pridobiva v vsakodnevnih aktivnostih, ki jih sam izbira in načrtuje, ter v aktivnostih, ki jih spodbudi vzgojiteljica, a mu omogočajo izbiro in individualno izražanje (prav tam, str. 16).

Sodobni kurikulumi predšolske vzgoje implicitno (v obliki priporočenih pristopov, oblik in metod vzgojnega dela) ali eksplicitno (npr. High/Scope kurikulum, Kurikulum za vrtce) poudarjajo *načelo aktivnega učenja*, ki ga bomo bolj poglobljeno predstavili v naslednjem poglavju. Z načelom aktivnega učenja je povezano spoznanje, da se predšolski otrok najbolje uči na podlagi *konkretnih izkušenj in praktične udeležbe v aktivnostih*, kar danes velja za splošno sprejet princip predšolske vzgoje.<sup>12</sup> S. Bredekamp (1996, str. 1) pravi, da več novejših raziskav potrjuje, da se otrok najbolje uči na podlagi konkretnega, k igri usmerjenega pristopa k predšolski vzgoji. V Kurikulumu za vrtce (1999, str. 19) je zapisano, naj predšolska vzgoja temelji na neposrednih aktivnostih in pridobivanju konkretnih izkušenj. Navedeno načelo podpirajo tudi psihološke teorije kognitivnega razvoja, npr. Piagetova in teorija Vigotskega. Piaget (v: Thomas 1992) med dejavniki razvoja mišljenja navaja fizične izkušnje, ki jih otrok pridobiva pri manipuliranju z objekti v okolju in ob uporabi vseh čutil. Vigotski (v: Thomas 1992) pravi, da otroci gradijo svoje mišljenje z udeleževanjem v aktivnostih, aktivnosti torej oblikujejo njihovo mišljenje. Miselni razvoj je proces, v katerem otroci ponotranjajo rezultate svojih izmenjav z okoljem.

Eno od didaktičnih načel, ki mu strokovnjaki za vzgojo mlajših otrok danes dajejo prednost, je *integracija področij dejavnosti*. Izhaja iz spoznanja, da predšolski otroci svet doživljajo celostno in da jih ni smiselno poučevati ločeno po predmetih po vzoru šolskih predmetov. V Kurikulumu za vrtce (1999, str. 7) je zapisano, "da otrok dojema in razume svet celostno, da se razvija in uči v aktivni povezavi s svojim socialnim in fizičnim okoljem, da v vrtcu v interakciji z vrstniki in odraslimi razvija lastno družbenost in individualnost". V zvezi z integracijo področij strokovnjaki navajajo projektno ali tematsko (ena tema vključuje dejavnosti iz več različnih področij) metodo delo. L. Katz (1993, str. 20) razlaga, da se projektno delo v vrtcih Reggio Emilia nanaša na poglobljeno študijo določene teme, ki se izvaja z manjšo skupino otrok. Namen projektne dela je, da otroci bolj poglobljeno in popolno uvidijo pomen dogodkov in fenomenov v njihovem okolju in pridobijo izkušnje, ki so vredne njihove pozornosti. V projektne delu otroke spodbujajo k samostojni izbiri in odločitvam ter k sodelovanju z vrstniki. Predpostavka takega pristopa je, da otroci pridobijo zaupanje v lastne miselne zmožnosti in motivacijo za nadaljnje učenje. Strokovnjaki (npr. Bredekamp 1996, Rinaldi 1993) poudarjajo, da morajo vzgojiteljice otrokom zagotoviti dovolj časa, da lahko raziskujejo, delujejo in razmišljajo.

V sodobnih kurikulumih predšolske vzgoje namesto skupnih in frontalno vodenih dejavnosti dajejo prednost vzgojnemu *delu v manjših skupinah* in *individualnemu delu*. Tovrstne oblike dela omogočajo upoštevanje *načela izbire in drugačnosti*, ki ga prav tako poudarjajo sodobni kurikulumi predšolske vzgoje. V razvojno ustrezni praksi je otrokom vedno na voljo več aktivnosti, ki večinoma potekajo v manjših skupinah ali individualno in med katerimi otroci lahko izbirajo (Wien 1996). Otroci morajo imeti možnost, da se sami odločijo, ali bodo sodelovali v skupinski ali v individualni aktivnosti. Tistim otrokom, ki se težko sami odločajo, vzgojiteljica pomaga in jih usmerja. Zelo pomembna je bogata ponudba dejavnosti,

---

<sup>12</sup> Idejo o tem, da se otrok najbolje uči na podlagi konkretnih izkušenj, zasledimo že v Fröblovem vrtcu, pozneje pa tudi v vrtcih Montessori in wadlorfskih vrtcih (Bruce 1997).



pri katerih načrtovanju in implementaciji sodelujejo tudi otroci (Bredekamp 1996, str. 7). Podobna priporočila najdemo tudi v Kurikulumu za vrtce (1999): npr. otrokova možnost, da izbira med alternativnimi dejavnostmi (prav tam, str. 12).

Večina sodobnih kurikulumov poudarja pomembno *vlogo vzgojiteljice kot opazovalke*. Že M. Montessori (1990, str. 50) je bila prepričana, da mora biti vzgojiteljica predvsem opazovalka, biti mora bolj pasivna kot aktivna, njena pasivnost pa naj bo povezana z znanstveno radovednostjo in spoštovanjem fenomenov, ki jih želi opazovati. V razvojno ustrezni praksi (Bredekamp 1996) so natančno opazovanje in pridobivanje informacij o otroku iz različnih virov, na podlagi katerih vzgojiteljica ocenjuje razvoj in učenje posameznega otroka, izhodišče za načrtovanje in izvedbo vzgojnega dela. V pristopu Reggio Emilia vzgojiteljice niso vezane na predpisane metode poučevanja, ampak so zlasti opazovalke in interpretatorke problemskih situacij. Vzgojiteljice morajo biti občutljive, razmišljajoče in kritične, dobro morajo poznati otroke in imeti sposobnost komunikacije s starši, jih poslušati ter se od njih tudi učiti (Malguzzi 1993, str. 63). Avtorji kurikulumu High/Scope (Hohmann in Weikart 1995, str. 20) pravijo, da morajo biti vzgojiteljice v vrtcu ozaveščene udeleženke in opazovalke. V interakciji z otrokom skušajo ugotoviti, kako razmišlja, kakšne so njegove sposobnosti in interesi in kako mu lahko ponudijo ustrezno podporo in izzive.

### **Aktivno učenje**

B. Marentič Požarnik (2000, str. 12) pravi, da je aktivno učenje<sup>13</sup> tisto učenje, ki učenca celostno, miselno in čustveno aktivira, je zanj osebno pomembno in vpeto v resnične življenjske okoliščine. Meni, da še vedno, zlasti v šolah, prevladuje pojmovanje učenja kot kopičenja in zapomnitve spoznanj, do katerih so prišli drugi. Prenašanju gotovega znanja (transmisiji) postavlja nasproti učenje kot transakcijo, torej množstvo smiselnih interakcij med učiteljem in učenci ter med učenci samimi. Aktivno učenje je končno tudi transformacija – spreminjanje pojmovanj o svetu in spreminjanje osebnosti.

Načelo aktivnega učenja temelji na spoznanju kognitivnih psiholoških teorij, da je otrok aktiven v procesu pridobivanja in konstruiranja znanja. Najdemo ga že v teoriji M. Montessori (v: Loschi 1996, str. 18), ki pravi, da se otrok se “ne 'uči', ampak gradi svoje znanje in svojo osebnost ob izkušnjah in v odnosu s prostorom, stvarmi in drugimi ljudmi”. Tako razlaga Piageta kot Vigotskega razlaga razvoja mišljenja temeljita na prepričanju, da pri sprejemanju informacij iz okolja ne gre za “polnjenje prazne posode”, temveč da otrok informacije preoblikuje in prilagaja svojemu načinu razmišljanja, hkrati pa se pod njihovim vplivom tudi spreminja oz. razvija njegov način razmišljanja.

V pristopu High/Scope (Hohman in Weikart 1995, str. 17) definirajo aktivno učenje kot učenje, v katerem otrok v neposrednih aktivnostih z objekti in v interakcijah z ljudmi, idejami ter dogodki gradi novo lastno razumevanje. Ključni elementi aktivnega učenja so: neposredna aktivnost z objekti; refleksija aktivnosti; notranja motivacija in domiselnost; proizvajanje in reševanje problemov (prav tam). Osnovni model učenja v kurikulumu High/Scope je “načrtuj – naredi – oceni”. Omenjeni proces vsebuje načrtovanje, delo – igro in druge dejavnosti ter pregled in oceno dejavnosti. Otroci so aktivno udeleženi že pri načrtovanju dejavnosti. V času dejavnosti sledijo namenskemu zaporedju dogajanj, ki so jih načrtovali, novim idejam in načrtom, ki izvirajo iz njihove igre, rešujejo probleme ter gradijo svoje znanje na podlagi

---

<sup>13</sup> Nekateri ugovarjajo uporabi izraza 'aktivno učenje', saj je vsako učenje aktivno. Avtorica (prav tam) razlaga, da gre pri aktivnem učenju za višjo stopnjo aktivnosti. Po našem mnenju je ne glede na uporabljeni termin bistveno, da kurikulum otrokom zagotavlja možnost izbire in iniciative, spodbuja tako konvergentno kot divergentno mišljenje ter prepozna povezanost učenja z vsemi področji otrokovega razvoja.

ključnih izkušenj. Pri tem jih odrasli opazujejo, podpirajo in se učijo iz njihove igre. Ob koncu dejavnosti otroci predstavijo svoje izkušnje in odkritja, opišejo svoje izdelke, o njih diskutirajo, primerjajo načrte z rezultati ipd.

Tudi v vrtcih Reggio Emilia imajo otroci aktivno vlogo v pridobivanju in konstrukciji razumevanja (Malguzzi 1993, str. 60). V odnosu med učenjem in poučevanjem dajejo prednost prvemu. Malguzzi (prav tam) pravi, da ne želi zmanjševati odločilne vloge odraslih pri učenju otrok, vendar se mu zdi pomembno poudarjati udeležbo otrok v tem procesu. Otroci so sposobni ustvarjati pomene iz vsakodnevnih izkušenj skozi lastno mentalno aktivnost. Poglavitna vloga odraslih je, da posredno aktivirajo pri otrocih to sposobnost, ki je podlaga za učenje. Njihova deklaracija je (prav tam, str. 77): "Stoj ob strani za trenutek in pusti prostor učenju, pozorno opazuj, kaj otroci delajo, in potem bo, če dobro razumeš, poučevanje drugačno kot prej." Otroci morajo imeti priložnost, da raziskujejo, zato besedna razlaga ne sme biti bližnjica do znanja. Poslušanje je pomembnejše od govorjenja; pedagogi poslušajo vprašanja, odgovore, ideje, razlage otrok, brez poprejšnjih predpostavk o tem, kaj je prav in kaj narobe (Dahlberg, Moss in Pence 1999, str. 60). Podobno kot Piaget mislijo, da je cilj učenja v zagotavljanju pogojev za učenje. Direktivnost, ocenjevanje, ritualizirani postopki in rigidni kurikulum pa temu nasprotno le ustvarjajo iluzijo dodelanega vzgojnega sistema. Učenje in poučevanja nista nasprotji, ampak potekata z roko v roki. Skozi aktivno in vzajemno izmenjavo poučevanje krepi učenje o tem, kako se učiti (prav tam, str. 79).

V Kurikulumu za vrtce (1999, str. 16, 17) je načelo aktivnega učenja opisano kot zagotavljanje za učenje spodbudnega okolja, ki omogoča izhajanje tako iz vzgojiteljičinega načrtovanega in nenačrtovanega usmerjanja kakor tudi iz otrokovih lastnih pobud. V ospredju učenja je razvijanje občutljivosti in zavesti o problemih, navajanje otroka na uporabo različnih strategij in pripomočkov pri iskanju odgovorov, omogočanje in spodbujanje otroka k verbalizaciji (rabi jezika v različnih funkcijah) in drugim načinom izražanja. "Predšolska vzgoja v vrtcih mora graditi na otrokovih zmožnostih in ga voditi k pridobivanju novih doživetij, izkušenj in spoznanj, tako da predenj postavlja smiselne zahteve oziroma probleme, ki vključujejo otrokovo aktivno učenje, mu omogočajo izražanje, doživljanje ter ga močno čustveno in socialno angažirajo" (prav tam, str. 19).

Vprašanje, povezano z aktivnim učenjem, je, ali to načelo pomeni, da mora otrok vse odkriti sam in da mu vzgojiteljica ne sme posredovati nobenih odgovorov oz. rešitev problemov. Tako stališče, ki predstavlja nasprotni (in prav tako skrajni) pol pojmovanju učenja kot posredovanja informacij, so zagovarjali kritiki didaktično usmerjenih programov v šestdesetih in sedemdesetih letih preteklega stoletja, ki so se sklicevali na Piagetovo teorijo razvoja. Sodobni kurikulumi, ki temeljijo na Piagetovi teoriji, se, kljub prepričanju, da se otroci najuspešneje učijo, kadar raziskujejo in sami odkrivajo zakonitosti in principe, zavedajo, da otrok ne more vsega odkriti sam. R. De Vries in Kohlberg (1990, str. 84) npr. pravita, da naj se vzgojiteljica odziva skladno z vrsto vednosti, ki jo zadeva otrokova aktivnost: pri socialno-arbitrarnem znanju naj pove pravilni odgovor in ga podkrepljuje; pri fizičnih spoznanjih naj otroka spodbuja, da pride sam do odgovora prek eksperimentiranja z objekti; pri logično-matematičnih spoznanjih naj spodbuja abstrakcijo in generalizacijo. Menimo, da je navedeno mnenje skladno s sodobnimi pogledi na učenje, o katerih smo že govorili pri prikazu psiholoških pojmovanj odnosa med razvojem mišljenja, učenjem in poučevanjem.

Naslednja dilema zadeva igro otrok. V zadnjih desetletjih je v kurikulumih, ki se deklarirajo kot manj strukturirani oz. kot bolj odprti, prevladalo mnenje, da se otrok najbolje uči z igro in drugimi dejavnostmi, za katere je motiviran. Lahko rečemo, da je trend razvoja predšolske vzgoje potekal od igre k učenju in nato k učenju z igro. Če se je v preteklosti na predšolsko obdobje gledalo predvsem kot na "čas neobvezne igre in zabave" (Kamenov 1987), se je vsaj od štedesetih let dvajsetega stoletja dalje tudi pod vplivom psiholoških spoznanj o zgodnjem

miselnem razvoju in učenju to stališče zelo spremenilo.<sup>14</sup> V didaktično usmerjenih programih igra nima pomembnega mesta, četudi se včasih deklarativno sklicujejo na "igro kot osnovno dejavnost predšolskega otroka".<sup>15</sup> Pomembnejša je igra v kurikulumih, ki izhajajo iz Piagetove teorije. Medtem ko je M. Montessori igro pojmovala kot nasprotje dela, je Piaget (v: De Vries in Kohlberg 1990, str. 28) menil, da v razvoju simbolna igra vedno bolj odseva realnost in se postopoma razvije v konstruktivnejšo aktivnost oziroma delo. K zavedanju pomena igre za učenje predšolskih otrok so pripomogle tudi psihološke raziskave, ki igro povezujejo z razvojem predšolskega otroka na miselnem, jezikovnem in socialnem področju.<sup>16</sup>

Čeprav se povsem strinjamo s tistimi, ki zlasti didaktično usmerjenim predšolskim programom očitajo, da je v njih premalo upoštevana vloga spontane otrokove igre pri razvoju in učenju, pa ne gre zanemariti opozoril, da otrok poleg igre v vrtcu potrebuje tudi druge izkušnje. B. Tizard in Hughes (1986), ki sta proučevala vlogo mater in vzgojiteljic pri otrokovem učenju na podlagi opazovanja interakcije otrok z vsako od njiju, ugotavljata, da je za pogovore doma značilno večje bogastvo, globina in pestrost tem (prav tam, str. 7). Ena od sugestij za vrtce, ki jo na podlagi svojih ugotovitev predlagata avtorja (prav tam, str. 261), je, da bi se morale vzgojiteljice, ki predvsem spodbujajo igro in sprašujejo otroke, bolj posvetiti poslušanju otrok in odgovarjanju na njihova vprašanja, s čimer bi pripomogle k širjenju njihovega obzorja in k pridobivanju splošnih, za življenje pomembnih spoznanj. Tudi L. Marjanovič Umek (2001, str. 50), ki sicer zagovarja smiselno umeščenost igre v kurikulum za vrtce, opozarja na pomembnost vrste drugih dejavnosti, ki so glede na cilje, ki jih zasledujejo, lahko enako ali bolj strokovno pomembne in upravičene. Avtorica meni, da bi bila strokovno nesprejemljiva trditev, da se predšolski otroci lahko vsega naučijo z igro ter zagovarja različne dejavnosti ter različne metode in oblike vzgojnega dela.

## **Motivacija in učenje**

Kot smo pokazali, zagovorniki aktivnega učenja povezujejo učenje ne le s kognitivnim razvojem, ampak tudi z drugimi področji osebnosti, med katerimi je zelo pomembna motivacija učenca. Idejo o pomenu notranje motivacije za učenje najdemo že pri klasikih predšolske vzgoje, npr. pri Rousseauju, Fröblu in M. Montessori (Kamenov 1987). Učenje je povezano z otrokovo radovednostjo oz. s težnjo, da razume svet ter rešuje probleme. Avtorji razvojno ustrezne prakse (Bredenkamp 1996, str. 52) pravijo, da otrok ni treba siliti k učenju, saj so zanj motivirani z željo, da si osmislijo svet. Tudi v pristopu Reggio Emilia izhajajo iz prepričanja, da so predšolski otroci radovedni in notranje motivirani, oz. kot pravi Malguzzi (1993, str. 62), "če jih spodbujamo, da uživajo ob raziskovanju, je njihova motivacija neizmerna". Pri tem je pomemben kontekst, komunikacijski proces in konstrukcija široke mreže vzajemnih izmenjav med otroki ter med otroki in odraslimi.

---

<sup>14</sup> To pa ne pomeni, da že prej ne zasledimo tudi drugačnih razmišljanj. M. Montessori (v: Britton 1992, str. 20) je na začetku 20. stoletja v zvezi z otrokovimi aktivnostmi pogosteje uporabljala termin 'delo' kot 'igra', pri čemer je mislila na učenje, ne na delo, kot ga pojmujejo odrasli.

<sup>15</sup> Značilen primer predstavlja opredelitev igre v Vzgojnem programu za vzgojo in varstvo predšolskih otrok (1985, str. 101), ki pri primerih 'metode igre' našteva didaktične igre, petje, izštevanke, pripovedovanje ob ponazorilih itn., medtem ko simbolne igre sploh ne omenja.

<sup>16</sup> Več o tem glej v: Marjanovič Umek in Zupančič (2001).

Nekateri strokovnjaki poudarjajo, da mora učenje v vrtcu izhajati iz življenjskih situacij otrok in vsakodnevne realnosti otrokovega sveta.<sup>17</sup> Otrok se najbolje uči, kadar se sooča s problemi, ki so zanj osebno smiselni in pomembni. V Kurikulumu za vrtce (1999, str. 19) je npr. zapisano, naj predšolska vzgoja temelji na notranji motivaciji, reševanju konkretnih problemov ter pridobivanju socialnih izkušenj.

Menimo, da je za učenje v vrtcu zlasti aktualno vprašanje odnosa med notranjo in zunanjo motivacijo. Za razmišljanje o tem problemu bomo uporabili že omenjene diskusije o bralni in športni znački. Kritikam uvajanja zunanje motivacije pri bralni in športni znački (Batistič Zorec in Turnšek 2001) so nekateri ugovarjali, češ da zunanja motivacija ni škodljiva sama po sebi in da lahko postopoma vodi v razvoj notranje motivacije. S to trditvijo se povsem strinjamo, saj si brez zunanje motivacije ni mogoče niti predstavljati vzgoje! Kot pravi B. Marentič Požarnik (2000, str. 185) pozitivna podkrepitev v obliki pohvale, nagrade ali povratne informacije, da je odgovor pravilen, ni nič slabega; problematično je le, če celotno človekovo motivacijo gledamo skozi behavioristična očala.

Povsem neupravičeno pa je npr., če motivacijo za branje izenačujemo z motivacijo za umivanje rok, kot to naredi v svojem članku Kristan (2002b). Razlika med obojima je več kot očitna: medtem ko gre pri umivanju rok za privzganje navad (ob predpostavki, da ta navada še ne obstaja), pri bralni znački vzgojiteljice uvajajo zunanjo motivacijo za vse otroke v vrtčevski skupini, ne glede na to, ali pri njih že obstaja notranja motivacija. In ne dvomimo, da ima večina predšolskih otrok v zadnjem letu ali dveh pred vstopom v šolo, ko vrtci uvajajo bralno značko, že razvit ta interes oz. da uživajo ob poslušanju pravljic in zgodb! Potemtakem je treba spremeniti vprašanje: v opisanem primeru torej ni aktualno vprašanje, ali lahko zunanja motivacija preraste v notranjo, ampak vprašanje, ali z uvajanjem zunanjih podkrepitev tvegamo, da znižamo obstoječo notranjo motivacijo. Metaanaliza večjega števila raziskav o vplivanju sredstev zunanje motivacije na notranjo motivacijo, ki sta jo opravila Cameron in Pierce (1994, v: Marentič Požarnik 2000), je pokazala, da je pomembno predvsem, kako si posameznik razlaga pohvalo in nagrado – kot kontrolo svoje dejavnosti ali pa kot informacijo o svoji sposobnosti. Avtorja menita, da bo zlasti v prvem primeru zunanja motivacija znižala notranjo motivacijo. Priporočilo, ki ga dajejo avtorji programa športne značke Zlati sonček, da naj vzgojiteljica nagradi otroke za sodelovanje v dejavnosti, in ne za dosežke,<sup>18</sup> s katerim so verjetno želeli omiliti ("humanizirati") tekmovalnost, je potemtakem močno vprašljivo. Prej navedena avtorja namreč pravita, da otrok doživi nagrado, če ta ni vezana na konkreten dosežek, ampak le na sodelovanje v nalogi, kot kontrolo oz. podkupnino – prispeva torej k upadu notranje motivacije.

M. Donaldson (1982, str. 104) prav tako pravi, da imajo materialne nagrade navadno škodljive posledice. Meni, da najbolj uživamo v dejavnostih, ki si jih svobodno izberemo. Nasprotno pa nagrada predstavlja kontrolo našega vedenja, ki navadno zmanjšuje interes in užitek. Pogosto se sicer močno trudimo, da dobimo nagrado, manj verjetno pa je, da bomo z aktivnostjo nadaljevali, ko se nagrada ukine.

Menimo, da bi morale vzgojiteljice v vrtcih upoštevati pomembno značilnost otrok v predšolskem obdobju, da so večinoma radovedni in iniciativni ter da se ogromno naučijo spontano in brez prisile. Zato se ne moremo strinjati s tistimi, ki zagovarjajo uvajanje zunanje

---

<sup>17</sup> K. Špoljar (1993, str. 18) to pojasnjuje s situacijo na Hrvaškem v času vojne. Sprašuje se, kako z otroki obdelovati nevtralne teme, kot so jesen, selitev ptic in podobno, ko so otroci doživljali vojne strahote, ostajali brez svojih domov in najbližjih.

<sup>18</sup> Kristan (2001, str. 26) pravi, da je naša zasnova športne značke humanizirala to dejavnost tako, da je "zanemarila /.../ storitev, dosežek (rezultat), v ospredje pa postavila udeležbo, dejavnost, proces in obseg obvladanih vsebin".

motivacije (nagrada, nalepk ipd.) in za vse otroke enake "akcije". Vzgojiteljice bi namesto tega morale upoštevati različnost med otroki oz. načelo omogočanja izbire in drugačnosti (Kurikulum za vrtce 1999, str. 12) ter spodbujati pripravljenost otrok za postopno prehajanje iz spontanega v namerno učenje.

### **Za sklep: vloga psihologije pri razlagi učenja v vrtcu**

Glede na to, da smo se v pričujoči razpravi o učenju in poučevanju v vrtcu sklicevali predvsem na psihološke teorije in razlage, zagotovo predstavlja psihologija ter znotraj nje razvojna in pedagoška psihologija pedagogom pomembno izhodišče za razmišljanje o tem problemu. Za konec pa bi vendarle želeli opozoriti, da po našem mnenju lahko pretirana "psihologizacija" predšolskih kurikulumov tudi omejuje izzive in pričakovanja do otrok v vrtcih. G. Dahlberg, Moss in Pence (2000, str. 35) npr. pravijo, da se razvojna psihologija sklicuje na abstraktne sheme otrokovega življenja, na otroka, izvzetega iz socialno-kulturnega konteksta, s čimer izgubimo uvid v dejanska življenja otrok, njihove konkretne izkušnje, zmožnosti, teorije, čustva in upanja (prav tam, str. 36).

Skrajnost v opiranju na psihološke razlage razvoja predstavljajo programi, ki izhajajo iz Piagetove teorije. Kot primer navedimo priporočila razvojno ustrezne prakse, ki vsa pedagoška ravnanja deli na "razvojno ustrezna" in "razvojno neustrezna". Po mnenju S. Bredekamp (1996, str. 1) je neetično od otrok prežgodaj zahtevati, da se prilagodijo (akademske) zahtevam določenega programa. Avtorji in avtorice menijo, da uporaba delovnih zvezkov, delovnih listov in pobarvank ni razvojno primerna za otroke do približno šestega leta starosti. Primerni pa so materiali in igrače, ki se jih lahko dotikajo, z njimi manipulirajo in eksperimentirajo, ter estetske in starosti ustrezne knjige (Bredekamp 1996, str. 4). Očitno je, da so avtorji želeli z navedenimi opozorili preprečiti sholarizacijo vrtca, menimo pa, da so pri svojih priporočilih šli v drugo skrajnost, ki prav tako lahko omejuje otrokovo radovednost in interes.

Prispevek Piagetove teorije je, da je opozorila na pogosto neuskkljenost učnih programov z otrokovim nivojem kognitivnega razvoja, vendar pa Piagetu mnogi kritiki očitajo, da je podcenjeval mišljenje otrok v predšolskem obdobju. Malguzzi (1993, str. 72) npr. meni, da bi se morali namesto šibkosti in meja pri otrocih zlasti zavedati njihove presenetljive in neverjetne moči in njihovih sposobnosti, ki so povezane z veliko potrebo po tem, da se izražajo in so dejavni. Pravi, da so se oddaljili od podobe otroka kot egocentričnega bitja, za katerega je značilna osredotočenost na kognicijo in fizične objekte in katerega čustva so pogosto podcenjena.

Ob tem, da danes večina strokovnjakov s področja predšolske vzgoje daje prednost razvojno usmerjenim kurikulumom, je zanimiva kritika Kesslerja (1991, v: Rodd 1996), ki pravi, da poudarjanje razvojnih teorij, kar je značilno za predšolske pedagoge, pomeni dajanje prednosti procesu učenja in zanemarjanje vsebin učenja. Če je cilj predšolske vzgoje le otrokov razvoj, je po avtorjevem mnenju zanemarljiv socialno-kulturni kontekst, ki je zelo pomemben za njihovo prihodnje sodelovanje v kulturi, ki ji pripadajo. Short (1999) opozarja, da ima razumevanje otrokove "zrelosti", ki izhaja predvsem iz Piagetove teorije (poleg varovanja otrokove "nedolžnosti"), za posledico izločevanje kurikularnih vsebin, ki jih otrok "še ne razume". Med te sodijo npr. kontroverzne socialne, moralne in politične teme, za katere avtor meni, da bi morale biti že v zgodnjem obdobju sestavni deli kurikulumov.

Po našem mnenju je namesto vprašanja, katere vsebine so primerne za predšolskega otroka, bolj bistveno vprašanje, kako in s kakšnimi pričakovanji mu jih ponudimo. Strinjamo se s tistimi, ki opozarjajo na nevarnost enostranskega spodbujanja intelekta na račun drugih vidikov otrokovega razvoja, akademskega učenja na račun igre in domišljije itn. Po drugi

strani pa je po naših izkušnjah v slovenskih vrtcih še vedno mnogo neupravičenih prepričanj glede sposobnosti otrok,<sup>19</sup> ki so tako posledica psiholoških spoznanj o “povprečnem” otroku določene starosti kot pedagoških načel, ki iz njih izhajajo. Mnoge aktivnosti, naravnane na “povprečnega” otroka, podcenjujejo izkušnje in zmožnosti številnih otrok, ki se v vrtcih dolgočasijo ali morda prav zato povzročajo nemir.

## Literatura

- BATISTIČ ZOREC, M. in TURNŠEK, N. (2001). Bralna in športna značka v vrtcih. *Vzgojiteljica*, 2, str. 22–24.
- BERGER, K. S. (1994). *The developing person through the life span*. New York: Worth Publishers.
- BREDEKAMP, S. (ur.) (1996). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- BRITTON, L. (1992). *Montessori Play and Learn: a Parent's Guide to Purposeful Play From Two to Six*. London: Vermilion.
- BRUCE, T. (1997). *Early Childhood Education*. London: Hodger & Stoughton.
- BRUNER, J. (1977). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.

---

<sup>19</sup> Omenimo naj npr. stereotipna stališča o likovnih ali glasbenih zmožnostih predšolskih otrok, ki omejujejo otrokove izkušnje v vrtcu na otroške ilustracije in glasbena dela, ki so v njihovem glasovnem obsegu, otroke pa prikrajšujejo za doživljanje drugih umetnostnih stvaritev z obeh področij, ker so zanje domnevno “pretežke” in “nerazumljive”.

<sup>19</sup> Idejo o tem, da se otrok najbolje uči na podlagi konkretnih izkušenj, zasledimo že v Fröblovem vrtcu, pozneje pa tudi v vrtcih montessori in wadlorfskih vrtcih (Bruce 1997). [Opomba je enaka kot pod št 12](#)

<sup>19</sup> Nekateri ugovarjajo uporabi termina 'aktivno učenje', saj je vsako učenje aktivno. Avtorica (prav tam) razlaga, da gre pri aktivnem učenju za višjo stopnjo aktivnosti. Po našem mnenju je ne glede na uporabljeni termin bistveno, da kurikulum otrokom zagotavlja možnost izbire in iniciative, spodbuja tako konvergentno kot divergentno mišljenje ter prepozna povezanost učenja z vsemi področji otrokovega razvoja. [Opomba 13 je enaka](#)

<sup>19</sup> To pa ne pomeni, da že prej ne zasledimo tudi drugačnih razmišljanj. M. Montessori (v: Britton, 1992: 20) je na začetku 20. stoletja v zvezi z otrokovimi aktivnostmi pogosteje uporabljala termin 'delo' kot 'igra', pri čemer je mislila na učenje, ne na delo, kot ga pojmujejo odrasli.

<sup>19</sup> Tipičen primer predstavlja opredelitev igre v Vzgojnem programu za vzgojo in varstvo predšolskih otrok (1985, str. 101), ki pri primerih 'metode igre' našteva didaktične igre, petje, izštevanka, pripovedovanje ob ponazorilih itd., medtem ko simbolne igre sploh ne omenja.

<sup>19</sup> Več o tem glej v Marjanovič Umek in Zupančič (2001).

<sup>19</sup> K. Špoljar (1993: 18) to pojasnjuje s situacijo na Hrvaškem v času vojne. Sprašuje se, kako z otroki obdelovati nevtralne teme, kot so jesen, selitev ptic in podobno, ko so otroci doživljali vojne strahote, ostajali brez svojih domov in najbližjih.

<sup>19</sup> Kristan (2001, str. 26) pravi, da je naša zasnova športne značke humanizirala to dejavnost tako, da je “zanemarila ... storitev, dosežek (rezultat), v ospredje pa postavila udeležbo, dejavnost, proces in obseg obvladanih vsebin.”

<sup>19</sup> Omenimo naj npr. stereotipna stališča o likovnih ali glasbenih zmožnostih predšolskih otrok, ki omejujejo otrokove izkušnje v vrtcu na otroške ilustracije in glasbena dela, ki so v njihovem glasovnem obsegu, otroke pa prikrajšujejo za doživljanje drugih umetnostnih stvaritev iz obeh področij, ker so zanje domnevno 'pretežke' in 'nerazumljive'. [Vse opombe se ponavljajo!!!](#)

- Curriculum for pre-school* (2001). Ministry of Education and Science in Sweden and National Agency for Education.
- DAHLBERG, G., MOSS, P. in PENCE, A. (2000). *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspective*. London: Falmer Press.
- DE VRIES, R. in KOHLBERG, L. (1990). *Constructivist Early Education*. Washington, D. C.: NAEYC.
- DONALDSON, M. (1982). *Um deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Eurybase 2001. The information database on education systems in Europe*.  
<http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/eurybase.htm>
- Framework Plan for Day Care Institutions. A brief Presentation*.  
[http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/norw\\_frmwrk\\_plan\\_day\\_care\\_institut\\_eng-oth-enl-t06.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/norw_frmwrk_plan_day_care_institut_eng-oth-enl-t06.pdf)
- HOHMANN, M. in WEIKART, P. D. (1995). *Educating Young Children*. Michigan: High/Scope Press.
- KAMENOV, E. (1982). *Eksperimentalni programi za rano obrazovanje*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- KAMENOV, E. (1987). *Predškolska pedagogija I*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- KATZ, L. (1993). What can we learn from Reggio Emilia. V: C. Edwards, L. Gandini in G. Forman (ur.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- KRISTAN, S. (2001). S športnim programom "Zlati sonček" je narobe le to, da se mu ni uspelo prebiti v obvezni vzgojni izobraževalni program vrtcev. *Vzgojiteljica*, št. 4, str. 26–28.
- KRISTAN, S. (2002a). Še enkrat o programu Zlati sonček. *Vzgojiteljica*, št. 1, str. 19–21.
- KRISTAN, S. (2002b). Bralna značka. *Revija o knjigi*, št. 20, str. 35–36.
- KROFLIČ, R. (1997). Učno-ciljno in procesno razvojno načrtovanje kurikula. V: A. Barle Lakota in K. Bergant (ur.), *Kurikularna prenova*, zbornik. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- KROFLIČ, R. (1999). Procesno-razvojni model kurikuluma za javne vrtce. V: S. Puš Seme (ur.), *O vzgoji*, XII. posvet Skupnosti vrtcev Slovenije, str. 18–24. Portorož: Skupnost vrtcev Slovenije.
- KROFLIČ, R. (2001). Temeljne predpostavke, načela in cilji kurikula za vrtce. V: L. Marjanovič Umek (ur.), *Otrok v vrtcu. Priročnik h kurikulu za vrtce*. Maribor: Založba Obzorja.
- Kurikulum za vrtce* (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad za šolstvo.
- LABINOWITZ, E. (1989). *Izvirni Piaget*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- LAY–DOPYERA, M. in DOPYERA, J. (1990). *Becoming a Teacher of a Young Children*. McGraw Hill Publishing Company.
- LOSCHI, T. (1996). Montessori: otrok gradi svojo avtonomijo. V: *Montessori pedagogika*. Ljubljana: Glotta Nova.

- MALGUZZI, L. (1993). History, Ideas and Basic Philosophy. V: C. Edwards, L. Gandini in G. Forman (ur.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- MARENTIČ POŽARNIK, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- MARJANOVIČ UMEK, L. (2001). Psihologija predšolskega otroka. V: L. Marjanovič Umek (ur.), *Otrok v vrtcu. Priročnik h kurikulu za vrtce*. Maribor: Založba Obzorja.
- MARJANOVIČ UMEK, L. in LEŠNIK MUSEK, P. (2001). Igra v kurikulu za predšolske otroke. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa v šolo*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- MARJANOVIČ UMEK, L. in ZUPANČIČ, M. (ur.) (2001). *Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa v šolo*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- MONTESORI, M. (1990). *The discovery of the child*. New York: Ballantine Books.
- NEWCOMBE, N. (1996) *Child development: change over time*. New York: Harper Collins College Publishers.
- O'HAGAN, M. in SMITH, M. (1993). *Special issues in child care*. London: Bailliere Tindall.
- RINALDI, C. (1993). The emergent curriculum and social constructivism. V: C. Edwards, L. Gandini in G. Forman (ur.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- RODD, J. (1994). Children, culture and education. V: E. Hujala (ur.), *Childhood education – international perspectives*. University of Oulu, Early Education Center. Finland Association for Childhood Education International.
- SHORT, G. (1999). Children's grasp of controversial issues. V: M. Woodhead, D. Faulkner in K. Littelton (ur.), *Making sense of social development*. London, New York: The Open University.
- SUTHERLAND, P. (1992). *Cognitive Development Today. Piaget and His Critics*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- ŠEBART, M. (1997). Problemi vzpostavljanja šolskih modelov v čistih pozicijah. *Sodobna pedagogika*, št. 7–8, str. 360–375.
- ŠPOLJAR, K. (1993). Novi pristopi k vzgojnoizobraževalnim programom v sodobnih konceptih predšolske vzgoje. *Educa*, št. 5, str. 13–20.
- THOMAS, M. R. (1992). *Comparing Theories of Child Development*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- TIZARD, B. in HUGHES, M. (1986). *Young children learning*. Glasgow: Harper Collins Publishers, Fontana Press.
- VIGOTSKI, L. S. (1971). Učenje i razvoj u predškolskom uzrastu. *Predšolsko dete*, št. 4, str. 365–375.
- VIGOTSKI, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok* (1985). Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- WIEN, C. A. (1996). Time, Work and Developmentally Appropriate Practice. *Early Childhood Research Quarterly*, št. 11, str. 377–403.



ZIGLER, E. in STEVENSON, M. F. (1993). *Children in a changing world: development and social issues*. Brooks/Cole Publishing Company. California: Pacific Grove.

BATISTIČ ZOREC Marcela

## LEARNING IN A DAY-CARE CENTRE

### **Abstract**

The issue of learning was especially topical in the period of introducing the Curriculum for Day-care Centres (1999), which certainly brings about changes in understanding learning and teaching in day-care centres. The author first briefly shows how the views of learning and teaching of children have changed in the history of day-care centres. She believes the contemporary pre-school curricula prioritise cognitive developmental theories over the other development psychology theories. Then she gives explanations and views of these theories (Piaget, Vigotski, M. Donaldson, Bruner) of the development of thinking, learning and teaching. Further on, she points to the common characteristics of contemporary curricula of pre-school education referring to learning in day-care centres. Since there are also differences between contemporary curricula, despite the many similarities, she then focuses on certain dilemmas that she also considers topical in interpreting the principles of the Curriculum for Day-care Centres (1999) and in the considerations of broader education practice in Slovenia. She points to the following issues: role of active learning, significance of games for learning and the role of (internal and external) motivation in learning. The article concludes with a discussion of the importance and restrictions of developmental psychology in the explanations of learning in the pre-school period.

**Keywords:** development of thinking, learning, teaching, pre-school child, day-care centre, developmental psychology.