

Anita Jug  
Filozofska  
fakulteta  
Univerze v  
Ljubljani

# VEDOŽELJNOST PRI OTROCIH, STARŠIH, VZGOJITELJICAH IN UČITELJICAH

## POVZETEK

*V prispevku predpostavljamo, da je vedoželjnost usmerjevalna sila človekovega (samo)razvoja, ki v njem razvija tiste osebnostne lastnosti, sposobnosti, vrednote, stališča, interese ipd., ki poleg vplivov ožjega in širšega socialnega okolja odločujoče vplivajo na posameznikovo izobraževalno aktivnost in njegov vseživljenjski osebnostni razvoj.*

*V drugem delu prispevka prikazujemo rezultate raziskave, v kateri smo na osnovi kvalitativne analize odgovorov poskušali ugotoviti, kako vzgojiteljice v vrtcih in učiteljice, ki poučujejo v prvi triadi (9-letne) osnovne šole, pojmujejo vedoželjnost in ali se pojmovanja vedoželjnosti vzgojiteljic razlikujejo od pojmovanja vedoželjnosti razrednih učiteljic.*

**Ključne besede:** vedoželjnost, učljivost, vseživljenjsko izobraževanje, motivacija, družina, vrtec, šola, ožje in širše socialno okolje

**O** vedoželjnosti, njeni naravi, strukturi, etimologiji in o lastnostih vedoželjnih posameznikov obstajajo številna, pogosto divergentna stališča, pristopi, razlage in definicije tako pri laikih kot pri strokovnjakih. Pojem vedoželjnosti se ves čas modificira v skladu

z novimi in vedno širšimi spoznanji, zato je opredelitev pojma vedoželjnosti kontinuiran proces.

Vedoželjnost kot osebnostna lastnost je nedvomno tista, ki najbolj trajno in stabilno spodbuja procese učenja. Je

primarna (notranja) motivacija in splošna težnja – potreba človeka po pridobivanju znanja in iskanju novih resnic ter hkrati glo-

balna osnova permanentnemu izobraževanju in vseživljenjskemu učenju (Krajnc, 1982). V današnji učeči se družbi in njenih procesih socializacije je za svoje znanje odgovoren vsak zase. »Ni več pomemben način, s katerim si je nekdo znanje pridobil, temveč predvsem to, kaj človek zna in koliko je še učljiv.« (Krajnc 1996, str. 9) S tem je učljivost posameznika v nenehni interakciji z njegovo vedoželjnostjo in pripravljenostjo za učenje. Gre za to, da bolj kot je družba (družina, vrtec, šola, ožje in širše socialno okolje ...) v funkciji razvijanja in ohranjanja otrokove vedoželjnosti, tembolj podpira in spodbuja procese učenja, procese samostojnega poizvedovanja, raziskovanja in vrednotenja.

*Vedoželjnost je  
človekova potreba  
po iskanju novih  
resnic.*

## DRUŽINA IN VEDOŽELJNOST V RAZŠIRJENEM OKOLJU

Vsak otrok nosi v sebi potenciale še neslu-  
tenih možnosti razvoja. Neslutenih zato, ker  
smo ljudje individuumi, saj je vsak izmed nas  
enkratno in hkrati družbeno bitje, ki mu ni  
nihče enak. Tako z rojstvom prinesemo s sabo  
enkratne možnosti za svoj razvoj, ki se ne-  
nehno razvijajo, spreminjajo, nadgrajujejo, na  
novo oblikujejo ... To je stalnica, ki vsakega  
izmed nas na svojstven način spremlja skozi  
vse življenje. Z vstopom v vrtec otrok naredi  
prvi korak v širše socialno okolje. Ta korak je  
za otroka pomembna življenjska prelomnica.  
Zato ni vseeno, ali se ljudje, ki delajo z otro-  
kom, zavedajo pomena svoje vloge za njegov  
razvoj ali ne. To velja tako za starše kot za stro-  
kovne delavce, ki na strokoven način in glede  
na dane možnosti s pestro ter uravnoteženo  
ponudbo na vseh področjih dejavnosti otroku  
omogočajo optimalen razvoj in ga hkrati pri-  
pravljajo za življenje v 'sobivanju'.

Predpogoj za to pa je ustrezna in kakovostna  
vzgoja, saj je le ta poleg enkratnosti otroka,  
njegovega družinskega in vrtčevskega okolja  
ključen dejavnik njegovega razvoja.

Temelji permanentnega izobraževanja se  
postavljajo že v predšolskem obdobju, pred-  
vsem z ohranjanjem in razvijanjem primarne  
(notranje) motivacije ali posameznikove  
vedoželjnosti (Krajnc, 1982, str. 204–205;  
glej tudi Krajnc, 2007, str. 10–17). Vprašanje,  
ki si ga ob tem zastavljamo, je zakaj in kako?  
Sodobne vzdolžne raziskave v evropskih in

severnoameriških vrtcih so potrdile, da se  
učinek vrtca na otrokov razvoj in učenje ne  
povezuje samo s starostjo otroka, pri kateri je  
bil vključen v vrtec, ali z vrsto predšolskega  
programa, temveč tudi, in predvsem, s kako-  
vostjo vrtca in družinskega okolja, iz kate-  
rega otrok prihaja (Coople in  
Bredenkamp, 2004, str. 27–49).  
Višja kakovost otrokovega  
družinskega okolja je pove-  
zana z višjo izobrazbo staršev,  
z ugodnimi materialnimi  
pogoji v družini, s pogosto  
odzivno in občutljivo komu-  
nikacijo ter s pogostejšim in  
bolj kakovostnim spodbujan-  
jem otrokovega razvoja, ki  
vključuje npr. skupno branje otroške litera-  
ture, aktivno pogovarjanje z otrokom, sode-  
lovalno učenje, simbolno igro, obiskovanje  
različnih (dramskih, lutkovnih ipd.) predstav,  
prireditev, razstav, muzejev ipd. (Andersson,  
2002, str. 11–38).

Zgodnja vključenost otroka v vrtec je še pose-  
bej pomembna za tiste otroke, ki prihajajo iz  
manj spodbudnega družinskega okolja, saj  
lahko vrtec, če je kakovosten, pomembneje  
prispeva k otrokovemu razvoju in dobremu  
počutju ter ga uspešneje pripravi za vstop v  
osnovno šolo.

Vse to nas navaja k zaključku, da je zgodnje  
otročstvo neponovljivo, najdejavnejše in hkrati  
zelo občutljivo obdobje otrokovega razvoja in  
učenja.

Vedoželjnost in prebujenje vedoželjnosti je ra-  
dost in navdušenje osebe same pri odkrivanju

*Temelji per-  
manentnega  
izobraževanja se  
postavljajo že v  
predšolskem ob-  
dobju.*

Družina je otrokova prva vzgojno-izobraževalna institucija, v kateri si otrok postavlja temelje za svoj nadaljnji razvoj. V njej otrok dobi prve informacije, podatke, spoznanja, razvija svoje spretnosti, osebnostne lastnosti, navade in razvade, uči se socialnega vedenja, vzorcev komunikacije, oblikuje si interese, vrednote, stališča ipd. (Ličen 1996; glej tudi Ličen 2000). Vpliv družine je viden predvsem v razvijanju kulture učenja, pri čemer ima neformalno izobraževanje v družini poleg ohranjanja otrokove vedoželjnosti in razvijanja njegovih interesov bistveno funkcijo (Krajnc 2007, str. 12).

Razvoj govora je pri otroku povezan s celotnim razvojem, še zlasti z razvojem mišljenja.

Ko otrok nekaj pove, skuša z besedami izraziti misli, ki sčasoma postajajo vedno jasnejše. Tako otrok napreduje od zaznavno-praktičnega k verbalno-abstraktnemu mišljenju. Predšolsko obdobje je predvsem čas usvajanja govora, ki si ga otrok pridobi z učenjem in posnemanjem. Tako so za razvijanje govora in mišljenja pomembni dobri govorni vzorci in govorne spodbude, ki otroka vodijo v govorno in miselno aktivnost (Gnamuš, 1979), kar prispeva tudi k ohranjanju in spodbujanju otrokove vedoželjnosti.

neznanega. »Dispozicij za vseživljenjsko izobraževanje nima vsak otrok in tudi ne vsak odrasli« (Krajnc, 2007, str. 15). Za to, da si razvijemo ustrezne in za učljivost

*Temelji za vseživljenjsko izobraževanje se postavljajo s permisivno vzgojo.*

potrebne osebnostne lastnosti, sposobnosti, spretnosti in navade, ni nikoli prepozno, a je ob tem pomembno, da smo za izobraževalno aktivnost motivirani. Motivacija pa ni stalen pojav, saj se razvija pod vplivom najrazličnejših dejavnikov. Prve motivacijske

osnove za izobraževanje daje primarna socializacija v družinskem okolju, vrtcu in socialnem okolju otroka. A. Krajnc ob tem opozarja, da je za razvoj celotne motivacije



odločilen osnovni model družinske vzgoje, ki se po njeni oceni lahko nagiba k bolj permisivnemu ali represivnemu modelu vzgoje. Takole pravi (2007, str. 14): »Temelji za vseživljenjsko izobraževanje in visoko stopnjo učljivosti se postavljajo s permisivno vzgojo. Otrok, ki je deležen podpore staršev, pohval, tolerantnosti do svojih poskusov in napak, spremljanja in spodbujanja pri prodiranju do novih spoznanj, postaja samozavestnejši in vse bolj teži k spoznavanju, odkrivanju in raziskovanju novega. Hkrati pa si ob tem razvija za vseživljenjsko izobraževanje potrebne lastnosti, kot so vedoželjnost, samozaupanje, prodornost, samostojnost pri iskanju rešitev, razvijanje lastnih interesov, iznajdljivost in originalnost v odzivanju na okolje (Krajnc, 2007, str. 14–15, glej tudi Krajnc, 1979).

Kasneje, v času šolanja, se motivacija najtesneje povezuje s samim potekom izobraževanja, s pestrostjo učnih metod in oblik dela, z vedoželjnostjo otroka ter z njegovimi motivi v obliki aspiracij, vrednot, interesov in stališč. Velik vpliv dobijo tudi šolske ocene, dosežen učni uspeh, šolska klima, sodelovanje, tekmovanje, povratne informacije o doseženem napredovanju in uspehu ter učiteljevo načrtno vodenje in razvijanje spodbudnih motivov za učenje (Krajnc, 1979).



## OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

Zavedamo se, da sam proces vzgojiteljevega oz. učiteljevega izobraževanja vpliva na oblikovanje različne identitete in pojmovanja znanja. Različno pojmovanje znanja prav gotovo vpliva na različno pojmovanje učenja in poučevanja, na vzgojiteljev oz. učiteljev učni slog, ta pa nadalje sooblikuje vzgojiteljeva oz. učiteljeva poklicna stališča do znanja, učljivosti in tudi vedoželjnosti (Marentič-Požarnik, 1987). Tako se razumevanje vzgojiteljevega oz. učiteljevega poklicnega delovanja in razvoja spreminja skozi čas, v odvisnosti od družbenega konteksta, razvoja znanosti in v odvisnosti od vzgojiteljevega oz. učiteljevega profesionalnega razvoja.

Danes postaja vse pomembnejši cilj oblikovanje fleksibilnosti in ustvarjalnosti v presojanju, odločanju in ravnanju ter v sposobnosti reševanja problemov na vse bolj kompleksni ravni, ki jo narekuje vzgojno-izobraževalna praksa v vrtcu ali šoli. Učitelj ne more več poučevati tako, kot so poučevali njega, še posebej ne, če želi pripraviti učence za soočenje z izzivi, ki jih prinašajo sodobne

družbene in socializacijske spremembe, ter ob tem uresničevati višje cilje (kot je npr. pridobivanje kakovostnega znanja), ki so zastavljeni in zapisani v *Izhodiščih kurikularne prenove* (1996) (prav tam). V sodobni družbi se jasno kaže potreba po samostojnih, odgovornih, ustvarjalnih, samozavestnih, komunikativnih in prilagodljivih, nenehoma učečih se učiteljih, ki se znajo soočiti s hitro in spreminjajočo se stvarnostjo ter njenimi izzivi (Šteh-Kure, 2001). To pa narekuje potrebo po razvijanju profesionalne odgovornosti vzgojitelja oz. učitelja, ki je zavezana vseživljenjskemu izobraževanju in učenju za poklicni in osebnostni razvoj. Predvidevamo tudi, da na oblikovanje vzgojiteljevih oz. učiteljevih stališč do vedoželjnosti in na njihovo širšo pripravljenost in zmožnost, da jo razvijajo v praksi, poleg strokovne usposobljenosti vpliva tudi vzgojiteljeva oz. učiteljeva zmožnost kritičnega refleksivnega preučevanja lastne pedagoške prakse z zadostno strokovno in vodstveno podporo ter s sodelovanjem znotraj

*Postati 'dober' vzgojitelj oz. učitelj je razvojni proces, ki se nikoli ne konča.*

Za ohranjanje otrokove vedoželjnosti so še posebej pomembna naslednja področja in specifične vzgojno-izobraževalne dela (Vonta, 2005, str. 13–33; Kroflič, 2005, str. 12–18):

- upoštevanje dimenzij individualnosti vsakega otroka ter vzpostavljanje ustrezne socialne klime in emocionalne bližine na relaciji starš–vzgojitelj/učitelj–otrok;
- vključevanje otrok v procese načrtovanja, izvajanja in vrednotenja;
- smiselno, procesno in sodelovalno učenje, ki otrokom omogoča globoko doživetje in poplitev v učno situacijo preko praktične aktivnosti, osebnih stikov, sugestivnih fenomenov zvoka, besede, likovne podobe ipd.;
- razvijanje elementov kritičnega mišljenja (sklepanje, predvidevanje, postavljanje vprašanj, zagovarjanje, skupno razpravljanje, samostojno poizvedovanje, odkrivanje, ocenjevanje, vrednotenje, argumentiranje, raziskovanje ipd.);
- odprta, občutljiva in odzivna komunikacija;
- branje otroške literature z diskusijo in aktivnim sodelovanjem otrok;
- organizacija učnega okolja, ki otrokom omogoča dovolj učnih izzivov, izkustvenega učenja ter samostojnega in sodelovalnega dela in ustvarjanja;
- aktivno vključevanje in sodelovanje s starši otrok.



in zunaj vzgojno-izobraževalne institucije; in da v vrtcu oz. šoli zagotovo intenzivneje spodbujajo in razvijajo otrokovo vedoželjnost tisti vzgojitelji oz. učitelji, ki so tudi sami bolj vedoželjni, učljivi, ustvarjalni, inovativni ipd.

## VSEBINSKO–METODOLOŠKI OKVIR RAZISKAVE

V raziskavi je sodelovalo 18 vzgojiteljic iz vrtcev in 18 razrednih učiteljic, ki poučujejo v prvi triadi devetletne osnovne šole. Vse v vzorcu zajete vzgojiteljice in učiteljice so enakomerno porazdeljene glede na število let delovne dobe. Priložnostni vzorec ( $N = 36$ ) vzgojiteljic in učiteljic je bil izbran naključno s strani ravnateljic/-ev iz treh ljubljanskih vrtcev in štirih ljubljanskih osnovnih šol junija 2007.

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Podatke smo zbrali s pomočjo polstrukturiranega intervjuja, in sicer individualno vodenega. Odgovore na vprašanja smo kategorizirali, kategorije pa razvrstili po pogostosti njihovega pojavljanja ter jih urejene tabelarično in grafično prikazali z navedbo absolutnih ( $f$ ) in relativnih

( $f\%$ ) frekvenc. V posameznih kategorijah smo šteli število vzgojiteljic oz. učiteljic, ki so v svojih odgovorih navajale odgovore, zajete v določeno kategorijo.

Da bi dosegli namen empiričnega dela naloge, smo pri raziskovanju izhajali iz sklopa naslednjih raziskovalnih vprašanj:

- Kako vzgojiteljice in učiteljice pojmujejo in ocenjujejo stopnjo vedoželjnosti pri sebi in pri otrocih v skupini oz. razredu?
- Kaj menijo, da pri njih povečuje vedoželjnost in kaj jo zmanjšuje (vpliv katerih dejavnikov)?
- Kaj menijo, da ohranja vedoželjnost pri otrocih in kaj jo omejuje (vpliv katerih dejavnikov)?
- Kakšen model družinske vzgoje stoji v ozadju otroka, ki je vedoželjen?
- Kako same v skupini oz. v razredu podpirajo ohranjanje otrokove vedoželjnosti?
- Ali, in v kolikšni meri, se je odnos do vedoželjnosti v sodobni družbi spremenil?

### Raziskovalna vprašanja, ki se nanašajo na vedoželjnost vzgojiteljic in učiteljic

#### Vprašanje 1: Ali menite, da ste nasploh vedoželjni?

Vse v raziskavo zajete vzgojiteljice in učiteljice menijo, da so nasploh vedoželjne.

#### Vprašanje 2: Ocenite stopnjo svoje vedoželjnosti!

Največ vzgojiteljic (55,6 %) in učiteljic (50 %) se ocenjuje kot srednje vedoželjnih. Iz slike 1 je razvidno, da je visoko vedoželjnih učiteljic (44,4 %) več kot visoko vedoželjnih vzgojiteljic (38,9 %), a zaradi majhne razlike ne moremo trditi, da so učiteljice bolj vedoželjne v primerjavi z vzgojiteljicami. Najmanj vzgojiteljic (5,6 %) in učiteljic (5,6 %) pa se je ocenilo kot nizko vedoželjnih.

#### Vprašanje 3: Na katerih področjih menite, da je vaša vedoželjnost najbolj žživa?

Za tovrstno kategorizacijo smo se odločili zato, ker so tudi učiteljice in vzgojiteljice podajale svoje odgovore po predmetnih

področjih. Če pogledamo sliko 2, vidimo, da je vedoželjnost vzgojiteljic najbolj žživa' na področju slovenskega jezika (27,8 %), glasbene vzgoje (22,2 %) in likovne vzgoje (16,7 %), medtem ko je vedoželjnost učiteljic najbolj žživa' na področju spoznavanja narave (27,8 %) in spoznavanja družbe (25,0 %). Tudi ostali podatki kažejo na to, da se med vzgojiteljicami in učiteljicami glede na izbrana predmetna področja pojavljajo precejšnje razlike.

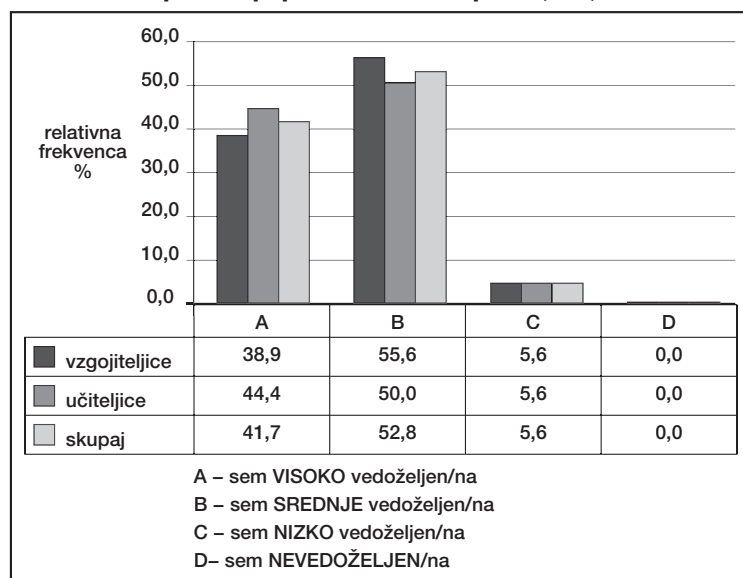
#### Vprašanje 4: Kateri dejavniki pri vas povečujejo vedoželjnost?

Znanje pridobljeno v programih stalnega strokovnega izpopolnjevanja je ključni dejavnik, ki povečuje vedoželjnost učiteljic (35,3 %) in vzgojiteljic (26,3 %). Pomembna dejavnika, ki sta pri učiteljicah in vzgojiteljicah zastopana z relativno visokim povprečnim deležem, sta še samoizobraževanje (22,2 %) in vplivi vodenja s spodbudno delovno klimo in kulturo vrtca oz. šole (19,4 %). Nadaljevanje izobraževanja za višjo stopnjo izobrazbe je dejavnik, ki povečuje vedoželjnost samo pri vzgojiteljicah (15,8 %). Vzrok za to je najverjetneje v tem, da vse v raziskavo zajete vzgojiteljice še nimajo dosežene visoke (ali višje) stopnje izobrazbe.

#### Vprašanje 5: Kateri dejavniki pri vas zmanjšujejo vedoželjnost?

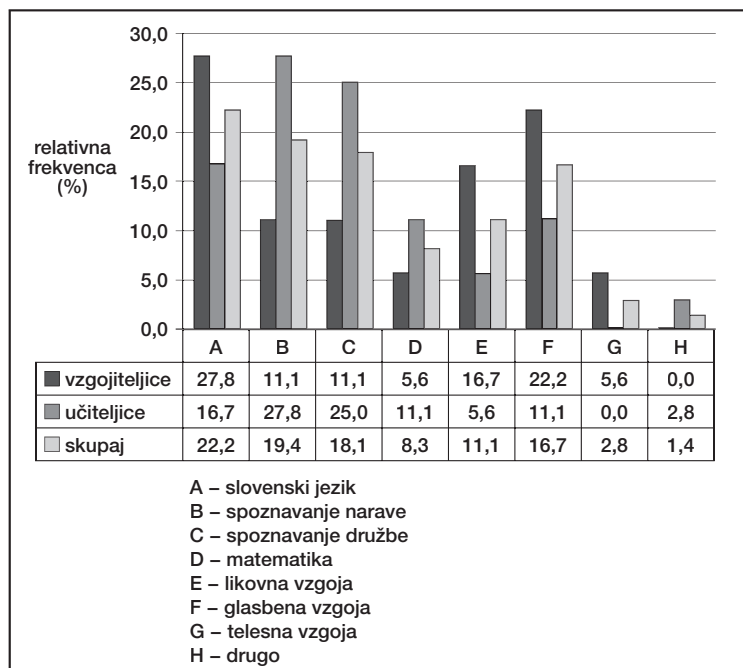
Pri vzgojiteljicah je ključen dejavnik, ki zmanjšuje njihovo vedoželjnost, pomanjkanje programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja (34,3 %). Pomanjkanje motivacije za delo in izobraževalno aktivnost je dejavnik, ki je pri vzgojiteljicah zastopan z 22,9 odstotki. Relativno visok povprečni delež (17,8 %) tako pri vzgojiteljicah kot tudi pri učiteljicah zasedajo nespodbudne razmere lastne družine. Pomanjkanje programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja (21,1 %), pomanjkanje motivacije za delo in izobraževalno aktivnost (21,1 %) ter zahteve učnega načrta (21,1 %) so prevladujoči dejavniki, ki zmanjšujejo vedoželjnost pri učiteljicah. Rezultati v ce-

Slika 1: Ocenjena stopnja lastne vedoželjnosti (v %)



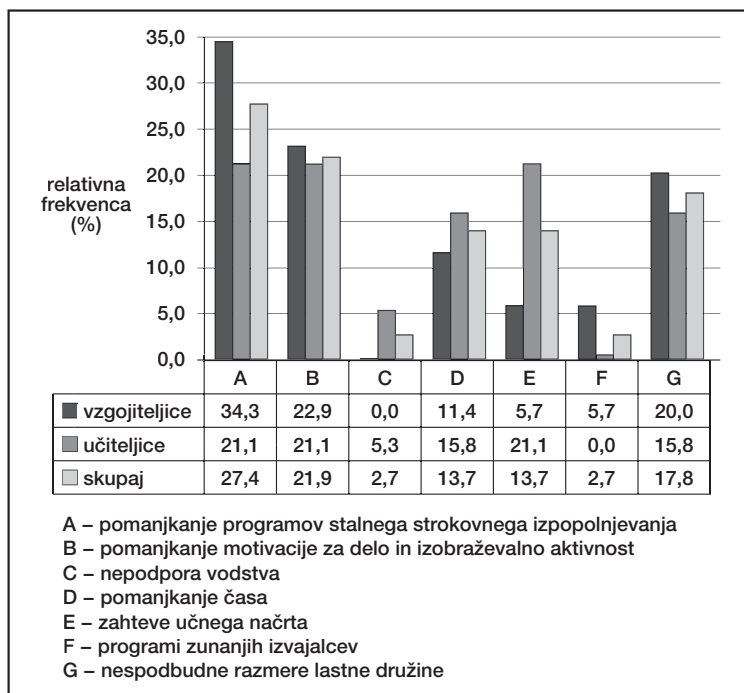
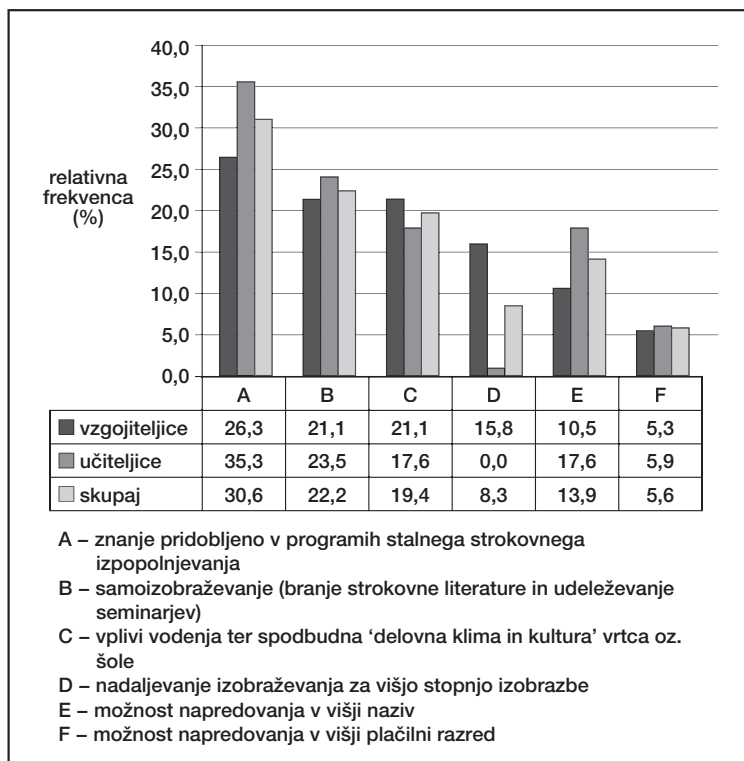
loti kažejo na to, da vzgojiteljice in učiteljice dajejo velik poudarek programom stalnega strokovnega izobraževanja.

#### Vprašanje 6: Kdaj ste bili vi v življenju najbolj vedoželjni?



Slika 2: Predmetna področja, kjer je vedoželjnost vzgojiteljic in učiteljic najbolj žživa' (v %)

Slika 3: Dejavniki, ki povečujejo vedoželjnost vzgojiteljic in učiteljic (v %)



Slika 4: Dejavniki, ki zmanjšujejo vedoželjnost vzgojiteljic in učiteljic (v %)

Vzgojiteljice (33,3 %) in učiteljice (38,9 %) so bile najbolj vedoželjne v predšolskem obdobju, kar se ujema tudi z ugotovitvami raziskave A. Kranjc (1995, str. 9–25). Avtorica je na vzorcu fakultetno izobraženih ljudi raziskovala, kje vse so se lahko učili demokratizacije. Raziskava je pokazala, da je vrtec najbolj odprta in demokratična ustanova, ki je bila ocenjena za socialno skupino z najbolj demokratičnimi odnosi (skoraj 70 % odnosov je demokratičnih), šola pa z najmanj (samo 18 % odnosov je demokratičnih). Podatki iz slike 5 kažejo na to, da je bilo najmanj vzgojiteljic (5,6 %) in učiteljic (0,0 %) najbolj vedoželjnih v času obiskovanja srednje šole.

### Raziskovalna vprašanja, ki se nanašajo na vedoželjnost otrok

#### Vprašanje 7: Kaj menite, da ohranja otrokovo vedoželjnost?

Branje otroške literature ter odzivna in odprta komunikacija je prevladujoči dejavnik, ki po mnenju vzgojiteljic (32,5 %) in učiteljic (36,6 %) v največji meri prispeva k ohranjanju otrokove vedoželjnosti. Socialno spodbudna in miselno aktivna klima dela, učenja in življenja v vrtcu oz. šoli je dejavnik, ki je pri vzgojiteljicah (32,5 %) in učiteljicah (29,3 %) prav tako zastopan z relativno visokim povprečnim deležem (30,9 %). Najnižji delež vzgojiteljic (12,5 %) in učiteljic (9,8 %) je mnenja, da na ohranjanje otrokove vedoželjnosti najbolj vpliva visok socialno ekonomski status družine in visoka izobrazbena struktura staršev.

#### Vprašanje 8: Kaj menite, da omejuje otrokovo vedoželjnost?

Po mnenju vzgojiteljic (31 %) in učiteljic (32,6 %) otrokovo vedoželjnost najbolj omejuje pomanjkanje branja otroške literature ter neodzivna in zaprta komunikacija. Socialno manj spodbudna in miselno manj aktivna klima dela, učenja in življenja v vrtcu oz. šoli je dejavnik, ki je pri vzgojiteljicah (31 %) in učiteljicah (27,9 %) prav tako zastopan z rela-

tivno visokim povprečnim deležem (29,4 %). Najnižji delež vzgojiteljic (14,3 %) in učiteljic (16,3 %) je mnenja, da na omejevanje otrokove vedoželjnosti najbolj vpliva nizek socialno-ekonomski status družine in nizka izobrazbena struktura staršev.

#### Vprašanje 9: Kakšen model družinske vzgoje po vaših izkušnjah stoji v ozadju otroka, ki je vedoželjen?

Vse v vzorcu zajete vzgojiteljice in učiteljice menijo, da v ozadju otroka, ki je vedoželjen, stoji permisivna, na nagradi sloneča vzgoja, v kateri prevladuje sistem nagrad, pohval, spodbud in podpor otroku, več tolerantnosti do otrokovih poskusov, napak in zmot, upoštevanje otrokovih interesov, več medsebojnega usklajevanja in dogovarjanja ter ljubeč, čustveno angažiran odnos staršev do svojih otrok in njihove aktivnosti.

#### Vprašanje 10: Ali se vam zdi, da je vedoželjnost pomembna?

Vse v raziskavo zajete vzgojiteljice in učiteljice so ocenile, da je vedoželjnost pomembna osebna lastnost.

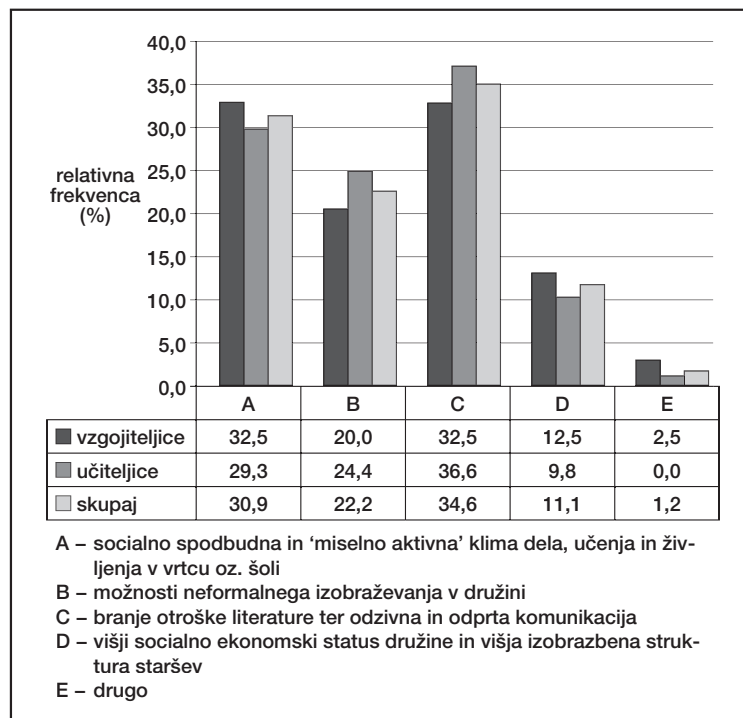
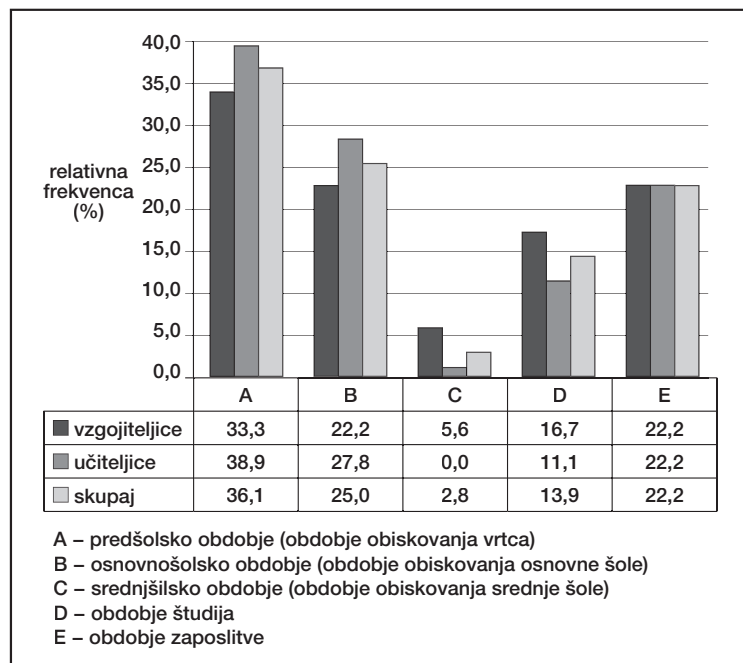
#### Vprašanje 11: Zakaj se vam zdi, da je vedoželjnost pomembna?

Največ vzgojiteljic (25 %) in učiteljic (28,3 %) je ocenilo, da je vedoželjnost pomembna lastnost, ker otroku povečuje motivacijo za učenje. Da je vedoželjnost pomembna, ker spodbudno vpliva na ustvarjalnost in kreativnost otroka, je mnenja 20,8 odstotka vzgojiteljic in 19,6 odstotka učiteljic. Ostali razlogi, na podlagi katerih vzgojiteljice in učiteljice ocenjujejo, da je vedoželjnost pomembna, so še:

- vedoželjnost otroku olajšuje sam proces učenja (19,1 odstotni povprečni delež);
- spodbudno vpliva na razvoj osebnosti otroka (12,8-odstotni povprečni delež);
- otroku dviguje samozavest in samozaupanje (11,7-odstotni povprečni delež);
- vpliva na njegovo samostojnost pri delu in učenju (9,6-odstotni povprečni delež).

Na podlagi odgovorov sklepamo, da se vzgojiteljice in učiteljice zelo dobro zavedajo, da

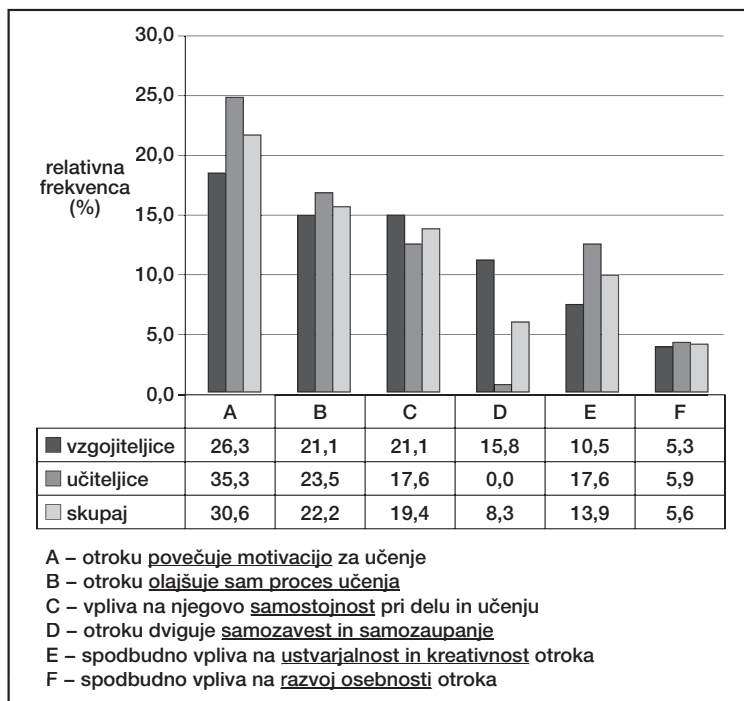
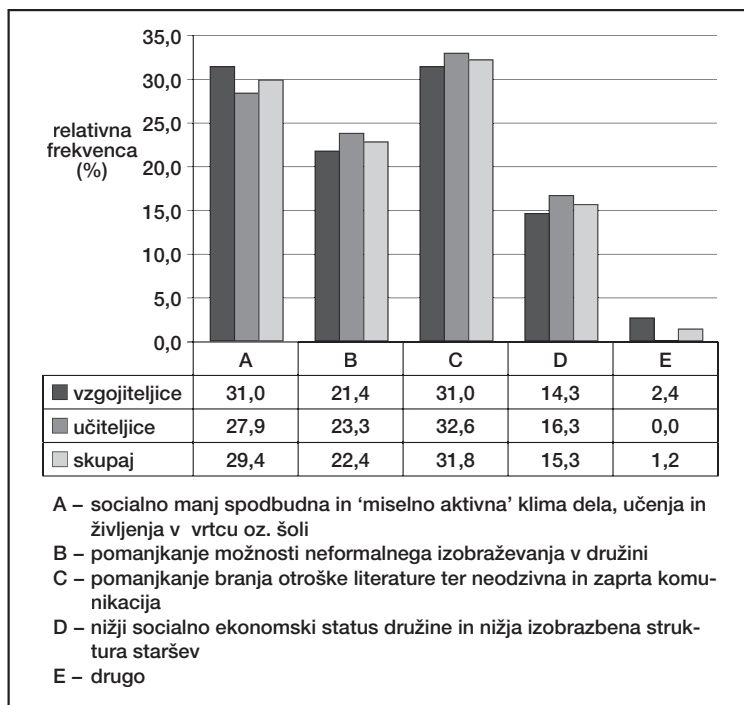
**Slika 5: Življenjska obdobja, v katerih so bile vzgojiteljice in učiteljice najbolj vedoželjne (v %)**



**Slika 6: Dejavniki, ki ohranjajo otrokovo vedoželjnost (v %)**



Slika 7: Dejavniki, ki omejujejo otrokovo vedoželjnost (v %)



Slika 8: Razlogi, zaradi katerih se vzgojiteljicam in učiteljicam zdi, da je vedoželjnost pomembna lastnost (v %)

je vedoželjnost pomembna osebna lastnost, ki spodbudno vpliva na izobraževalno aktivnost otrok.

### Vprašanje 12: Kako podpirate ohranjanje vedoželjnosti pri otrocih oz. učencih?

Največ vzgojiteljic (23,2 %) in učiteljic (28 %) izvaja dejavnosti, ki otrokom predstavljajo miselni izziv. Z otroki se 20,3 odstotka vzgojiteljic in 26 odstotkov učiteljic pogovarja o njihovem delu, jih pri tem aktivno spremlja in spodbuja ter pohvali za trud in dosežke. Pristopi, ki jih vzgojiteljice in učiteljice pri svojem delu dokaj pogosto uporabljajo v prid ohranjanja otrokove vedoželjnosti, so še:

- postavljanje odprtih vprašanj in dajanje namigov (14,3-odstotni povprečni delež);
- upoštevanje pobud in interesov otrok ter razširjanje aktualnih idej otrok, ki jih je potrebno rešiti (13,4-odstotni povprečni delež);
- posvečanje časa vsakemu otroku posebej (12,6-odstotni povprečni delež);
- uporaba aktivnih metod in oblik dela: eksperimentiranje, problemski pouk, izkustveno in sodelovalno učenje (11,8-odstotni povprečni delež).

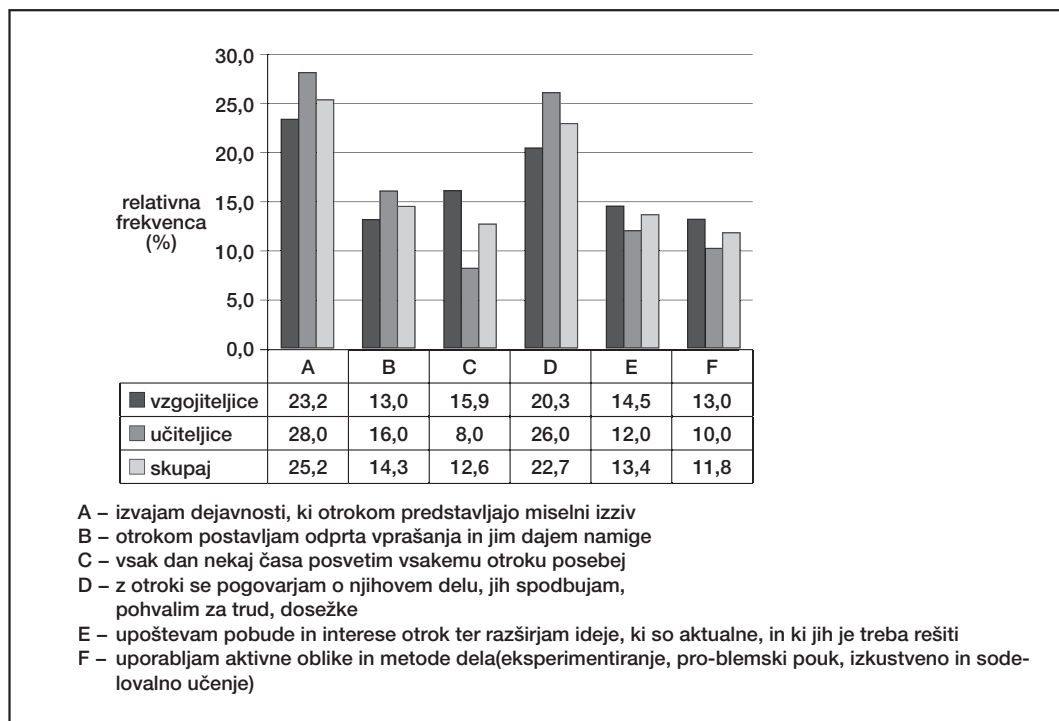
Odgovori vzgojiteljic in učiteljic so zelo spodbudni, saj kažejo na to, da si vzgojiteljice in učiteljice pri svojem delu prizadevajo za to, da bi v čim večji meri ohranile vedoželjnost otrok oz. učencev.

### Raziskovalna vprašanja, ki se nanašajo na odnos do vedoželjnosti v sodobni družbi

#### Vprašanje 12: Se je odnos do vedoželjnosti v sodobni družbi spremenil?

Večina vzgojiteljic (55,6 %) in učiteljic (61,1 %) je ocenila, da se je odnos do vedoželjnosti v sodobni družbi spremenil. Da je odnos do vedoželjnosti samo delno spremenjen, meni 33,3 odstotka vzgojiteljic in 27,8 odstotka učiteljic. 11,1 odstotka vzgojiteljic in učiteljic pa meni, da se odnos do vedoželjnosti ni spremenil.

#### Vprašanje 13: Kako se je spremenil?

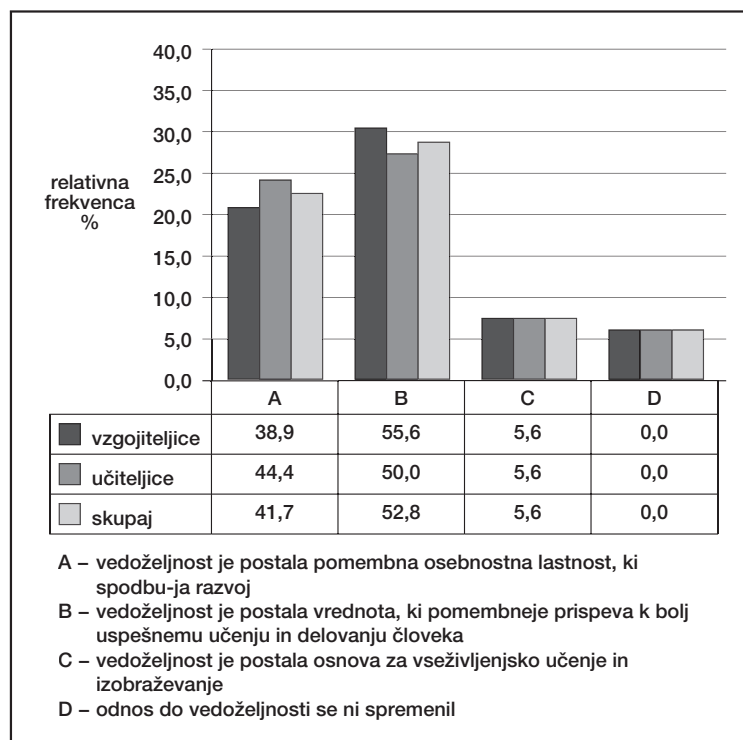
**Slika 9: Pristopi k ohranjanju vedoželjnosti otrok oz. učencev (v %)**

Da je vedoželjnost v sodobni družbi pomembna osebna lastnost, ki spodbuja razvoj kritičnega, avtonomnega in ustvarjalnega posameznika, ocenjuje 37,8 odstotka vzgojiteljic in 33,3 odstotka učiteljic. 35,1 odstotka vzgojiteljic in 38,5 odstotka učiteljic je mnenja, da je vedoželjnost postala vrednota, ki pomembneje prispeva k uspešnejšemu učenju in delovanju človeka. 21,6 odstotka vzgojiteljic in 23,1 odstotka učiteljic pa meni, da je vedoželjnost v sodobni družbi postala osnova vseživljenjskemu učenju in izobraževanju.

Na podlagi posredovanih odgovorov vzgojiteljic in učiteljic lahko zaključimo, da se vzgojiteljice in učiteljice zavedajo pomena vedoželjnosti za uspešno učenje, izobraževanje in osebno delovanje človeka.

## SKLEPNE MISLI

V slovenskem prostoru je malo objavljenih raziskav, ki bi proučevale vedoželjnost otrok.

**Slika 10: Kako se je spremenil (v %)**



Nekoliko manj je tudi strokovne, psihološke ter andragoško-pedagoške literature, ki bi se ukvarjala posebej s to problematiko. Tako smo s prispevkom želeli narediti korak dalje v tej smeri.

Na podlagi kvalitativne analize odgovorov vzgojiteljic in učiteljic, ki smo jih zajeli v (sicer manjši priložnostni) vzorec, ugotavljamo, da vzgojiteljice in učiteljice dokaj podobno

*Vse več učiteljev in vzgojiteljev priznava, da je vedoželjnost pomembna lastnost.*

pojmujejo vedoželjnost in da med njihovimi pojmovanji ni pomembnih razlik. Razlike, ki so se pojavile, lahko utemeljujemo z različnimi osnovnimi izhodišči, zahtevami in pričakovanji v odnosu do dveh različnih institucionalnih okolij – vrtca in šole.

Rezultati raziskave so zelo spodbudni, saj kažejo na to, da se vse več vzgojiteljic in učiteljic zaveda, da je vedoželjnost pomembna lastnost, ki spodbudno vpliva na izobraževalno aktivnost otrok in njihov vseživljenjski osebni razvoj.

## LITERATURA

Andersson, B. E. (2002). Early childhood education. European Early Childhood Education Research Jour-

nal, 2, str. 9–39.

Coople, C., Bredekamp, S. (2004). Developmentally appropriate practice in early childhood programs. Washington: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).

Gnamuš, O. (1979). Vloga jezika v spoznavnem razvoju predšolskega otroka. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Krajnc, A. (1982). Motivacija za izobraževanje. Ljubljana: Delavska enotnost.

Krajnc, A. (1995). Vloga izobraževanja odraslih pri demokratizaciji družbenih odnosov v Sloveniji. Zbornik Andragoškega društva Slovenije, str. 9–25.

Krajnc, A. (1996). Kakšno znanje potrebuje sodobni človek. Andragoška spoznanja, št. 3, str. 5–10.

Krajnc, A. (2007). Kdaj se postavljajo temelji vseživljenjskemu izobraževanju. Andragoška spoznanja, št. 1, str. 10–17.

Kroflič, R. (2005). Vzgojiteljica - izhodišče prikrtega kurikulumu v vrtcu. V Vrbovšek (ur.), Prikriti kurikulum v kurikulumu - rutina ali izziv v vrtcu, str. 12–18. Ljubljana: Supra d. o. o.

Ličen, N. (1996). Družina kot učna izkušnja. Andragoška spoznanja, št. 1, str. 5–12.

Ličen, N. (2000). Bivati v družini – učiti se v družini. Družina kot učno okolje. Andragoška spoznanja, št. 4, str. 7–15.

Marentič-Požarnik, B. (1987). Nova pota v izobraževanju učiteljev. Ljubljana: DZS.

Šteh-Kure, B. (2001). Pomen kvalitativnega raziskovanja pri preučevanju kakovosti izobraževanja. Sodobna pedagogika, št. 2, str. 82–98.

Vonta, T. (2005). Profesionalni razvoj vzgojiteljice v funkciji njene avtonomnosti. V Strokovna avtonomija vzgojitelja (zbornik). XV. strokovni posvet. Ljubljana: Skupnost vrtcev Slovenije.