

Dr. Olga Denac

Analiza načrtovanega kurikula za vrtce na področju glasbene vzgoje

Povzetek: Problematika načrtovanja glasbene vzgoje je povezana s filozofsko razsežnostjo razvoja učnih načrtov glasbene vzgoje in je še posebno aktualna ob uvedbi Kurikuluma za vrtce (1999), ki prinaša novosti na sistemski in vsebinski ravni. Zato je sistematično spremljanje in ugotavljanje kakovosti načrtovanega kurikula nujni pogoj za uspešen vzgojno-izobraževalni proces glasbene vzgoje.

V prispevku so predstavljeni rezultati prve in druge faze raziskave, v katero smo vključili 159 vzgojiteljev iz vse Slovenije. Namen raziskave je bil ugotoviti mesto in vlogo, ki jo ima glasbena vzgoja v načrtovanem kurikulu za vrtce, ter prepoznati težave, s katerimi se vzgojitelji srečujejo pri uresničevanju posameznih načel kurikula v procesu operativnega načrtovanja glasbene vzgoje. Načrtovani kurikul smo analizirali z vidika strukture, dejavnosti, ciljev, načel, vsebin, metod ter sredstev dela. Iz rezultatov raziskave lahko ugotovimo, da glasbena vzgoja na področju dejavnosti umetnost izgublja strokovno avtonomnost in da vzgojitelji pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega procesa glasbene vzgoje le delno uresničujejo posamezna načela kurikula.

Ključne besede: Kurikulum za vrtce, načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa, glasbena vzgoja.

UDK: 37.036

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Olga Denac, izredna profesorica, Oddelek za predšolsko vzgojo, Pedagoška fakulteta Maribor, Univerza v Mariboru, el. pošta: olga.denac@uni-mb.si

1 Teoretska izhodišča

1.1 *Filozofska izhodišča glasbene vzgoje*

Področje glasbene vzgoje je v teoriji in praksi načrtovanja kurikula povezano z različnimi poimenovanji (estetika, estetska vzgoja, umetnostna vzgoja) in interpretacijami estetsko-vzgojnega področja. V širšem pomenu pojma estetskega ne omejujemo le na umetnost in ga obravnavamo kot dimenzijo izkustva na katerem koli področju kurikula. Dewey (1934) in Reid (1986) menita, da vsebujejo tako glasbene, likovne in plesne kot tudi matematične, zgodovinske ali druge izkušnje estetsko kvaliteto. V ožjem pomenu seveda pojem estetskega povezujemo zgolj z umetnostjo. Phenix (1964) zagovarja tezo, da različne umetnosti skupaj sestavljajo samostojno področje estetskega izkustva, posebno kategorijo razumevanja, ki je osrednjega pomena za razvoj človeške zavesti. Abbs (1994) prav tako meni, da je estetska dimenzija neposredno povezana z izkustvom v umetnosti in združuje percepcijsko, afektivno in kognitivno raven na enkratni način. Umetnosti predstavljajo polje dinamične energije, ki se prenaša s procesi doživljanja, zaznavanja in ustvarjanja. Postavljeni tezi so nasprotovali mnogi avtorji. Best (1992) meni, da ni logične razlage, da bi imele dejavnosti, kot na primer slikanje, igranje na instrumente, ustvarjanje proze, skupno kognitivno razsežnost, saj glasbenih procesov ne moremo enačiti s procesi na drugih področjih umetnosti. Po mnenju Elliotta (1995) bi združitev glasbe z drugimi umetnostmi pomenilo uničenje njenega bistva. Tudi Gardner (1995) v teoriji o več inteligencah pravi, da ne moremo govoriti o inteligenci kot enoviti lastnosti človeškega uma, ampak o različnih vrstah inteligence. Glasbo opredeljuje kot ločeno intelektualno sposobnost, saj osrednje glasbene operacije oziroma sestavine glasbene inteligence niso tesno povezane z osrednjimi operacijami na drugih področjih.

V teoriji torej obstajata dve nasprotujoči si tezi o naravi umetnosti oziroma estetskega izkustva. Filozofsko stališče teoretikov, ki poudarjajo tezo,

da sestavljajo različne umetnosti skupno generično bistvo, lahko v teoriji in praksi načrtovanja vzgojno-izobraževalnega procesa vzbujajo dvom o nujnosti obstoja posameznih umetnostnih področij v kurikulumu. Filozofsko stališče teoretikov, ki poudarjajo tezo o avtonomnosti posameznih umetnostnih področij, zagotavlja avtonomnost posameznih področij tudi v kurikulumu. Področje glasbe je v evropskih državah v kurikulumih za vrtce in osnovne šole opredeljeno na dva načina: kot samostojno področje, npr. v Belgiji, Finski, Luksemburgu, ali pa kot sestavni del dejavnosti umetnost in estetska vzgoja, npr. v Franciji, Norveški, Grčiji. V slovenskem kurikulumnem prostoru je področje glasbe v učnem načrtu osnovnošolskega in gimnazijskega izobraževanja opredeljeno kot samostojno predmetno področje z navedenimi splošnimi in operativnimi cilji glasbene vzgoje in vsebinami ter standardi znanja, v Kurikulumu za vrtce pa je področje glasbe sestavni del področja dejavnosti umetnost, kjer so za vse umetniške zvrsti (glasbeno, likovno, plesno, avdiovizualno in dramsko) navedeni le področni globalni cilji, po posameznih umetniških zvrsteh pa primeri dejavnosti. Glasbena vzgoja je torej v Kurikulumu za vrtce opredeljena kot sestavni del področja dejavnosti umetnost. Že Elliott (1995) je opozarjal, da lahko glasba ob združitvi z drugimi umetnostnimi področji izgubi svojo avtonomnost. Zato je poznavanje filozofskih temeljev razvoja učnih načrtov glasbene vzgoje, že zaradi same strukture Kurikuluma za vrtce, ki ne opredeljuje posebej ciljev in vsebin glasbenih dejavnosti, še kako pomembno za zagotavljanje strokovne avtonomnosti glasbe v načrtovanem in izvedbenem kurikulumu.

1.2 Pedagoško-didaktična izhodišča glasbene vzgoje

Okvirno oblikovan nacionalni Kurikulum za vrtce sicer prinaša večjo stopnjo avtonomije vrtca in vzgojitelja, zahteva pa strokovno usposobljene izvajalce na vseh področjih dejavnosti. Kroflič (2002) opozarja, da »lahko zaradi vsebinske in ciljne odprtosti procesno-razvojni model predšolskega kurikulumu kaj hitro postane poligon za opravičevanje nekonsistentne, slabo premišljene in načrtovane vzgojne prakse« (Kroflič 2002, str. 205). Ker kurikulumna prenova oziroma uvedba Kurikuluma za vrtce prinaša vrsto sprememb in novosti, je od sistematičnega spremljanja in ugotavljanja kakovosti načrtovanega kurikula odvisno uspešno izvajanje in vrednotenje vzgojno-izobraževalnega procesa. Načela, zapisana v Kurikulumu za vrtce, so podlaga za načrtovanje, izvajanje in vrednotenje vzgojno-izobraževalnega procesa glasbene vzgoje. Kako jih vzgojitelji razumejo, interpretirajo in navsezadnje tudi uresničujejo v praksi, je zelo odvisno tudi od poznavanja psiholoških in pedagoško-didaktičnih izhodišč glasbene vzgoje. Predstavljamo nekatera načela, zapisana v Kurikulumu za vrtce, s stališča predmetnega področja glasbene vzgoje:

1.2.1 Načelo uravnoteženosti

Vzgojitelj naj bi pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega procesa glasbene vzgoje upošteval načelo uravnoteženosti med različnimi vidiki otrokovega

telesnega in duševnega razvoja ter posameznimi področji dejavnosti v vrtcu (Kurikulum za vrtce, 1999, str. 13). Že leta 1956 je Bloom ugotovil, da je na kognitivnem področju razvoj učnih načrtov najbolj napredoval, saj obstaja za omenjeno področje jasna definicija vzgojno-izobraževalnih ciljev v obliki otrokovega vedenja. Krathwohl (1964) in njegovi sodelavci so pri preverjanju ciljev v časovnem obdobju desetih let opazili zmanjšanje ciljev na afektivnem področju. Učni načrti so se skrčili na vedenja in vsebine, ki jih je mogoče enopomensko oblikovati in vrednotiti. Tudi sedanji vzgojno-izobraževalni proces glasbene vzgoje se omejuje predvsem na načrtovanje, izvajanje in vrednotenje kognitivnih ciljev in temelji na enostranskih, v pospeševanje kognitivnega razvoja usmerjenih aktivnostih (Denac 2002). Füller (1974) je z modelom, ki temelji na delitvi glasbenih ciljev v afektivne, kognitivne in psihomotorične, opozoril na pomembnost afektivne razsežnosti, za katero meni, da mora biti na področju glasbene vzgoje še posebno poudarjena. Klasifikacija ciljev na afektivno, kognitivno in psihomotorično področje nam omogoča ugotavljati, katera področja osebnosti so v okviru posameznega predmeta morebiti zastopljena ali poudarjena, in nas opozarja na nujnost zastopnosti višjih ciljev pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega procesa (npr. uporaba, analiza, sinteza, usvajanje vrednot). Vzgojno-izobraževalni proces na področju glasbene vzgoje je treba oblikovati kot celosten, uravnotežen proces, ki ne dopušča enostranskosti, kot je spodbujanje samo čustvenega, spoznavnega in gibalnega razvoja. Čustveni procesi spodbujajo dejavnosti na spoznavnem in gibalnem področju. Prav na interakcijskem odnosu procesov čustvenega, spoznavnega in gibalnega polja pa temelji glasbeni razvoj.

Pri načrtovanju moramo prav tako slediti enakomerni zastopnosti področij dejavnosti vrtca (gibanje, jezik, umetnost, družba, narava, matematika), umetnostnih področij (glasbene, likovne in oblikovalne, plesne, dramske in AV-dejavnosti) in glasbenih dejavnosti (izvajanje, poslušanje, ustvarjanje) ter še posebno na področju umetnosti upoštevati načelo uravnoteženosti med poustvarjalnimi in ustvarjalnimi dejavnostmi.

1.2.2 Načelo strokovne utemeljenosti kurikula

Vzgojitelj mora pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju vzgojno-izobraževalnega procesa upoštevati specifične značilnosti razvoja in učenja predšolskih otrok ter razlike glede na starostna obdobja in spoznanj znanstvenih ved, ki opredeljujejo posamezna področja dejavnosti v vrtcu (Kurikulum za vrtce, 1999, str. 13). Podlaga za načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa je dobro poznavanje razvojnih zakonitosti otrok. Razvoj je stalen in dinamičen proces, ki vsebuje spremembe na afektivnem, kognitivnem in psihomotoričnem področju otrokove osebnosti. Šele na podlagi poznavanja razvojnih zakonitosti otrok lahko opredelimo naloge in cilje za posamezno razvojno stopnjo. Na vprašanje, kakšna je stopnja skladnosti med splošnim in glasbenim razvojem sposobnosti, avtorji (Radoš Mirković 1983; Moog 1968; Hargreaves 1986) odgovarjajo, da pomenijo razvojne stopnje velikokrat le okvir, saj se neka

glasbena sposobnost pri nekaterih otrocih pokaže prej, pri drugih spet pozneje. To pa zahteva individualno obravnavo glasbenega razvoja. Motte-Haber meni, da »/.../ socializacijske okoliščine vplivajo na razvoj glasbenih sposobnosti v večji meri, kot predvidevajo stopenjske razvojne teorije. Razvoj otroka je determiniran kompleksno, kar poudarjajo tudi zasnove razvojne psihologije, ki upoštevajo procese zorenja, ki so določeni genetično prav tako kot učne procese.« (Motte-Haber 1990, str. 335)

Oblikovanje glasbenopredmetnih ciljev na stopnji načrtovanega kurikula je bistvenega pomena za sistematično spremljanje razvoja glasbenih sposobnosti otrok ter za zagotavljanje strokovne avtonomnosti področja glasbe. V procesu operativnega načrtovanja moramo pri oblikovanju strokovnopredmetnih ciljev izhajati iz splošnih načel kurikula in področno opredeljenih globalnih ciljev. Če splošnih in področnih ciljev kurikula ne upoštevamo in jih podrejammo specifičnim glasbenopredmetnim ciljem, je tovrstno podrejanje pogosto lahko vzrok, da otroci izgubijo zanimanje in veselje do glasbenih dejavnosti. Druga nevarnost se pokaže, če posvečamo pozornost samo splošnim in področnim ciljem, lahko posamezno umetnostno področje izgubi svojo avtonomnost. Zavedati se moramo, da bomo avtonomnost posameznih umetnostnih področij v kurikulu zagotovili le s sistematično zastavljenimi strokovnopredmetnimi cilji, metodami in vsebinami dela.

1.2.3 Načelo horizontalne povezanosti

Vzgojitelj naj bi na načrtovani in izvedbeni ravni upošteval integracijo različnih področij dejavnosti (medpredmetne povezave) in pri tem različnih vidikov otrokovega razvoja in učenja (Kurikulum za vrtce, 1999, str. 14). Ker je predšolskemu otroku doživljanje in razumevanje sedanjosti in prihodnosti sveta kot nedeljiva celota, moramo pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela upoštevati enotnost in skladnost ter integracijo med posameznimi področji otrokovega razvoja. To metodično načelo mora biti v predšolski pedagoški praksi zastavljeno tako, da ne zapostavlja avtonomnosti posameznih predmetnih področij, ampak vključuje njihovo naravno prepletanje tako v smislu vsebine kot vidikov otrokovega razvoja in učenja. Integracija ne pogojuje enakovredne zastopanosti področij dejavnosti v posamezni didaktični enoti. Neko področje dejavnosti je lahko v podrejenem ali nadrejenem položaju glede na druga področja.

S povezovanjem umetnostnih področij se ukvarja komparativna estetika, ki v vzgojno-izobraževalnem procesu utemeljuje korelacijo, ki je usmerjena v vsebino, in korelacijo, ki je usmerjena v proces. Vsebinski vidik integracije združuje vsebine različnih področij v tematske celote, procesni vidik integracije pa izpostavlja procese zaznavanja, doživljanja in izražanja. Obe vrsti korelacije naj bi upoštevali splošne in posebne karakteristike posameznega umetnostnega področja.

1.2.4 Načelo razvojno-procesnega pristopa

V teoriji in praksi načrtovanja se srečujemo z učnosnovnim, učnociljnim in procesno-razvojnim modelom načrtovanja. Kljub številnim kritikam je učnosnovni model načrtovanja, v katerem je vsebina izhodišče za načrtovanje ciljev in metod dela, še vedno prevladujoči model načrtovanja (Denac 2002). Sodobna didaktika, ki se opira na kurikularno teorijo, se zavzema za učnociljni in procesno-razvojni model načrtovanja, v katerih so nameni vzgojno-izobraževalnega procesa opredeljeni s cilji, in ne z vsebinami. Uporabi procesno-razvojnega in ciljnega pristopa sledimo tudi pri načrtovanju predšolske vzgoje – cilj učenja v predšolski dobi je sam proces učenja, katerega cilji niso pravilni ali nepravilni odgovori, temveč spodbujanje otrokovih lastnih strategij dojemanja, izražanja, razmišljanja itn., ki so zanj značilne v posameznem razvojnem obdobju (Kurikulum za vrtce, 1999, str. 16). V učnociljnem modelu načrtovanja, kjer je prisotna behavioristična težnja, ki se kaže v oblikovanju ciljev kot zunanjih vedenjskih vzorcev, je pozornost usmerjena v izdelek, znanje in otrokovo vedenje. Zato je cilje zunanjih vedenjskih vzorcev velikokrat mogoče izraziti samo pri ciljnih kognitivne razsežnosti. V procesno-razvojnem modelu načrtovanja pa so cilji izraženi v obliki procesnih terminov, pozornost pa je usmerjena v strukturo in proces otrokovega spoznavanja, doživljanja in izražanja (Kroflič 1992). Ker so umetnostna področja izrazito vzgojna področja in cilji vključujejo otrokovo čustvovanje, ustvarjanje, socializiranje, vrednotenje, mora biti težišče vzgojnega dela tudi na vzgojnem procesu, in ne samo na rezultatih. Zato moramo pri načrtovanju glasbene vzgoje izhajati iz učnociljne in procesno-razvojne strategije načrtovanja, seveda odvisno od tega, ali želimo v vzgojno-izobraževalnem procesu usmeriti pozornost v izdelek, znanje in otrokovo vedenje, to je rezultat, ali pa želimo posvetiti več pozornosti aktivnosti kot procesu učenja.

2 Raziskava

Na mnoga vprašanja uvajanja kurikula v neposredno prakso lahko odgovorimo le s poglobljenimi kvalitativnimi raziskavami. Čeprav je bilo izvedenih že nekaj raziskav, neposredno vezanih na uresničevanje Kurikuluma za vrtce, raziskave na področju umetnosti, ki bi obravnavala problem razumevanja in interpretacije relativno splošnih načel in ciljev Kurikuluma za vrtce pri posameznih umetnostnih področjih, v slovenskem prostoru še ni bilo. Na podlagi podane problematike smo na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru, na Oddelku za predšolsko vzgojo izpeljali raziskovalno študijo z naslovom Vpliv kurikula na vzgojno-izobraževalni proces v vrtcih pri umetnostnih področjih. Zaradi obsežnosti raziskave se bomo v tem prispevku omejili le na nekatera raziskovalna vprašanja prve faze raziskave, kjer smo ugotavljali mnenja vzgojiteljev o Kurikulumu za vrtce ter na raziskovalna vprašanja druge faze raziskave, kjer smo podrobneje analizirali načrtovani kurikulum na področju glasbene vzgoje.

2.1 Cilji raziskave in raziskovalna vprašanja

Cilj prve faze raziskave, katere rezultate smo dobili z anketnim vprašalnikom za vzgojitelje, je bil ugotoviti interes vzgojiteljev za načrtovanje posameznih področij dejavnosti, umetnostnih področij in glasbenih dejavnosti, težave, s katerimi se srečujejo vzgojitelji pri uvajanju kurikula v neposredno prakso ter mnenja vzgojiteljev o Kurikulumu za vrtce.

Zastavili smo si splošno raziskovalno hipotezo: vzgojitelji menijo, da jim Kurikulum za vrtce ne daje zadostne opore za uspešno načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa glasbene vzgoje.

Hipotezo smo preverjali v okviru naslednjih raziskovalnih vprašanj:

Kolikšen je interes vzgojiteljev za načrtovanje področij dejavnosti, umetnostnih področij in glasbenih dejavnosti?

Katere didaktične prvine povzročajo vzgojiteljem največ težav v procesu operativnega načrtovanja?

Katere so dobre oziroma slabe strani Kurikuluma za vrtce?

Cilj druge faze raziskave, katere rezultate smo dobili z analizo načrtovanega kurikula, je bil ugotoviti, kakšno mesto in vlogo ima glasbena vzgoja v načrtovanem Kurikulumu za vrtce in koliko vzgojitelji pri načrtovanju glasbene vzgoje upoštevajo načela uravnoveženosti, strokovne utemeljenosti, horizontalne povezanosti in razvojno-procesnega pristopa.

Zastavili smo si dve splošni raziskovalni hipotezi:

- področje glasbene vzgoje v načrtovanem kurikulu izgublja strokovno avtonomnost;
- vzgojitelji v načrtovanem kurikulu na področju glasbene vzgoje le delno uresničujejo nekatera načela kurikula.

Hipotezi smo preverjali v okviru naslednjih raziskovalnih vprašanj:

Katere načine zapisovanja priprav vzgojitelji najpogosteje uporabljajo pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega procesa?

Kolikšna je zastopanost področij dejavnosti, umetnostnih področij in glasbenih dejavnosti v pripravah vzgojiteljev?

Kolikšna je integracija glasbenih dejavnosti s področji dejavnosti?

Kolikšna in kakšna je zastopanost globalnih ciljev kurikula, ciljev kurikula ter splošnih in glasbenopredmetnih ciljev, ki so jih oblikovali vzgojitelji?

Kolikšna in kakšna je zastopanost glasbenih vsebin?

Kolikšna in kakšna je zastopanost metod in sredstev dela?

V raziskavi smo uporabili tele neodvisne in odvisne spremenljivke. Neodvisne spremenljivke: status vrta (vrtec kot samostojna enota, vrtec pri osnovni šoli), vzgojiteljeva izobrazba, naziv in starostna skupina otrok; odvisne spremenljivke: področja dejavnosti, umetnostna področja, glasbene dejavnosti, didaktične prvine, mnenja vzgojiteljev o dobrih in slabih straneh kurikula.

2.2 Metodologija

2.2.1 Raziskovalna metoda

Osnovna raziskovalna metoda je deskriptivna in kavzalno-neeeksperimentalna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja.

2.2.2 Osnovna populacija in vzorec

Osnovno populacijo predstavljajo vzgojitelji v vrtcih iz vse Slovenije oziroma iz osmih organizacijskih enot (Celje, Koper, Kranj, Ljubljana, Maribor, Murska sobota, Nova Gorica, Novo mesto), ki so v letu 2004 in 2005 izvajali vzgojno-izobraževalni proces v vrtcih v različnih starostnih skupinah (od 1. do 6. leta starosti).

V vzorec za raziskavo smo naključno izbrali 36 vrtcev. Za sodelovanje v raziskavi se je odločilo 159 vzgojiteljev. Največ vzgojiteljev, vključenih v raziskavo, ima srednješolsko izobrazbo (61,6 %), naziv mentor (50,9 %), delovno dobo več kot 20 let (62,3 %) in opravlja dela in naloge v drugem starostnem obdobju – od 3. do 6. leta starosti (65,4 %).

2.2.3 Postopek zbiranja podatkov

V vrtce smo poslali 180 dopisov o namenu raziskave. Podatke za prvo fazo raziskave smo zbrali z anketnim vprašalnikom, podatke za drugo fazo raziskave pa z analizo priprav. Vzgojitelji, ki so se odločili za sodelovanje v raziskavi, so v dogovorjenem roku vrnili izpolnjene vprašalnike ter priprave na vzgojno-izobraževalno delo za tri mesece.

2.2.4 Instrumenti za zbiranje podatkov

Anketni vprašalnik za vzgojitelje je vseboval 21 anketnih vprašanj, od katerih je bilo 17 vprašanj zaprtega tipa in 4 vprašanja odprtega tipa. V našem prispevku predstavljamo samo odgovore na nekatera anketna vprašanja, ki obravnavajo interes vzgojiteljev za področja dejavnosti, težave, s katerimi se vzgojitelji srečujejo pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega procesa glasbene vzgoje, in mnenja vzgojiteljev o Kurikulumu za vrtce.

Priprave, ki so jih vzgojitelji načrtovali v decembru, januarju in februarju, so zaradi specifične samega načrtovanja v vrtcu (tedenske priprave, mesečne priprave, tematski sklopi) obsegale vsa področja dejavnosti, ki jih vključuje kurikulum. Priprave smo analizirali z vidika strukture, dejavnosti, načel, ciljev, vsebin, metod ter sredstev dela.

2.2.5 Postopki obdelave podatkov

Pri obdelavi podatkov smo uporabili frekvenčne distribucije spremenljivk (f , $f\%$), ranžirne vrste spremenljivk po povprečnih rangih (R), 2-preizkus

(Pearsonov χ^2 -preizkus) oziroma v primerih večjega števila (nad 20 %) nizkih teoretičnih frekvenc Kullbackov preizkus.

3 Rezultati in interpretacija prve in druge faze raziskave

Kako vzgojitelji načrtujejo vzgojno-izobraževalno delo?

Načini zapisovanja priprav	f	f%
Dnevna priprava kot samostojna didaktična enota	16	10,1
Dnevna priprava kot del širše didaktične enote (tematskega sklopa)	51	32,1
Tedenska priprava kot del širše didaktične enote (tematskega sklopa)	57	35,9
14-dnevna priprava kot del širše didaktične enote (tematskega sklopa)	1	0,6
Mesečna priprava kot del širše didaktične enote (tematskega sklopa)	19	11,9
Tematski sklop (brez časovne omejitve)	14	8,8
Projekt (brez časovne omejitve)	1	0,6
Skupaj	159	100

Preglednica 1: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) zastopanosti načinov zapisovanja priprav (rezultati analize priprav vzgojiteljev)

Iz analize priprav smo ugotovili, da vzgojitelji najpogosteje zapisujejo tedenske priprave kot del širše didaktične enote (35,9 %), temu sledijo dnevne priprave kot del širše didaktične enote (32,1 %), mesečne priprave kot del širše didaktične enote (11,9 %), dnevne priprave kot samostojne didaktične enote (10,1 %), tematski sklopi, ki niso vezani na časovno obdobje (8,8 %), le en vzgojitelj pa zapisuje priprave v obliki projekta (0,6 %) in štirinajstdnevne priprave kot del širše didaktične enote (0,6 %). Vzgojitelji v pripravah ne zapisujejo metodičnega postopka, izjema so tisti vzgojitelji, ki načrtujejo dnevne priprave kot samostojne didaktične enote in dnevne priprave kot del širše didaktične enote.

Pri analizi kurikula z vidika strukture smo spremljali uresničevanje načela razvojno-procesnega pristopa. Ugotovili smo, da je pri vseh načinih zapisovanja priprav prisoten učnosnovni model načrtovanja. Izbor glasbenih vsebin je bil pogojen samo z naslovi oz. vsebinami tematskih sklopov na primer Zima, Igrače, Poklici, Vreme. Zavedati se moramo, da npr. vsebina pesmi ali skladbe ne more biti edini kriterij izbire glasbeno-umetniških vsebin. Pesem ali skladbo izbiramo tudi glede na glasbene posebnosti, ki nam jih ponuja (ritmično-melodična struktura, tempo, dinamika ...), oziroma iz načrtovanih področnih in glasbenopredmetnih ciljev, ki naj bi pomenili izhodišče za izbiro ustrezne glasbeno-umetniške vsebine.

Čeprav vzgojitelji menijo, da pri neposrednem načrtovanju glasbene vzgoje najpogosteje uporabljajo procesno-razvojni model načrtovanja (Denac 2006,

str. 71), smo pri analizi načrtovanega kurikula z vidika strukture ugotovili, da so pri načrtovanju glasbenih dejavnosti izhajali predvsem iz vsebin, in ne iz ciljev, medtem ko so večino glasbenopredmetnih ciljev v pripravah oblikovali na procesni ravni (glej preglednico št. 8). Sklepamo lahko, da so vzgojitelji seznanjeni z načelom procesno-razvojnega pristopa, čeprav ga v procesu operativnega načrtovanja ne upoštevajo dosledno.

Interes oziroma priljubljenost posameznih dejavnosti med vzgojitelji

Rang	Področja dejavnosti	\bar{R}	Umetnostna področja	\bar{R}	Glasbene dejavnosti	\bar{R}
1	Jezik	1,191	likovne in oblik. dej.	1,025	petje pesmi	1,120
2	Umetnost	1,204	glasbene dejavnosti	1,114	igranje na instrumente	1,306
3	Gibanje	1,312	plesne dejavnosti	1,354	poslušanje glasbe	1,377
4	Narava	1,446	dramske dejavnosti	1,538	ustvarjanje ob glasbe	1,692
5	Matematika	1,720	AV-dejavnosti	1,859	ustvarjanje v glasbe	1,811
6	Družba	1,777			glasbeno-didaktične igre	1,834

Preglednica 2: Povprečni rangi izražanja interesa vzgojiteljev za področja dejavnosti, umetnostna področja in glasbene dejavnosti (rezultati anketnega vprašalnika)

Vzgojitelji najraje načrtujejo dejavnosti s področja jezika, nato sledijo dejavnosti s področja umetnosti, gibanja, narave, matematike in družbe. V okviru umetnostnih področij najraje načrtujejo likovne in oblikovalne dejavnosti, nato sledijo glasbene, plesne in dramske dejavnosti, manj interesa pa izražajo za načrtovanje AV-dejavnosti.

Na področju glasbene vzgoje vzgojitelji najraje načrtujejo glasbeno dejavnost petje pesmi, nato sledi igranje na instrumente, poslušanje glasbe, ustvarjanje ob glasbi, manj interesa pa izražajo za načrtovanje dejavnosti ustvarjanje v glasbi in glasbeno-didaktične igre.

Statistično pomembne so razlike v izražanju interesa za načrtovanje različnih področij dejavnosti, umetnostnih področij in glasbenih dejavnosti glede na naziv in starostno obdobje:

- vzgojitelji z nazivom mentor izražajo večji interes za načrtovanje področja dejavnosti umetnost kot vzgojitelji z nazivom svetovalec oz. svetnik ($\chi^2 = 6,308$, $g = 2$, $P = 0,043$);
- vzgojitelji, ki izvajajo vzgojno-izobraževalni proces v prvem starostnem obdobju, izražajo večji interes za načrtovanje glasbene dejavnosti poslušanje glasbe kot vzgojitelji, ki izvajajo vzgojno-izobraževalni proces v drugem starostnem obdobju ($\chi^2 = 5,398$, $g = 1$, $P = 0,020$).

Izražanje interesa vzgojiteljev za posamezne glasbene dejavnosti je pogojeno tudi z njihovimi socialno-emocionalnimi kompetencami, ki se kažejo v pozitivnem odnosu do glasbene kulture in umetnosti ter z razvojem glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanja, ki so podlaga za uspešno izvajanje posamezne glasbene dejavnosti.

Področja dejavnosti	f	f%	Umetnostna področja	f	f%	Glasbene dejavnosti	f	f%
Gibanje	589	17,1	glasbena vzgoja	272	31,4	petje pesmi	429	38,4
Jezik	563	16,4	likovna vzgoja	292	33,7	igranje na instr.	158	14,1
Umetnost	867	25,3	plesna vzgoja	222	25,6	poslušanje glasbe	270	24,2
Družba	501	14,6	dramska vzgoja	81	9,3	ustvarjanje v glasbi	68	6,1
Narava	475	13,8	av-medijska vzg.	/	/	ustvarjanje ob glasbi	69	6,2
Matematika	440	12,8				glasbeno-did. igre	123	11
Skupaj	3435	100	skupaj	867	100	skupaj	1117	100

Preglednica 3: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) zastopanosti področij dejavnosti, umetnostnih področij in glasbenih dejavnosti v načrtovanem kurikulumu (rezultati analize priprav vzgojiteljev)

V vseh starostnih obdobjih je najpogosteje zastopano področje dejavnosti umetnost (25,3 %), nato sledijo področje dejavnosti gibanje (17,1 %), jezik (16,4 %), družba (14,6 %), narava (13,8 %) in matematika (12,8 %). Pogosta zastopanost področja dejavnosti umetnost je pogojena s številom umetnostnih področij, ki sodijo v omenjeno področje dejavnosti. Najpogosteje zastopano umetnostno področje je likovna vzgoja (33,7 %), sledijo glasbena vzgoja (31,4 %), plesna vzgoja (25,6 %) in dramska vzgoja (9,3 %). Najpogosteje zastopana glasbena dejavnost je petje pesmi (38,4 %), sledijo poslušanje glasbe (24,2 %), igranje na instrumente (14,1 %), glasbeno-didaktične igre (11 %), ustvarjanje ob glasbi (6,2 %) in ustvarjanje v glasbi (6,1 %).

Pri analizi kurikula z vidika zastopanosti področij dejavnosti, umetnostnih področij in glasbenih dejavnosti smo spremljali uresničevanje načela uravnoveženosti. Iz preglednice lahko razberemo, da vzgojitelji sledijo načelu uravnoveženosti pri načrtovanju posameznih področij dejavnosti, saj so področja dejavnosti enakovredno zastopana. Načela uravnoveženosti pa vzgojitelji niso upoštevali pri načrtovanju posameznih umetnostnih področij, kjer so dramske dejavnosti zastopane manj, primerov AV-dejavnosti pa v pripravah ni bilo zaslediti. Tudi pri načrtovanju glasbenih dejavnosti vzgojitelji niso upoštevali načela uravnoveženosti, saj je glasbena dejavnost petje pesmi še vedno najpogosteje zastopana glasbena dejavnost.

Če primerjamo rezultate prve in druge faze raziskave, lahko ugotovimo, da interes vzgojiteljev do področij dejavnosti, umetnostnih področij in glasbenih dejavnosti vpliva na kvantiteto načrtovanja le-teh.

Vzgojitelji posvečajo veliko pozornosti področju dejavnosti umetnost, znotraj umetnostnih področij pa tudi glasbeni vzgoji in petju pesmi, ki je med vzgojitelji še vedno najbolj priljubljena in najpogosteje zastopana glasbena dejavnost v načrtovanem kurikulu. Zavedati se moramo, da interes vzgojitelja ne more biti edino izhodišče za izbiro neke glasbene dejavnosti. Vzgojitelji naj bi v vzgojno-izobraževalnem procesu sledili enakovredni zastopanosti vseh glasbenih dejavnosti, kajti le tako bodo zagotovili uspešen otrokov glasbeni razvoj.

Kako vzgojitelji povezujejo različne dejavnosti med seboj?

Glasbene dejavnosti Področja dejavnosti	P	I	PG	U	GDI	Skupaj	
	f	f	f	f	f	f	f%
Gibanje	47	23	33	25	27	155	17,6
Jezik	36	26	36	20	22	140	15,9
Umetnost : likovna vzgoja	47	21	45	26	15	154	17,1
plesna vzgoja	38	15	35	16	10	114	12,9
dramska vzgoja	13	5	6	7	4	35	3,9
Družba	35	20	27	16	17	115	13,7
Narava	42	13	27	12	19	113	12,8
Matematika	13	11	7	9	14	54	6,1
Skupaj	271	134	216	131	128	880	100

Preglednica 4: Integracija glasbenih dejavnosti s področji dejavnosti (rezultati analize priprav vzgojiteljev)

Pomen kratic v preglednici: P – petje pesmi, I – igranje na instrumente, PG – poslušanje glasbe, U-ustvarjanje, GDI – glasbeno-didaktične igre

Vzgojitelji najpogosteje integrirajo glasbene dejavnosti s področjem dejavnosti gibanja (17,6 %) in likovne vzgoje (17,1 %), nato sledijo področje jezika (15,9 %), družbe (13,7 %), plesne vzgoje (12,9 %), narave (12,8 %), matematike (6,1 %) in dramske vzgoje (3,9 %). Glasbeno dejavnost petje pesmi so najpogosteje integrirali s področjem gibanja, likovne vzgoje in narave, saj je vsebina otroške pesmi izhodišče za integracijo z omenjenimi področji dejavnosti. Igranje na instrumente so pogosto povezovali s področjem jezika in gibanja ter poslušanje glasbe s področjem likovne vzgoje, jezika in plesne vzgoje. Integracija poslušanja glasbe s področjem likovne vzgoje, jezika in plesne vzgoje je z didaktičnega vidika nujna, saj dejavno poslušanje glasbe usmerja otroka k poustvarjanju glasbenih vsebin v notranji predstavi. Otrok želi svoja doživetja glasbenega dela ali zvočne predstave tudi izraziti z gibalno, likovno ali verbalno komunikacijo. Ustvarjanje glasbe so povezovali s področjem likovne vzgoje in gibanja, ter glasbeno-didaktične igre s področjem dejavnosti gibanja in jezik. Glasbene dejavnosti so torej pogosto integrirali z drugimi umetnostnimi področji, npr. z

jezikom, likovno in plesno vzgojo, in s tem sledili globalnim ciljem umetnostne vzgoje.

Pri analizi kurikula z vidika integracije področij dejavnosti (medpredmetne povezave) smo spremljali uresničevanje načela horizontalne povezanosti. Kot je razvidno iz preglednice, so vzgojitelji integrirali glasbene dejavnosti z ustreznimi področji dejavnosti. Dosledno so upoštevali vsebinski vidik integracije med različnimi področji dejavnosti. Prav tako je bilo v pripravah zaslediti procesni vidik integracije, kjer so bili, med različnimi področji dejavnosti, v oblikovanih ciljnih izpostavljeni procesi zaznavanja, doživljanja in izražanja – torej so sledili načelu horizontalne povezanosti.

Težave pri načrtovanju didaktičnih prvin

Didaktične prvine	f	f%
Splošni glasbeni cilji	42	26,4
Konkretni glasbeni cilji	64	40,3
Vsebine	23	14,5
Metode	6	3,8
Oblike	6	3,8
Sredstva	4	2,5
Met. postopek	3	1,9
Drugo	3	1,9
Brez odgovora	8	5,0
Skupaj	159	100,0

Preglednica 5: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) pogostosti zastopanosti težav pri načrtovanju posameznih didaktičnih prvin (rezultati anketnega vprašalnika)

Vzgojitelji se srečujejo z največ težavami pri načrtovanju konkretnih glasbenopredmetnih ciljev (40,3 %), nato pri načrtovanju splošnih glasbenih ciljev (26,4 %) ter glasbenih vsebin (14,5 %). Z najmanj težavami se srečujejo pri načrtovanju metod (3,8 %), oblik (3,8 %) ter sredstev dela (2,5 %) in metodičnega postopka (1,9 %).

Čeprav si vzgojitelji pri oblikovanju konkretnjših glasbenih ciljev lahko pomagajo z navedenimi primeri glasbenih dejavnosti, ki so zapisani v Kurikulumu za vrtce, pa vzroke za težave pri oblikovanju konkretnih in splošnih glasbenih ciljev ter vsebin lahko pripisujemo tako ciljni odprtosti predšolskega kurikula, kjer so za vsa umetnostna področja hkrati navedeni le skupni globalni cilji. Cilji za posamezna umetnostna področja pa samo primeri dejavnosti kot nesistematično strokovno spopolnjevanje vzgojiteljev v procesu uvajanja kurikula v neposredno prakso na področju glasbene vzgoje (Denac 2006, str. 70).

Obstajajo tudi statistično pomembne razlike v pogostosti težav, s katerimi se srečujejo vzgojitelji pri načrtovanju glasbene vzgoje glede na status in naziv:

- vzgojitelji, ki izvajajo vzgojno-izobraževalni proces v vrtcih pri osnovni šoli, imajo več težav pri načrtovanju konkretnih in splošnih ciljev glasbene

- vzgoje kot vzgojitelji, ki delajo v vrtcih kot samostojnih enotah ($\chi^2 = 15,666$, $g = 7$, $P = 0,028$);
- vzgojitelji, ki imajo naziv mentor, se pogosteje srečujejo s težavami pri načrtovanju konkretnih in splošnih ciljev glasbene vzgoje kot vzgojitelji, ki imajo naziv svetovalec oziroma svetnik ($\chi^2 = 24,874$, $g = 14$, $P = 0,036$).

Ob pregledu statistično pomembnih razlik lahko ugotovimo, da se vzgojitelji v vrtcih, ki delujejo pri osnovnih šolah, pogosteje srečujejo s težavami pri načrtovanju konkretnih in splošnih ciljev glasbene vzgoje kot vzgojitelji, ki delujejo v vrtcih kot samostojnih enotah. Iz navedenega lahko sklepamo, da so vzgojitelji, ki opravljajo delo v vrtcih pri osnovni šoli, v manjši meri dejavno sodelovali v procesu uvajanja Kurikuluma za vrtce kot vzgojitelji, ki opravljajo delo v vrtcih kot samostojnih enotah. Višji naziv prav tako vpliva na vzgojiteljevo razumevanje posameznih načel in ciljev, zapisanih v Kurikulumu za vrtce.

Zastopanost različnih ciljev

Cilji	f	f%
Področni globalni cilji kurikula	235	25,3
Področni cilji kurikula	433	46,7
Splošni cilji, ki so jih oblikovali vzgojitelji	59	6,4
Glasbenopredmetni cilji, ki so jih oblikovali vzgojitelji	200	21,6
Skupaj	927	100

Preglednica 6: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) zastopanosti vseh načrtovanih ciljev v pripravah vzgojiteljev (rezultati analize priprav vzgojiteljev)

Iz preglednice je razvidno, da so vzgojitelji načrtovali največ področnih ciljev kurikula (46,7 %) in globalnih ciljev kurikula (25,3 %), zapisanih na področju umetnosti, manj glasbenopredmetnih ciljev, ki so jih oblikovali sami (21,6 %), in najmanj splošnih ciljev, ki so jih prav tako oblikovali sami (6,4 %).

Pri analizi kurikula z vidika zastopanosti globalnih ciljev in ciljev, zapisanih v Kurikulumu za področje umetnosti, in ciljev, ki so jih oblikovali vzgojitelji, smo spremljali uresničevanje načela uravnoveženosti in strokovne utemeljenosti. Vzgojitelji so najpogosteje načrtovali tele področne cilje: doživljanje, spoznavanje in uživanje v umetnosti (34,1 %), razvijanje izražanja in komuniciranja z umetnostjo (20,9 %), doživljanje umetnosti kot del družabnega in kulturnega življenja (16,4 %) ter cilj spodbujanje radovednosti in veselja do umetniških dejavnosti, umetnosti in različnosti (16,2 %). Vsi drugi področni cilji so bili zastopani manj ali pa v pripravah niso bili zastopani, npr. doživljanje in spoznavanje umetniških del (0,7 %), negovanje, spodbujanje in razvijanje čutnega doživljanja z usmerjanjem povečane pozornosti v občutenje telesa, tipanje, opazovanje in poslušanje sebe ter izbranih virov iz okolja (0,7 %), negovanje in spodbujanje bogatega ter razgibanega odzivanja na notranji in zunanji svet (0,2 %), odkrivanje in negovanje specifičnih umetniških sposobnosti in nadarjenosti (0 %) itn. Vzgojitelji niso uravnoveženo načrtovali vseh področnih ciljev. Domnevamo, da je eden izmed razlogov za

odsotnost nekaterih področnih ciljev v pripravah vzgojiteljev v podobni strukturi ciljev. Če primerjamo cilje, npr. globalni cilj doživljanje, spoznavanje in uživanje v umetnosti, cilj doživljanje in spoznavanje umetniških del, cilj doživljanje in spoznavanje komunikacije z in o likovnih, glasbenih, plesnih, dramskih, filmskih delih, cilj doživljanje in spoznavanje umetniških jezikov in njihovih izraznih lastnosti, lahko vidimo razlike v stopnji konkretnosti, sicer pa vsi navedeni cilji opredeljujejo procese zaznavanja in doživljanja umetnostnih vsebin. Zanimiva pa je tudi ugotovitev, da so vzgojitelji načrtovali največ tistih ciljev, ki so v Kurikulumu za vrtnice po vrstnem redu zapisani na samem začetku. Iz kvantitativnega razmerja področnih ciljev in vseh drugih ciljev, zapisanih v preglednici, lahko sklepamo, da vzgojitelji ne upoštevajo načela uravnoveženosti in strokovne utemeljenosti. V pripravah so posvečali pozornost predvsem področnim ciljem (72, %), veliko manj pozornosti pa glasbenopredmetnim ciljem (21,6 %), pri oblikovanju katerih so se tudi najpogosteje srečevali s težavami (glej preglednico št. 5). Zelo pomembno je, da poznamo splošne in področne cilje in jih neprenehoma upoštevamo pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju vzgojno-izobraževalnega procesa. Zavedati pa se moramo nevarnosti, da lahko, kadar sledimo pri glasbenih dejavnostih samo splošnim in področnim ciljem kurikuluma, posamezno umetnostno področje izgubi svojo avtonomnost, to pa pomeni, da ga lahko nadomestimo z drugim področjem, npr. vzgojitelji ali otroci izbirajo med petjem, risanjem, plesom ...

Ker se vzgojitelji pogosto srečujejo s težavami pri oblikovanju glasbeno predmetnih ciljev, bomo v nadaljevanju podrobneje analizirali glasbenopredmetne cilje glede na kognitivno, afektivno in psihomotorično razsežnost, raven vsebinske (rezultatne) in procesne naravnosti, odnosa med področnimi globalnimi cilji kurikula in glasbenopredmetnimi cilji, ki so jih oblikovali vzgojitelji, ter glede na razvojne značilnosti otrok prvega in drugega starostnega obdobja. Rezultate smo dobili z analizo ciljev, izpisanih iz priprav vzgojiteljev.

Uresničevanje kognitivne, afektivne in psihomotorične razsežnosti glasbenopredmetnih ciljev

Razsežnost ciljev	P		I		PG		U v G		U ob G		GDI		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Kognitivni	44	55,7	16	48,5	13	39,4	3	33,3			34	82,9	110	55
Afektivni	20	25,3	4	12,1	11	33,3	3	33,3	1	20	2	4,9	41	20,5
Psihomotorični	5	6,3	8	24,2					2	40			15	7,5
Kognitivni in afektivni	3	3,8	1	3,1	5	15,2	1	11,1			1	2,4	11	5,5
Kognitivni in psihomotorični	7	8,9	4	12,1	3	9,1	2	22,3	1	20	3	7,4	20	10
Afektivni in psihomotorični					1	3			1	20	1	2,4	3	1,5
Skupaj	79	100	33	100	33	100	9	100	5	100	41	100	200	100

Preglednica 7: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) zastopanosti glasbenopredmetnih ciljev glede na kognitivno, afektivno in psihomotorično razsežnost

Pomen kratic v preglednici: P – petje pesmi, I – igranje na instrumente, PG – poslušanje glasbe, U v G – ustvarjanje v glasbi, U ob G – ustvarjanje ob glasbi, GDI – glasbeno-didaktične igre

Pri analizi glasbenopredmetnih ciljev z vidika kognitivne, afektivne in psihomotorične razsežnosti smo spremljali uresničevanje načela uravnoveženosti. Iz preglednice je razvidno, da v vseh glasbenih dejavnostih prevladujejo cilji kognitivne razsežnosti (55 %), nato sledijo cilji afektivne razsežnosti (20,5 %) in cilji psihomotorične razsežnosti (7,5 %), ki so bili pogosto zastopani tudi v povezavi s kognitivnimi cilji (10 %). Največ kognitivnih ciljev so vzgojitelji oblikovali pri glasbeno-didaktičnih igrah, afektivnih ciljev pri poslušanju glasbe in ustvarjanju glasbe, psihomotoričnih ciljev pri glasbeni dejavnosti igranje na instrumente. Čeprav so vzgojitelji v pripravah načrtovali globalne cilje in cilje kurikuluma, ki so tudi afektivne razsežnosti, pri glasbenopredmetnih ciljih načela uravnoveženosti med afektivnimi, kognitivnimi in psihomotoričnimi cilji niso upoštevali. Dosedanja teorija in raziskovalna praksa se bolj omeujeta na proučevanje kognitivnega področja otrokove osebnosti in postavljata v ospredje storilnostni efekt, pozabljata pa na druge otrokove osebnostne dimenzije. Tudi vzgojitelji bi se morali bolj zavedati pomembnosti afektivnih ciljev na področju glasbene vzgoje in jim v procesu operativnega načrtovanja zavestno slediti. Proces doživljanja morajo biti spodbujeni pri vseh glasbenih dejavnostih, saj samo intenziven glasbeni doživljaj ustvarja pogoje za spontan otroški odziv v glasbenih dejavnostih.

Uresničevanje glasbenopredmetnih ciljev glede na raven vsebinske (rezultatne) in procesne naravnosti

Cilji	f	f%
Raven vsebinske (rezultatne) naravnosti	40	20
Raven procesne naravnosti	160	80
Skupaj	200	100

Preglednica 8: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) zastopanosti glasbenopredmetnih ciljev glede na raven vsebinske in procesne naravnosti

Pri analizi glasbenopredmetnih ciljev glede na raven vsebinske (rezultatne) in procesne naravnosti smo spremljali uresničevanje načela razvojno-procesnega pristopa. Vzgojitelji so v pripravah načrtovali večino glasbenopredmetnih ciljev na procesni ravni (80 %), še posebno pri glasbenih dejavnostih izvajanje, poslušanje in ustvarjanje glasbe, cilje pri dejavnosti razvoj glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj pa so oblikovali na vsebinski (rezultatni) ravni (20 %). To je tudi razumljivo, saj je to področje rezultat dejavnosti izvajanja, poslušanja in ustvarjanja oziroma pregled dosežkov razvoja elementarnih poslušov, pevskih in instrumentalnih spretnosti ter glasbenega besednjaka.

Uresničevanje glasbenopredmetnih ciljev glede na odnos med področnimi in strokovnimi cilji

Pri analizi glasbenopredmetnih ciljev z vidika upoštevanja odnosa med področnimi in strokovnimi cilji smo spremljali uresničevanje načela strokovne utemeljenosti. Ugotovimo lahko, da v veliko zapisih priprav predstavlja dedukcijski odnos med področnimi globalnimi cilji in predmetnimi cilji, oblikovanimi na konkretnější ravni, le verbalno prilagoditev, npr. področnemu globalnemu cilju iz kurikula je brez kavzalnega odnosa podan glasbenostrokovni cilj. Samoumevno je, da morajo biti navedene ravni ciljev v medsebojnem odnosu. Velikokrat pa so oblikovani področni globalni cilji in cilji kurikula v pripravah navedeni le formalno, verjetno zato, ker morajo biti zastopani v didaktični enoti. V Kurikulumu zapisani skupni globalni cilji in cilji za področje umetnosti naj bi pomenili izhodišče za načrtovanje splošnih in konkretnih glasbenopredmetnih ciljev, ki jih oblikuje vzgojitelj.

Uresničevanje glasbenopredmetnih ciljev glede na razvojne značilnosti otrok

Pri analizi glasbenopredmetnih ciljev z vidika razvojnih značilnosti otrok prvega in drugega starostnega obdobja smo spremljali uresničevanje načela strokovne utemeljenosti. Večina glasbenopredmetnih ciljev, oblikovanih v prvem starostnem obdobju, je glede splošnih in glasbenih razvojnih značilnosti otrok primerna. V drugem starostnem obdobju pa vzgojitelji še posebno pri oblikovanju ciljev na vsebinski (rezultatni) ravni niso upoštevali glasbenorazvojnih značilnosti otrok, saj bi lahko večino oblikovanih glasbenopredmetnih ciljev drugega starostnega obdobja načrtovali tudi za prvo starostno obdobje, kar je bilo vidno še posebno pri glasbeni dejavnosti razvijanje glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj oziroma pri glasbeno-didaktičnih igrah. Kurikulum za vrtce vzgojiteljem ne ponuja dovolj jasne opredelitve tako ciljev kot primerov glasbenih dejavnosti glede na razvojne značilnosti prvega in drugega starostnega obdobja. Zato je nujno, da vzgojitelji dovolj dobro poznajo splošne in glasbene razvojne značilnosti otrok, da bodo pri oblikovanju ciljev upoštevali specifične značilnosti razvoja in učenja predšolskih otrok ter razlike glede na starostna obdobja.

Načrtovanje kurikuluma z vidika zastopanosti glasbeno-umetniških vsebin

Največ glasbenih vsebin so vzgojitelji zapisali pri glasbeni dejavnosti petje pesmi in spremljanje na male ritmične instrumente, medtem ko so pri glasbeni dejavnosti poslušanje glasbe, v prvem starostnem obdobju navedli le eno glasbeno delo, v drugem starostnem obdobju pet klasičnih glasbenih del, pet otroških pesmi in sedem glasbenih pravljič.

Pri analizi kurikula z vidika zastopanosti glasbeno-umetniških vsebin smo spremljali uresničevanje načela strokovne utemeljenosti. Pri izbiri glasbenih vsebin moramo upoštevati umetniško vrednost, raznolikost glasbenih vsebin ter značilnosti splošnega in glasbenega razvoja otrok. Večina otroških pesmi, ki so jih vzgojitelji načrtovali, ustreza kriterijem umetniške vrednosti. Izbor pesemskega gradiva ni zajemal novejših pesmi, temveč je bil usmerjen na klasični izbor pesmi, ki se že desetletja prepevajo v vrtcih. Pri izbiri pesmi so

vzgojitelji upoštevali glasbenorazvojne značilnosti otrok prvega in drugega starostnega obdobja ter sledili vsebinski tematiki, ki so jo obravnavali tudi na drugih področjih dejavnosti. Niso pa bili dovolj pozorni na glasbene posebnosti, ki nam jih neka pesem ponuja (melodije, ritma, tempa, dinamike).

Analiza načrtovanja glasbenih vsebin pri glasbeni dejavnosti poslušanje glasbe ni bila mogoča iz že omenjenega razloga, saj večina vzgojiteljev v pripravah ni navedla glasbenih del, ki so jih otroci poslušali. Vsekakor je to zaskrbljujoč podatek, ki nas opozarja na problematiko izbire glasbeno-umetniških vsebin, primernih za predšolske otroke. Zvočno okolje, ki je nasičeno z zabavno in popularno glasbo, vpliva na oblikovanje interesa vzgojiteljev in otrok za omenjene zvrsti glasbe. Zato je potrebno, da vzgojitelji z izbiro umetniško vrednih glasbenih del pri otrocih poglobljajo željo po poslušanju glasbe, vplivajo na njihovo čustveno občutljivost in razvijajo osnove estetskega glasbenega okusa.

Ker so metode in sredstva dela načrtovali le vzgojitelji, ki so zapisovali dnevne priprave kot samostojne didaktične enote in dnevne priprave kot del širše didaktične enote, nismo spremljali uresničevanja načel Kurikuluma za vrtce z vidika zastopanosti metod in sredstev dela.

Mnenja vzgojiteljev o Kurikulumu za vrtce

Večina vzgojiteljev meni, da je obstoječa delitev področij dejavnosti v Kurikulumu za vrtce ustrezna. Glede izražanja mnenj vzgojiteljev o dobrih in slabih straneh Kurikuluma za vrtce velja omeniti, da je največ vzgojiteljev (55,4 %) podalo oceno samo o njegovih slabih straneh, manj vzgojiteljev (26,4 %) samo o dobrih straneh, najmanj vzgojiteljev (18,2 %) pa je hkrati podalo oceno o dobrih in slabih straneh Kurikuluma.

Mnenja vzgojiteljev, ki se nanašajo na oceno dobrih strani Kurikuluma za vrtce na področju glasbene vzgoje, lahko strnemo v tele odgovore: cilji in primeri dejavnosti so pregledni; primeri dejavnosti so raznoliki in dopuščajo ustvarjalnost otroka; otrok ima možnost dejavno sodelovati in izražati svoja občutja; vloga odraslih je dobro opisana.

Slabe strani Kurikuluma za vrtce na področju glasbene vzgoje pa so vzgojitelji utemeljili z naslednjimi odgovori: cilji so presplošni in preobširni, ni konkretnih ciljev za področje glasbene vzgoje; za vsa umetnostna področja in za obe starostni obdobji so cilji združeni in preobširni, zato je večkrat pozornost osredotočena na tisto umetnostno področje, ki zanima vzgojitelja samega; premalo je primerov dejavnosti za prvo starostno obdobje; vzgojitelji bi potrebovali dodatno literaturo; Kurikulum ne vključuje glasbeno-umetniških vsebin. Iz podanih mnenj o slabih straneh Kurikuluma, ki jih je zapisalo večina vzgojiteljev, lahko sklepamo, da se vzgojitelji srečujejo s težavami v procesu operativnega načrtovanja glasbene vzgoje.

4 Sklep

Izsledki raziskave kažejo, da Kurikulum vzgojiteljem ne daje zadostne opore za uspešno načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa glasbene vzgoje. Z analizo načrtovanega kurikula smo ugotovili, da vzgojitelji le delno uresničujejo posamezna načela kurikula in da področje glasbene vzgoje v načrtovanem kurikulu izgublja strokovno avtonomnost.

Čeprav je problem avtonomnosti posameznih umetnostnih področij v zgodovini razvoja učnih načrtov in tudi danes povezan s filozofsko razsežnostjo razvoja učnih načrtov glasbene vzgoje oziroma s samo strukturo kurikula, pa moramo ne glede na to, ali je področje glasbe v Kurikulumu opredeljeno kot samostojno področje z navedenimi splošnimi in operativnimi cilji in vsebinami, ali pa je opredeljeno kot sestavni del področja dejavnosti umetnost, zagotoviti splošne in posebne karakteristike vsakega umetnostnega področja. Področni cilji, zapisani v Kurikulumu, sicer spodbujajo medpredmetno povezovanje oziroma integracijo posameznih umetnostnih področij, ne zagotavljajo pa jim strokovne avtonomnosti, ki je pogoj za obstoj posameznega področja v kurikulu. Tudi če vzgojitelji pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega procesa glasbene vzgoje izhajajo iz tematskih sklopov in področnih globalnih ciljev, morajo kljub temu jasno opredeliti cilje strokovnega področja. Zavedati se moramo, da nam šele upoštevanje avtonomnosti posameznih umetnostnih področij zagotavlja integracijo le-teh na višji ravni v poliestetskost s ciljem razvijanja splošne občutljivosti za kulturne vrednote. To pa je tudi eden izmed pomembnejših ciljev umetnostne vzgoje. Če v procesu operativnega načrtovanja ne bomo zagotavljali avtonomnosti umetnostnim področjem, se nam lahko zgodi, da bodo vzgojitelji za uresničevanje področnih ciljev izbirali med tistimi umetnostnimi področji, ki jih bolj zanimajo. To pa vsekakor lahko ogrozi obstoj posameznega umetnostnega področja tako v kurikulu kot v neposredni praksi izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa.

Iz rezultatov raziskave lahko potrdimo, da obstaja razhajanje med zapisanimi kurikularnimi cilji in načeli ter njihovim uresničevanjem v praksi. Torej, kje so vzroki za nastale težave in katere so poti za zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela na višji ravni?

Bojazen pred pretiranim uveljavljanjem predmetne in pošolane logike v procesu operativnega načrtovanja v vrtcu, ki jo omenja Kroflič (2001, str. 15), je seveda odveč. Velika pozornost načrtovanju področnih ciljev, zapostavljanje glasbenopredmetnih ciljev, glasbenih vsebin in metod dela ali celo njihova odsotnost v pripravah, nas opozarja, da vzgojitelji na področju umetnosti oziroma glasbe premalo pozornosti posvečajo evalvaciji dela na procesni ravni. Tudi Turnškova (2002) v raziskavi, v kateri je osvetlila nekatera stališča in poglede vzgojiteljev na novi predšolski kurikulum, ugotavlja, da med prednostne naloge, ki bi najbolj prispevale k izboljšanju kakovosti vzgojnega dela v vrtcu, vzgojitelji ne uvrščajo sprememb, ki so vezane na njihovo neposredno delo – način načrtovanja in izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa (Turnšek 2002, str. 84). Ali načrtovanje res izgublja svojo strokovnost in bistvo? Ali postaja nuja le zaradi formalnosti? Da bomo lahko zagotavljali kakovost vzgojnega dela v vrtcu, bomo morali bolj vplivati

na strokovno angažiranost vzgojiteljev tudi v procesu operativnega načrtovanja vzgojno-izobraževalnega procesa.

Čeprav se moramo strinjati z dejstvom, da naj bo sodobni predšolski kurikulum odprt in fleksibilen, to pomeni, da naj vključuje »predvsem temeljna načela in zaželene cilje predšolske vzgoje, ne pa predpisanih konkretnih (operativnih) ciljev, metod in vsebin dejavnosti« (Marcela Batistič 2002 str. 32), pa ne smemo pozabiti na težave, s katerimi se vzgojitelji srečujejo pri uvajanju kurikula v neposredno pedagoško prakso. Razumevanje in uporaba posameznih načel pri načrtovanju neposrednega vzgojno-izobraževalnega procesa glasbene vzgoje zahteva strokovno usposobljene vzgojitelje. Torej za uspeh vpeljevanja novosti v pedagoško prakso ni dovolj samo poudarjanje spremenjene vzgojiteljeve vloge (strokovna avtonomija in strokovna odgovornost), ki je tolikokrat izpostavljena v teoriji in praksi uvajanja Kurikuluma za vrtce. »Uspeh kurikularne prenove je v temelju tudi odvisen od ravnateljve oziroma vzgojiteljeve sprejetosti osnovne filozofije prenove, ki ne bo samo na ravni seznanitve s teorijo, temveč da jo bodo vzgojitelji vgrajevali v svoje razmišljanje, načrtovanje in izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa.« (Kroflič 2002, str. 13) Zato pa je treba sistematično skrbeti za profesionalni razvoj vzgojiteljev. S primerno izbranimi vsebinami in dejavnostmi izobraževanja bi odpravili morebitno pomanjkljivo strokovno znanje vzgojiteljev na posameznih področjih dejavnosti in s tem tudi težave, s katerimi se srečujejo v procesu uvajanja kurikula v neposredno prakso.

Ker manj strukturiran in odprt Kurikulum za vrtce ne predpisuje konkretnih ciljev in vsebin, bi morali o didaktičnih priporočilih za posamezna umetnostna področja razmišljati tudi na predšolski stopnji.¹ Otrsti se moramo bojazni, da bi s tem kršili temeljna načela kurikula ali omejili vzgojitelje v svobodi in ustvarjalnosti načrtovanja in izvajanja kurikula. Didaktična priporočila, podana v obliki priročnika, naj ne bi bila obvezen element kurikula. Namenjena bi bila vzgojiteljem, ki si želijo pridobiti oziroma utrditi nekoč že pridobljeno specialnodidaktično znanje ali pa vzgojiteljem, ki se srečujejo s težavami pri razumevanju in interpretaciji relativno splošnih načel in ciljev Kurikuluma za vrtce. S primeri zapisov predmetno opredeljenih ciljev in dejavnosti ter drugih didaktičnih prvin (vsebine, metode...) bi, seveda ob upoštevanju temeljnih usmeritev kurikula, vplivali na kvalitetnejše načrtovanje, izvajanje in vrednotenje vzgojno-izobraževalnega procesa glasbene vzgoje ter zagotovili glasbeni vzgoji ustrezno mesto in vlogo v načrtovanem in izvedbenem kurikulumu.

Na koncu prispevka se lahko še vprašamo, ali so sestavljavci kurikula naložili vzgojiteljem prezahtevno nalogo? Na zastavljeno vprašanje bi lahko konkretnije odgovorili le, če bi opravili podrobnejšo analizo načrtovanega in izvedbenega kurikula tudi na drugih področjih dejavnosti kurikula. Vsekakor pa bi bilo treba pri evalvaciji dela na procesni ravni poleg mnenj kurikularnih teoretikov in strokovnjakov iz prakse bolj upoštevati tudi mnenja predmetnih

¹ V priročniku Kroflič, R., Marjanovič Umek, L. (ur.) idr. (2001). *Otrok v vrtcu, Priročnik h Kurikulumu za vrtce*, Maribor: Obzorja, so podane le splošne didaktične smernice za načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa pri posameznih področjih dejavnosti, kjer sta na področju dejavnosti umetnost vključeni le glasbena in likovna vzgoja.

strokovnjakov, ki lahko kot soudeleženci v procesu vrednotenja dela v vrtcu prav tako vplivajo na kakovost predšolske vzgoje.

Literatura

- Abbs, P. (1994). *The Educational Imperative*. London: Falmer Press.
- Batistič Zorec, M. (2002). Učenje v vrtcu. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 3, str. 24–34.
- Best, D. (1992). Generic arts: an expedient myth. *Journal of Art and Design Education*, št. 11/1, str. 27–44.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. White Plains: Longman.
- Denac, O. (2002). *Glasba pri celostnem razvoju otrokove osebnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Denac, O. (2006). Težave vzgojiteljev pri uresničevanju Kurikuluma za vrtce na področju glasbene vzgoje. *Pedagoška obzorja*, 21, št. 1, str. 64–74.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Capricorn Books.
- Elliott, D. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Füller, K. (1974). *Lernzielklassifikation und Leistungsmessung im Musikunterricht*. Weinheim und Basel.
- Gardner, H. (1995). Razsežnosti uma. *Teorija o več inteligencah (The Frames of Mind, 1993)*. Ljubljana: Tangram.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The developmental Psychology of Music*. Cambridge: University Press.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. White Plains: Longman.
- Kroflič, R. (1992). *Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikuluma*. Ljubljana: Center za razvoj univerze.
- Kroflič, R. (2001). Temeljne predpostavke, načela in cilji Kurikula za vrtce. V: Marjanovič Umek, L. (ur.), *Otrok v vrtcu, Priročnik h Kurikulu za vrtce*. Maribor: Založba Obzorja, str. 9–24.
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi, Vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kurikulum za vrtce (1999)*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad za šolstvo.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kavčič, T.; Poljanšek, A. (ur.) (2002). *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Ljubljana.
- Moog, H. (1968). *Das Musikerleben des vorschulpflichtigen Kindes*. Mainz: Schott.
- Motte-Haber, H. de la (1990). *Psihologija glasbe*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Radoš Mirković, K. (1983). *Psihologija muzičkih sposobnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Reid, L. A. (1986). *Ways of Understanding and Education*. London: Heinemann.

Turnšek, N. (2002). Stališča in pogledi vzgojiteljic na vzgojo in novi predšolski kurikulum – nekaj rezultatov preskusne faze raziskovanja. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 3, str. 70–92.

DENAC Olga, Ph.D.

ANALYSIS OF THE PLANNED KINDERGARTEN CURRICULUM IN THE FIELD OF MUSIC EDUCATION

Abstract: Issues concerning the planning of music education are connected with the philosophical dimension of the development of music curricula and are especially topical in connection with the introduction of the Kindergarten Curriculum (1999), bringing novelties at the system and contents levels. Therefore, the systematic monitoring and determination of the quality of the planned curriculum is indispensable for a successful education process in the music field.

The article presents the results of the first and second stages of research in which we included 159 kindergarten teachers from all of Slovenia. The purpose of the research was to determine the place and role of music education in the planned kindergarten curriculum and to identify any problems encountered by kindergarten teachers in the implementation of individual principles of the curriculum as part of the operative planning of music education. We analysed the planned curriculum in terms of structure, activities, goals, principles, contents, methods and means of work. The results of the research show that music education in the field of art is losing its professional autonomy and that in the planning of the music education process kindergarten teachers are only partially implementing individual curriculum principles.

Keywords: kindergarten curriculum, planning of the education process, music education.