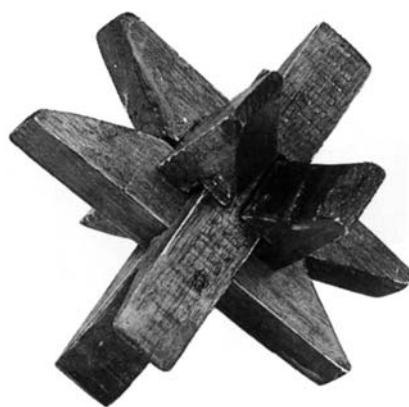


Lea Kužnik

**INTERAKTIVNO UČNO OKOLJE
IN MUZEJI ZA OTROKE**



TEORETSKI MODEL IN ZASNOVA

Ljubljana, 2009

**KULTURNA
DEDIŠČINA**



Lea Kužnik

**INTERAKTIVNO UČNO OKOLJE
IN MUZEJI ZA OTROKE**

TEORETSKI MODEL IN ZASNOVA

**Oddelek za etnologijo in kulturno antropologijo
Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani**

**Zbirka kulturna dediščina
Zvezek 3**

Ljubljana, 2009

Elektronske izdaje Oddelka za etnologijo in kulturno antropologijo Filozofske fakultete
Univerze v Ljubljani

Lea Kužnik: **INTERAKTIVNO UČNO OKOLJE IN MUZEJI ZA OTROKE –
TEORETSKI MODEL IN ZASNOVA**

Izdajatelj in založnik: Oddelek za etnologijo in kulturno antropologijo Filozofske fakultete
Univerze v Ljubljani

Zbirka: Kulturna dediščina, Zvezek 3

Leto izida: 2009

Urednik zbirke: Vito Hazler

Uredniški odbor zbirke: Janez Bogataj, Jože Hudales, Božidar Jezernik, Rajko Muršič

Tehnično urejanje: Mihaela Hudelja

Naslov izdajatelja: Oddelek za etnologijo in kulturno antropologijo, Filozofska fakulteta

Univerze v Ljubljani, Zavetiška 5, p. p. 580, 1000 Ljubljana,

e-naslov: eika@ff.uni-lj.si

Odgovorna oseba: Valentin Bucik, dekan Filozofske fakultete

Jezikovni pregled: Ave Roškar

Angleški povzetek: Irena Škulj

Način dostopa: (URL):

http://etnologija.etnoinfolab.org/sl/informacija.asp?id_meta_type=73&id_informacija=440

CIP - Kataložni zapis o publikaciji

Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

069:37.01(0.034.2)

373.213(0.034.2)

KUŽNIK, Lea

Interaktivno učno okolje in muzeji za otroke [Elektronski vir] :
teoretski model in zasnova / Lea Kužnik ; angleški povzetek Irena
Škulj. - El. knjiga. - Ljubljana : Oddelek za etnologijo in
kulturno antropologijo Filozofske fakultete, 2009. - (#Zbirka
#Kulturna dediščina ; 3) (Elektronske izdaje Oddelka za etnologijo
in kulturno antropologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani
; 3)

Način dostopa (URL):

[http://etnologija.etnoinfolab.org/sl/informacija.asp?
id_meta_type=73&id_informacija=440](http://etnologija.etnoinfolab.org/sl/informacija.asp?id_meta_type=73&id_informacija=440)

ISBN 978-961-237-309-2

247433472

VSEBINA:

1. Uvod.....	4
2. Vzgojno izobraževalne teorije	7
2.1. Teorije znanja.....	8
2.2. Teorije učenja.....	8
2.3. Model vzgojno izobraževalnih teorij	9
3. Teoretiki učenja	12
3.1. Kognitivno razvojna teorija učenja Jeana Piageta	12
3.1.1. Stopnje kognitivnega razvoja	13
3.1.2. Vrednost in kritike Piagetove teorije	16
3.2. Teorija Vigotskega	17
3.2.1. Podobnosti in razlike obeh teorij.....	19
3.3. Gardnerjeva teorija mnogoterih inteligenc.....	21
3.4. Deweyeva teorija vzgoje in izobraževanja.....	28
3.5. Ekološka teorija	31
3.6. Teorija aktivnega in neodvisnega učenja Marie Montessori	32
4. Izkustveno učenje	34
4.1. Metode izkustvenega učenja.....	36
4.2. Elementi izkustvenega učenja	37
4.3. Načela izkustvenega učenja	38
4.4. Prednosti izkustvenega učenja za otroke	40
4.5. Dobre in slabe izkušnje	41
5. Konstruktivistične teorije učenja	42
6. Okolje za aktivno učenje	44
6.1. Aktivno učenje – kompleksen fizični in mentalni proces	44
6.2. Organizacija učnega (spodbudnega) okolja.....	46
6.3. Sestavine aktivnega učenja	48
6.4. Kaj počno otroci v okolju za aktivno učenje.....	50
6.5. V kakšni interakciji so odrasli in otroci v okolju za aktivno učenje	53
6.6. Prostor za aktivno učenje.....	54
7. Učenje v predšolskem obdobju	58
7.1. Aktivnosti predšolskih otrok.....	58
7.2. Otrokova radovednost in interesi	60
7.3. Stili zaznavanja.....	62
7.4. Oblike učenja	64
8. Otroška igra	65
8.1. Opredelitev.....	65
8.2. Vrste otroške igre	68
8.2.1. Najpogosteje navedene vrste otroške igre.....	70
8.3. Dejavniki kakovostne igre	74

8.3.1. Vloga odraslih v igri	74
8.3.2. Vloga vrstnikov v igri	75
8.3.3. Ekološki dejavniki igre	76
9. Učenje v muzeju	79
9.1. Družine v muzeju	81
9.2. Otrokova igra v povezavi z različnimi gradivi	83
9.3. Sestavine aktivnega učenja v muzeju – konstruktivistični muzej	85
9.3.1. Povezanost s prostorom	85
9.3.2. Orientacija	87
9.3.3. Vsebinska bližina	88
9.3.4. Povezava z znanim	88
9.3.5. Načini učenja	89
9.3.6. Univerzalno oblikovanje okolja	90
9.3.7. Razstavne tehnologije	91
9.3.8. Čas	93
9.3.9. Socialna interakcija	93
9.3.10. Razvojno primerna praksa	95
9.3.11. Intelektualni izziv	96
9.4. Razlike in podobnosti med šolskim in nešolskim učenjem v muzejih	97
9.5. Učenje v tradicionalnem muzejskem okolju	101
9.5.1. Kaj lahko naredimo pred obiskom muzeja?	101
9.5.2. Med obiskom	102
9.5.3. Po obisku	104
10. Razvoj pedagoških dejavnosti v izbranih muzejih	104
10.1. Slovenski etnografski muzej	106
10.2. Otroški muzej Hermanov brlog	110
11. Predmet kot učno orodje	113
11.1. Razvijanje veščin za učenje s predmeti	117
11.2. Kako izbrati primeren predmet za učenje in raziskovanje?	124
12. Razstavne in programske strategije v muzejih za otroke	127
12.1. Razstave v muzejih za otroke	127
12.2. Programi v muzejih za otroke	140
12.3. Zbirke v muzejih za otroke	145
13. Zasnova postavitve učnega središča	147
13.1. Teoretska zasnova	149
13.2. Praktična zasnova	158
13.2.1. Lumpi v svetu pravljic	159
13.2.2. Samopostrežna trgovina	163
13.2.3. Vrtovi sveta	170
14. Zaključek	184
15. Abstract	191
16. Literatura in viri	192

1. Uvod

*»Kar slišim in preberem, pozabim,
kar vidim, si zapomnim,
kar naredim, razumem in znam.«
(Kitajski)*

Muzeji za otroke nastajajo in se razvijajo že več kot sto let. Prvega so odprli leta 1899 v Brooklynu, danes pa jih je po podatkih Association of Youth Museums samo v ZDA več kot štiristo. Največji razcvet so doživeli konec osemdesetih let dvajsetega stoletja. Od tedaj se zasnove, cilji in nameni muzejev za otroke niso veliko spremenili.

Ideja, da se otroci učijo preko dejanj (»learning by doing«) je bila revolucionarna v začetku dvajsetega stoletja, ko je bilo sprejeto dejstvo, da miselni procesi otrok potekajo drugače od odraslih. Eden vodilnih pedagogov tistega časa, ki se je zavzemal za alternativne ideje, John Dewey je razburkal javnost s svojo teorijo izkustvenega učenja, ki poudarja pomen osebne izkušnje pri učenju. Menil je, da pot do znanja pelje preko izkušnje, izbrati pa je potrebno uspešen in kreativen način, ki bo otroke pripeljal do cilja. Dewey se je zavzemal za možnost eksperimentiranja pri učenju s predmeti iz resničnega življenja. Na zgodnji razvoj muzejev za otroke je imela velik vpliv tudi teorija aktivnega in neodvisnega učenja Marie Montessori, ki je poudarjala pomen otrokove neodvisnosti pri izbiri aktivnosti. Ni naključje, da so prvi muzeji za otroke (V Bostonu, Brooklynu, Detroitu in Indianapolisu) nastali med leti 1899 in 1925, ko so bile Deweyeve in Montessorijene teorije najbolj popularne.

V poznih petdesetih letih dvajsetega stoletja je bila sprejeta kognitivno razvojna teorija učenja otrok švicarskega psihologa Jeana Piageta, ki je dokazoval, da je proces učenja rezultat direktne interakcije z okoljem. Otrokom je potrebno zagotoviti učno okolje, v katerem bodo lahko aktivno in samostojno razmišljali in konstruirali svoje znanje s primerjanjem, razvrščanjem ter analiziranjem znanih in neznanih predmetov in situacij. Na podlagi Piagetovih teorij so muzeji za otroke v poznih šestdesetih letih dvajsetega stoletja doživeli svoj razcvet predvsem v ZDA ter kasneje v Evropi.

Muzej za otroke ni običajen muzej ali muzej s posebnimi zbirkami in specifičnimi področji obravnave. Muzej za otroke je muzej namenjen otrokom

različnih starosti, predvsem predšolskim in osnovnošolskim. Je hkrati izobraževalni, ustvarjalni in zabavni center, ki otrokom omogoča aktivno preživljanje prostega časa, predstavlja prostor za druženje in spoznavanje. Govorimo lahko o posebni obliki muzeja, ki je v prvi vrsti učni oziroma komunikacijski center. Po definiciji združenja muzejev za otroke (Association of Youth Museums) je muzej za otroke ustanova, ki služi potrebam in interesom otrok s tem, da zagotavlja razstave in programe, ki spodbujajo radovednost in motivirajo otroke za učenje. Glavni namen je pridobivanje znanja s pomočjo predmetov in profesionalnega osebja.¹

Koncept muzeja za otroke je v slovenskem prostoru manj poznan v primerjavi z Evropo ali ZDA, kjer imajo že več kot stoletno tradicijo. Pri nas imamo le en muzej za otroke, Hermanov brlog v Celju, ki deluje v sklopu Muzeja novejšje zgodovine Celje. Leta 1993 je nastal poskus muzeja za otroke z naslovom *V svetu lutk*, avtoric Tanje Roženbergar Šega in Marije Počivavšek. To je bil poskus obuditev bivšega Muzeja revolucije, saj so po njegovi ukinitvi izgubili veliko obiskovalcev.

Muzej za otroke ni klasičen muzej, ampak je hkrati izobraževalno, ustvarjalno in zabavno središče, kjer je dovoljeno rokovati z muzejskimi predmeti. Muzej za otroke definiram kot center ali središče, kjer dediščino in sodobnost kultur in načinov življenja povezujejo izobraževalne, ustvarjalne in zabavne vsebine, ki tako oblikujejo značaj središča. Ker v slovenskem prostoru ni teoretičnih poglobitev o muzejih za otroke, poskušam s teoretskim aparatom tujih muzeoloških strokovnjakov postaviti teoretski okvir muzeja za otroke kot interaktivnega učnega okolja.

Ali je splošno razširjen termin »otroški muzej« ustrezen? Večina strokovnjakov muzejske stroke uporablja mednarodno razširjen termin »Children's Museum«, ki je nastal v ZDA. V literaturi zasledimo tudi termina »Children's Junior Museum« in »Youth Museum«. Nemški izraz »Kindermuseum« je prevod originalnega ameriškega izraza »Children's Museum«. Menim, da je termin sporen, saj ga v slovenskem prevodu razumemo kot »otroški muzej« oz. muzej otrok, torej imenovan po njegovih nosilcih. Primernejši za uporabo je termin »muzej za otroke«, ki se nanaša na vsebino, dejavnosti, predmete, programe in druge aktivnosti v muzeju, namenjene otrokom.

¹ Professional Practices in Children's Museums, Association of Youth Museums Self-Study Task Force, 1992.

V publikaciji povezujem dva kompleksna koncepta: učenje predšolskih otrok in muzej za otroke, ki sta teoretski temelj raziskave. Na eni strani obravnavam teoretske koncepte nekaterih teoretikov učenja in različnih teorij učenja, pogoje in dejavnike za aktivno učenje v nekem učnem okolju, pri čemer učenje izhaja iz otroške igre. Na drugi strani obravnavam koncept muzeja za otroke s specifičnim poslanstvom, cilji, razstavnimi in programskimi strategijami. Oba koncepta sta med seboj povezana, saj muzeji za otroke temeljijo na nekaterih teoretskih spoznanjih o mišljenju in učenju otrok.

Otrok se lahko, ne glede na starost, nauči česar koli, če mu ponudimo ustrezno stimulatívno učno okolje, ki vsebuje sestavine za aktivno učenje. Iz tega sledi, da učenje poteka v interakciji otroka z različnimi dejavniki in gradivi, pri čemer otroci sami konstruirajo svoje znanje z udeležbo v različnih aktivnostih. Menim, da je mogoče povezati različne teorije in strategije ter načine učenja predšolskih otrok s teorijo muzejev za otroke. Koncept muzeja za otroke lahko učinkovito prenesemo v drugačno »nemuzejsko« ali »alternativno« okolje, kamor zahajajo ljudje zaradi specifičnih potreb, nakupovanja oz. potrošništva in ne zaradi pridobivanja novih spoznanj, interesov, hobijev... Težišče raziskave je povezovanje obstoječih teoretskih konceptov s praktičnimi, vzorčnimi primeri načrtovanja novih interaktivnih projektov za otroke.

Publikacija temelji na teoretskem okvirju in utemeljitvi koncepta muzeja za otroke in prepletu teorij učenja oz. izobraževanja ter igre predšolskih otrok, ter hkrati tudi na spoznanjih terenskega dela oz. terenskih raziskav, avtopsiji in analizi obstoječe literature. Razvoj muzejev za otroke in interaktivnih učnih središč je podprt s tistimi pedagoškimi in psihološkimi teorijami, ki vplivajo na sodobno razmišljanje o usmerjanju učnih procesov v vrtcu oziroma šoli, kar še dodatno potrjuje idejo, da so lahko muzeji za otroke ali interaktivna učna središča eno od idealnih »alternativnih mest«. Ta dvigujejo kakovost učenja otrok in poglobljajo tista znanja, ki jih otroci pridobivajo v bolj formalnih, z vidika izkustvenega učenja manj spodbudnih (pred) šolskih okoljih.

Na podlagi literature obravnavam temeljne pedagoške in psihološke teorije učenja otrok. Vsebinske sestavine, značilnosti, dejavnosti muzejev za otroke obravnavam na podlagi literature in avtopsije, izhajajoč iz dosedanjih izkušenj muzejev za otroke v Evropi in ZDA. Raziskava vsebuje induktivno izkušnjo. Indukcijo sestavljajo metoda opazovanja z udeležbo, zbiranje

razpoložljivih informacij (prek nestrukturiranih, polstrukturiranih in strukturiranih intervjujev, anket, zbiranje predstavitvenega, promocijskega, časopisnega, fotografskega in drugega gradiva). Intervjuje in ankete sem izvedla med vzgojiteljicami, pomočnicami vzgojiteljic in drugimi pedagoškimi delavkami vrtca Črnuče, otroki ter obiskovalci trgovskih središč v Ljubljani.

Rezultat prepleta modificiranih teoretskih izhodišč in analize pridobljenega gradiva ter informacij je konkreten model interaktivnega učnega središča za predšolske otroke in njihove starše z namenom kakovostnega preživljanja prostega časa oziroma za bogatitev ponudbe vzgojno izobraževalnih vsebin za otroke s konkretnimi aktivnostmi, cilji, dodatnimi programi in tematskimi sklopi, ki so primerni, aktualni in zanimivi za otroško populacijo ter povezavo dediščine s sodobnostjo. Tematski sklopi se povezujejo s področji dejavnosti kurikuluma za vrtce. Maskota interaktivnega učnega središča – *Lumparija* je Lumpi, uveljavljena in prepoznavna blagovna znamka trgovskega podjetja Mercator.

2. Vzgojno izobraževalne teorije

Vzgojno izobraževalne teorije združujejo teorije znanja, teorije učenja in teorije poučevanja (Hein in Alexander 1998: 10). Taka teorija se začne z osnovnimi temeljnimi vprašanji:

- Kaj je znanje, ali obstaja v fizičnem svetu ali samo v glavi posameznika?
- Kaj potemtakem učimo?

Teorije učenja so del vzgojno izobraževalne teorije in odgovarjajo na vprašanja: Kako se ljudje učimo? Ali je učenje sestavljeno iz skupka posameznih delcev informacij v spominu (mišljenju) ali je učenje aktiven proces, ki spreminja človekovo mišljenje? Kakšna je vloga »aktivnosti« (miselne in fizične) v učnem procesu?

Tretja komponenta vzgojno izobraževalne teorije izhaja iz prvih dveh: Kako naj učimo? Kakšne pedagoške aktivnosti so primerne za določeno vzgojno izobraževalno teorijo? Učni stili in organizacija aktivnosti in materiala za poučevanje je odvisna od tega koliko vemo o načinih učenja ljudi.

2.1. Teorije znanja

Epistemološke teorije lahko klasificiramo med dvema ekstremoma. Vrsta teorij ugotavlja, da »pravi« svet obstaja nekje zunaj, neodvisen od človeških interpretacij. Tak pogled imenujemo realizem. Nasprotna pozicija je idealizem, ki pravi, da znanje obstaja le v glavi, mišljenju posameznika. »Zakoni narave«, na primer, ne obstajajo v naravnem svetu, ampak le kot konstrukt, ki ga razvije človeški um, da si naravo osmisli.



Preglednica 1: Teorije znanja

Različne teorije poudarjajo različne poti do znanja. Bruner (1986) na primer, upošteva legitimnost obeh.

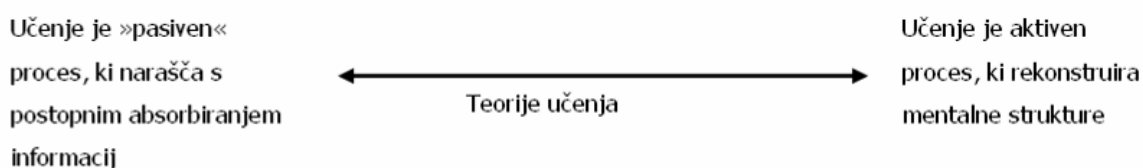
2.2. Teorije učenja

V nadaljevanju bom podrobneje predstavila nekatere pedagoške in psihološke teorije, ki se ukvarjajo s preučevanjem različnih načinov učenja otrok, predvsem tiste, ki vplivajo na sodobno razmišljanje o usmerjanju učnih procesov v vrtcu oziroma šoli kot tudi »alternativnih« učnih okoljih, kot so muzeji za otroke ali interaktivna učna igrišča. Nekatere med njimi se pojavljajo tudi v sodobni muzeološki teoriji, kot teoretska izhodišča iz katerih izhajajo načrtovalci muzejev za otroke.

Teorije učenja lahko prikažemo s tabelo. Na eni strani je poudarjena absorbirno-transmisijaska (prenašalna) ideja učenja: ljudje se učijo z absorpiranjem informacij. To počnejo počasi, postopoma, v majhnih količinah, z njihovim dodajanjem v svoje »skladišče«. Nasprotno drug pogled teorij dokazuje, da ljudje sami konstruirajo svoje znanje. Učenje je transformacija mentalnih struktur v kateri ima učenec aktivno vlogo, saj osmišlja fenomene prisotne v mišljenju. Prispevek na tej strani premice je empirično delo Jeana Piageta in njegovih naslednikov, ki so vodili v študije človekovega razvoja ter

raziskovanju moralnega razvoja. Te študije analizirajo kako se možganske funkcije z leti spreminjajo (Hein in Alexander 1998: 32).

Sociokulturne teorije poudarjajo, da je učenje družbena aktivnost, ki ni odvisna le od osebnega razvoja, ampak tudi od jezika in kulture ter se nahajajo na desni strani premice. Iz te perspektive je učenje v prvi vrsti družben proces: ljudje se učijo preko interakcije s sebi enakimi in tudi z ljudmi, ki imajo več znanja. Učitelj ne posreduje informacij, ampak pripravlja teren za spoznavanje kulture, zgodovine, umetnosti... Bruner (1990) pravi, da ljudje sami konstruirajo svoje znanje in poudarja socialno komponento učenja, ki jo je razvil npr. Lev Vigotski.

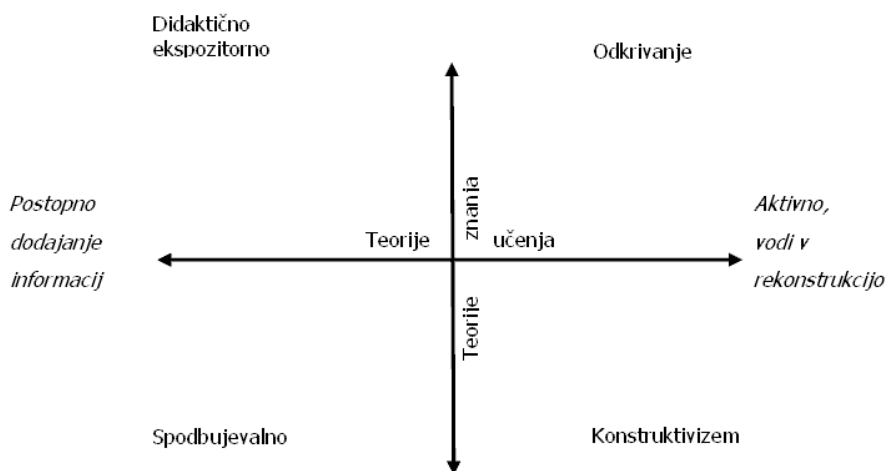


Preglednica 2: Teorije učenja

2.3. Model vzgojno izobraževalnih teorij

Če prekrizamo obe zgornji premici dobimo križ s štirimi polji, kjer vsak kvadrant prikazuje pozicijo obeh teorij (znanja in učenja) in katera koli dva sosednja kvadranta delita skupni pogled na epistemologijo (znanost o človeškem spoznanju) ali teorijo učenja (Hein in Alexander 1998: 32).

Znanje obstaja v zunanjem svetu učenca



Učenec konstruira svoje znanje

Preglednica 3: Model vzgojno izobraževalnih teorij

1. Didaktično ekspozitorno (učno razlagalno) izobraževanje in spodbujevalno (stimulus response) izobraževanje.

Tradicionalno so šole predstavnice učno razlagalnega izobraževanja. Pouk temelji na strukturi predmeta, učitelj posreduje informacije učencem v nekem logičnem zaporedju. Ponavljanje je pomembno. Taki obliki izobraževanja je nasprotoval Dewey. Mehanično učenje, memoriziranje in predstava, da znanje nastaja iz ločenih delcev, ki vodijo v obvladovanje neke tematike, je še vedno prisotno v nekaterih šolah in muzejih (Hein in Alexander 1998: 33).

2. Izobraževanje z odkrivanjem (discovery education) in konstruktivizem.

Premik iz leve strani diagrama na desno je dramatičen, saj so tukaj termini o izobraževanju malce drugače uporabljeni. Na primer pogosto se uporablja glagol namesto samostalnika, govori se o ekspozitornem (razlagalnem, pojasnjevalnem) poučevanju in učenju z odkrivanjem (discovery learning) namesto o izobraževanju (education). Na tak način poudarimo akcijo oz. dejanje. Na desni strani diagrama je poudarek na učencu in ne na vsebini predmeta (Hein in Alexander 1998: 35). Učenje z odkrivanjem ponuja učitelju priložnosti in dileme. Njegovi zagovorniki dokazujejo, da z vključitvijo učenca v aktivnost dosežemo želene specifične izobraževalne cilje (Shulman in Keislar 1966). Če so učenci izpostavljeni zadostni količini podatkov o nekem svetovnem fenomenu bodo prišli do pravih rezultatov oz. zaključkov.

Konstruktivistični kvadrant pokaže, da učenje zahteva aktivno udeležbo učenca in njegovega mišljenja. Rezultat aktivnosti je znanje, ki se zahteva. (Steffe in Gale 1995, Fosnot 1996). Po konstruktivizmu učna situacija zahteva od učenca, da uporablja roke in misli za interakcijo s svetom: rokuje, eksperimentira, išče zaključke, povečuje razumevanje o nekem fenomenu s katerim se ukvarja. Konstruktivizem tudi zahteva, da zaključke do katerih pride učenec ne utemeljujemo z nekimi resničnimi zunanjimi standardi, ampak samo v okviru izkušnje učenca (Hein in Alexander 1998: 37). Tako aktivno sodelovanje je v šoli sicer mogoče, predvsem pri določenih predmetih, vendar zahteva od učitelja mnogo več priprav na pouk.

Učenje z odkrivanjem in konstruktivizem ne izhaja samo iz Deweyevega poudarjanja izkušnjskega učenja, ampak iz pionirskega dela Jeana Piageta in njegovih naslednikov, ki so poudarjali aktivno mišljenje pri interpretaciji

občutkov v okolju. Razvojni psihologi so poudarjali, da morajo pri signifikantnem učenju novi koncepti tekMOVATI z obstoječimi miselnimi strukturami. Učenje ne vsebuje le dodatka novih spoznanj (asimilacija v jeziku Piageta), ampak konstantno reorganizacijo tistega, kar že vemo (akomodacija). Poleg tega sam proces poveča kapaciteto naučenega.

Piaget je tudi poudarjal, da imajo predšolski otroci čisto drugačen pogled na svet kot šolski in adolescenti, ki razmišljajo vedno bolj abstraktno. Spoznanje o različnih razvojnih stopnjah otroka in sposobnostih njihovega mišljenja je pripeljalo do reorganizacije učenja in poučevanja v šolah (v šestdesetih letih prejšnjega stoletja) in malo kasneje tudi v muzejih. Fokus ni bila več vsebina, ki jo je potrebno absorbirati, ampak je bilo pomembnejše to, kar se dogaja v glavah, mislih. Razvile so se mnoge teorije, ki poudarjajo kognitivne preference ali učne stile. Pisci so se razlikovali po številu učnih stilov (dva, štiri, multipli) (Schmeck 1987), ampak vsi so se strinjali, da mora učitelj upoštevati karakteristike učenca pri načrtovanju izobraževalnega programa (Hein in Alexander 1998: 37).

Gardner je v svoji teoriji mnogoterih inteligenc (1985) opisal načine, ki jih učitelji lahko uporabljajo, da se približajo učencem. Dokazoval je, da obstaja vsaj sedem načinov, da zaposlimo svoje mišljenje, vsak od njih opisuje edinstven kognitivni stil za razumevanje sveta. Te inteligence so: lingvistična, logično-matematična, prostorska, telesno-gibalna, glasbena, interpersonalna, intrapersonalna. To so kognitivni procesi, načini zaznavanja, dožemanja, interpretiranja in urejanja ali organizacije fenomenov. Kasneje je dodal še naturalistično inteligenco. Vsi ljudje imamo vseh osem inteligenc od katerih so določene lahko bolj ali manj razvite. Končni rezultat uporabe posamezne inteligence je posebna oblika kreativnosti (na primer, uporaba glasbene inteligence lahko vodi do kompetentnega umetnika, uporaba interpersonalne inteligence vodi do poklicnega uspeha, ki zahteva medsebojno sodelovanje, medtem ko se manjko katerekoli inteligence pogosto kaže v bolezenskih znakih (Hein in Alexander 1998: 38). V izobraževanju Gardnerjeva teorija razširja učne aktivnosti pred tradicionalnim verbalno organiziranim poukom. Za apliciranje teorije mnogoterih inteligenc v prakso Armstrong (1994: 124) predlaga načine s katerimi lahko učitelj razširi načine poučevanja preko tradicionalnih pristopov: učenci naj rišejo, izdelujejo tridimenzionalne predmete, sestavljajo pesmi, načrtujejo simulacije. Na tak način izkoristimo prednosti učenčevih mnogoterih inteligenc.

Aktivno učenje pogosto preide v fizično aktivnost povezano z učenjem, kar je značilno za »hands on« učenje. Fizična interakcija s svetom: gradnja nečesa, sestavljanje, rokovanje s predmeti ali kakšno drugačno delovanje s »stvarmi«, ki nas obdajajo, zahteva od učenca ideje in prizadevanja oziroma aktivno razmišljanje. Miselno aktivnost lahko ali pa ne stimulira fizična aktivnost. Monotona ponavljajoča fizična aktivnost ni posebno koristna za miselne spremembe v povezavi z učenjem. Sodobna literatura poudarja in izpostavlja tako potrebo po »minds on« kot »hands on« angažmaju, sodelovanju pri aktivnostih učenca (Hein in Alexander 1998: 39). Na tem mestu naj omenim Kolbov krog izkustvenega učenja, v katerem poteka človekovo učenje v prepletanju dveh dimenzij spoznavanja: neposredno, subjektivno doživljanje na eni strani in abstraktno razmišljanje na drugi strani. Kolbov krog tako povezuje »hands on« in »minds on« aktivnosti.

3. Teoretiki učenja

3.1. Kognitivno razvojna teorija učenja Jeana Piageta

Piaget je 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 in izkusili. Na to, kako otrok sprejema informacije, vplivajo njegove pretekle izkušnje in aktualna stopnja zrelosti.

Navadno pojmuje znanje predvsem kot kvantitativno nabiranje informacij. Piaget se je strinjal, da znanje z zrelostjo in izkušnjami narašča, vendar je verjel v aktivni spomin, ki sproti rekonstruira pretekle izkušnje. Po Piagetovem mnenju torej otrok v razvoju aktivno konstruira svoje znanje oziroma vednost. Spoznanje se oblikuje preko interakcije med miselnimi strukturami in okoljem (Labinowicz 1989: 55, v Batistič- Zorec 2000: 56). Otrok sam konstruira znanje s svojimi izkušnjami, kjer pa ne smemo zanemariti vpliva okolja. Na osnovi lastnih izkušenj, otrok prihaja do znanja, ki ga uskladišči in asimilira, kot to navaja Piaget. Pri tem je v socialni interakciji z drugimi in pride do sprememb naučenega, Piaget to poimenuje akomodacija. Zaradi vsega tega je novo znanje trdnejše (Jerman-Slabe 2003: 151).

Piaget je k razumevanju učenja prispeval razvojno perspektivo, ki je v seriji individualnih preizkusov proučeval, po kakšnih mehanizmih otroci različnih starosti spoznavajo svet in se učijo. Utemeljil je tezo, da gre v razvoju

za nekaj kvalitativno različnih razvojnih stopenj, na primer predoperativnega (ko otrok še ne obvlada logičnih operacij) in operativnega mišljenja (Marentič-Požarnik 2000: 17). Eden glavnih dejavnikov razvoja, ki jih omenja Piaget so izkušnje (fizične in logično- matematične). Fizične izkušnje otrok pridobiva direktno in spontano pri manipuliranju z objekti v okolju, opazovanju, poslušanju, tipanju, okušanju in vonjanju. Z raziskovanjem ugotavlja, kakšni objekti so in kako se spreminjajo, ali delujejo, ter si pri tem pridobiva znanje o teh objektih. Logično-matematične izkušnje se tudi nanašajo na objekte, vendar spoznanja, ki si jih pri tem dobi, niso abstrahirana iz objekta kot takega, ampak iz akcij, ki jih na teh objektih vrši (Batistič-Zorec 2000: 57). Nekaj principov oz. interpretacij, ki poudarjajo različne dele Piagetove teorije:

- Ker se otrokovo mišljenje kvalitativno razlikuje od mišljenja odraslega, odrasli ne bi smeli otrokom vsiljevati lastnega načina razmišljanja, ampak jim zagotavljati učno okolje, v katerem bodo lahko razmišljali in konstruirali svoj model sveta. Vzgojiteljica mora biti podporna in tolerantna, otroke naj spodbuja k postavljanju hipotez in sprejema tudi njihove nepravilne odgovore;
- Otroci naj bodo aktivno udeleženi v procesu učenja, ne pasivni prejemniki informacij;
- Učenje v predšolskem obdobju naj temelji na manipulaciji s konkretnimi predmeti in socialnih izkušnjah z drugimi otroki in odraslimi. Vloga odraslih je, da otroku zagotavljajo kar največ raznovrstnih in kakovostnih materialov in drugih možnosti za učenje (De Vries in Kohlberg 1990, v Batistič-Zorec 2003: 206).

3.1.1. Stopnje kognitivnega razvoja

Po Piagetu otrokov razvoj poteka po štirih stopnjah: senzomotorična stopnja (0-2 let), predoperacionalna stopnja (2-7 let), stopnja konkretnih operacij (7-11 let), stopnja formalnih operacij (11-15 let) (Labinowicz 1989: 76).

Značilnosti otrokovega mišljenja na vsaki izmed štirih stopenj:

1. Senzomotorična stopnja – obdobje zaznavnega vnosa in usklajevanja fizičnih aktivnosti, od 0 do 2 let
Otrok prek aktivnega iskanja stimulacije združuje primarne reflekse s ponavljajočimi se vzorci obnašanja. Ob rojstvu so otrokove aktivnosti ves njegov svet. Ob koncu prvega leta pa svoj pogled na svet spremeni,

ko dojame stalnost predmetov zunaj svoje zaznave. Drugi znaki inteligentnosti vključujejo začetek k cilju usmerjenega vedenja in zamišljanje novih rešitev. Otrok še ni sposoben notranjega predstavljanja (kar ponavadi pojmuje kot mišljenje). V zadnjem delu te stopnje pa se kaže neka oblika »logike v akcijah«. Ker otrok še ni razvil sposobnosti govora, je ta pojav inteligentnosti preverbalni (Labinowicz 1989: 112). Glavne aktivnosti v tem obdobju so raziskovanje, premikanje, prijemanje, poizkušanje, poslušanje. Razstave so prilagojene tako, da lahko otrok varno prijema, vonja in okuša. Muzejsko okolje mora otroku dopuščati samostojno raziskovanje, biti mora sproščujoče in stimulatívno.

2. Predoperacionalna stopnja – obdobje predstavnega in predlogičnega mišljenja, od 2 do 7 let

Ob prehodu na to stopnjo otrok odkrije, da lahko nekatere stvari stojijo na mestu drugih. Otrokovo mišljenje ni več povezano le z zunanjo dejavnostjo, temveč je že ponotranjeno. Notranje predstave mu zagotavljajo bolj aktivno orodje pri njegovem razvoju inteligentnosti. Oblike notranjega predstavljanja, ki se pojavljajo na začetku te stopnje, so: posnemanje, simbolna igra, domišljija in jezik. V tem obdobju prevladujeta predstavna aktivnost in hiter razvoj govora. Kljub velikim dosežkom v simbolnem delovanju, je otrokova sposobnost logičnega mišljenja še vedno nefleksibilna. Pomembnejše omejitve v tem obdobju so:

- nesposobnost miselnega obrata akcije tako, da otrok predmet vrne na izhodiščno točko oz. v prvotno stanje (ireverzibilnost),
- nesposobnost obdržati v zavesti spremembe dveh dimenzij istočasno (centracija),
- nesposobnost upoštevanja glediščnih točk drugih oseb (egocentrizem).

Kasnejše raziskave so te njegove trditve ovrgle, saj se je pokazalo, da so otroci v tej starosti zmožni precej več, kot je predvideval Piaget.

Otroci v tem obdobju se radi gibljejo, radi imajo stvari, ki jih lahko preurejajo, spreminjajo, sestavljajo, npr. kocke, oblikovanje iz gline. Zanje so pomembne družabno naravnane razstave. Potrebujemo tudi prostor za individualno igro (risanje, sestavljanje, ustvarjanje z različnimi materiali, gledanje slik in knjig) in prostor za aktivnosti majhnih skupin (igre vlog).

3. Stopnja konkretnih operacij – obdobje konkretno logičnega mišljenja (število, razred, vrstni red), od 7 do 11 let

Otroci so sposobni logičnega mišljenja v odnosu do fizičnih predmetov. Njihova pridobljena sposobnost reverzibilnosti jim omogoča, da v mislih obrnejo neko dejavnost, ki so jo predhodno izvedli. Prav tako so sposobni v zavesti zadržati več različnih spremenljivk naenkrat, ko se znajdejo pred problemom usklajevanja protislovnih podatkov. Te nove miselne sposobnosti se kažejo v hitri rasti sposobnosti konzervacije določenih značilnosti predmetov (število, količina), sposobnosti mišljenja na področju odnosov, kot sta klasifikacija in razporejanje po vrstnem redu. Prav tako se v tem obdobju razvijajo matematične operacije. Otroku se vedno bolj večja sposobnost razmišljanja o prostorsko odsotnih predmetih, kar temelji na živih predstavah iz preteklih izkušenj. Otrokovo mišljenje je še vedno omejeno na konkretne stvari. (Labinowicz 1989: 113). Otroci so v tem obdobju lahko izpostavljeni bolj neobičajnim in kompleksnim okoljem, v katerih raziskujejo. Privlačijo jih zapleteni mehanizmi s katerimi lahko upravljajo in povzročijo viden rezultat. Omogočiti jim moramo mešanico individualnih, skupinskih in otrok - starš izkušenj.

4. Stopnja formalnih operacij – obdobje logičnega mišljenja brez omejitev (hipoteze), od 11 do 15 let

To obdobje označuje sposobnost mišljenja izven konkretne stvarnosti. Konkretna stvarnost je le podvrsta možnosti v mišljenju. Na prejšnji stopnji je otrok razvil številne odnose z interakcije med konkretnimi materiali, zdaj pa lahko razmišlja tudi o odnosih med odnosi in o drugih abstraktnih stvareh, npr. o razmerjih in pojmih drugega reda. Otrok na formalni stopnji ima sposobnost upoštevanja verbalnih dejstev, ne le konkretnih objektov. Sposoben je razmišljati o svojem lastnem mišljenju, ko se začne zavedati svojega miselnega procesa. Popolnoma je sposoben razumeti in upoštevati simbolične abstrakcije v algebri, literarni kritiki in uporabljati metafore v literaturi. Pogosto se vključuje v spontane razlage o filozofiji, religiji in morali, kjer operira z abstraktnimi pojmi, kot sta npr. pravičnost, svoboda (Labinowicz 1989: 113). Otroci v tej fazi so torej sposobni abstraktno razmišljati in znanje uporabiti v novih situacijah.

Vrstni red otrokovega razvoja po stopnjah je stalen. Vsi otroci morajo preiti konkretno operacionalno stopnjo, da lahko dosežejo stopnjo formalnih

operacij. Hitrost, s katero otrok prehaja z ene stopnje na drugo, pa se od otroka do otroka razlikuje. Nekateri otroci prej dosežejo višjo stopnjo v razvoju, kot velja za povprečje. Nekateri otroci ostanejo dalj časa na zgodnejših stopnjah v razvoju. Nekateri otroci nikoli ne razvijejo mentalnih sposobnosti, ki so značilne za višje stopnje. Stopnje niso nepovezane, statične in se ne pojavljajo naenkrat, temveč se v kontinuiranem razvoju prekrivajo (Labinowicz 1989: 114).

3.1.2. Vrednost in kritike Piagetove teorije

Piaget je izdelal najbolj natančno in integrirano teorijo kognitivnega razvoja doslej. Velik prispevek, ki je pomenil tudi pomembno spremembo glede na dotedanja gledanja na razvoj je njegova teza, da otrok aktivno raziskuje okolje in konstruira razlage fenomenov v tem okolju (Shaffer 1989).

Novejša spoznanja, ki temeljijo na kompleksnejših raziskovalnih tehnikah kažejo, da je Piaget podcenjeval sposobnosti mišljenja predšolskih otrok, saj so dojenčki in malčki veliko dojemljivejši in se nekatere njihove sposobnosti razvijajo mnogo prej, kot je predvideval Piaget. Prav tako tudi otrokovega moralnega razvoja ni mogoče več strpati zgolj v en model, ki bi določal moralni okvir, zato sodobne teorije z vidika moralnega delovanja zanikajo Piagetovo trditev o otrokovi amoralnosti do šestega leta. Piaget trdi, da je otrok do prehoda iz predoperativne do operativne stopnje preveč egocentričen za prosocialno ravnanje, sodobne teorije pa na podlagi sposobnosti empatije ter prepoznavanja emocij drugih in povezovanja z lastnim emocionalnim stanjem dokazujejo, da lahko otroka že od drugega leta starosti obravnavamo kot moralno kompetentnega (glej Batistič-Zorec 2000: 73-76 in Hoffman 2000: 60-70). Ugotovitve raziskav kažejo, da tri do petletni otroci razumejo vzročnost in ne sklepajo animistično in transduktivno, kot je menil Piaget (Shaffer 1989: 320, v Batistič-Zorec 2000: 69). Raziskovalci so ugotovili, da je mnogo odvisno tudi od vrste nalog. Otrok lahko npr. razume nekatere probleme klasifikacije, drugih pa ne. Uspešnost reševanja je odvisna tudi od otrokove informiranosti in interesov (Batistič-Zorec 2000: 69).

Posebno majhni otroci dosežejo ogromen napredek v razvoju mišljenja zgolj s spontanim učenjem ob raziskovanju okolja. Po Piagetovem mnenju učenje lahko spodbudi le »pripravljenega« otroka, to je otroka na prehodu v stadij operativnega mišljenja. Novejše študije pa kažejo, da trening koristi tudi otrokom, ki so še na predoperativnem stadiju, da hitreje napredujejo v obdobje

prehoda (Newcombe 1990). V nekaterih raziskavah so ugotovili, da štiri do šestletne otroke lahko naučimo reševati probleme konzervacije, čeprav še nimajo razvite zmožnosti reverzibilnosti in kompenzacije (Shaffer 1989, v Batistič-Zorec 2000: 70).

3.2. Teorija Vigotskega

Interes za njegovo teorijo narašča zadnjih dvajset let. Vigotski trdi, da je kognitivni razvoj rezultat interakcije med otrokom in socialnim okoljem. Izhodišče njegove teorije je, da miselne sposobnosti niso toliko odvisne od prirojenih dejavnikov, ampak so predvsem produkt posameznikove aktivnosti v socialnih institucijah kulture, v kateri odrašča. Vigotski meni, da »naravna linija« razvoja dominira le na začetku, približno prvi dve leti, nato pa ima vedno bolj pomembno vlogo kultura (Batistič-Zorec 2000: 71).

Otrok je aktiven v razvoju. Vigotski pravi, da otroci konstruirajo svoje mišljenje z udeleževanjem v aktivnostih, aktivnosti torej kreirajo njihovo mišljenje. Miselni razvoj je proces, v katerem otroci ponotranjijo rezultate svojih izmenjav z okoljem (Batistič-Zorec 2000: 72). Vigotski je menil, da so specifične človeške funkcije pridobljene in da njihov razvoj poteka s pomočjo učenja. Razvoj je zanj prilagajanje otroka svetu, vendar pa učenje ni le proces prilagajanja. Po njegovem dialektičnem pogledu na odnos med učenjem in razvojem je razvoj mogoč samo s pridobivanjem izkušenj, na drugi strani pa ravno nivo razvoja določa, kako bo otrok pridobival izkušnje (Hrovat 1983: 31, Vigotski 1977: 231-232). Učenje ne le spremlja razvoj, ampak je lahko tudi njegov predhodnik, ga spodbuja in izziva nove pojavne oblike v razvoju (Batistič-Zorec 2000: 77).

Vigotski meni, da je razvoj tako kompleksen proces, da ga ne moremo razlagati z razvojnimi stopnjami, saj razvojnih obdobij ni mogoče ločevati na podlagi nekega kriterija ali karakteristike. Otrok je v območju bližnjega razvoja sposoben marsičesa pod vodstvom odraslega. Vigotski definira območje možnega razvoja kot razdaljo med ravniyo razvoja, ki je določena z neodvisnimi rešitvami problemov, in med ravniyo potencialnega razvoja, ki je določena z možnimi rešitvami problemov pod vodstvom odraslega ali bolj izkušenega vrstnika (Pergar-Kuščer 1999: 40).

Vigotski je ločeval spontane pojme, ki jih otroci osvojijo z osebimi izkušnjami, od znanstvenih pojmov, med katere sodijo npr. matematični pojmi

ter pojmi naravoslovnih in družboslovnih znanosti, ki jih otrok pridobiva pri šolskem učenju (Batistič-Zorec 2000: 77). Spontani pojmi se razvijajo od elementarnih in nižjih značilnosti, to je od konkretnega izkustva s predmetom, k razlagam, medtem ko se znanstveni pojmi razvijajo od sestavljenih in višjih značilnosti, ki izhajajo iz posredne razlage pojma, k elementarnim in nižjim značilnostim, to je povezovanjem pojma z izkustvom (prav tam). Približno do tretjega leta prevladuje spontani tip učenja, ko se otrok uči praviloma po nekem sebi lastnem programu. Pri predšolskem otroku gre za prehod med tem, da se otrok še vedno uči po svojem lastnem programu, hkrati pa že lahko do neke mere sprejema program vzgojitelja (Horvat 1983: 32, v Batistič-Zorec 2000: 77). Tako kot Piaget tudi Vigotski zagovarja aktivno vlogo otroka pri lastnem izobraževanju.

Otroci ogromno pridobijo iz znanja in konceptualnih orodij, ki jim jih nudi njihova kultura. V modernih družbah večino tega poteka v šolah. Učitelji otrokom posredujejo stvari, ki so pretežke, da bi jih sami odkrili. Poučevanje mora biti korak pred razvojem, pomagati mora otroku, da postopoma obvlada tisto, česar sam ne bi zmož. Vigotski je v zvezi z učenjem poudarjal tudi relacije z drugimi otroki. Menil je, da so v šoli pomembni skupni napor in medsebojna pomoč, ki so usmerjeni k skupnemu cilju, to je napredovanju (Sutherland 1992, v Batistič-Zorec 2000: 79). Poudarjal je pomen otrokovega govora kot pogoj za razvoj mišljenja. Govoru je pripisoval osrednjo vlogo v razvoju miselnih procesov in ločil dve vrsti govora. Osebni govor se preko notranjega govora skozi internalizacijo razvije v konkretne miselne predstave o okolju, ki so pogoj za razvoj pojmovnih mrež. Nadgradnja notranjega govora je konverzacijski govor, ki otroku omogoči zmožnost miselnih operacij in omogoči večjo subtilnost. S tem je Vigotski v dimenzijo pouka in poučevanje vnesel novo dimenzijo, saj se konverzacijski govor lahko razvije le v interakciji z vrstniki v razredu, kjer poteka pouk v skupini z glasno govorno komunikacijo med udeleženci učnega procesa, ki razlagajo, pojasnjujejo (Jerman-Slabe 2003: 151).

Vigotski trdi, da nastanejo strukturne razlike v mišljenju ljudi predvsem zaradi kulturnih razlik v ciljih, izkustvih in jezikovnem orodju, ki podpira mentalno rast. Kulturo z vsemi socialnimi procesi prenašajo na otroke starši in drugi učitelji, ki motivirajo, vodijo in usmerjajo razvoj (Pergar-Kuščer 1999: 49). Vigotski je poudaril, da je učenje najuspešnejše, če ga umestimo v področje bližnjega razvoja, torej v razvojno stopnjo mišljenja in spretnosti, ki je malo nad tem, kar je otrok že dosegel, sam pa je brez pomoči odraslega in vodene

dialoga ne bi mogel doseči (Vigotski gleda na učenje vseskozi kot na socialen proces). Področje bližnjega razvoja je pri posameznem otroku odvisno od njegovega predznanja in tudi od stopnje razvitosti spoznavnih struktur (Marentič-Požarnik 2000: 29). Preden otrok nekaj zmore sam narediti, lahko to naredi s pomočjo drugih, od katerih dobiva pomoč in usmeritve (Crain 1992). Naloga vzgojitelja in učitelja je, da pozorno opazuje interese in nagnjenja ter otroku nudi izkušnje, ki ga izzovejo in spodbujajo ter pri katerih se bo polno angažiral (Batistič-Zorec 2000: 103).

Pomemben prispevek njegove teorije je, da je opozoril na vlogo intelektualnih orodij, kot so jezik, numerični sistem, pisanje in znanstveni koncepti, ki jih otroku nudi kultura. Torej ima kultura pomembno vlogo v razvoju osebnosti.

V zadnjih desetletjih je v pojmovanjih otroštva prevladal koncept, da je otrok dejaven (aktiven) ne le v svojem razvoju, ampak tudi v uresničevanju svojih pravic in sooblikovanju kulture, v kateri živi. Bruner (1996: 15) pravi, da smo se v zadnjih letih o otrokovem učenju naučili, da je učenje najuspešnejše, če je otrok v tem procesu aktiven, sodeluje pri ustvarjanju skupnih ciljev in ima možnost graditi smisel učenja, namesto da zgolj osvaja znanje (Batistič-Zorec 2000: 105).

3.2.1. Podobnosti in razlike obeh teorij

V pedagoški teoriji v zadnjih dveh desetletjih narašča zanimanje za ideje Vigotskega ter upada zanimanje za Piagetove teorije. Vigotski meni, da je vloga odraslega pri otrokovem učenju pomembnejša, kot je mislil Piaget. Vigotski ni zanikal vloge spontanega razvoja, vendar mu je pripisoval manjšo vlogo kot Piaget. Po njegovem mnenju je učenje bolj socialna izkušnja kot stvar individualnega odkrivanja, ki ga poganjajo kulturni cilji in ne težnja po notranjem ravnotežju. Zagovorniki Vigotskega se ne strinjajo, da bi moral otrok vse odkriti sam in so prepričani, da mu mora družba – vzgojiteljice, učiteljice ter bolj izkušeni vrstniki nuditi poučevanje in intelektualno pomoč (Short 1999, v Batistič-Zorec 2003: 320).

Vigotski (1983, v Kamenov 1987) opozarja na enostranski pristop pri preučevanju odnosa med razvojem in učenjem, pri katerem je pozornost usmerjena le na to, da naravne razvojne možnosti otroka pedagogu določajo, kako ga uvajati v kulturo. Zanimarjen pa je obratni odnos, in sicer kako učenje

določenih kulturnih vsebin spreminja naravne funkcije otroka, prekinja in potiska stare smeri in tendence v razvoju. Meni, da otrok ne le osvaja kulturo, temveč kultura hkrati globoko spreminja njegovo vedenje in tok razvoja. Prispevek Vigotskega je v njegovem stališču, da je razvoju sicer treba slediti, vendar z namenom, da ga skušamo tudi preseči (Batistič-Zorec 2003: 320). Kognitivni razvoj je v veliki meri aktivno ponotranjanje procesov reševanja problemov ob interakciji z drugimi. Proces ponotranjenja je pri Vigotskem ravno nasproten kakor pri Piagetu. Piagetova predstava o »otroku znanstveniku«, ki sam izgrajuje svoje znanje, pri Vigotskem ustreza predstavi o »otroku vajencu«, ki ob pridobivanju znanja, ko sodeluje v nekem kulturnem okolju z bolj izkušenimi, razvija potrebne spretnosti (Rogoff 1990, v Batistič-Zorec 2003: 320).

Obe teoriji poudarjata, da poteka učenje preko otrokove izgradnje znanja. Piaget bolj poudarja konstrukcijo znanja preko akcije, Vigotski pa preko interakcije. Smer miselnega razvoja je pri Piagetu od individualnega k socialnemu, pri Vigotskem pa od socialnega k individualnemu. Ko otrok doseže določeno biološko razvojno stopnjo, se lahko sproži določen proces učenja. Po drugi teoriji pa je učenje odvisno od socialnega in kulturnega konteksta.

Piaget znanje razume kot proces pridobivanja informacij s pomočjo miselne ali fizične dejavnosti. Zelo je pomembna organizacija takih pogojev učenja, da lahko otrok aktivno konstruira svoje znanje oziroma eksperimentira. Tako lahko nova spoznanja oblikuje v interakciji z že obstoječimi miselnimi strukturami in z okoljem, kjer preverja in utemeljuje svoje ideje (Pergar-Kuščer 1999: 41). Vigotski pa poudarja socialno interakcijo v procesu konstrukcije znanja. Je razlika, kaj otrok zmore sam in kaj pod vodstvom. Njegov koncept možnega razvoja temelji prav na socialni interakciji (prav tam).

Območje med trenutno (sedanjo) razvojno stopnjo, kjer učenec samostojno rešuje problem in med stopnjo možnega razvoja, potencialnega razvoja, kjer reševanje problemov poteka pod vodstvom odraslega ali sposobnejšega vrstnika, je resnično učenje. V tem območju otrok ne more rešiti problema sam. Ni dovolj, da učitelj samo pripravi pogoje za delo, ko naj bi otroci sami pridobivali znanje preko neposrednih izkušenj. Pomembne so interakcije. Zagovornik interakcijske teorije kognitivnega razvoja je tudi Bruner, ki poudarja vlogo kulture pri poteku kognitivnega razvoja in vlogo

šolanja kot instrumenta kulture pri »ojačanju človeških intelektualnih moči«. Bruner utemeljuje, da lahko na vsaki razvojni stopnji učinkovito učimo, karkoli, v primerni intelektualni obliki. Pri tem uvaja pojem spiralnega kurikulumu, ki otroku omogoča, da ideje, ki jih je osvojil na intuitivni ravni, kasneje razume progresivno na kompleksnejših ravneh (Driscoll 1994).

3.3. Gardnerjeva teorija mnogoterih inteligenc

*»Daj mi ribo in jedel bom ves dan.
Nauči me ribariti in jedel bom vse življenje.«
(Armstrong)*

Ameriški psiholog Howard Gardner je v osemdesetih letih dvajsetega stoletja zasnoval model raznoterih človekovih sposobnosti. Inteligentnost je opredelil kot zmožnost reševanja problemov ali ustvarjanja izdelkov, ki so cenjeni v enem ali več kulturnih okoljih. Pri tem je pomembno, da gre za reševanje resničnih življenjskih problemov in tudi za zmožnost zastavljanja novih problemov (Marentič-Požarnik 2000: 146). Ukvarjal se je s psihološkimi raziskavami v različnih kulturnih okoljih in raziskavami možganov. Razvil je zelo odmevno teorijo o enakovrednih inteligencah. Ker imajo inteligentnosti različen pomen v različnih okoljih, so otroci deležni različnih spodbud pri njihovem razvoju. Zahodna družba povečuje jezikovno in logično-matematično inteligenco. V Mikroneziji so mornarji, ki plujejo brez zemljevidov med več sto otoki, odvisni od prostorske in telesno-gibalne inteligence. Na Baliju, kjer je umetnost del vsakdanjega življenja, pa so najbolj cenjene sposobnosti, ki so odraz glasbene in telesno-gibalne inteligence (Pergar-Kuščer 1999: 24).

Po Gardnerju je torej človek v svoji evoluciji razvil več različnih inteligenc. Sposobnost, ki jo je Gardner vključil med osnovne inteligence, je morala ustrezati čim večjemu številu kriterijev:

- Sposobnost je moč natančno locirati v možganskem centru oz. zaradi možganske poškodbe izgine (npr. zmožnost govornega razumevanja ali izražanja);
- Obstajajo posamezniki z izrazito neenakomernim profilom sposobnosti (npr. avtističen otrok z izrazito prostorsko-likovno sposobnostjo);
- Ima razpoznaven potek od začetkov do visoke stopnje mojstrstva (npr. logično-matematična sposobnost);

- V različnih kulturah obstajajo izjemni posamezniki z izrazito razvito določeno sposobnostjo (Marentič-Požarnik 2000: 146).

Po teh kriterijih mu je uspelo identificirati naslednjih osmero inteligenc:

1. Jezikovna inteligenca: (besedno bister)

Obsega razumevanje in uporabo govora in jezika. Na IQ testih je zastopana kar dve tretjinski. Ne gre le za branje in pisanje, ampak tudi za sposobnost govorjenja, črkovanje, besedni zaklad in slovnico. To vrsto inteligence imajo najbolj razvito govorniki, dramski igralci, napovedovalci na radiu ali politiki, ki pogosto uporabljajo izbrane besede za manipulacijo in prepričevanje. V vsakdanjem življenju je jezikovna inteligenca povezana z govorjenjem, poslušanjem, branjem (od prometnih znakov do romanov), pisanjem (od elektronskih sporočil, pisem do poezije in službenih poročil) (Armstrong 2000: 17). Jezikovna inteligenca se izraža v besedah, pisanih in govorjenih prav tako tudi v sposobnostih poslušanja. Ljudje se učijo s poslušanjem. Radi berejo, pišejo, govorijo in se igrajo z besedami. Otroci z razvito jezikovno inteligenco imajo radi veliko zvokov, knjige, križanke, radio, poslušajo zgodbe, imajo dober spomin za imena, datume, zgodbe... (Armstrong 2000: 25).

Primeri dejavnosti in učnih sredstev: dnevnik, pisalni stroj, črke, žigi, anagrami, križanke, sestavljanke, igre z besedami, mikrofoni, telefon, pismo...

2. Glasbena inteligenca (glasbeno bister)

Obsega tako področje ritma kot melodije in je nekoliko povezano s prostorsko (zgradba skladbe) in z logično-matematično inteligenco (Marentič-Požarnik 2000: 147). Glasbena inteligenca vsebuje zmožnost zapomnjenja melodije, smisla za ritem ali preprosto uživanja v glasbi. V višji obliki je razvita pri klavirskih virtuozih. Pogosto je povezana z zabavo in prostim časom zato je močno vpeta v naše vsakdanje življenje, kjer določene situacije zahtevajo določeno stopnjo glasbene inteligence (DJ, specialisti za zvočne efekte, uglaševanje klavirjev, prodajalci instrumentov in elektronike, glasbeni terapevti). Ljudje z razvito glasbeno inteligenco so občutljivi na zvoke iz okolja in glasbene melodije. Pogosto pojejo, žvižgajo ali brundajo, medtem ko kaj počnejo (Armstrong 2000: 19). V vsakdanjem življenju je prednost glasbene bistrosti, kadar pojemo v zboru, vzamemo v roko instrument ali uživamo v glasbi na televiziji, radiu ali zgoščenki. Glasbeno bistri otroci radi igrajo

instrumente, pojejo, so občutljivi na zvoke v okolju, se odzivajo na različne vrste glasbe (Armstrong 2000: 28).

Primeri dejavnosti in učnih sredstev: različni instrumenti, karaoke, zvočna škatla s skrivnostnimi zvoki, igre s petjem, izdelovanje instrumentov.

3. Logično-matematična inteligenca (številčno bister)

Obsega ravnanje s številskimi in drugimi abstraktnimi simboli (Marentič-Požarnik 2000: 147). Na testih IQ je močno zastopana. Logično-matematična inteligenca obsega zmožnost za delo s številkami in logično mišljenje. To je inteligenca, ki jo uporabljajo znanstveniki pri postavljanju in testiranju hipotez. Ta vrsta inteligence je močno prisotna tudi pri računovodjih in računalniških programerjih. Vsi ostali jo uporabljamo za vodenje družinskega proračuna ali za razumevanje poročila o genetskih raziskavah v časopisu. Nekateri ljudje so zelo spretni s številkami in logiko, drugim pa matematični problemi in znanstveni koncepti ne ležijo preveč (Armstrong 2000: 17). Ljudje s tovrstno inteligenco takoj opazijo vzorce in povezave. Številčno bistri otroci imajo radi računalnik, komplete za kemijske poskuse, poskušajo najti odgovor za nek problem, radi rešujejo trde orehe, težke probleme, igre, kjer je potrebno sklepanje in predvidevanje (šah).

Primeri dejavnosti in učnih sredstev: matematične igre, Monopoly, igre z denarjem, kartami, šah, igre z razvrščanjem, sestavljanke...

4. Prostorska inteligenca (predstavno, slikovno bister)

Povezuje se s tem kako se človek znajde v prostoru. To je inteligenca slik in podob. Vsebuje zmožnost vizualizacije slik v glavi ali njihove kreacije v dvo ali tro dimenzionalni obliki. Umetniki, predvsem kiparji in rezbarji imajo to obliko inteligence zelo razvito ali pa izumitelji, ki si natančno predstavljajo nov izum še preden ga narišejo na papir. Prav tako je pomembna za arhitekto, navigatorje in šahiste. Prostorsko inteligenco potrebujemo za opremljanje doma, urejanje vrta, ocenjevanje umetniškega dela v muzeju (Armstrong 2000: 18). Ljudje z razvito prostorsko inteligenco se najlažje učijo iz vizualnih prezentacij, kot so video, slike, filmi, demonstracije z modeli in rekviziti. Radi rišejo, slikajo svoje ideje in izražajo svoja čustva skozi umetnost. Dobri so v branju zemljevidov, diagramov, uživajo v sestavljanju sestavljanek. Ta vrsta inteligence se kaže tudi v sanjarjenju in pretvarjanju. Predstavno bistri otroci imajo radi labirinte, sestavljanke, v prostem času rišejo, oblikujejo različne stvari, sestavljajo kocke ali preprosto sanjarijo. Zanima jih delovanje strojev,

naprav, ki jih tudi sami izumljajo, z lahkoto berejo zemljevide, diagrame (Armstrong 2000: 25).

Primeri dejavnosti in učnih sredstev: globus, zemljevid, video igrice, barvanje, risanje, krede, škatla cekinov, šablone, optične iluzije, slike, teleskop, mikroskop, zbirke različnih predmetov, znamk...

5. Telesno-gibalna ali kinestetična inteligenca (telesno, gibalno bister)

Obsega občutek za lastno telo in njegovo spretno uporabo (Marentič-Požarnik 2000: 147). To je inteligenca celega telesa (športniki, plesalci, igralci), kot tudi inteligenca rok (mehaniki, šivilje, kirurgi, polagalci parketa, ploščic). Pri tem seveda upamo, da ima kirurg dobro razvito tudi katero od drugih inteligenc. Naša družba je odvisna od ljudi s fino motorično koordinacijo na mnogih področjih npr. gradbeni delavci, delavci v proizvodnji, mehaniki, vodovodni inštalaterji in ljudje, ki popravljajo vse mogoče. Potrebujemo tudi ljudi, ki »mislijo« skozi telo. Radi se gibljejo, plezajo, premagujejo ovire. Uživajo v fizičnih aktivnostih in športih. Razvijajo informacije preko občutkov v telesu. Informacije najlaže sporočajo z demonstracijami. Svoje občutke in razpoloženje lahko izrazijo npr. preko plesa. V vsakdanjem življenju uporabljamo to vrsto inteligence za odpiranje marmeladnih kozarcev, športne aktivnosti, ples (Armstrong 2000: 18-19). Telesno oz. gibalno bistri otroci radi plezajo, tečejo, vrtajo, oblikujejo les, glino, radi imajo prstne barve ali druge »umazane aktivnosti«, razstavljajo in sestavljajo predmete. Taki otroci predmete premikajo, prijemajo, gradijo in se s tem učijo.

Primeri dejavnosti in učnih sredstev: izleti, igra vlog, Lego kocke, materiali za graditev, športna oprema, frizbi, žoga, materiali za izdelavo mask, barvanje obraza, oprema za ročno delo, makrame, šivanje, tekstil, hiša za punčke, miniaturne figure, pohištvo, lutke, kolo, vrv, oprema za kuhanje, trampolin, hula hop...

6. Medosebna (interpersonalna) inteligenca (medosebno bister)

Pomeni zmožnost opazovanja in razlikovanja čustev, namer, značajev drugih ljudi in omogoča vživljanje in sodelovanje npr. učitelju, psihoterapevtu (Marentič-Požarnik 2000: 147). Ta inteligenca vsebuje zmožnost za razumevanje ljudi in delo z njimi. Kot ostale inteligence tudi ta pokriva zelo široko območje od možnosti vživljanja v drugo osebo (različni svetovalci) do zmožnosti prepričevanja skupine ljudi za doseg skupnih ciljev (politiki). Interpersonalna inteligenca vključuje sposobnost za »branje ljudi« (oceniti jih v

nekaj sekundah), zmožnost sklepanja prijateljstev, spretnost hitrega navezovanja kontaktov. Ta inteligenca je očitna pri ljudeh, ki ljubijo druženje in skupne aktivnosti in nočejo biti sami. Ljudje s to inteligenco radi delajo v skupini, se učijo preko interakcije in sodelovanja, pogosto so posredovalci v primeru prepira v šoli in doma. Ker smo večino življenja v interakciji z drugimi je interpersonalna inteligenca morda bolj pomembna za življenje kot zmožnost branja ali reševanja matematičnega problema (Armstrong 2000: 19). Medosebno bistri otroci razumejo druge ljudi, radi organizirajo, komunicirajo, manipulirajo. Vedo vse, kaj se dogaja v njihovi okolici, kje kdo živi... Najbolje se učijo s povezovanjem in sodelovanjem (Armstrong 2000: 29).

Primeri dejavnosti in učnih sredstev: skupinske aktivnosti, punčke, hiša za punčke, prostori za srečevanje (npr. drevesna hiša)...

7. Notranja osebna (intrapersonalna) inteligenca (osebno bister)

Omogoča dostop do lastnega notranjega miselnega in čustvenega sveta (Marentič-Požarnik 2000: 147). Kaže se preko globokega zavedanja notranjih občutkov. To je inteligenca, ki omogoča ljudem, da razumejo sami sebe, se zavedajo svojih zmožnosti. Želijo biti neodvisni in imajo izoblikovana mnenja o spornih in problematičnih temah. Imajo veliko mero samozavesti in uživajo v samostojnem delu na lastnih projektih. Radi so sami. Ta vrsta inteligence je verjetno najtežja za razumevanje, je pa ena najpomembnejših. To je inteligenca samorazumevanja in spoznavanja kdo smo. To je inteligenca pri kateri ugotovimo, pri čem smo dobri in pri čem nismo. Nekateri ljudje zapravijo večino življenja s tem, da hočejo biti nekaj, kar niso, medtem ko nekateri že zelo zgodaj prepoznajo svoje talente in jih načrtno razvijajo. To je inteligenca doseganja življenjskih ciljev in vere vase. Osebna bistrost je pomembna inteligenca za podjetnike, ki morajo imeti veliko samodiscipline, zaupanja, zavedanja lastnih sposobnosti za vstop na novo področje ali posel. Podobno velja za svetovalce, terapevte in ostale, ki se srečujejo z osebnimi čustvi in motivacijo. S to inteligenco pomagajo drugim razviti boljše mnenje o sebi (Armstrong 2000: 20). Osebno bistri otroci se učijo iz napak, dobro postavijo cilje, ki jih želijo doseči, pišejo dnevnike, se ukvarjajo s posebnimi hobiji, ki jih ne zaupajo nikomur (Armstrong 2000: 31).

Primeri dejavnosti in učnih sredstev: samostojne igre za enega, skrivni kotički, knjige (vse o meni), pribor za ličenje, modni pribor...

8. Naturalistična inteligenca (naturalno bister)

je zmožnost posameznika, da prepozna in razlikuje živalski in rastlinski svet ter druge naravne oblike: oblake, kamnine, fosile, vrtače... Vsebuje zmožnost za identifikacijo naravnih oblik, ki nas obdajajo: ptice, rože, drevesa, ter ostala favna in flora. Ta inteligenca je potrebna pri mnogih poklicih: biologi, gozdarji, veterinarji, kmetovalci. V vsakdanjem življenju jo uporabljamo, kadar sadimo rože na vrtu, taborimo ali podpiramo lokalno ekologijo (Armstrong 2000: 20). Naturalno bistri otroci so radi so v naravi, gozdu, nabirajo rože, liste, gozdne plodove, kamne, opazujejo živali. V šoli blestijo pri obravnavi zvezd, kuščarjev, metuljev, dinozavrov... Radi vrtnarijo, opazujejo akvarij, terarij, zanima jih ekologija, zbirajo liste, metulje, kamne, školjke...

Primeri dejavnosti in učnih sredstev: kamni, školjke, povečevalno steklo, mikroskop, ekološke igre, pogovori o tem kako skrbeti za hišne ljubljence, planetarij, živalske igrače, prave rastline za katere sami skrbijo...

Otrok se skozi uporabo različnih inteligenc lahko nauči česar koli. Na primer:

- Uporaba lingvistične: bere o nečem, piše o nečem, se pogovarja, posluša o nečem, izmisli si zgodbo...
- Uporaba logično-matematične: izmeri, stehta, razmišlja logično o nečem, ustvari...
- Uporaba prostorske: pogleda, nariše, si predstavlja, pobarva, skicira, nariše konja...
- Uporaba telesno-gibalne: sestavi, naredi, prime, zapleše, naredi kolo, preval...
- Uporaba glasbene: zapoje, prisluhne...
- Uporaba interpersonalne: nauči še koga drugega, pri delu sodeluje z ostalimi, pove prijatelju nekaj kar mu je všeč na njem...
- Uporaba intrapersonalne: poveže s svojim življenjem, občutki, spomini in sprejema odločitve na podlagi tega, z drugimi deli nekaj, kar ima pri sebi najraje...
- Uporaba naturalistične: poišče ptico in jo poimenuje, razlikuje različne vrste metuljev...

Dejstvo je, da ima vsak človek vseh osem inteligenc, ki jih uporablja v različnih kombinacijah v vsakdanjem življenju. Otrok, ki igra nogomet uporablja telesno inteligenco za tek in brcanje žoge, predstavno za

predvidevanje kam bo odletela žoga po tem, ko jo bo soigralec brcnil in interpersonalno za gladko uigrano podajanje žoge s soigralci na igrišču (Armstrong 2000: 20). Kdor bere se zdi, da je le besedno bister, vendar branje spodbudi tudi predstavno bistrost (vizualizacija teksta in ustvarjanje podob glede na vsebino). Je tudi telesno bister (če bere naglas) in osebno bister (povezovanje prebranega s posameznikovo osebno izkušnjo).

Vsak človek ima vseh osem inteligenc različno razvitih. Nekateri se odlikujejo v posameznih, drugi imajo težave z večino. Večina ljudi je nekje vmes. Eno ali več inteligenc zelo lahko izražajo, nekatere bolj slabo, pri določenih pa imajo velike težave z njihovo uporabo (Armstrong 2000: 21).

Zakaj spodbujati razvoj inteligenc v muzeju ali na igrišču? Predvsem zaradi krepitve posameznih, predvsem tistih, ki so zanemarjene v razredu. Otrokom je potrebno omogočiti, da preizkusijo in doživijo vseh osem. Pri tem se pojavi vprašanje ali niso vse ostale inteligence razen jezikovne in logično-matematične le talenti oziroma nadarjenosti s katerimi se rodimo in se bodo naravno pojavili, če jih imamo? Do neke to drži, vendar se veliko talentov nikoli ne odkrije, če jih ni izzvala neka izkušnja. Sicer pa talent še ni lastnost, je samo predispozicija, ki jo je potrebno z načrtnim ukvarjanjem razvijati. Če je otrok postavljen v okolje ki mu ponuja vse vrste intelektualnih in senzoričnih stimulov bo imel, kot pravi Gardner, »kristalizirano« izkušnjo. To je lahko dogodek, ki spremeni življenje. Otroci na tak način odkrijejo svoje interese, skrite sposobnosti, ki jih bodo razvijali vse življenje. Okolje, ki ponuja »kristalizirane« izkušnje je posebej pomembno za mlajše otroke, pa tudi za starše (Alvis,... 2004: 8).

Gardner pri analiziranju izobraževalnih procesov v različnih obdobjih in družbah ugotavlja, da danes premočno prevladuje razvijanje logično-matematične in delno še jezikovne inteligence. To povezuje z vplivom naravoslovno-tehničnih znanosti na miselnost in razvoj. V šoli dajejo prevelik pomen testiranju in kvantifikaciji znanja. Pomen telesne, glasbene in medosebne inteligence se je zmanjšal in prenesel na izvenšolske dejavnosti, kar pa naši civilizaciji ne koristi, saj vedno bolj potrebujemo ljudi z uravnoteženo kombinacijo različnih sposobnosti (Marentič-Požarnik 2000: 147). Kakorkoli, pri iskanju splošnih zakonitosti razvoja, ne moremo prezreti dejstva, da je veliko informacij, ki so bistvene za tak ali drugačen razvoj, »podedovanih« s kulturo in ne le z notranjostjo posameznikove lobanje (Gardner 1985). Z drugimi besedami, kultura v veliki meri določa stopnjo in

omejitve posameznikovih dosežkov. To spoznanje ni nepomembno kadar načrtujemo izobraževanje za otroke, kadar želimo, da bi bilo izobraževanje tako, da bi lahko otroci razvili različne potenciale (Pergar-Kuščer 1999: 24).

Kognitivnim teorijam Piageta, Vigotskega, Gardnerja... 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 občutljivega obdobja za določeno učenje ter upoštevanje otrokove notranje motivacije (smiselnosti problemov) za učenje (Batistič-Zorec 2003: 318).

3.4. Deweyeva teorija vzgoje in izobraževanja

Dewey je poudarjal pomembnost otroka v procesu izobraževanja ter postavil zahtevo po upoštevanju interesov otrok, ki so absolutno izhodišče za pouk. Deweyeva teorija učenja je konstruktivistična, saj zagovarja samostojno in aktivno konstruiranje znanja otrok pri udeležbi v različnih aktivnostih in dejavnostih. Vzgojo in izobraževanje Dewey pojmuje kot procese, ki nastajajo s posameznikovim sodelovanjem. Prepričan je, da se pravo izobraževanje in vzgoja odvijata samo s spodbujanjem otrokovih potencialov v konkretni družbi, vendar pod določenimi pogoji. Prepričan je, da je potrebno otroka vzgajati kot dejavnega člana družbe. Poudarja dve strani vzgoje in izobraževanja: psihološko in sociološko, ki ne smeta biti podrejeni ena drugi, temveč enakovredni. V tem procesu poimenuje dve neločljivo povezani sestavini: sistematiziran svet odraslega, urejen v posameznih strokah in neurejen svet otroka, ki ju ni smiselno postavljati kot dve nasprotujoči si sestavini. Psihološka stran procesa je za Deweya osnova, na kateri temelji proces. Hkrati poudarja, da je potrebno znanje posredovati otroku na tak način, da je zanj smiselno, njemu prilagojeno (Dewey 1929). Izobraževanje in vzgoja morata začeti s psihološkim vpogledom v otrokove sposobnosti, interese in navade, ki jih morata vseskozi upoštevati (Dewey 1929: 6).

Otrokove izkušnje in njegov razvoj naj bodo izhodišča za novo znanje. Pri pridobivanju novega znanja Dewey poudarja vlogo jezika, vendar ne v smislu sredstva za preverjanje ali je posameznik osvojil neke informacije. Dewey poudarja vlogo jezika kot socialnega orodja, s katerim se sporazumevamo, izmenjujemo misli in čustva, kot orodja za ustvarjanje novega znanja. Napredek, pravi, ni v zaporedju nekih predmetov, temveč v razvijanju novih stališč in interesov, v novi izkušnji, ki si jo otrok pridobi v

svoji dejavnosti (Plut-Pregelj 1999: 113). Pouk moramo nasloniti na interese otrok. Otrokove interese moramo odkrivati z opazovanjem in jih izkoristiti za pouk. Interesi so znak nekih sposobnosti in ne smejo biti zadušeni, saj njihova dušitev slabi otrokovo intelektualno zvedavost in jim jemlje pozitivno energijo. Hkrati pa Dewey poudarja, da interesi ne smejo postati cilj pouka. V prvem primeru otroke nadomestimo z odraslimi, v drugem pa izhodišče zamenjamo za cilj (Dewey 1929: 14).

Dewey je prepričan, da bi čustva morala biti sestavni del otrokovih dejavnosti in razmišljanja v šoli. Čustva so odsevi dejavnosti. Prizadevanja za spodbujanje in nastajanje čustev ločeno od njihovih dejavnosti pomeni vnašati nezdravo in patološko stanje v mišljenju (prav tam). Upoštevanje čustev ni isto kot sentimentalizem (po Deweyu eden največjih grehov v izobraževanju), proti kateremu ostro nastopa. Sentimentalizem je rezultat ločevanja čustev in racionalne dejavnosti. Razum in čustva so v izobraževanju in vzgoji usodno povezani. Razum je orodje čustev in če so uravnovešena omogočajo učinkovito izrabo intelekta, hkrati pa se čustveni problemi odražajo v načinu mišljenja (Plut-Pregelj 1999: 114). To teoretsko predpostavko kasneje najjasneje potrди Hoffman s svojim empiričnim preučevanjem empatije.

Za Deweya otrokova izkušnja ni končna, ampak izhodiščna, prehodna. Zato njegove trenutne izkušnje ne moremo voditi, usmerjati, če nimamo kriterijev – ciljev, širšega razvojnega procesa, v katerem se te pojavljajo. V nasprotnem primeru imamo predmetno področje – znanost, strokovno usposobljenega učitelja in učbenik, kot jih vidijo znanstveniki, predmetni strokovnjaki. Dewey opiše natančneje tri probleme s poučevanjem »nepsihologizirane« učne snovi, vendar ti niso edini.

1. Tak pristop pri pouku ne ustvarja povezanosti vsebin z življenjem. Vsebina je za otroka čisto simbolična in formalna. Simboličen svet je sicer cilj izobraževanja in je neprecenljive vrednosti, vendar samo takrat, kadar imajo simboli za učenca vsebino in odnosnike v dejanskem življenju, kadar ti temeljijo na njegovi izkušnji, pa četudi je ta zelo okrnjena in pedagogizirana.
2. Tak pristop pri učencu ne ustvarja motivacije za učenje; učenec nima nobene potrebe, želje ali zahteve po učenju neke snovi. Za Deweya je pouk brez motivacije mehaničen in mrtev.

3. Učenec dobi predelano učno snov, ki je že prilagojena in pogosto osiromašena najbolj zanimivih, intelektualno izzivajočih sestavin znanosti, ki jih otrok ne more dojeti zaradi nerazvitosti svojega mišljenja. Na drugi strani pa ta snov ni povezana z njegovo izkušnjo, tako učna snov ostaja samo material za spomin, za rutinsko in mehanično memoriziranje. Učencu se učna snov, tudi če je njena zahtevnost zmanjšana, ponuja kot nadomestek za otrokovo konstrukcijo znanja – torej kot nadomestek za njegovo izkušnjo, za njegovo dejavnost in delo – razmišljanje in doživljanje (Plut-Pregelj 1999: 103).

Dewey utemeljuje pomembnost psihologiziranja učne snovi in otrokovega sodelovanja. Govori o učni snovi, ki more spodbujati čustva; novo učno snov in pojme je lažje predstaviti, če jih postavimo ob že znano in jih spodbujamo s spodbudo in prijetno izkušnjo (upoštevanje človekove potrebe po pozitivni motivaciji, izogibanje neprijetnemu in stremenje za prijetnim. Vsako učenje poteka v nekem okolju, ne v vakuumu, zato je pomembno, da učitelj zagotovi tako okolje, ne samo materialno in psihološko, v katerem bo otrok mogel uresničevati svoje potenciale (Plut-Pregelj 1999: 111).

Tako imenovane »progresivne šole«, ki so nastale na podlagi Deweyevih idej, niso poznale uničujoče kritike, smešenja, zmerjanja in zastraševanja učencev s slabimi ocenami. Dewey je menil, da take metode slabo vplivajo na motivacijo za učenje in da se negativni modeli obnašanja v šoli prenašajo v kasnejše življenje. Zato je bilo delo v šoli usmerjeno v opogumljanje in vodenje učencev pri delu, v odkrivanje napak in razlogov zanje, v zahteve po razreševanju problemov in konfliktnih situacij, v spodbujanje vprašanj in izražanje lastnih mnenj, tudi takih, ki se ne skladajo z učiteljevimi. Dewey nikoli ni vodil svoje šole, »progresivne šole« pa je močno kritiziral in jim očital prevelik »practicizem«. Ob tem je razvil kompleksno teorijo pedagoške izkušnje, ki jo bom predstavila v poglavju o izkustvenem učenju.

O celostnem pristopu k učenju in mišljenju so pedagoški teoretiki začeli razmišljati šele v zadnjih dveh, treh desetletjih. Npr. Howard Gardner opozarja na vrednost Deweyevih idej o sodelovalnem učenju, individualnem upoštevanju učencev, njihovi praktični dejavnosti in pomenu učenja z razumevanjem, ki so absolutno temeljne za prenavljanje šole v enaindvajsetem stoletju (Gardner 1991).

3.5. Ekološka teorija

Ekološka teorija v razvojni psihologiji preučuje soodvisnost med vedenjem posameznika in vplivi okolja (Steuer 1994, v Batistič-Zorec 2003: 86). Ekološka teorija zajema različne pristope, ki naj bi pomagali razumeti vplive okolja na življenje otrok. Steuerjeva (1994) meni, da je na ekološko teorijo vplival tudi Vigotski, ki je poudarjal vlogo kulture v razvoju osebnosti.

Pojem ekološka psihologija sta prva uvedla Barker in Wright, ki sta v petdesetih letih dvajsetega stoletja začela ukvarjati z vlogo vplivov okolja v otrokovem življenjskem prostoru (Batistič-Zorec 2003: 86). Osnovna metoda ekološke psihologije je opazovanje v naravnem okolju, kar je pomenilo tudi kritiko laboratorijskega preučevanja razvoja osebnosti, ki je prevladovalo v psihološkem raziskovanju (Steuer 1994, Zigler in Stevenson 1993, v Batistič-Zorec 2003: 87).

Bronfenbrenner razlaga razvoj kot rastočo zmožnost posameznika, da razume svoje ekološko okolje in vpliva nanj. Predlaga, da na človekov razvoj gledamo kot na proces razumevanja in rekonstruiranja našega ekološkega okolja k vedno višjim stopnjam kompleksnosti. Otrok najprej razume svoje prve vzgojitelje, potem svoj dom in vrtčevsko ali šolsko okolje, šele pozneje širše vidike družbe (Smith in Cowie 1991: 9, v Batistič-Zorec 2003: 87). Bronfenbrenner (1985) pravi, da je bistvo ekologije človekovega razvoja v preučevanju delikatnega ravnotežja med aktivnim organizmom v razvoju in njegovim okoljem. Navaja več formalnih značilnosti, ki so značilne za ekološko perspektivo. Za razliko od klasičnega psihološkega modela, v katerem je proces, ki se odvija med eksperimentatorjem in subjektom proučevanja, enosmeren, ekološka psihologija poudarja večsmernost tega procesa. Poleg vpliva okolja na posameznika, je pomemben tudi vpliv posameznika na okolje oziroma interakcija med posameznikom in okoljem. Učinki okolja niso med seboj izolirani, zato ekološko psihologijo zanimajo vzajemni učinki različnih elementov okolja in ne le vpliv ene situacije oziroma enega elementa okolja. Poudarja, da so odnosi med posameznikom in njegovim okoljem dinamični, zato je pomembno preučevanje okolja v procesu, ne le merjenje končnih rezultatov (učinkov). Ekologija razvoja se ne ukvarja le z razvijajočim se otrokom, ampak tudi z razvijajočim se okoljem, ki ni fizična in sociološka danost, saj se nenehno spreminja (Batistič-Zorec 2000: 96).

Bronfenbrenner (1985) o ekološki smeri pravi, da ni imela nekega odločilnega odkritja in ni ustvarila neke propozicijske teorije, temveč predvsem nudi možnost za odkrivanje novih plodnih področij raziskovanja. Ocenjuje, da je njen pomemben prispevek v sposobnosti, da nudi praktično uporabne rezultate (Batistič-Zorec 2003: 87-88). Thomas (prav tam) meni, da ekološka teoretska smer obeta praktične implikacije zlasti za področja vzgoje otrok, pedagoške prakse, socialnega dela ter terapije otrok, ko bo izoblikovala ustrezne raziskovalne tehnike in zbrala več empiričnih ugotovitev. Levkov (1985: 231) meni, da je specifičnost ekološke perspektive glede na druge teoretske smeri ravno osredotočenost na prakso, na vsakodnevne pogoje odraščanja in razvoja. Pravi, da je njena prednost v komunikativnosti, odprtosti in tolerantnosti do drugih teorij in tudi do sodelovanja z drugimi strokami (interdisciplinarni pristop), ki jih neposredno ali posredno zanimajo problemi razvoja (Batistič-Zorec 2003: 88). Po mnenju S. Greene (1999) je najpomembnejša vrednost ekološke teoretske smeri, da predstavlja celostni model otrokovega razvoja (prav tam).

3.6. Teorija aktivnega in neodvisnega učenja Marie Montessori

Načelo montessori pedagogike je spoštovanje otroka, njegove osebnosti in dostojanstva. Posebno pozornost namenja upoštevanju individualnosti in pozornosti odraslih do vsakega otroka. Maria Montessori meni (1990: 49), da otrok lahko sam razvije svoje sposobnosti, če občuti, da ga odrasli ljubijo, sprejemajo in če odrašča v okolju, ki je primerno za njegove razvojne zmožnosti. Predšolski otrok je po njenem mnenju v obdobju, v katerem so njegovi potenciali za učenje največji. Otroci živijo z vsemi svojimi čutili, so radovedni, želijo ustvarjati kontakte in imajo neizmerno sposobnost sprejemanja in prilagajanja. Maria Montessori pravi, da imajo otroci do približno šestega leta »duh, ki vse vpija« (Seitz in Hallwachs 1996: 28) za katerega je značilno, da brez posebne namere »vpija« informacije iz okolja. To obdobje deli na obdobje nezavednega vsrkavanja okolja, ki traja do tretjega leta, in na obdobje zavestnega vsrkavanja okolja do šestega leta (Britton 1992, Chattin-McNichols 1992, v Batistič-Zorec 2003: 197).

Maria Montessori je bila ena prvih, ki je govorila o občutljivih obdobjih v razvoju. Občutljiva obdobja so genetsko programirana in povezana s časom, ko je otrok posebno dovzeten in zmožen za opravljanje določenih nalog. Če se to obdobje zamudi, otrok izgubi specifično občutljivost in željo za te dejavnosti, kar slabo vpliva na njegovo zorenje in psihični razvoj (Crain 1992,

v Batistič-Zorec 2003: 197). Kar otrok asimilira v občutljivem obdobju, postane stalna sposobnost za vse življenje, ki je ni moč nadomestiti v nekem drugem obdobju (Montessori 1990: 171). Občutljivost pomeni veliko notranjo pripravljenost in motivacijo za to, s čimer se otrok ukvarja. Če otrok s svojim vedenjem kaže, da je aktiven in zadovoljen, pomeni, da je v občutljivem obdobju za to aktivnost. Meni, da moramo otroku dati priložnost, on pa nato sam razvija svoje lastne aktivnosti in postaja samostojen (Seitz in Hallwachs 1997, v Batistič-Zorec 2003: 197).

Po Marii Montessori se otroci učijo z aktivno udeležbo in s tem, da so vključeni v praktične aktivnosti. V prvih treh letih je pomembno svobodno gibanje, uporaba vseh čutil pri odkrivanju sveta, otrokovo sodelovanje pri dejavnostih iz praktičnega življenja in razvoj jezika. Pomembni aktivnosti predšolskih otrok sta vzgoja čutov in gibanje. Izkustvo, do katerega pride otrok z uporabo vseh čutil, mu pomaga, da komunicira s svetom in vstopa v odnose. Funkcija senzornih materialov je, da se otrok nauči iskati odnose med predmeti (npr. primerjanja, klasificiranja, sestavljanja celot), hkrati pa se uči urejati svoja odkritja in si tako oblikuje temelje za logično-matematično znanje. Pri treh letih so gibalne dejavnosti še posebej pomembne, saj preko njih prenaša izkušnje v zavestno mišljenje. Pri tem imajo ključni pomen roke, dotikanje in eksperimentiranje s predmeti. Vzgoja mora potekati skozi okolje in ne z besednimi inštrukcijami (Montessori 1990: 324-326). Za obdobje od tretjega do šestega leta je značilna hitra fizična rast in razvoj psihičnih sposobnosti. Otrok razvija svoje občutke, njegova pozornost pa je usmerjena v okolje. Za učenje predšolskega otroka je značilno vztrajno ponavljanje aktivnosti, dokler jih povsem ne osvoji (Britton 1992: 17). Pomembno je, da se uči po korakih in da so ti dovolj majhni, da jih lahko obvladuje (prav tam).

Najpomembnejše prednosti razvojnih materialov Marie Montessori (1990: 103-105) so, da omogočajo otroku, da ob njih sam kontrolira svoje napake, so estetski in otroka spodbujajo k aktivnosti. Posamezni materiali so namenjeni le eni dimenziji učenja (npr. barv, oblik), ki omogoča otroku, da se osredotoči le na en problem. Prek razvoja čutil in gibanja se želi otrok osamosvojiti, zato je temeljno načelo vzgoje v tem obdobju »pomagaj mi, da sam to napravim«. Zelo pomembno je, da odrasli sledijo otrokovemu interesu, saj se vsak posameznik uči skladno z lastnim tempom in ob zanj primernem času (Batistič-Zorec 2003: 200).

Glavna kritika Montessori teorije so preveč strukturirani materiali, kar zavirajo razvijanje otrokove domišljije in njegove kreativnosti. V Ljubljani po načelih Marie Montessori deluje zasebni vrtec, ki so ga ustanovile sestre Uršulinke.

4. Izkustveno učenje

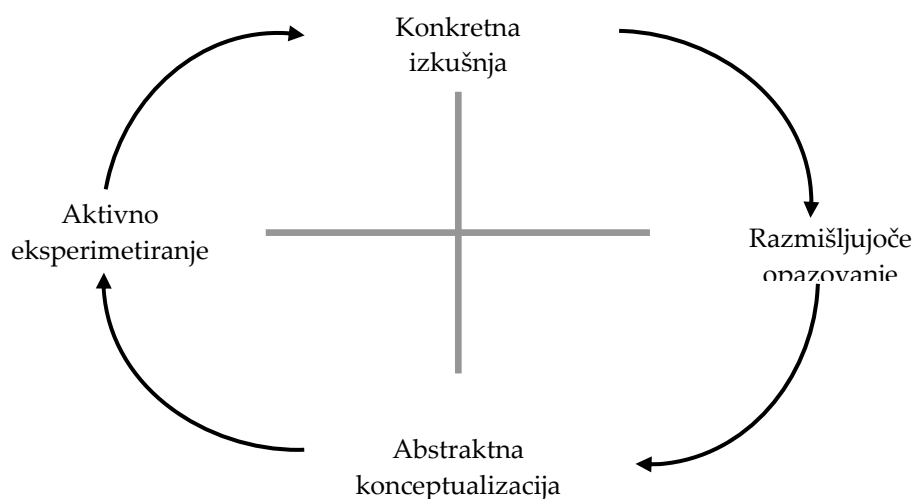
*»Izkušnja ni tančica, ki bi človeku zakrivala naravo, ampak je sredstvo neprestanega prodiranja v srce narave.«
(John Dewey)*

V najširšem smislu je vsako učenje izkustveno, saj je učenje vsako progresivno spreminjanje posameznika na osnovi izkušenj (v smislu interakcije z okoljem). Vendar so izkušnje, npr. pri učenju o gozdu, lahko zelo raznovrstne – od neposredne vpletenosti, doživljanja z vsemi čutili in čustvi prek gibanja (posnemanja gozdnih živali, dreves), igre vlog (simulacija razprave med strokovnjaki za sonaravno gojenje gozdov, kmetovalci, ekonomisti) do opazovanja slik, filmov, diagramov, npr. o vrstah dreves, o sestavi in zapletenosti gozdnega ekosistema. Čim višje gremo po lestvici šolskih stopenj, tem bolj prevladujejo posredne, simbolične izkušnje in tem manj pomembna se zdi neposredna, konkretna izkušnja (Marentič-Požarnik 2000: 123).

Izkustveno učenje se je razmahnilo v zadnjih desetletjih kot odgovor na pretežno na knjigah in učiteljevi besedi zasnovano učenje, ki razvija predvsem abstraktno simbolično znanje. Nastalo je tudi kot izraz želje, da se tesneje povežeta teorija in praksa, izkustveno spoznavanje resničnosti in konkretna akcija in to ne glede na starost udeležencev (prav tam). Kljub veliki razširjenosti v praksi še nimamo enotne opredelitve izkustvenega učenja. Kolb, eden najpomembnejših teoretikov tega področja, pravi, da je izkustveno učenje vsako učenje v neposrednem stiku z resničnostjo, ki jo proučuje... Gre za neposredno srečanje s pojavom, ne za razmišljanje o takem srečanju ali o možnosti, da bi kaj naredili v resnični situaciji (Kolb 1984: 38). Ali izkustveno učenje je proces, v katerem se ustvarja znanje s pretvorbo (transformacijo) izkušnje (prav tam).

Poleg neposredne akcije oz. vpletenosti je pomembno, da v procesu izkustvenega učenja usmerimo ljudi v tako razmišljanje (refleksijo), ki jim bo

pomagalo spremeniti izkušnjo v učenje. Znanje je (po Kolbu) rezultat transakcije med družbenim in osebnim znanjem v procesu, ki ga imenujemo učenje. Družbeno znanje so nakopičena objektivirana spoznanja preteklih izkušenj človeštva, osebno znanje pa so nakopičene subjektivne izkušnje posameznika (Kolb 1984: 36-37). Izkustveno učenje trdi, da se vsako spoznanje, ideja, pojem, teorija, preoblikuje v stiku z osebno izkušnjo in da je vsako novo znanje rezultat take rekonstrukcije (Marentič-Požarnik 1992: 4). Po Walterju in Marksu je izkustveno učenje zaporedje dogodkov z enim ali več učnih ciljev, ki terja aktivno vpletenost udeležencev na eni ali več točkah tega zaporedja (Marentič-Požarnik 2000: 123). Osrednja postavka izkustvenega učenja je, da se učimo najboljše, če nekaj sami naredimo.



Preglednica 4: Krog izkustvenega učenja (po Kolbu)

Po Davidu Kolbu poteka človekovo učenje v prepletanju dveh dimenzij spoznavanja: prvo označuje neposredno, enkratno, subjektivno doživljanje na eni in abstraktno razmišljanje oziroma konceptualizacija – sistem abstraktnih pojmov na drugi strani; druga dimenzija pa gre od razmišljajočega opazovanja pojavov do aktivnega poseganja vanje. Pri uspešnem učenju gre za stalno krožno-ciklično prehajanje med štirimi ravnmi – od izkušnje prek opazovanja in razmišljanja o njej do teoretične osmiselitve, eksperimentalnega ustvarjanja nove izkušnje... Pri tem ni tako pomembno, na kateri stopnji začnemo – pomembno je, da jih med učenjem povezujemo. Napako pa delamo, če časovno in organizacijsko preveč ločujemo učenje po teh dimenzijah oziroma fazah (Marentič-Požarnik 2000: 124).

Izkustveno učenje je oblika učenja, ki skuša povezati neposredno izkušnjo (doživljanje), opazovanje (percepcijo), spoznavanje (kognicijo) in ravnanje (akcijo) v neločljivo celoto. Ne omejuje se na posredovanje simbolov: abstraktnega znanja, pojmov, zakonitosti, ampak v učenje stalno vpleta izkušnje udeležencev, in sicer tiste, ki jih izziva sproti, ali pa jih spomni na prejšnje izkušnje. Ne razlaga in ne našteva zakonitosti in modelov reševanja konfliktov, ampak ljudi spodbudi, da simulirajo vedenje ob določenem konfliktu in potem analizirajo svoje ravnanje ter doživljanje in ga povežejo s teoretičnim znanjem (prav tam).

Glavne značilnosti izkustvenega učenja:

- To učenje je ciklični (krožen) proces, v katerem se razrešujejo konflikti med dialektično nasprotnimi načini spoznavanja. Ni pomembno, na kateri stopnji začnemo, pomembno je, da dosežemo vse, da na nobeni ne obstanemo, npr. le na stopnji abstraktne konceptualizacije ali prakticiranja.
- Izkustveno učenje je holističen (celosten) način prilagajanja svetu. V njem se povezujejo procesi zaznavanja, čustvovanja, razmišljanja in delovanja v neločljivo celoto, medtem ko jih drugi modeli učenja obravnavajo ločeno.
- Ne gre le za sprejemanje gotovih spoznanj od zunaj, ampak za proces ustvarjanja znanja, za stalno preoblikovanje znanj, pojmov, idej v soočanju osebne izkušnje in teoretičnih, znanstvenih spoznanj (Marentič-Požarnik 2000: 124).
- Pri tem načinu učenja je vedno vključena neka aktivna faza učenja: akcija, delo, eksperimentiranje.
- Navadno je prisoten feedback.
- Učenje je navadno namensko.

Namen, da se nekaj naučimo v določenem času ali iz določene izkušnje opravičuje uporabo specifičnega termina, kot je izkustveno učenje in omogoča razlikovanje od naključnega ali kot pravimo vsakdanjega učenja (Marentič-Požarnik 2000: 120).

4.1. Metode izkustvenega učenja

Med osrednje metode izkustvenega učenja štejemo: simulacije, igranje vlog in socialne igre, strukturirane naloge, skupinsko interakcijo in telesno

gibanje ter sproščanje (Marentič-Požarnik 2000: 125). Podporne metode izkustvenega učenja pa so: opazovanje procesa, čas za razmislek, fantaziranje in vizualizacija, terenske izkušnje, ekskurzije, metoda primerov, metoda projektov in uporaba avdiovizualnih sredstev (prav tam).

Pri načrtovanju in izvajanju katere koli metode izkustvenega učenja je treba upoštevati kompleksen splet dejavnikov in njihovih vzajemnih odnosov. Vprašati se moramo, katera področja želimo obravnavati, kakšni so naši cilji in nameni ali gre za izobraževanje, usposabljanje, osebnostno rast, terapevtske namene. Predvidevati in upoštevati je treba tudi okoliščine: kakšne so, na katere lahko vplivamo, na katere ne npr. značilnosti udeležencev, njihova pričakovanja, izkušnje, sposobnosti, želje, število udeležencev, prostor in oprema, časovna komponenta (Marentič-Požarnik 2000: 127). Že Dewey (1963) je poudarjal, da se moramo pri načrtovanju aktivnosti in metod dela zavedati sposobnosti, potreb, želja, preteklih izkušenj učencev ter jih aktivno vključiti v proces izdelave vzgojno – izobraževalnega načrta oz. projekta. Na tej osnovi formulira načela načrtovanja pouka:

- Začetek se mora povezovati s preteklimi izkušnjami učenca.
- Problem izhajati iz sedanjosti (izkušnje), hkrati pa mora v učencu sprožiti zahtevo po informacijah in izgradnjo novih idej.

4.2. Elementi izkustvenega učenja

Elementi izkustvenega učenja so:

- Osebna zavest (angažiranost): celotna osebnost, občutki in kognitivni aspekti.
- Lastna iniciativa in vključenost. Četudi pride vzgib ali dražljaj od zunaj, gre tu za občutek odkritja, povezanosti (preseganja), saj je dojemanje in razumevanje notranji proces.
- Prepričevalna moč. Ta naredi spremembo v vedenju, stališčih, morda celo v osebnosti učečega se.
- Posameznikovo lastno vrednotenje dogodka. On ve, ali izkušnja zadovoljuje njene potrebe in ali vodi k temu, kar hoče spoznati, ali razsvetljuje temno področje nevednosti. Jedro evalvacije, bi lahko rekli, je v učencu (Jarvis 2003: 99).

Izkustveno učenje je proces, s katerim posamezniki kot celotne osebnosti oblikujejo ali poskušajo oblikovati misel na podlagi situacije, ki se je zavedajo, in se potem zavzemajo za to, da bi si to zapomnili in preoblikovali ali

integrirali rezultate v svoje življenjsko izkustvo (biografijo). Življenjsko izkustvo (biografija) je v tem primeru celotnost naših izkušenj. Ker se vsako učenje začneja z izkušnjo, lahko sedaj ponudimo naslednjo definicijo:

Človekovo učenje se začneja takrat, ko se posamezniki kot celotne osebe v celoti zavedajo situacije in osmislijo ali skušajo osmisлити to, kar zaznavajo in potem to reproducirajo ali preoblikujejo in integrirajo rezultate v svoje življenjsko izkustvo (biografijo). Učenje je kombinacija procesov, kjer posamezniki konstruirajo in transformirajo izkušnje v znanje, spretnosti, stališča, vrednote, prepričanja, emocije in občutke (Jarvis 2003: 100). Prva stopnja izkustva je stik z zunanjim svetom in v tem smislu je vsako učenje situacijsko učenje. Situacije se lahko spreminjajo, a proces učenja ostane enak, tako da lahko govorimo o samostojnem učenju ali priložnostnem učenju kot odnosu med učencem in situacijo (Jarvis 2003: 101).

4.3. Načela izkustvenega učenja

L. W. Andersen (2000) v referatu V iskanju izkustvenega izobraževanja opiše načela izkustvenega učenja kot:

1. Zunanja oz. praktična dimenzija
2. Skupnostna ali dialoška dimenzija
3. Celovita ali holistična dimenzija

1. Dejstvo je, da od Deweya naprej izkustveno učenje vključuje praktično izkušnjo in abstraktno refleksijo, pri čemer neposredna izkušnja predstavlja osnovo za abstraktne ideje. Hkrati moramo opozoriti na Piagetovo in Brunnerjevo spoznanje, da se z razvojem kognicije strategije mišljenja razvijajo od senzomotoričnega proti formalno-logičnemu (deduktivnemu) mišljenju, ter na Gardnerjevo spoznanje, da se posamezniki razlikujemo po razvitosti različnih tipov inteligence in po kognitivnih pristopih. A signifikantno izobraževanje mora omogočiti aktiviranje vseh štirih, po Lewinu ključnih elementov učenja: konkretno izkušnjo, opazovanje z razmišljanjem, oblikovanje abstraktnih pojmov ter preverjanje pojmov v novih situacijah (Kolb 1984: 21). In to ne glede na to, ali v epistemološkem smislu začnemo s konkretno izkušnjo, torej z induktivnim pristopom, ali z oblikovanjem abstraktnega pojma, torej z dedukcijo (Kroflič 2002). V pojmu signifikantnega učenja se prepletajo temeljne strukture izkustvenega učenja in teorije

moralnega razvoja. To učenje zagrabí osebo kot celoto, s tem da vpliva na preoblikovanje obstoječega znanja, izkušenj, občutkov, čustev, motivacije (Kroflíč 2002: 74).

2. Ključna dimenzija izkustvenega izobraževanja je po Andersonu skupnostna oziroma dialoška dimenzija. Izkustveno učenje je vedno zasnovano na dialoški odprtosti, odprti komunikaciji. Pogoje je odprtost učitelja in učenca za učenje ter enakovrednost vzgojno-izobraževalne komunikacije (Andersen 2000: 4-5, v Kroflíč 2002: 80-81).
3. Zadnje načelo izkustvenega izobraževanja je po Andersenu načelo celovitega razvoja, ki izhaja iz holističnega pogleda na človeka kot stratificirano celoto, v kateri je vsak element del dinamične povezane celote (Andersen 2000: 6).

Splošna načela izkustvenega učenja:

- Učenje razumemo v smislu procesa in ne njegovih produktov. Vsaka človekova ideja, pojem, misel se stalno preoblikuje v stiku z izkušnjo. Ali kot pravi Bruner »Znanje je proces in ne produkt«, zato moramo pri učencih spodbujati spretnosti iskanja in pridobivanja znanj, ne pa le memoriziranje nesprejemljive količine znanj.
- Učenje je kontinuiran proces, zasnovan na izkušnji. Ni mogoče učencem »vcepljati« novih idej, ne da bi pri tem upoštevali in preoblikovali njihova že obstoječa znanja in izkušnje.
- Učenje je ciklični proces, v katerem se razrešujejo konflikti med dialektično nasprotnimi načini spoznavanja. Tu gre najprej za dve primarni dimenziji učnega procesa: prva predstavlja na enem koncu konkretno izkušnjo dogodkov (neposredno dožemanje) in na drugem abstraktno razmišljanje ali konceptualizacijo (razumsko predstavo). Druga dimenzija ima na enem koncu aktivno eksperimentiranje – poseganje v svet – in na drugem razmišljajoče opazovanje dogajanja.
- Učenje je celosten ali holističen proces prilagajanja svetu in tudi poseganje v svet. Teorija izkustvenega učenja povezuje procese percepcije, čustvovanja, delovanja in razmišljanja, ki jih večina drugih psiholoških teorij obravnava ločeno.

- Učenje je proces ustvarjanja znanja, pa naj gre za majhnega otroka ali znanstvenika. Znanje je rezultat transakcije med družbenim in osebnim znanjem (Marentič-Požarnik 1992: 11-12).

Po Kolbu naj bi bil vsakdo zmožen:

- predati se v polni meri, brez zadržkov novim izkušnjam,
- razmišljati o tej izkušnji z različnih zornih kotov,
- ta opažanja integrirati v logično povezane in skladne pojme in teorije,
- uporabljati te teorije pri praktičnem odločanju in reševanju problemov (Marentič-Požarnik 1992: 12).

4.4. Prednosti izkustvenega učenja za otroke

Izkustveno učenje omogoča:

- demokratizacijo odnosov v skupini ali v razredu,
- organizacijo življenja v skladu s pravicami otrok, določenih v mednarodni konvenciji,
- upoštevanje izsledkov novejših raziskav o delovanju možganov – pomen zagotavljanja zgodnjih izkušenj in povezanost delovanja obeh možganskih hemisfer,
- organizacijo vzgojno – izobraževalnega procesa v skladu z načinom učenja majhnih otrok,
- konstruiranje znanj,
- učenje v povezavi z realnimi življenjskimi situacijami in izkušnjami otrok,
- smiselnost učenja za otroke,
- procesnost spoznavanja novih vsebin,
- večjo aktivnost otrok pri učenju,
- organizacijo razvojno primerne prakse,
- celosten razvoj otrok na vseh razvojnih področjih: motoričnem, kognitivnem, socialnem, emocionalnem,
- integracijo vsebin,
- individualizacijo vzgojno-izobraževalnega procesa, zadovoljevanje otrokovih potreb, prepoznavanje otrokovih močnih strani in interesov,
- prepoznavanje in organiziranje pouka ter učenja v skladu z različnimi učnimi stili,
- upoštevanje temperamenta otrok ter mnogoterih inteligenc,
- večje razumevanje in znanje na višjem kakovostnem nivoju.

4.5. Dobre in slabe izkušnje

Dewey je izobraževanje utemeljil na osnovi izkušnje. Ločuje med dvema dimenzijama izkušnje: primarno, notranjo, subjektivno in sekundarno, zunanjo, objektivno. Primarna izkušnja se nanaša na direkten, materialen svet, ki ga občutimo z vsemi čutili. Po Deweyu so primarne izkušnje neobdelane, surove, vidne s prostim očesom. Sekundarna izkušnja, poimenovana tudi izkušnja refleksije, se dogaja za primarno, njena naloga pa je prečistiti primarne izkušnje in jih narediti natančne, jasne. Kot pravi Dewey, sekundarne izkušnje razložijo izvirne namene, omogočijo nam njihovo razumevanje in ne le čutni stik (Dewey 1938, 1963: 26-27). Obe dimenziji sta v stalnem sovplivanju ali transakciji: subjektivna izkušnja preoblikuje razmere v okolju, objektivna pa vpliva na doživljanje. Nevarni sta obe skrajnosti, tako tradicionalno izobraževanje, ki temelji le na sekundarni izkušnji, kot zanemarjanje refleksije na račun empirizma, do česar so pripeljali nekateri praktiki progresivne pedagogike. Pomembno je, da sta obe dimenziji v enakopravnem odnosu. S pomočjo izkustvenega kontinuuma, po katerem mora aktualno izkustvo izhajati iz preteklih izkušenj ter vplivati na kakovost bodočih, loči med izkustvom, ki je v pedagoškem smislu sprejemljivo od tistega, ki ni. S tem se je ogradil od možne interpretacije, da podpira vsako eksperimentalno šolo, vsako praktično aktivnost po otrokovih željah v smislu modernosti pedagoškega pristopa in vse naključne vzgojne vplive v šoli (Kroflič 2002: 47).

V delu Izkustvo in vzgoja Dewey izhaja iz trditve, da pojma izkustvo in eksperiment nista enoznačno opredeljena, zato vera, da vse pristno izobraževanje izhaja iz izkustva, še ne pomeni, da so vse izkušnje resnično in enako vzgojne... Nekateri izkušnje imajo napačni vzgojni učinek (Dewey 1938, 1963: 25). Prav tako pa trdi, da bi bilo zelo napačno domnevati, da tradicionalna učilnica ni bila prostor, v katerem učenci pridobivajo izkušnje. Težava torej ni v odsotnosti izkustva, ampak v njegovih napačnih lastnostih... (prav tam 26-27). Teorija izkustvenega izobraževanja po Deweyu zahteva izdelano filozofijo izkustva ter odgovor na vprašanje, kako v pedagoškem smislu opredeliti kakovostno izkušnjo (Kroflič 2002: 47).

5. Konstruktivistične teorije učenja

Temeljna ideja konstruktivizma pravi, da znanja ni mogoče preprosto prenesti z učitelja na učenca, ampak si ga mora vsak posameznik aktivno skonstruirati sam na podlagi prejšnjih izkušenj in znanja. Lastna konstrukcija in neprenosljivost znanja sta temeljni ideji konstruktivizma. V zadnjih dveh desetletjih se je pojem konstruktivizma močno razvevil, tako da danes ne moremo govoriti o njem kot poenoteni teoriji učenja, ampak ločimo več vrst. Iz konstruktivizma so izpeljane teorije učenja in poučevanja, skupni imenovalec jim je, da je učenje proces, v katerem učenec aktivno gradi svoje znanje v interakciji s socialnim in materialnim okoljem. Znanje ni vsebina, ki je »pakirano« z namenom, da jo učenec osvoji, ampak jo mora osmisliti, jo izoblikovati, »posvojiti« (Jerman-Slabe 2003: 150).

Konstruktivistične teorije učenja lahko razvrstimo v dve skupini. V prvo sodijo kognitivne teorije učenja, ki se naslanjajo na Piagetovo epistemološko teorijo nastajanja znanja, ki poudarja biološke procese pri nastajanju znanja. V drugo pa socialno konstruktivistične, ki slonijo na teoriji Vigotskega in poudarjajo socialno-historične komponente nastajanja znanja. Med teorijo Piageta in Vigotskega pa ni takšnih razlik, saj znanstvenika priznavata oba vidika (Plut-Pregelj 2003: 7-8).

Teorija konstruktivističnega učenja ne predpostavlja oziroma ne predpisuje specifične učne metode za učitelja, ampak dopušča uporabo različnih učnih metod, ki upoštevajo individualnega učenca (Orton 1994: 55). Učna metoda mora zagotoviti interakcijo med konkretno aktivnostjo in miselno aktivnostjo. Optimalno ravnovesje med obema pa je določeno s starostjo učencev, z njihovimi sposobnostmi in dostopnostjo ustreznih materialov (Hodnik-Čadež 2004: 326). Pedagoški konstruktivizem poudarja subjektivno perspektivo, torej pomembno vlogo subjekta v konstrukciji spoznanja, nasproti tradicionalni perspektivi linearnega prenašanja znanja od učitelja k učencu.

Pomemben prispevek h konstruktivističnemu razumevanju procesa učenja so dali rezultati novejših raziskovanj na področju kognitivne psihologije. Raziskovalci tega področja poudarjajo socialno umeščenost učenja, kar pomeni, da učenje poteka v socialnem okolju, v življenjskih situacijah, v katerih se doživlja kot smiselno in sprejemljivo. Pridobljeno znanje, izolirano od socialnega okolja, postaja nesmiselno, površno in neuporabno (Weinert in

Mandl 1997: 79). Posledica sprejetega razumevanja učenja kot aktivnega, samostojnega in samoreguliranega procesa konstrukcije stvarnosti v didaktično-metodičnem pristopu k organiziranemu učenju je, da učiteljeva naloga ni prenašanje določenega znanja v glave učencev, temveč ustvarjanje možnosti za samostojno in samoaktivno pridobivanje znanja. Pouk pomeni ustvarjanje spodbudnega okolja, pripravo materiala in sredstev za učenje, ustvarjanje socialnih situacij, v katerih se učenci učijo drug od drugega in drug z drugim (Siebert 1999). Učitelj mora poleg zagotavljanja spodbudnega okolja za učenje učence spodbujati k interakciji, jih motivirati, spodbujati in podpirati njihove interese.

Rezultati nevroloških raziskovanj W. Singerja kažejo, da je kar 80 do 90% kognitivnih aktivnosti naših živčnih celic »notranji monolog« (Siebert 1999). Informacije govorca, ki jih sprejema poslušalec, so samo spodbuda za lastno razmišljanje, asociacije, spominjanje, »tavanje misli«. »Didaktika omogočanja« naj ima prednost pred »didaktiko poučevanja«.

Konstruktivizem zagovarja samostojno oblikovanje pojmov, predstav in posveča veliko pozornost spreminjanju obstoječih, zlasti napačnih pojmovanj. Ne sprejema delitve metod na dobre in slabe, saj konstruktivistična načela pridobivanja spoznanj delujejo neodvisno od metode poučevanja. To pomeni, da npr. avtoritativno vodeni pogovor ali predavanje ne moreta preprečiti samoaktivnih in neodvisnih procesov mišljenja in sklepanja. Vendarle konstruktivizem daje prednost metodam reformne pedagogike iz začetka stoletja (npr. delo v projektu, raziskovanje v življenjskem okolju, v naravi, učenje z odkrivanjem...), zato ker bolj spodbujajo lastno dejavnost kot receptivne metode. Konstruktivizem ni zasnoval neke nove metodike, temveč iz nove perspektive poudarja in vrednoti že znane metode (Špoljar 2004: 66).

Omeniti velja tudi socialni konstruktivizem, ki je prispeval spoznanje, da učenje ni le individualna zadeva, nekakšen samotni proces, ki poteka v posamezniku, ampak da je za učenje bistvenega pomena dialog, možnost spraševanja, sprotnega preverjanja smisla, lastnih domnev v skupini, torej proces skupinskega sodelovanja v socialnem procesu konstrukcije znanja. Otroci naj bi v interakciji z drugimi otroki prihajali do določenih idej, predstav in spoznanj. Socialni konstruktivizem razumemo kot proces individualnih konstrukcij v socialnem okolju. Medtem ko je Piaget pri tem poudarjal dialog med vrstniki, pa je Vigotski dajal prednost socialni interakciji med otrokom in odraslimi (Marentič-Požarnik 2000: 17).

6. Okolje za aktivno učenje

6.1. Aktivno učenje – kompleksen fizični in mentalni proces

Učni proces je treba razumeti kot interakcijo med dejanji učenca, ki so usmerjena k cilju in realnostmi okolja, ki vplivajo na ta dejanja. Otroci konstruirajo svoje lastne modele realnosti, ki se sčasoma razvijejo kot odziv na nove izkušnje in izpostavljenost drugim pogledom (Hohmann in Weikart 2005: 16).

Aktivno učenje je učenje, pri katerem otrok deluje na predmete ter stopa v interakcije z ljudmi, zamislimi in dogodki, pri tem pa konstruira novo razumevanje. Nihče drug ne more doživeti izkušenj namesto otroka ali konstruirati znanja namesto njega. Otroci morajo to storiti sami (Hohmann in Weikart 2005: 17). High/Scope kurikulum aktivno učenje definira kot učenje, v katerem otrok preko neposredne aktivnosti z objekti in prek interakcije z ljudmi, idejami ter dogodki zgradi novo lastno razumevanje. Moč aktivnega učenja prihaja iz osebne pobude. Otroci so aktivni zaradi želje po raziskovanju; zastavljajo vprašanja in iščejo odgovore na vprašanja o ljudeh, materialih, dogodkih in zamislih, ki zbudijo njihovo radovednost; rešujejo probleme, ki so jim na poti do njihovih ciljev; in oblikujejo nove strategije poskušanja (Hohmann in Weikart 2005: 5).

Aktivno učenje – usmerjeno in neposredno doživljanje objektov, ljudi, zamisli in dogodkov – je nujen pogoj kognitivne preobrazbe in razvoja. Preprosto rečeno, otroci se učijo pojmov, tvorijo zamisli in ustvarjajo svoje lastne simbole in abstrakcije prek dejavnosti, ki jo sami spodbudijo – gibanja, poslušanja, iskanja, občutenja, razpolaganja in rokovanja. Taka dejavnost, ki se odvija v socialnem okviru, v katerem pozoren in občutljiv odrasli sodeluje/opazuje, omogoča otroku, da se vključuje v resnično zanimive izkušnje, ki bodo morda vodile v protislovne sklepe in posledično reorganizacijo otrokovega razumevanja sveta (Hohmann in Weikart 2005: 16).

Samostojno reševanje problemov je za otroka zelo pomembno. Izkušnje, v katerih predšolski otrok učinkuje na svet (v nasprotju z npr. gledanjem televizije), so bistvene za razvoj miselnih procesov, ker se otrokova logika razvija ob prizadevanju interpretirati informacije, pridobljene s takimi izkušnjami; interpretacija novih informacij pa spreminja same interpretacijske

strukture, ko si otrok prizadeva ustvariti bolj logičen notranji model realnosti. Če hočemo, da otroci inteligentno rešujejo probleme, je najbolje, da jim damo čim več priložnosti za ukvarjanje s problemi, ki jih zanimajo – torej s problemi, ki izvirajo iz njihovih poskusov razumeti svet (Hohmann in Weikart 2005: 17).

Aktivno učenje preko neposredne aktivnosti s predmeti pomeni štiri temeljne prvine:

- Neposredno delovanje na predmete
- Razmišljanje o delovanju
- Notranjo motivacijo, domiselnost in posplošitev
- Reševanje problemov (prav tam).

Kako se vsak od teh elementov odraža v dejavnosti predšolskih otrok:

1. Neposredno delovanje na predmete

Aktivno učenje je odvisno od uporabe materialov – naravnih in odpadnih, gospodinjskih predmetov, igrač, opreme in orodij. Aktivno učenje se začne, ko otroci razpolagajo in rokujejo s predmeti, uporabljajo svoje telo in vse svoje čute pri raziskovanju predmetov. Delovanje na predmete daje otrokom nekaj »realnega«, o čemer razmišljajo in razpravljajo z drugimi. Skozi te tipe »konkretnih« izkušenj z materiali otroci postopoma začnejo oblikovati abstraktne pojme (Hohmann in Weikart 2005: 17).

2. Razmišljanje o delovanju

Samo delovanje ne zadošča za učenje. Da bi otroci razumeli svoj neposredni svet, morajo biti z njim v »razmišljujoči« interakciji. Otrokovo razumevanje sveta se razvija, ko opravlja dejanja, ki izhajajo iz potrebe preskusiti zamisli ali poiskati odgovore na vprašanja. Tako se na primer otrok, ki seže po žogi, ukvarja z vprašanjem, kot je: zanima me, kaj ta stvar počne.... Z delovanjem (prijemanjem, okušanjem, žvečenjem, spuščanjem na tla, porivanjem in kotaljenjem), ki mu sledi razmišljanje, začne otrok odgovarjati na vprašanje in konstruirati osebno razumevanje tega, kaj žoge počno. Z drugimi besedami, rezultat otrokovih dejanj in razmišljanj o teh dejanjih je razvoj misli in razumevanja. Tako aktivno učenje pomeni fizično dejavnost interakcije s predmeti, da bi dosegli učinke, in mentalno dejavnost interpretacije teh učinkov ter povezovanje interpretacij v popolnejše razumevanje sveta (prav tam).

3. Notranja motivacija, domiselnost in posplošitev

V tej perspektivi spodbuda za učenje prihaja od otroka. Otrokovi osebni interesi, vprašanja in nameni vodijo k raziskovanju, eksperimentiranju in konstruiranju novega znanja in razumevanja. Otroci si zastavljajo vprašanja in izumljajo stvari. Postavljajo hipoteze – zanima me, kako bi tole kocko, ki bo moja kisikova jeklenka za potapljanje, obdržal na hrbtu? – in jih preskušajo tako, da uporabljajo in kombinirajo materiale na tak način, ki se njim zdi smiseln. Otroci kot »izumitelji« ustvarjajo enkratne rešitve in izdelke: kocko sem poskusil privezati z vrvico, pa je vedno padla dol, ampak z lepilnim trakom pa gre... (Hohmann in Weikart 2005: 18). Napake, ki jih delajo otroci (vrvica ne bo držala kocke) so prav tako pomembne kot njihovi uspehi, ker jim dajejo osnovne informacije o izhodiščnih hipotezah. Tako je aktivno učenje trajen, ustvarjalen proces, v katerem otroci kombinirajo materiale, izkušnje in zamisli ter dosegajo učinke, ki so zanje novi (prav tam).

4. Reševanje problemov

Izkušnje, pri katerih otroci dosežejo učinek, ki so ga pričakovali ali pa tudi ne, so bistvene za razvoj njihove sposobnosti razmišljanja in sklepanja. Ko se otroci srečujejo s pravimi problemi – nepričakovanimi rezultati ali ovirami na poti do uresničitve svojih namenov – proces usklajevanja nepričakovanega s tem, kar že vedo o svetu, spodbuja učenje in razvoj. Tako se na primer Zala pretvarja, da kuha juho, in poskuša pokriti lonec juhe s pokrovko. Pričakuje, da bo pokrovka pokrila lonec, a namesto tega pade v juho. Zala iz izkušnje ve, da bi pokrovka morala ostati na loncu, zato se odloči na lonec postaviti več drugih pokrovk, dokler ne najde take, ki lonec pokrije in ne pade v juho. Skozi takšne ponavljajoče se izkušnje se bo naučila pretehtati velikost vsakega pokrova v povezavi z velikostjo odprtine (prav tam).

6.2. Organizacija učnega (spodbudnega) okolja

Piaget je menil, da posameznikova pravica do izobraževanja ne sme biti omejena na pridobivanje predmetnih znanj, ampak se mora razširiti na celotni intelektualni, moralni in čustveni razvoj. Izobraževanje bi moralo namesto poučevanja zagotavljati spodbudno okolje, v katerem se bodo razvijali posameznikovi potenciali (Batistič-Zorec 2003: 318). Najprej je potrebna ustrezna organizacija okolja in materiali, ki spodbujajo raziskovanje, preizkušanje in preverjanje idej. Učenje se začne s spontano igro, od igre s kockami, peskom, vodo pa do družabnih iger.

Učitelji in vzgojitelji morajo identificirati raznolike oblike ravnanja, dejavnosti in materialov za določeno starostno skupino. Hkrati je potrebno ugotavljati otrokove interese ter izkušnje in na podlagi tega oblikovati primerno učno okolje. Pri načrtovanju se upošteva, da je učenje interaktiven proces. Učitelji pripravijo učno okolje za otroke z namenom, da se le ti lahko učijo skozi aktivno raziskovanje in interakcijo z odraslimi, drugimi otroki in najrazličnejšimi materiali. Aktivnosti moramo uskladiti z razvojnimi značilnostmi otrok. Piaget opozarja na precejšnje razlike med otroki iste starosti. Učenje se začne s prepoznavanjem problema, zato mora biti naloga dovolj blizu otrokovemu miselnemu okviru. Pri učenju so ključna obdobja prehoda oziroma stanja neravnotežja v mišljenju, ki se kažejo kot negotovost, zato na videz najbolj »zmedeni« otroci navadno pridejo do rešitev na najvišjem nivoju razumevanja (Batistič-Zorec 2000: 68).

Okolje za aktivno učenje otrokom nenehno ponuja možnosti za izbiro in odločitve. Npr. organizacija igralnega prostora v posebne igralne kotičke, podpiranje zanimanja otrok za dejavnosti, kot so igra s peskom in vodo, igra vlog, risanje, slikanje, »branje« in »pisanje«, štetje, razvrščanje, plezanje, petje, ples. Interesni kotički vsebujejo veliko lahko dostopnih materialov, ki jih otroci lahko izberejo in uporabljajo za uresničitev svojih namenov in zamisli za igro. Različni materiali ponujajo priložnosti za vključevanje v ključne izkušnje. Shranjeni naj bodo na nizkih policah, prozornih škatlah in s slikovnimi oznakami, ki jih otroci lahko »preberejo«, tako da lahko vsi otroci samostojno poiščejo predmete, ki jih potrebujejo, jih uporabljajo in vrnejo (Hohmann in Weikart 2005: 7).

V okolju za aktivno učenje otroci razpolagajo in rokujejo z materiali, izbirajo, načrtujejo in se odločajo, govorijo in razmišljajo o tem, kar delajo, ter sprejemajo pomoč odraslih in vrstnikov, če jo potrebujejo. Otroci, ki se aktivno učijo, razvijajo sposobnosti razmišljanja in sklepanja, pa tudi sposobnosti razumevanja samih sebe in povezovanja z drugimi (Hohmann in Weikart 2005: 43). Učne aktivnosti in materiali morajo biti konkretni, realni in imeti smisel ter pomen v odnosu do življenja majhnih otrok.

Odrasli zagotavljajo možnosti, da otroci lahko izbirajo med različnimi aktivnostmi in materiali ter opremo, pa tudi časom za raziskovanje skozi aktivno udeležbo. Odrasli spodbujajo, pomagajo in olajšujejo otrokovo udejstvovanje z materiali in aktivnostmi in pospešujejo otrokovo učenje s postavljanjem vprašanj in dajanjem predlogov, ki stimulirajo otrokovo

mišljenje. Za vse starosti otrok morajo biti na razpolago multikulturene in neseksistične izkušnje, oprema, materiali ter priložnosti za dejavnosti in pridobivanje izkušenj na prostem.

Razvojno primerna praksa, v navezavi na koncept High/Scope, s svojo definiranostjo učnega okolja za otroka predstavlja tretjega vzgojitelja. Koncept priznava interaktivno vlogo učnega okolja za otrokovo učenje. Odgovornost in izpeljava učnega okolja je načrtna in v skladu z vedenjem o načinih učenja, potrebah in interesih otrok. Tako oblikovano učno okolje postane pomemben instrument, ki otrokom pomaga pri njihovem učenju in ne opravlja zgolj funkcije fizičnega prostora, kjer se učenje dogaja.

Učno okolje mora presežati klasičen razred in otroško igrišče. V njem se integrirajo komponente izkušnjskega učenja in interakcije. Okolje mora zagotavljati prijetne in zabavne občutke in pozitivno vzdušje. Vzpostavitev naravnega okolja omogoča prav to. Ponuja nam veliko zanimivih možnosti za učenje: letni časi, vročina in mraz, dež, suša, plimovanje, dnevne in nočne spremembe, naravno ravnovesje, različne pokrajine, flora in favna, divji glasovi, jame. Narava nam ponuja veliko priložnosti za učenje.

6.3. Sestavine aktivnega učenja

Sestavine aktivnega učenja so bistvene v procesu aktivnega učenja. Uporabne so pri ocenjevanju primernosti dejavnosti za otroke in nadaljnjem načrtovanju le teh.

Materiali – obilje starosti primernih materialov lahko otrok uporabi na različne načine. Učenje se poraja iz otrokovega neposrednega delovanja na materiale. Poskrbeti moramo za številne materiale, ki so za otroke zanimivi in spodbujajo izkušnjo aktivnega učenja. Npr.:

- praktični vsakdanji predmeti: lonci, ponve, mlinčki za hrano, pisma, razglednice, kladiva, žebliji, spenjači, kosi lesa, rjuhe, gume, škatle, knjige, papir...
- naravni in odpadni materiali: kamni, školjke, listje, pesek, mivka, kartonski tulci, kuverte...
- orodja: metle, smetišnice, krpe, vedra, gobice, kladiva, žage, ročni svedri, primeži, žebliji, vijaki, izvijači, spenjači, luknjači, škarje, sponke za papir, škripci, zračne tlačilke, lopate, motike, samokolnice, kanglice za zalivanje...

- veliki materiali: škatle, drevesni štori, vozički, lopate, kupi prsti, lesene deske, plezala, velike kocke...
- materiali, ki omogočajo packanje: voda, milni mehurčki, glina, testo, mivka, lepilo, barve...
- materiali, s katerimi je lahko ravnati: kocke, perlice, gumbi, fižolčki, makaroni, avtomobilčki, plišaste živali, punčke... (Hohmann in Weikart 2005: 30).

Razpolaganje in rokovanje – otrok ima možnost raziskovati izbrane materiale, z njimi razpolagati in rokovati, jih kombinirati in preoblikovati (mešanje barv, pihanje mehurčkov, valjanje kroglic iz plastelina, ležanje v posteljici za punčke...). Prav tako po svoje razpolaga in rokuje z različnimi znanimi in neznanimi predmeti, odkriva njihove lastnosti z vsemi čutili. Otrok spozna predmet tako, da z njim eksperimentira – ga drži, stiska, spusti na tla, spleza vanj ali nanj, se plazi pod njim, ga vonja in okuša, ter si ga ogleduje iz različnih zornih kotov in posluša zvoke, ki jih oddaja.

Izbira – otrok izbere dejavnost in materiale glede na svoje želje in interese. Ker učenje izhaja iz otrokovih poskusov uresničevati osebne interese in cilje, je možnost izbiranja dejavnosti in materialov bistvena. Številni predmeti in materiali so zanje novi, zato jih pogosto ne uporabljajo v njihovi osnovni funkciji, ampak pri rokovanju z njimi uporabijo svojo iznajdljivost.

Otrokov govor – otrok opisuje, kaj počne. Skozi govor razmišlja o svojih dejanjih, vključuje nove izkušnje v obstoječo bazo znanja in si prizadeva sodelovati z drugimi.

Podpora odraslega – odrasli prepoznavajo in spodbujajo otrokove namene, razmišljanja, reševanje problemov in ustvarjalnost.

- Odrasli z otroki oblikujejo partnerstva:

- postavljajo se na otrokovo telesno raven,
- sledijo otrokovim zamislim in interesom,
- se pogovarjajo na način »daj-dam«.

- Odrasli spremljajo otrokove namene:

- potrjujejo otrokove izbire in dejanja,
- opazujejo kaj otroci počno s predmeti in materiali,
- otroke povprašajo o njihovih namenih.

- Odrasli prisluhneje razmišljanju otrok in ga spodbujajo:
 - poslušajo otroke pri igri,
 - se pogovarjajo z otroki o tem, kaj počno in razmišljajo,
 - se osredotočajo na otrokova dejanja,
 - dajejo komentarje, v katerih ponavljajo, razlagajo in razširjajo to, kar reče otrok,
 - pogosto premolknejo in tako dajo otrokom čas za premislek in zbiranje misli v besede,
 - sprejemajo otrokove odgovore in razlage, tudi če so »napačni« in ne kritizirajo ali se posmehujejo,
 - nudijo otrokom konkretne in natančne povratne informacije.

- Odrasli spodbujajo otroke, naj stvari naredijo sami:
 - pozorno stojijo ob strani in čakajo, medtem ko otroci samostojno raziskujejo,
 - pokažejo razumevanje za otrokove nezgode,
 - spodbujajo otroke, naj si zastavljajo vprašanja in nanje sami odgovarjajo,
 - usmerijo otroka k drugemu otroku po zamisli, pomoč, pogovor (Hohmann in Weikart 2005: 40).

Vloga odraslih je predvsem, da podpirajo aktivno učenje, s čimer v širšem smislu podpirajo otrokov razvoj (Batistič-Zorec 2003: 211).

Vrstniki - pomembne so tudi interakcije z vrstniki, med katerimi imajo otroci zaradi podobnega načina razmišljanja večje možnosti kot v odnosu do odraslega, da vidijo obstoj različnih gledišč, ki jih spodbujajo pri lastnem razmišljanju (prav tam).

Čas - otroci morajo imeti na voljo dovolj časa za uporabo materialov in njihovo raziskovanje, prav tako za ukvarjanje z različnimi aktivnostmi ter odkrivanjem in raziskovanjem predmetov z vsemi čutili.

6.4. Kaj počno otroci v okolju za aktivno učenje

Otroci v okolju za aktivno učenje:

- dajejo pobude za dejavnosti, ki izvirajo iz osebnih interesov in namenov

Kako lahko vemo, kdaj se otroci zares aktivno učijo? Otroci, ki se aktivno učijo so osredotočeni na svoja dejanja in razmišljanja. Otroci najdejo veliko stvari, ki jih je mogoče početi, in se pogosto pogovarjajo o svojih namenih. Na prvi pogled se lahko okolje za aktivno učenje zdi precej neorganizirano. Vendar otrokova notranja motivacija ustvarja učinkovito organizacijsko silo tako v otroku kot v igralno učnem okolju. Na primer, če otrok potrebuje modro barvo, še eno kocko ali prijateljevo pomoč, lahko po navadi samostojno zadovolji svojo potrebo, ker okolje za aktivno učenja podpira take vrste odločanja. Ker se otroci v okolju za aktivno učenje odločajo glede na svoje lastne interese in imajo dovolj časa, da uresničijo svoje načrte, so tesno povezani z ljudmi in materiali ter neovirano izmenjujejo svoje zamisli, ugotovitve in opazovanja. Tako postanejo aktivni dejavniki pri svojem učenju, ki je še učinkoviteje s primerno podporo odraslega, in ne pasivni sprejemniki učenja, ki ga vodi odrasli (Hohmann in Weikart 2005: 24).

- izbirajo materiale in se odločajo kaj bodo počeli z njimi

Aktivno učenje ponuja številne priložnosti za izbiro. Sami izbirajo materiale in se odločajo kje in kako jih bodo uporabili. Številni materiali so zanje novi, zato jih pogosto ne uporabljajo v njihovi osnovni funkciji, temveč s svojo iznajdljivostjo z njimi ravnajo po svojih interesih in sposobnostih, npr. uporaba lepilnega traku za lepljenje kamnov. Neovirano izbiranje je bistveno za aktivno učenje, ker se z izbiranjem otroci naučijo več, dobijo odgovore na vprašanja, razrešijo protislovja in sprejmejo razlage (Hohmann in Weikart 2005: 25).

- z vsemi čutili aktivno raziskujejo predmete in materiale

Proces aktivnega učenja vključuje vsa čutila. Otrok spozna predmet tako, da z njim eksperimentira – ga drži, stiska, meče na tla, spleza nanj ali vanj, se plazi pod njim, ga vonja, okuša, si ga ogleduje z različnih zornih kotov in posluša zvoke, ki jih oddaja. Ko otroci raziskujejo predmet in odkrivajo njegove lastnosti, začnejo razumevati, kako deluje, kaj sodi skupaj in kaj pravzaprav je npr., ko otroci spoznajo, da je zunanji del ananasa trd in bodičast, notranji pa sladek in sočen, začenjajo razumeti, da ima lahko predmet, ki je videti neprijeten, dober okus. Do teh spoznanj morajo priti otroci sami preko lastnih izkušenj, opazovanj in odkrivanj. Z raziskovanjem otroci odgovarjajo na svoja vprašanja in zadovoljujejo svojo radovednost ter se

tako učijo. Raziskovanje pa je eden najpomembnejših in najbolj učinkovitih načinov učenja otrok (prav tam).

- odkrivajo razmerja skozi neposredno izkušnjo s predmeti

Ko se otroci seznanijo s predmeti okoli sebe in z njimi eksperimentirajo, jih začne zanimati, kako bi jih bilo mogoče povezati. Tako otroci sami odkrivajo, kakšni so predmeti v razmerju do drugih predmetov in kako predmeti delujejo skupaj. Otroci se učijo o razmerjih tako, da iščejo odgovore na svoja vprašanja. Npr. kaj se zgodi, če pretočim pesek iz vrča v cedilo? (Hohmann in Weikart 2005: 26).

- preoblikujejo in kombinirajo materiale

V okolju za aktivno učenje lahko otroci preoblikujejo materiale, spreminjajo njihovo obliko in barvo npr. gnetenje plastelina. Igra z mivko je ena od dejavnosti, pri katerih otroci obdelujejo snovi, jih preoblikujejo in kombinirajo. Ob tem spoznavajo manj očitne, a bistvene značilnosti snovi. Otrok se na primer nauči, da ostane količina gline enaka, če je stisnjena v kroglico ali sploščena v tanko plast. Otroci tudi spoznavajo razmerja učinka in vzroka. Tako se npr. otrok, ki na koncu vrvice naredi vozle (dejanje), nauči, da to njegovo dejanje povzroči, da kroglice ostanejo na vrvi (učinek) (Hohmann in Weikart 2005: 27).

- uporabljajo starosti primerna orodja in opremo

Okolje za aktivno učenje ponuja veliko priložnosti za uporabo orodij in opreme, ki so primerni za posebne namene. Že pri treh letih so otroci sposobni uporabljati širok izbor orodij in opreme npr. plezala, gugalnice, spenjače, preproste strojčke in naprave, ki razvijajo gibalne in koordinacijske veščine. Npr. pri kolesarjenju mora otrok hkrati držati krmilo, ga obračati in vrteti pedale. Ko otroci uporabljajo orodja in opremo, razvijajo veščine in sposobnosti, ki jim bodo omogočile, da bodo lahko več stvari počeli sami in reševali bolj zapletene probleme. Priložnosti za učenje je veliko npr. otrok išče žebelj, ki bo dovolj dolg, da bo povezal dva kosa lesa, ali išče kos lesa, ki bo dovolj dolg za eno stran ptičje hišice. Ko otroci uporabljajo orodja tudi spoznavajo razmerja dejanja in učinka – če stepamo hitreje nastane več mehurčkov. Na začetku je sama uporaba orodja oz. predmeta za otroka pomembnejša kot njegova nameravana funkcija. Npr. otroku se zdi

pomembnejše vključiti sesalnik, pritiskati na gumbe, porivati in vleči v vse smeri kot pa dejansko očistiti preprogo.

- razvijajo gibalne sposobnosti

Aktivno učenje za predšolskega otroka pomeni učenje s celim telesom. Otroci zelo radi plezajo, se vrtijo, plešejo, tečejo, poskakujejo, kotalijo po tleh, se plazijo, kričijo, šepetajo, mečejo, tolčejo, brcajo, pojejo, migajo. Okolje za aktivno učenje ponuja številne priložnosti npr. za plezanje, skrivanje, metanje, brcanje.

- govorijo o svojih izkušnjah in o tem, kar delajo

V okolju za aktivno učenje se otroci pogovarjajo o tem, kaj počnejo ali so počeli. Npr. Zala pripoveduje Galu o dinozavrih, ki jih je prejšnji dan videla na razstavi. Ko se otroci lahko neovirano pogovarjajo o osebno pomembnih izkušnjah, uporabljajo jezik za opis zamisli in problemov, ki so zanje pomembni. Ko otroci izrazijo svoje misli in poslušajo komentarje drug drugega, se učijo, da je osebni način pogovora učinkovit in spoštovan. To, kar otroci povedo, odraža njihove izkušnje in razumevanje ter je pogosto zaznamovano z logiko, ki se razlikuje od razmišljanja odraslega. Npr. otrok gleda sliko avtomobila v knjigi, ki prikazuje avto od strani in pravi, da je pokvarjen, saj ima samo dve kolesi. Ko ga oče opozori, da ima na drugi strani še dve kolesi, obrne list v knjigi, da bi preveril ali je res, saj si še ne predstavlja prostorske perspektive. V okolju, ki omogoča aktivno učenje, kjer jezik odseva osebne zaznave, misli in skrbi, se sliši glas vsakega otroka (Hohmann in Weikart 2005: 28).

6.5. V kakšni interakciji so odrasli in otroci v okolju za aktivno učenje

Otroci in odrasli so aktivni in interaktivni

V okolju za aktivno učenje tako otroci kot odrasli delujejo, razmišljajo in rešujejo probleme. Otroci sami izbirajo materiale, dejavnosti in tovariše pri igri. Odrasli aktivno podpirajo učne izkušnje ter v njih tudi sodelujejo. Tako otroci kot odrasli prevzemajo pobude in se odzivajo na pobude drugih, gradijo na zamislih, predlogih in dejanjih drugih. Vzajemna razmerja daj-dam poganjajo učenje (Hohmann in Weikart 2005: 35).

Otroci in odrasli oblikujejo partnerstva

Odrasli pomaga otroku pri reševanju problema, ne glede na to, ali se vključi v otrokovo igro ali ne. Z otrokom se pogovarja o njegovih izkušnjah, z njim ravna kot s partnerjem, spremlja otrokove namene in otroku pomaga izpeljati načrtovano dejavnost. Ta vzajemni daj-dam partnerskega odnosa bolj podpira otrokov razvoj kot drugi načini, v katerih je odrasli bodisi dominanten bodisi pasiven. Da bi odrasli v okoljih za aktivno učenje z otroki tvorili partnerstva, se postavijo tako, da so z otrokom na isti višini, sledijo otrokovim zamislim in interesom ter se z otroki pogovarjajo na način daj-dam (prav tam).

Otroci in odrasli odkrivajo in izumljajo

Aktivno učenje je proces, ki se razvija, ne niz predpisanih navodil, ki jim je treba slediti. V okolju za aktivno učenje otroci in odrasli raziskujejo, odkrivajo z vsemi čutili in izumljajo. Čeprav odrasli vzpostavijo okolje za spodbujanje otrokovih interesov in dejavnosti, ne morejo natančno napovedati, kaj bodo otroci storili ali kako se bodo odzvali (Hohmann in Weikart 2005: 36).

6.6. Prostor za aktivno učenje

Organizacija prostora, v katerem je poudarjena pravica do izbire, sledi nekaterim načelom:

- organizacija zdravega, varnega in prijetnega prostora,
- zagotavljanje zasebnosti in intimnosti,
- zagotavljanje fleksibilnosti in stimulativnosti prostora (ureditev naj se spreminja glede na starost otrok in glede na dejavnosti, ki v prostoru potekajo).

Organizacija prostora mora biti fleksibilna do take mere, da nudi možnost za organizacijo dejavnosti, ki potekajo v vsej skupini hkrati, za dejavnosti, ki potekajo v manjših skupinah, vedno pa mora biti zagotovljen tudi prostor (»hiša«, »grad«, »skrivnostni kotiček«), kamor se lahko otrok za določen čas umakne. V stalnih kotičkih naj bodo ves čas na voljo različne igrače, predmeti in materiali: ogledala, škatle, blago, obleke za igre vlog, različne snovi, knjige, slike (umetniške, fotografije, ilustracije), kiparski izdelki, in sicer tako, da so na dosegu otrokovih rok (v odprtih omarah, na policah, mizah). V kotičkih z vodo, peskom, mivko in drugimi materiali za oblikovanje in ustvarjanje je pomembno, da so na razpolago zaščitna oblačila.

Otroci, ki so aktivni potrebujejo prostor, ki je urejen in opremljen tako, da pospešuje njihovo učenje. Otroci potrebujejo prostor za uporabo materialov, raziskovanje, ustvarjanje, reševanje problemov; prostor za širjenje, gibanje, neovirano pogovarjanje; prostor za samostojno igro in igro z drugimi; prostor, kamor shranijo svojo lastnino in razstavijo svoje izume; prostor za odrasle, ki se pridružijo njihovem raziskovanju (Hohmann in Weikart 2005: 111).

Splošne smernice za organiziranje prostora in materialov

Prostor je potrebno organizirati tako, da imajo otroci čim več priložnosti za aktivno učenje in kar največ nadzora nad svojim okoljem.

- Prostor naj bo za otroke privlačen.
- Prostor naj bo razdeljen v jasno določene interesne kotičke in spodbuja različne tipe igre.
- Prostor naj vključuje območja za skupinske dejavnosti.
- Interesni kotički naj bodo vidni in premikanje med njimi naj bo lahko in enostavno.
- Interesni kotički naj bodo zasnovani tako, da jih je mogoče prilagoditi praktičnim potrebam in spreminjajočim interesom.
- Obilje materialov naj podpira širok obseg igralnih izkušenj.
- S shranjevanjem materialov podpirajmo načelo poišči-uporabi-vrni (Hohmann in Weikart 2005: 113).

1. Prostor naj bo za otroke privlačen.

Mehkoba – da bi ustvarili udobne igralne površine, uporabimo preproge, lahke odeje, naslonjače, blazine in blazinice, žimnice, vreče za sedenje, zavese, zastore. Mehki materiali so udobni in vabljivi ter dušijo zvoke. Da bi ustvarili udobno igralno površino na prostem, poskrbimo za travo, pesek, grmičevje, drevesa, les, vodo, cvetlice in viseče mreže.

Zaobljeni vogali – izogibajmo se ostrih vogalov, če so okrog postavimo ali obesimo velike lončnice, naslonjače ali blazine.

Barve in materiali – nekatere barve in materiali pomirjajo in vabijo, drugi ne. Premislimo s čim bomo prekrili stene, strop in tla.

Naravni materiali in svetloba – uporaba lesa in zunanje svetlobe, ki prihaja skozi okna ali streho, je ena od možnosti kako zmeščati prostor s tem, da v notranjost vnesemo delček narave.

Udobni prostorčki – galerija, zaliv ali prostor z blazinami in knjigami dajo otrokom prostor, da se ustavijo, da so sami, da opazujejo in srkajo stvari, ne da bi se morali socialno odzivati. Za otroke, ki potrebujejo odmor od nenehnih interakcij (Hohmann in Weikart 2005: 113).

2. Prostor naj bo razdeljen v jasno določene interesne koticke in spodbuja različne tipe igre.

Okolje za aktivno učenje je oblikovano tako, da podpira igre, ki jih imajo otroci radi – raziskovanje s čuti, sestavljanje, ustvarjanje, igranje vlog, uporabo knjig, igranje preprostih igrice (prav tam). Razmislimo o koticu s peskom in vodo, koticu s kockami, gospodinjskem koticu, likovnem koticu, kotic z drobnimi igrači, bralni in pisalni kotic, glasbeni in gibalni kotic, računalniški kotic, kotic moje babice, igrišče na prostem. Kotic so med seboj ločeni z nizkimi pregradami. Dobro definirani interesni kotic spodbujajo otrokovo iniciativnost, avtonomnost in vplivajo na socialne odnose. Otroci sami izbirajo kje se bodo igrali in koliko časa (Hohmann in Weikart 2005: 115).

3. Prostor naj vključuje območja za skupinske dejavnosti.

V velikem prostoru je dobro postaviti interesne koticke v krogu. Tako dobimo odprt osrednji prostor za skupinske dejavnosti.

4. Interesni kotic naj bodo vidni in premikanje med njimi naj bo lahko in enostavno.

Vidnost kotic pomeni, da je celoten prostor organiziran tako, da lahko otroci, kadar stojijo, vidijo svoje vrstnike v drugih koticih, odrasli pa lahko hitro najdejo svojega otroka. To omogočajo nizke pregrade med kotic. Otrokom moramo zagotoviti neovirano gibanje od kotika do kotika – na primer iti v likovni kotic, ne da bi šli skozi gospodinjski kotic, saj mimoidoči motijo igro v koticu (Hohmann in Weikart 2005: 117).

5. Interesni kotički naj bodo zasnovani tako, da jih je mogoče prilagoditi praktičnim potrebam in spreminjajočim interesom.

Pri urejanju interesnih kotičkov je prilagodljivost temeljnega pomena. Interesi otrok se spreminjajo, potrebno prilagoditi. Če radi izdelujejo robote dodamo v likovni kotiček nove materiale, ki omogočajo izdelavo le teh: škatle, folijo, žico, stare dele radia...

6. Obilje materialov naj podpira širok obseg igralnih izkušenj.

V obilju pomeni, da je v vsakem kotičku dovolj materialov, da se lahko igra več otrok hkrati. To pomeni, da je dovolj kompletov velikih kock, da več otrok sestavlja strukturo, v kateri se lahko skupaj igrajo, in dovolj kompletov malih kock, s katerimi lahko polnijo posode, jih praznijo ali z njimi sestavljajo. Kadar je mogoče naj bosta na voljo po dve enaki stvari – dva tovornjaka, dvoje kladiv, dva spenjača, dva para čevljev za igro preoblačenja.

Materiali v vsakem kotičku podpirajo igro, ki razvija interese in nastajajoče sposobnosti otrok. To so materiali za raziskovanje s čuti, sestavljanje, izdelovanje stvari, igro vlog; materiali, ki spodbujajo zanimanje otrok za umetnost, glasbo, dramsko igro, pisanje in pripovedovanje zgodb, števila in fizični svet; materiali, ki spodbujajo ključne izkušnje otrok z jezikom in opismenjevanjem, ustvarjalno reprezentacijo, socialnimi odnosi, podobnostmi in razlikami, urejanjem in posnemanjem vzorcev, števili, prostorom, gibanjem in časom. Ti številni in raznoliki materiali so sami po sebi preprosti, a jih otroci lahko uporabljajo na različne načine (Hohmann in Weikart 2005: 119).

7. S shranjevanjem materialov podpirajmo načelo poišči-uporabi-vrni.

Najpomembnejše načelo, ki določa, kako bomo shranjevali materiale je, da lahko otroci sami poiščejo materiale in jih tudi vrnejo. Pravzaprav so interesni kotički vrsta privlačnih odprtih shranjevalnih enot, v vsaki pa so materiali, ki podpirajo določeno vrsto igre. Otrok v kotičku poišče stvari, ki jih potrebuje. Zgradi hišo, nariše risbico, skuha kosilo... Materiali se iz enega kotička lahko odnesejo v drugega, pomembno pa je, da se vrnejo na izhodiščno shranjevalno mesto, da jih bodo otroci naslednjič, ko jih bodo potrebovali, spet našli. Shranjevanje materialov naj bo dosledno, uporaba pa prilagodljiva (prav tam).

7. Učenje v predšolskem obdobju

*»Pravzaprav je pravi čudež, da sodobne učne metode še niso povsem zatrle posvečeno radovednost raziskovanja; kajti ta občutljiva rastlinica potrebuje poleg spodbude predvsem svobodo; brez nje je brez izjeme uničena in razdejana.«
(Albert Einstein)*

V kakšnem odnosu sta igra in učenje? V zavesti marsikoga sta igra in učenje strogo ločena. »Le čakaj, da prideš v šolo, tam se ne boš več igral, ampak se boš moral resno lotiti učenja!« pri tem pa se je treba zavedati, da se predšolski otrok, šolar in celo odrasel veliko pomembnega nauči prek igre. V otroštvu je igra najpomembnejši način otrokovega učenja in pridobivanje osnove za višje oblike učenja in razvoj mišljenja. Prek igre pridobiva čutne vtise – tipa, opazuje, posluša, voja, ko se aktivno ukvarja z raznimi gradivi, sestavlja, pretaka, gnete, pridobiva socialne izkušnje, ko prevzema razne vloge med vrstniki... V šoli so didaktične igre in igre vlog pomembna oblika učenja (slednje se vse bolj uveljavljajo tudi pri učenju odraslih) (Marentič-Požarnik 2000: 28).

7.1. Aktivnosti predšolskih otrok

Predšolski otrok se najbolje uči na osnovi praktične aktivnosti. V prvih treh letih je pomembno svobodno gibanje, otrokovo sodelovanje pri dejavnostih iz praktičnega življenja in razvoj jezika. Pomembni aktivnosti predšolskih otrok sta vzgoja čustev in gibanje. Izkušnje, do katerega pride otrok z uporabo vseh čutil, mu pomaga, da komunicira s svetom in vstopa v odnose. Čutni dražljaji se v možganih diferencirajo in sintetizirajo, kar predstavlja temelj za nadaljnje delovanje. Funkcija senzornih materialov je, da se otrok nauči iskati odnose med predmeti (npr. primerjanja, klasificiranja, sestavljanja »celot«...), hkrati pa se uči urejati svoja odkritja in si tako oblikuje temelje za logično – matematično znanje (Batistič-Zorec 2003: 199).

Aktivnosti iz praktičnega življenja so priložnost za izpopolnjevanje gibalnih spretnosti. Maria Montessori poudarja aktivno udeležbo otrok v družbenem življenju socialne skupine, ki temelji na sodelovanju. Pomembno je tudi pripovedovanje in branje knjig, saj otrokom ni nobena beseda pretežka (Quatrocchi in Montanaro 1996: 34, v Batistič-Zorec 2003: 199). Pri treh letih postanejo pomembne gibalne dejavnosti, skozi katere stabilizira svoje izkušnje

v zavestno mišljenje. Pri tem imajo ključni pomen roke, dotikanje in eksperimentiranje s predmeti (Montessori 1990: 324-326, v Batistič-Zorec 2003: 199). Občutljiva obdobja predšolskega otroka po Marii Montessori (glej Batistič-Zorec 2003: 197-199) so:

- Občutljivost za podrobnosti med prvim in drugim letom se kaže v otrokovi pozornosti na majhne predmete v okolju ali na slikah, ki jih odrasli komaj opazijo ali se nam zdijo manj pomembni (Crain 1992: 59). Pozornost do podrobnosti je del otrokovega prizadevanja, da bi si zgradil razumevanje sveta (Britton 1992: 16).
- Občutljivost za učenje z vsemi čutili: otrok od rojstva pridobiva vtise iz okolja s pomočjo vseh petih čutil: vida, sluha, dotika, okusa in vonja. Zelo pomembno je, da mu odrasli nudijo kar največ senzornih dražljajev in ga pri tem ne omejujejo s pretiranimi prepovedmi (Britton 1992: 16-17).
- Občutljivost za rabo rok je aktualna med osemnajstim mesecem in tretjim letom. V tem času otroci uživajo v prijemanju, odpiranju in zapiranju stvari, zlaganju v škatle in jemanju ven. Naslednji dve leti postanejo njihovi gibi še natančnejši, v ospredju pa je občutek tipanja (Britton 1992: 60).
- Občutljivost za jezik je značilna za celotno predšolsko obdobje in je prav neverjetna zlasti zaradi lahkote in hitrosti, s katero otrok osvoji besede, njihov pomen ter sistem jezikovnih pravil. Če živi v dvojezičnem okolju, se lahko nauči tudi dveh jezikov hkrati. Po mnenju Marie Montessori otrok prva tri leta absorbira jezik nezavedno, naslednja tri leta pa se vse bolj zaveda uporabe jezika in slovnice (Crain 1992: 60- 61).
- Občutljivost za hojo pomeni, da se otrok od brezmočnega spremeni v aktivno bitje. Cilj hoje pa je pri otrocih drugačen kot pri odraslih (prav tam). Otrok npr. ne hodi po stopnicah zato, da bi dosegel vrh, ampak zaradi vzpenjanja kot takega, ki ga pogosto ponavlja dokler je v občutljivem obdobju za hojo (Seitz in Hallwachs 1997). Britton (1992: 14) opozarja na razliko med hojo z otrokom in sprehodom. V prvem primeru se bo hitro naveličal ali želel, da ga nosimo, medtem ko bo v drugem primeru, če se ustavljamo in gremo naprej, ko otrok to želi, sprehod za oba užitek.
- Občutljivost za red, je aktualna zlasti v prvih treh letih življenja se nanaša na urejeno okolje in harmonične odnose. Otroci imajo radi ustaljene postopke ravnanja z njimi, znane osebe in znano okolje, vse

spremembe v tem smislu pa jih lahko motijo (Britton 1992). Red se nanaša na navade in pravila, ki jih otroci lahko razumejo in ki jim pomagajo, da se orientirajo v svetu. Maria Montessori pod smislom za zunanji red razume odnose med stvarmi, medtem ko ji smisel za notranji red predstavlja telesna kondicija. Ko se otrok nauči npr. razlikovati barve med seboj mu uspe ločevati in urediti svoje čutne vtise. Tako kot želi urediti stvari v svojem okolju, skuša skozi vzgojo občutkov urediti svoje mentalne podobe (Montessori 1990: 172- 173).

- Občutljivost za socialne vidike življenja pomeni, da otrok prva tri leta življenja potrebuje ob sebi predvsem osebo, ki je zanj pomembna (mati). Od tretjega do šestega leta pa ima potrebo, da se igra z drugimi otroki. Otrok se vse bolj zaveda, da je del skupine, pokaže intenzivni interes za vrstnike in z njimi vedno bolj sodeluje v igri. Otroci v tem obdobju posnemajo vedenje odraslih in tudi začenjajo sprejemati pravila skupine (Britton 1992: 15-16).

Najverjetneje je bila Maria Montessori prva, ki je posebej izpostavila razliko otrokovega mišljenja od mišljenja odraslega, kar je eden izmed ključnih poudarkov Piagetove teorije in je danes med psihologi splošno sprejeta trditev. Enako velja za stališče, da so za razvoj posameznih funkcij ključna t.i. občutljiva obdobja v razvoju, v katerih je posameznik optimalno pripravljen za razvoj določenih sposobnosti (Batistič-Zorec 2003: 201).

Ko otroci uresničujejo svoje namene, se vključujejo v ključne izkušnje – ustvarjalne, trajne interakcije z ljudmi, materiali in zamislimi, ki podpirajo njihovo umsko, čustveno, socialno in telesno rast. Ključne izkušnje na primer pomenijo, da se otroci lotevajo igre vlog in dramske igre, se poigravajo z jezikom, vzpostavljajo razmerja z drugimi, izražajo ustvarjalnost z gibanjem, pojejo, razvrščajo stvari in ugotavljajo, kako se ujemajo, štejejo predmete, sestavljajo in razstavljajo stvari ter predvidevajo dogodke (Hohmann in Weikart 2005: 5). Ustvarjanje okolja, ki je bogato s ključnimi izkušnjami in primerna podpora odraslega sta kritična elementa pri vzgoji otrok.

7.2. Otrokova radovednost in interesi

Radovednost se zbudi ob novih, nenavadnih dogodkih, ob neskladjih s pričakovanjem, ob presenečenjih. Globlja radovednost nastane ob srečanju s problemsko situacijo, zlasti če gre za realistične probleme, ki se jih ne da drugače rešiti kot z iskanjem in zbiranjem različnih informacij in podatkov.

Nič tako ne »ubije« radovednosti kot je monotonija, nič je tako ne spodbudi kot presenečenje oziroma nekaj nepričakovanega (Pekljaj 2001: 190).

Kadar se učimo zaradi interesa za določeno stvar (tuje kulture, astronomijo, glasbo...) govorimo o notranji motivaciji v najčistejši obliki. Razlikujemo osebne in situacijske interese. Osebni interesi so razmeroma trajne pozitivne usmerjenosti do posameznih področij, ki se začno razvijati že zgodaj (najprej se pojavi razlika v interesu za svet predmetov in svet ljudi, iz tega se pozneje razvijejo interesi za posamezne naravoslovno tehniške in družboslovne vede) (prav tam). O situacijskih interesih govorimo, ko zna npr. učitelj ustvariti tako situacijo, ki zbudi interes tudi pri tistih otrocih, ki ga prvotno niso imeli. Nekateri to obvladajo intuitivno. Izpostavimo nekaj novega, izzivalnega ravno prav zahtevnega za določeno starost otrok. Take dejavnosti otroke miselno in čustveno aktivirajo. Situacijski interesi lahko postopno vodijo do razvoja osebnih interesov.

Šola v naravi, obiski muzejev, razstav, projektni tedni – vse to daje veliko možnosti za razvoj interesov. Kjerkoli se le da je potrebno vključevati vsebine in primere zanimive za otroke, ki se povezujejo z njihovimi življenjskimi izkušnjami in že obstoječimi interesi (Pekljaj 2001: 191). Interese pri otrocih zbujamo tudi z vpeljavo različnih novosti, presenečenji, spoznavno neskladnimi podatki, osebno vpletenostjo otrok (igra vlog), z ugankami, kvizi...

Interesi se pri otroku spreminjajo iz dneva v dan. Kateri so tisti interesi, ki jih moramo razvijati, kateri so tisti, ki jih lahko pustimo zaspati? Samo končni cilji nam dajejo oporo za vrednotenje otrokovih interesov ter vlogo šole pri ustvarjanju takih izkušenj, ki so smiselne za uresničenje končnega cilja. Dewey razlaga, kaj so otrokovi interesi in zakaj je nujno nasloniti pouk nanje: »Interesi v resničnosti so samo usmeritve za možne izkušnje; niso dosežki; njihova vrednost je v moči, ki jo imajo, ne v dosežkih, ki jih predstavljajo« (Dewey 1929: 99-100).

Dewey opozarja na dva ključna problema. Prvič na dejstvo, da je treba otrokove interese usmerjati, jih razvijati in poglobljati, da bodo vodili otroka do razvite dejavnosti in osebnih dosežkov. Upoštevanje kar naprej novih interesov pri otroku Dewey primerja neprestanemu pokušanju hrane. Pri pokušanju vzbudimo okus in emocionalno vznurjenje, vendar nikoli ne dosežemo organskega zadovoljstva, ki ga dosežemo s hranjenjem in prebavo

hrane, ki nam daje delovno energijo. Interesi imajo torej motivacijsko vlogo in ne morejo ostati na pol poti. Zato jih mora učitelj pri pouku spoznati in tiste za katere oceni, da so pomembni, usmerjati k neki sistematični dejavnosti – cilju, ki ga moremo in želimo doseči skupaj z otrokom. S pomočjo interesa moramo otroka voditi iz »sedanje« do »bodoče« izkušnje. Bodoče izkušnje ne more otrok doseči samo z razumskim opisom in razlago pojava, čeprav sta nujna za bodočo izkušnjo. Pretekla človekova sistematizirana in logična izkušnja (znanje) daje otroku smer iskanja (učenja), ga omejuje, vendar ne more nadomestiti njegove osebne izkušnje – njegove miselne predelave in doživljanja znanja ter ustvarjalne konstrukcije njegove lastne izkušnje, ki je ne moremo predvideti v podrobnostih. To določa proces součinkovanja otroka, njegovih sposobnosti in interesov, učiteljevega usmerjanja otroka v okolju učenja (socialnih in širših kulturnih) ter od družbenih zahtev, ki so pred šolo. Dewey zelo slikovito svojo idejo razloži z zemljevidom, ko pravi, da zemljevid ni nadomestilo za osebno izkušnjo. Zemljevid ne more nadomestiti dejanskega potovanja... Toda zemljevid, povzetek, organiziran in urejen pogled na pretekle izkušnje služi kot vodič k bodoči izkušnji, jo usmerja, olajšuje kontrolo, ekonomizira sile s tem, da preprečuje brezkoristno tavanje in kaže poti, ki najhitreje in najbolj gotovo vodijo do zelenega rezultata. S pomočjo zemljevida lahko vsak popotnik izkoristi za svoje potovanje rezultate drugih, ne da bi zapravljal energijo in izgubljal čas z lastnim tavanjem, ki bi ga bil prisiljen ponoviti, če ne bi imel pomoči objektivnega in posplošenega zapisa predhodnih potnikov (Dewey 1929: 103). Če otroka usmerjamo k opazovanju in poslušanju pojavov na poti, po kateri potuje v nekem določenem času, nihče ne more predvideti natančno, kaj bo otrok videl, slišal, občutil in doživel. Zemljevid kot abstraktna delno »izvenčasovna« kategorija odraslega, ne more predvideti, kakšne vtise bo otrok vsrkal in kako jih bo uredil. To ne velja samo za otroka, ampak za učenje vsakega človeka in še posebej za raziskovalce. Dewey zahteva, da se abstraktna, objektivna izkušnja odraslega »psihologizira«, da bi otrok mogel dojeti njeno bistvo. Učiteljeva naloga je razvijati otrokovo izkušnjo s tem, da novo izkušnjo otrok doživlja osebno (intelektualno in čustveno), jo poveže na nek način z življenjem in jo ponotranji (prav tam). Upoštevanje otrokovega interesa naj služi kot absolutno izhodišče za pouk.

7.3. Stili zaznavanja

Z izrazom stil spoznavanja označujemo razmeroma dosledne in trajne posebnosti posameznika v tem, kako sprejema, ohranja, predeluje in

organizira informacije ter na njihovi osnovi rešuje probleme. Stili so izraz širših razsežnosti osebnostnega funkcioniranja, saj sodelujejo tudi čustveno-motivacijske plati osebnosti. Učni stil je soroden pojem, le da je nekoliko širši in zajema tudi tipične strategije učenja, pa tudi cilje in pojmovanja učenja. Stil zaznavanja pa označuje zaznavni kanal – čutilo (vid, sluh, tip, okus...), ki mu posameznik daje prednost pri sprejemanju in notranji predstavitvi čutnih vtisov iz okolja (Marentič-Požarnik 2000: 152). Ljudje se razlikujemo po tem, katerim čutnim vtisom (kanalom) dajemo prednost pri zaznavanju, predstavljanju, učenju in tudi sporočanju. Največkrat gre za delitev na vizualni – vidni, avditivni (slušni) in kinestetično – čustveni stil (čutili vonja in okusa sta v učenje redkeje vključeni) (Marentič-Požarnik 2000: 153).

Vizualni stil. Posameznik:

- uporablja predvsem besede, ki označujejo barve in vidne vtise: ima jasne predstave, uvidi bistvo problema;
- je organiziran, sistematičen;
- je miren, premišljen;
- si zapomni predvsem slikovno gradivo, podobe;
- hrup ga manj moti;
- težko si zapomni ustna navodila;
- raje bere sam, kot da posluša;
- stvari urejuje po barvah;
- želi pregled, vizijo (na papirju skice, miselne vzorce...) (prav tam).

Avditivni stil. Posameznik:

- uporablja izraze »to mi dobro zveni«, »to je odgovor na vprašanje«;
- ima rad predavanja, razprave, razgovore in si veliko zapomni;
- pri branju premika ustnice, rad glasno bere;
- govori sam s seboj, pri učenju uporablja notranji dialog;
- hrup ga moti pri delu;
- govori ritmično;
- ima rad glasbo;
- dobro posnema govorni ton, barvo (narečno) melodijo;
- vse si zapomni po vrsti, po korakih;
- bolje govori kot piše (prav tam).

Kinestetični stil. Posameznik:

- uporablja izraze »imam slab občutek«, »obliva me kurja polt«;
- ljudi, stvari, predmetov se dotika, se jim približa;

- veliko se giblje, gestikulira;
- uči se ob ravnanju s predmeti;
- si več zapomni med hojo;
- ob branju si kaže s prstom;
- bolje si zapomni celovito izkušnjo kot podrobnosti;
- govori počasi;
- rad bere »akcijske« knjige;
- važnejši mu je dober občutek kot videz (obleke...) (prav tam).

Pri večini ljudi gre za kombinacije stilov, vendar je en prevladujoč. Najpogostejši je vizualni stil.

7.4. Oblike učenja

Ena od klasifikacij oblik učenja je Gagnejeva klasifikacija oblik učenja, ki vsebuje:

1. Učenje (psiho) motoričnih spretnosti (učenje drsanja, igranja instrumentov, dajanja injekcije...);
2. Učenje besednih informacij (učenje podatkov, dejstev: Triglav je visok 2864 metrov, Lizbona je glavno mesto Portugalske, Prešeren je napisal Sonete nesreče...);
3. Učenje intelektualnih spretnosti, ki se deli na:
 - učenje razlikovanja (raznih predmetov na osnovi njihovih zaznavnih značilnosti, kot so barve, oblike, velikosti...) kot predpogoj za učenje pojmov,
 - učenje konkretnih pojmov, kot so jezero, mačka...,
 - učenje abstraktnih (definiranih) pojmov, npr. harmonija, monarhija...,
 - učenje pravil, principov, zakonitosti (kot stalnih zakonitih zvez med dvema ali več pojmi, npr.: »Lastna imena pišemo z veliko začetnico«),
 - učenje pravil višjega reda ali učenje kot reševanje problemov (problem: »Izračunaj ploščino enakostraničnega trikotnika z dano stranico« bo učenec rešil ob samostojnem kombiniranju naučenih zakonitosti, kot so lastnosti enakostraničnega trikotnika, ploščina trikotnika, Pitagorov izrek);

4. Učenje spoznavnih (kognitivnih) strategij, s katerimi učenec/posameznik uravnava in kontrolira svoje učenje in mišljenje (ugotavljanje pravilnosti odgovora);
5. Učenje stališč, ki imajo spoznavno, čustveno in akcijsko sestavino in ki določajo izbiro akcije, npr. stališče do vseživljenjskega učenja, do moderne umetnosti, do varstva narave (Batistič-Zorec 2000: 32).

Gagne je mnenja, da različne oblike učenja v tej hierarhiji terjajo različne pogoje, ki jih je treba izpolniti, da do učenja pride. Npr. pri psihomotoričnem učenju je pomembno ponavljanje ter povratna informacija o pravilnosti, za učenje pojmov so pomembni dobri (pozitivni in negativni) primeri... (Batistič-Zorec 2000: 33). Zunanje pogoje v učni situaciji je treba urediti tako, da so v skladu z notranjimi (v učencu), da bodo omogočali optimalne učne rezultate.

8. Otroška igra

Otroška igra je dejavnost, ki spremeni odnos do realnosti, je notranje motivirana, svobodna in za otroka prijetna. Otrok v igri pred ogledalom in v »dialogu« s samim seboj spoznava samega sebe, učenje jezika poteka ob pretvarjanju v simbolni igri, ko dejavnost »kot da bi« dobi svojo pomenskost in sporočilnost prav skozi rabo jezika. V domišljjski igri »prodajalna čevljev« otrok razvija pojem števila, socialno učenje poteka ob igri vlog, npr. »družina, frizer, zdravnik«. Izkušnje pridobiva v igri npr. z vodo, mivko, peskom...

8.1. Opredelitev

Igra »zajema« široko paleto različnih dejavnosti tako pri otroku kot tudi pri odraslem. Enotno opredelitev otroške igre otežujeta dejstvi, da gre za igro pri različno starih otrocih in za različne vrste igre (igro vlog, sociodramsko igro, domišljjsko igro, konstrukcijsko igro, gibalno igro, družabno igro...). Dejstvo je, da različni avtorji uporabljajo različne, hkrati tudi podobne kriterije, s pomočjo katerih opredeljujejo igro.

Pellegrini (1991) igro opredeli takole:

- Igra je notranje motivirana z dejavnostjo samo in ni vodena z zunanjimi (socialnimi) zahtevami.

- Otroci se v igri bolj ukvarjajo z dejavnostjo samo kot s cilji. Cilje si definirajo sami, vedenje udeležencev igre pa je spontano.
- Otroci se igrajo z znanimi predmeti ali raziskujejo neznane predmete. Igralne dejavnosti dopolnjujejo s svojimi predstavami in sami nadzirajo svoje dejavnosti.
- Igralne dejavnosti so lahko domišljjske, nerealne.
- Igra je svobodna in ni pod vplivom zunanjih pravil; pravila, ki obstajajo, otroci v igri sprti spreminjajo.
- Igra zahteva aktivno udeležbo.
- Podobno igro opredeljuje Fromberg (1987), ko pravi da je igra:
 - simbolna, kar pomeni, da gre za reprezentacijo realnosti s »kot če«, »kaj če«;
 - pomenska, ker poveže ali spravi v odnos doživetja, izkušnje;
 - užitekarska (v veselje) celo takrat, ko so otroci resno zaposleni z dejavnostjo;
 - prostovoljna in notranje motivirana;
 - opredeljena s pravili, ki so izražena bodisi implicitno bodisi eksplicitno;
 - doživljajska, kar se kaže skozi dejavnosti in cilje, ki jih otroci razvijejo sami (Marjanovič-Umek in Zupančič 2001: 2).

V okviru dejavnostno teoretskega pristopa igro opredeljujemo kot dejavnost, ki jo posameznik izvaja zaradi lastnega zadovoljstva ne glede na njen končni izid in ni vezana na neposredno zadovoljevanje njegovih potreb ali na zahteve, ki jih predenj postavlja okolje (Zupančič 1999). Oerter (1993) igro pojmuje kot dejavnost, sestavljeno iz posebnih vrst dejanj. Igro loči od drugih vrst dejanj na podlagi odsotnosti posledic za dejanja, razrahljane povezave med dejanjem in njegovim izidom, k dejavnosti usmerjene motivacije in na podlagi oblikovanja alternativne stvarnosti. Horvat in Magajna (1989) opredelita igro kot svoboden akt, ki ni povezan s procesi neposrednega zadovoljevanja potreb in ki je omejen na svoj svet; potek in smisel igre sta v njej sami.

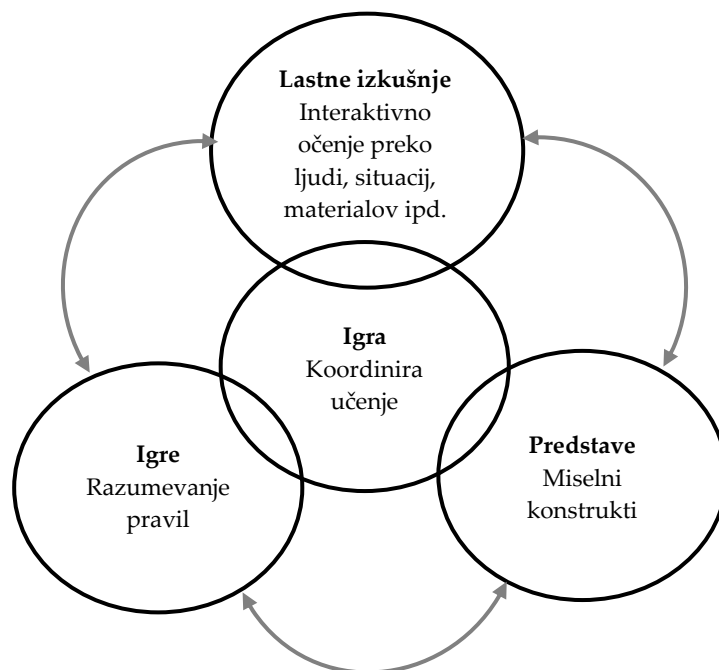
Vse opredelitve kažejo, da je igra brezmejna (neskončna) in da variira v celovitosti. Igra predstavlja otrokov kognitivni, socialni, emocionalni, gibalni razvoj ter povezave med vedeti in ne vedeti, aktualnim in možnim, verjetnim in neverjetnim. To je dialog med domišljijo in realnostjo, med preteklostjo, sedanjostjo in prihodnostjo, med logiko in absurdnostjo, med varnostjo in tveganjem (Marjanovič-Umek in Zupančič 2001).

Lastne izkušnje

- Lastne izkušnje so osnova za aktivno in interaktivno učenje.
- Brez stvarnih izkušenj otrokovo učenje ni povezano z življenjem.
- Otrok pridobiva stvarne izkušnje preko interakcije z ljudmi ali preko aktivne uporabe predmetov in materialov.
- Stvarne izkušnje so za majhne otroke izredno pomembne, saj se preko njih učijo.

Igra

- Igra koordinira učenje.
- V mrežo povezuje različne vrste učenja.
- V igri je učenje najbolj poglobljeno.
- Igra otrokom omogoča razumevanje in osmišljanje tega, kar so se naučili preko svojih idej, občutkov in odnosov z drugimi.
- V igri otroci lažje razumejo in povežejo naučeno.



Igre

- Preko iger otroci lažje razumejo pravila, ki jih postavi nekdo drug.
- Preko iger otroci sodelujejo in se vključujejo v kulturo.
- Različne vrste iger vključujejo:
- socialne igre, ki vključujejo pozdravljanje in navade ljudi iz različnih kultur;
- nastope, kot je igra po scenariju, koreografiran ples, izvajanje skladb, ki so značilne za različne kulture;
- matematične igre, te vključujejo šah in besedne igre, ki otroku posredujejo pravila jezika in znanosti;
- šport je še ena vrsta za kulturo značilnih iger.
- Preko iger se otroci učijo oblikovanja, vzdrževanja in spreminjanja pravil s pomočjo dogovora.
- Otroci se učijo, kdo ima avtoriteto in ga je treba ubogati. Učijo se prilagajanja. Igre jim nudijo občutek pripadnosti skupini. Poznavanje pravil igre pomeni poznavanje nekaterih pravil kulture.
- Igre nudijo otrokom občutek varnosti.

Predstave

- Predstava je način ohranjanja izkušenj. Pomeni, da otroci oblikujejo miselne konstrukte, ki jih lahko tudi ohranjajo.
- Pesmi, plese in zgodbe lahko oblikujemo in ohranimo z zapisovanjem. Nato jih vedno znova ponavljamo.
- Naredimo lahko risbe, slike in modele.
- Ideje lahko ohranimo tako, da o njih govorimo z besedami ali z znakovnim jezikom, lahko pa jih tudi zapišemo. Tudi številke so ena od vrst zapisanih konstruktov.
- Otroci pogosto uporabljajo svoje ustvarjalne konstrukte kot igralne pripomočke ali pa jih spremenijo v igre, ki jih lahko vedno znova ponavljajo.
- Otroci si morajo oblikovati predstave lastnih izkušenj in ne izkušenj drugih ljudi. Od otroka ne smemo zahtevati, naj man nariše čebelo, če je sam še nikoli ni videl. Slika mora odražati njegovo doživetje čebele sicer gre le za površinsko učenje.

8.2. Vrste otroške igre

Otroška igra se s starostjo in razvojem spreminja. Klasifikacije otroške igre se med avtorji in avtoricami delno razlikujejo. Gre za razlike v številu različnih vrst igre, v skupinah in podskupinah, njihovem poimenovanju in vsebinski pokritosti (Marjanovič-Umek in Zupančič 2001: 33). V Sloveniji je najbolj razširjena klasifikacija otroške igre, ki jo je izdelal Toličič (1961). Različne vrste igralnih dejavnosti umešča v štiri skupine:

- Funkcijska igra: vključuje npr. tipanje, prijemanje, metanje, tek, vzpenjanje, torej kakršnokoli preizkušanje senzomotoričnih shem na predmetih;
- Domišljajska igra: vključuje različne simbolne dejavnosti, vključno z igro vlog;
- Dojemalna igra: gre za dejavnosti, kot so npr. poslušanje, opazovanje, posnemanje, branje;
- Ustvarjalna igra: vključuje npr. pisanje, risanje, oblikovanje, pripovedovanje, gradnjo (Marjanovič-Umek in Zupančič 2001: 33).

Ta klasifikacija je še posebej zanimiva, ker kot posebno skupino predstavlja dojemalno igro, ki je pri drugih avtorjih ne zasledimo. Smilansky (1968) otroško igro razvrsti v štiri skupine, ki predstavljajo tudi različne razvojne ravni igre.

- Funkcijska igra. V njej gre za ponavljajoče se gibe mišic s predmeti ali brez njih, ki temeljijo na otrokovi potrebi po aktiviranju svojega telesa. Otrok ponavlja in posnema glasove ter tako postavlja osnovo za jezikovno artikulacijo. Funkcijska igra vključuje tudi tekanje in skakanje, nalaganje in podiranje, rokovanje s predmeti (npr. vrtenje koles na avtomobilčku) ali materiali (npr. pesek, plastelin, testo) (Marjanovič-Umek in Zupančič 2001: 33).
- Konstrukcijska igra. V njej otrok uporablja predmete (npr. kocke, Lego kocke) ali materiale (npr. pesek, plastelin), da bi z njimi oz. iz njih nekaj naredil, sestavil, ustvaril. Za to vrsto igre je značilno, da si je otrok že sposoben določene stvari predstavljati, si zamisliti temo in se za krajši ali daljši čas osredotočiti na »rdečo nit« svoje igre (prav tam).
- Dramska igra. Za to vrsto igre je značilno pretvarjanje in/ali igra vlog. Dramska igra otroke spodbuja k različnim gibalnim dejavnostim, miselni aktivnosti, iskanju novih povezav in ustvarjalnosti, večji

socialni občutljivosti in kompetentnosti. Dramsko igro v skupini avtorica imenuje sociodramska igra. Npr. pretvarjanje: otroci se pretvarjajo, da vozijo avtomobil (premikajo roke), hupajo (raba vokalizacije), dajejo injekcijo s svinčnikom (uporaba predmeta), z vedenjem kažejo, da gre za uporabo različnih domišljjskih predmetov. Ali pa npr. igra vlog: otroci se pretvarjajo, da igrajo vloge staršev, dojenčka, gasilca, domišljjske pošasti (Marjanovič-Umek in Zupančič 2001: 34).

- Igre s pravili. Ključno za igre s pravili je, da otrok prepozna, sprejme in se podredi v naprej določenim, dogovorjenim in sprejetim pravilom. Med igre s pravili sodijo npr. igre lovljenja, igre z vodjo, igre petja (ringa ringa raja), igre posameznih spretnosti (frnikole), igre na igralnih ploščah (šah), športne igre (nogomet) (prav tam).

Singer(1994) predstavlja tri razvojne ravni igre:

1. raven prevladuje v obdobju od rojstva do drugega leta otrokove starosti in vključuje dve vrsti dejavnosti.
 - Imitacija: uporaba refleksov, ponavljanje zvokov in gibov, začetek simbolne imitacije.
 - Vaja in obvladanje: senzorna igra, npr. okušanje, proizvodjanje zvokov, ritualna igra, enostavno pretvarjanje
2. raven prevladuje v starostnem obdobju od dveh do petih let in je opredeljena predvsem s simbolno igro.
 - Simbolna igra: popačenje realnosti, pretvarjanje, čista asimilacija, igra, ki implicira reprezentacijo manjkajočega objekta, vzporedna igra, nadomeščanje
3. raven: ta raven igre je prevladujoča po sedmem letu otrokove starosti.
 - Igre s pravili, ki vključujejo tekmovalnost: skrivalnice in druge prostorske igre s pravili, igre na igralnih ploščah.

Tudi Hutt (1994) opredeljuje razvojne ravni otroške igre. Govori o treh skupinah, ki vključujejo različno število podskupin.

- Epistemično vedenje. Otrok raziskuje temeljne značilnosti predmetov, pri tem pa spoznavna komponenta prevladuje nad igralno. V to skupino vključuje reševanje problemov, raziskovanje, produktivnost, ki se kaže v rabi različnih materialov in urjenju ter pridobivanju spretnosti.
- Ludično vedenje. Pri teh vrstah igralnih dejavnosti igralna komponenta prevladuje pred spoznavno. V to skupino vključuje

simbolne dejavnosti: npr. reprezentacijo na predmetih, domišljajske predmete, domišljajske vloge, nematerialno domišljajo, ponavljajoče se dejavnosti: npr. inovativne dejavnosti, ko otrok kombinira različne dejavnosti in vedenje po pravilih. Te vrste igralnih dejavnosti vključujejo kooperativnost, igre slučaja, tekmovalnost, spretnostne igre.

- Vedenje po pravilih. Te vrste igralnih dejavnosti vključujejo kooperativnost, igre slučaja, tekmovalnost, spretnostne igre (Marjanovič-Umek in Kavčič 2001: 35).

Ko avtorji in avtorice razvrščajo vrste iger v posamezne skupine oziroma razvojne ravni, praviloma zasledujejo zaporedja od razvojno nižjih k razvojno višjim ravnam igre. Nekateri avtorji navajajo približne starostne okvire, za katere je posamezna vrsta igre ali so posamezne vrste igre najbolj tipične, čeprav posamezna vrsta igre lahko pokriva zelo široko starostno obdobje in se razlike, povezane s starostjo kažejo v kakovosti igre (npr. funkcijska igra dojenčka, ki se igra s svojimi prsti, je drugačna kot prav tako funkcijska igra petletnih otrok, ki se igrajo igro prerivanja). Res pa je tudi, da so v posameznih starostnih obdobjih prevladujoče določene vrste igre. Npr. otrok, star od 3 do 5 let, se najpogosteje igra simbolno, vendar ima tudi simbolna igra svoje razvojno manj zahtevne oblike, ki se kažejo v igri, ko leto in pol star otrok neposredno posnema dejavnosti odraslih.

Torej se posamezne vrste igre lahko pokrivajo zelo široko starostno obdobje, razlike povezane s starostjo pa se kažejo v kakovosti igre. Različne raziskave pa so pokazale da po tretjem letu starosti prihaja do upada pogostosti funkcijske igre ter porasta dramske igre in iger s pravili (prav tam).

8.2.1. Najpogosteje navedene vrste otroške igre

Funkcijska igra

V funkcijski igri otrok preizkuša svoje zaznavno-gibalne sheme, to pa mu daje občutek zadovoljstva. Otrok v prvih dveh letih starosti preizkuša svoje razvijajoče gibalne in zaznavne funkcije, kar Piaget imenuje zaznavno gibalna igra. Hkrati otrok tudi neposredno manipulira s predmeti in jih raziskuje: njihove zaznavne značilnosti, npr. se sveti, je mehak, njihove funkcije in odzivanja na manipulacijo, npr. zvončkla, če ga trese, zaropota, če

ga spusti, se kotali..., kar Piaget poimenuje tudi raziskovalna igra (prav tam). Otrokova dejanja so vezana na zaznavne značilnosti predmetov.

Rice (1998) zaznavno gibalno igro deli na zaznavno in gibalno igro. V zaznavni igri otrok preko zaznavnih izkušenj spoznava svet okoli sebe (npr. škropljenje z vodo, razbijanje s posodami), v gibalni igri pa razvija mišičevje in okostje, pridobiva gibalne spretnosti in razvija zaznavno gibalno koordinacijo, hkrati pa mu gibalna igra omogoča sproščanje nakopičene energije (npr. tekanje, skakanje, guganje) (Marjanovič-Umek in Kavčič 2001: 36).

Funkcijska igra je prevladujoča vrsta igre v prvem letu otrokovega življenja. Skozi razvojno višje oblike pa se nadaljuje skozi celotno predšolsko obdobje (prav tam). Belsky in Most (1981) opisujeta razvojne ravni funkcijske igre, ki je prevladujoča v prvem in drugem letu otrokove starosti:

1. dejavnosti na relaciji roka-usta (npr. otrok potiska roko v usta, daje v usta del ropotuljice);
2. enostavno upravljanje s predmeti, igračkami (npr. obrača punčko, ki jo ima v roki);
3. igralne dejavnosti, ki ustrezajo njihovim funkcijam (npr. odpira in zapira pokrov škatle, vrti kolo na avtomobilčku);
4. igralne dejavnosti s predmeti, igračkami, ki ne ustrezajo njihovim funkcijam (npr. punčko zapre v škatlo, avto položi na posteljico za dojenčka);
5. igralne dejavnosti, pri katerih otrok vzpostavlja odnos med predmeti, igračkami (npr. žličko položi v skodelico, dojenčka da pod odejo).

Igrača vpliva na vsebino funkcijske igre. Funkcijska igrača otroka usmerja k določeni manipulaciji ter omogoča določene motorične aktivnosti. Otrok lahko npr. igračo telefon avto vleče, ji obrača kolesa, spušča in dviga slušalko... (Kavčič 2001: 64).

Konstruktivska igra

V konstruktivski igri otrok povezuje, sestavlja posamezne prvine predmeta ali igrače ter s tem gradi in ustvarja konstrukcijo, za katero je značilna večja stopnja strukturiranosti in sestavljenosti kot za igralno gradivo (Marjanovič-Umek in Kavčič 2001: 36). Bistvena sprememba, ki se pojavlja vzporedno z otrokovim razvojem oz. starostjo, je načrtovanje v konstruktivski igri. To je vezano na nek določen namen oz. cilj. Prva konstruktivska igra se

pojavi že ob koncu prvega leta, ko otrok npr. sestavlja velike kvadre. Z leti je konstrukcijska igra vse pogostejša in celovitejša. Malček praviloma najprej gradi in zgradi konstrukcijo, ki jo šele nato poimenuje, starejši predšolski otrok pa že v naprej pove, kaj bo zgradil, in razlikuje tudi kako bo to naredil. Ta prehod odlikuje razvoj otrokovih spoznavnih sposobnosti (zmore si vnaprej zamisliti in predstavljati, kaj bo zgradil in kako bo to izvedel), gibalnih spretnosti, zlasti drobnih gibov, ter koordinacije oko-roka (igralni material lahko natančno prijema, poišče prave kombinacije, zato da bi...). Otrok igralni material najprej sestavlja in gradi po metodi poskusov in napak, kasneje pa vedno bolj spoznava načine povezovanja, razporejanja in kombiniranja prvin (prav tam).

Dojemalna igra

Toličič (1961) dojemalno igro opisuje kot poslušanje, opazovanje, posnemanje in branje (Marjanovič-Umek in Kavčič 2001: 38). Avtorice Zupančič, Gril, Cencić-Erpič in Puklek (1999) navajajo naslednje dejavnosti, ki jih umeščajo v dojemalno igro:

- Otrok poimenuje, kar vidi, poimenuje predmete zunanje realnosti ali glasovno opisuje, kar počne.
- Otrok sledi navodilom, torej izvaja neko dejavnost na pobudo ali zahtevo drugega, odgovarja na vprašanja.
- Otrok daje navodila, verbalizira svoje pobude ali zahteve, zastavlja vprašanja.
- Otrok dojema relacije, kar pomeni, da razume odnose med prvinami, ki jih spaja ali so spojene v igralnem kontekstu.

Rezultati raziskav so pokazali, da se posamezni primeri dojemalne igre, zlasti sledenje navodilom, pojavijo že pri šestmesečnem dojenčku, dojemalna igra pa je pogostejša v drugi polovici prvega leta življenja in kasneje v predšolskem obdobju (Marjanovič-Umek in Kavčič 2001: 38).

Simbolna igra

V drugem letu starosti otrok razvija simbolno igro, ki je vezana na otrokovo lastno telo. Igre so usmerjene k njemu samemu, zato jih imenujemo avtosimbolne (npr. otrok se pretvarja, »kot da« se hrani z žlico). Kasneje se igralne dejavnosti usmerijo navzven, zlasti na predmete, ki so v njegovem okolju.

Za simbolno igro je značilno, da je opredeljena s prvinami, ki so le mentalno reprezentirane in niso dejansko prisotne. Otrok v igri prikazuje neko dejanje, predmet, osebo ali pojav iz realnega ali domišljjskega sveta. V igri torej uporablja simbole, pri čemer je simbol pojmovan kot izvrševanje konvencionalnih akcij, ki nosijo nek pomen, ali kot uporaba predmetov v namene, ki imajo konvencionalni pomen (Marjanovič-Umek in Kavčič 2001: 38). Otrok lahko simbolno aktivnost usmerja nase (pretvarja, da si s kocko češe lase), na igračo (punčki umiva lase), na druge ljudi. Simbolna igra je najbolj tipična igra za otroke v starostnem obdobju od 2 do 6 let. Razvoj simbolne igre poteka v smeri od konkretnih predmetnih dejavnosti k splošnejši igralni dejavnosti, torej k igri vlog, kot najvišji obliki simbolne igre. Pozitiven vpliv simbolne igre na otrokov razvoj:

- spontano verbalno izražanje,
- porast socialnih interakcij,
- napredek v različnih spretnostih,
- bogatitev besednega zaklada,
- impulzivni nadzor,
- lastna zabava,
- emocionalna izraznost,
- samozavedanje,
- večja zmožnost sodelovalnega učenja (Marjanovič-Umek in Kavčič 2001: 41).

Vsebina simbolne igre malčkov je omejena na tista dejanja, ki jih malčki v svojem vsakdanjem življenju najpogosteje izkusijo, s tem pa tudi najlažje prikličejo in prikažejo v svoji igri. Gre za izkušnje, ki so povezane z osnovnimi malčkovimi potrebami (hranjenje, pitje, spanje, vzpostavljanje socialnih stikov), ali pa vsebine, ki odražajo njegove interese in so torej zanj pomembne (npr. natovarjanje, gradnja). Malčki torej v svoji simbolni igri reprezentirajo dejanja, ki so jih že pogosto doživeli v dejanskem življenju z dejanskimi predmeti, ki so jim igrače podobne (Kavčič 2001: 64).

Igra je za otrokov intelektualni razvoj nujno potrebna aktivnost. Z domišljjsko igro otrok razvija svojo sposobnost miselnega nadomeščanja neke stvari z nečim drugim, kar predstavlja osnovo za njegovo logično mišljenje. Funkcijska in simbolna igra sta vezani na pogoje, v katerih je manj omejitev. Za simbolno igro morajo imeti otroci dovolj časa, primerno število bolj ali manj strukturiranih in realističnih igrač in igralnih materialov ter seveda

primeren prostor. Interakcija otrok je nujen pogoj za uspešno simbolno igro (Marjanovič-Umek in Lešnik-Musek 2001: 126).

Igra s pravili

Igra s pravili se glede na celovitost razvojnih procesov, ki so v ozadju te igralne dejavnosti, praviloma pojavlja od drugega oz. tretjega leta starosti dalje. Igra s pravili je najpogostejša igra med osnovnošolskimi otroki, mladostniki in odraslimi. Otrok se z igro s pravili sreča preko že izdelanih iger, ki so del kulture, v kateri odrašča, hkrati pa tudi sam sodeluje pri nastajanju in ustvarjanju novih tovrstnih iger (Marjanovič-Umek in Kavčič 2001: 42). Hutt (1994) igro s pravili povezuje s kooperativnim vedenjem, igrami slučaja, tekmovalnim vedenjem, spretnostnimi igrami. Ivić (1983) poudarja dve pomembni funkciji iger s pravili, ki sta pomembni za regulacijo socialnih odnosov: socialna integracija in socialna diferenciacija (Marjanovič-Umek in Kavčič 2001: 42).

8.3. Dejavniki kakovostne igre

Kaj je pomembno za kakovostno igro? Otrok za kakovostno igro potrebuje:

- čas, prostor,
- kombinacijo dejavnosti in izkušenj na gibalnem, miselnem in socialnem področju, ki jih otrok lahko sam izbere,
- podporo za spoznavanje drugih, vrstnikov in odraslih,
- možnosti za razvoj zaupanja in samospoštovanja,
- možnosti za razvoj odgovornosti za učenje in vedenje, kar vključuje izbire in odločitve, načrtovanje, prošnje za pomoč in nudenje pomoči drugemu (Marjanovič-Umek in Lešnik-Musek 2001: 126).

8.3.1. Vloga odraslih v igri

Kljub temu, da je igra zabavna in da se otroci v njej močno angažirajo, postane po določenem času ponavljajoča se dejavnost. Pogosto se namreč dogaja, da se otroci sčasoma vključujejo v ene in iste igralne dejavnosti, prevzemajo ene in iste vloge ter enake oblike vedenja. Zato je po mnenju več avtorjev (npr. Bruce 1995, Kitson 1995, Smith 1995) vloga odraslega, staršev ali vzgojiteljice pri oblikovanju, razvoju in poteku otrokove igre ključna. Odrasli

lahko igro otrok spodbudi, usmerja in vodi k razvojno višjim in zahtevnejšim ravnem igralnih dejavnosti (Marjanovič-Umek in Lešnik-Musek 2001: 128). Pomoč odraslega otroku v igri je podrobno analizirala T. Bruce (1996) in pri tem opisala več možnih strategij:

- Pomoč otrokom, da ostanejo v vlogah in z njimi povezanimi karakterji, ki jih ustvarjajo.
- Predlaganje, vendar ne prisiljevanje k različnim idejam.
- Omogočanje mlajšim otrokom, zlasti tistim, starim od nič do treh let, da dnevno pridobivajo izkušnje npr. pri hranjenju, spanju, nakupovanju, ki jih nato prenesejo v igro, zlasti začetne igre pretvarjanja.
- Spodbujanje ustvarjalnih dejavnosti, kot so npr. pripovedovanje zgodb, petje, ples, v katere so vključeni tudi otroci, risanje, slikanje... Vse to so dejavnosti, ki jih otrok zlasti na doživljajski ravni prenaša v igralne vsebine.
- Pomoč pri vključitvi otrok v igro. Odrasli lahko otrokom pokažejo, da je strategija »eden z drugim« pogosto zelo dobra. »Tine, ali želiš tudi ti biti kmet in kopati na polju? Tu je lopata. Vzemi jo in pojdi kopat z drugimi«.
- Pomoč otrokom, da so občutljivi drug do drugega. Gre za to, da se otroke spodbuja k temu, da jih zanimajo drugi ljudje, da razmišljajo, kako se drugi počutijo, kaj doživljajo., da v igro sprejemajo in vključujejo različne otroke.
- Zagotoviti, da je na razpolago dovolj igralnega materiala glede na število otrok (Marjanovič-Umek in Lešnik-Musek 2001: 130).

8.3.2. Vloga vrstnikov v igri

Vrstniki imajo pri strukturiranju otrokove igre v predšolskem obdobju enako pomembno vlogo kot odrasli. Medtem, ko naj bi odrasli, zlasti starši, v prvih dveh letih na igro vplivali bolj od zunaj, so vrstniki v igro vključeni neposredno. Otroci so tako ne le soigralci, ampak tudi tisti, ki pogosto selektivno krepijo, modelirajo in s tem sooblikujejo vedenje drugih otrok v igri (Marjanovič-Umek in Lešnik-Musek 2001: 133). Mounts in Roopnarine (1987) menita, da je v naših pojmovanjih zgodnjih odnosov med vrstniki pretirano poudarjen pomen druženja z enako starimi vrstniki. Dejstvo je, da so že v družini skupaj različno stari otroci in odrasli, zato naj bi bile starostno heterogene skupine bolj »naravne« (običajne) od starostno homogenih.

Druženje različno starih otrok pomembno vpliva na njihovo socializacijo (Marjanovič-Umek in Lešnik-Musek 2001: 133).

Starostno heterogene skupine mlajšim otrokom omogočajo lažje vključevanje v raznolika (drugačna) okolja in istočasno spodbujajo komunikacijske spretnosti starejših otrok (prav tam). V starostno heterogenih skupinah je najpogosteje prisotna igra vlog, ki se v heterogenih skupinah odvija kot kompleksna, tematsko zaključena celota. Otroci se vključujejo v več dejavnosti, povezanih s temo igre. Njihovo zaporedje odgovarja zaporedju dejavnosti v realnem življenju (npr. zdravnik pacientu očisti rano, sestra mu poda povoj...) (Marjanovič-Umek in Lešnik-Musek 2001: 134). Raziskave, v katerih so avtorji ugotavljali vpliv starostno heterogenih skupin na igro otrok, kažejo, da so lahko starostno heterogene skupine v vrtcu/igrišču zelo ustrezno okolje za razvoj igre, okolje, v katerem lahko izkušenejši partnerji (starejši) (pre)oblikujejo strukturo igre ter s tem tvorijo nekakšen okvir, ki je v oporo mlajšim in manj izkušenim partnerjem (prav tam).

8.3.3. Ekološki dejavniki igre

Poleg vzgojiteljice in vrstnikov so za kakovost igre pomembni tudi drugi ekološki dejavniki, zlasti čas za igranje, igrače in igralni materiali ter prostor (Marjanovič-Umek in Lešnik-Musek 2001: 135). Vandell in Muller (1995, v Marjanovič-Umek in Lešnik-Musek 2001: 135) opisujeta priporočila za igro mlajših otrok, ki so pomembna za razvijanje zgodnjih vrstniških interakcij:

- Pomembno je spreminjanje vrste in števila igrač.
- Otroci v prvem in drugem letu potrebujejo velike neprenosne igrače (kuhinja) (nameščene), ki omogočajo in spodbujajo pozitivne socialne interakcije.
- Socialnih interakcij je med malimi otroki več v znanih, njim »domačih« situacijah.

Igralna središča oz. igralni kotički so pogost način organiziranja prostora. Kot ugotavljajo raziskovalci, pa ni vseeno, kakšni so ti igralni kotički, če naj omogočijo raznolike in kakovostne igralne dejavnosti. Tako npr. Petrakos in Howe (1996) navajata, da so za višjo spoznavno in socialno raven igre primernejši kotički z večnamenskimi igralnimi materiali, ki omogočajo igro več otrok hkrati (npr. pragozd, gradbišče), kot kotički, v katerih so predmeti in igralni materiali, ki jih lahko uporablja le posameznik (npr. tricikel, metla). Droege in Howes (1991, v: Petrakos in Howe 1996) opisujeta

višje ravni simbolne igre v igralnih koticčkih, v katerih je dovolj nestrukturiranega materiala (npr. različnih blokov), ki omogoča bolj ustvarjalno igro, v večji meri vezanega na transformacijo (npr. vesoljci) kot v koticčkih z zelo strukturiranimi in realističnimi igračkami (npr. nepremično pohištvo za kuhinjo, ki je podobno pravemu, igrače, ki so posnetki gospodinjske opreme). Kinsman in Berk (1979, v: Block in King 1987) pa poudarjata pozitiven pomen preseganja strogih meja med igralnimi koticčki, saj npr. prehod med igralnim koticčkom, ki predstavlja kuhinjo, v igralni koticček, v katerem je veliko kock in je namenjen predvsem konstrukcijski igri, omogoča več interakcij med deklicami in dečki ter igro z več igralnega materiala, ki poleg rabe posnetkov predmetov iz gospodinjstva vključuje tudi predmetno pretvorbo (npr. male kocke so koščki krompirja, ki jih otroci skuhamo...) in s tem višje ravni simbolne igre (Marjanovič-Umek in Lešnik-Musek 2001: 135).

Rezultati raziskav, ki se ukvarjajo z vplivom igrač na otrokovo igro, potrjujejo, da različne igrače spodbujajo različne igralne dejavnosti. Rubin (1977) je ob opazovanju proste igre otrok ugotovil, da je igra otrok npr. s plastelinom, peskom, vodo prevladujoče funkcijska in nesocialna igra; da igranje z materialom za umetniško izražanje bolj ali manj vodi v konstrukcijsko in prav tako nesocialno igro; igranje z oblekami za punčke, medvedke, različnimi vozili... pa v simbolno in socialno igro. Dejstvo je, da je pri takih opazovanjih težko ločiti, kdaj je igrača spodbudila določeno vrsto igralne dejavnosti, kdaj pa se je otrok glede na preferenco o vrsti igralne dejavnosti odločil za izbrane igrače (Marjanovič-Umek in Lešnik-Musek 2001: 136).

Ekološki dejavniki igre - čas, prostor, materiali in predhodne izkušnje tvorijo pogoje za kakovostno igro. Vsak od ekoloških dejavnikov pomembno vpliva na kakovost igre.

Čas

Otroci morajo imeti čas, da lahko v sociodramski in konstrukcijski igri načrtujejo in oblikujejo bolj izdelane igralne epizode. Ustrezen čas je pomemben tudi zato, ker omogoča, da so otroci v svoji igri vztrajni (Marjanovič-Umek in Lešnik-Musek 2001: 137). Na splošno je težko določiti, koliko časa otroci potrebujejo za igro, saj je ustrezen čas zanjo odvisen od otrokove starosti in njegovih igralnih spretnosti. Griffing (1983) navaja, da je priporočljiv časovni okvir za prosto igro predšolskih otrok od 30 do 50 minut. Takšen časovni interval omogoča otrokom, da si poiščejo soigralce za igro,

izberejo vloge, priskrbijo igrače in druge igralne materiale, načrtujejo vsebino oz. temo igre in jo odigrajo. Tudi ko so že izčrpali izvirni (načrtovani) zaplet igre, jim takšen časovni okvir omogoča, da si izmislijo nove predmete, situacije ali dejavnosti, ki jih prav takrat rabijo v domišljiji oz. pri igranju različnih vlog, in s tem vnesejo v igro nove prvine. Če so časovni intervali prekratki, bodo otroci težka pripravili vse, kar potrebujejo za igro; nemalokrat pa se zgodi, da morajo otroci zaradi drugih dejavnosti (odhod domov) igro predčasno prekiniti. Pogoste tovrstne izkušnje lahko otroke odvrnejo od npr. kompleksne konstrukcijske igre, saj bodo v kratkih časovnih intervalih, ki jih imajo na voljo, raje uporabljali enostavne vrste iger (npr. funkcijske) (Marjanovič-Umek in Lešnik-Musek 2001: 137).

Prostor

Za kakovostno igro otroci potrebujejo ustrezno opremljen prostor. Najmanj, kar morajo imeti otroci na voljo je kotichek s kockami in drugimi materiali za konstrukcijsko igro in kotichek za sociodramsko igro. Pri tem velja omeniti, da je mogoče sociodramsko igro močno spodbuditi prav s spreminjanjem tem igralnih kotichekov. Te lahko spremenimo tako, da predstavljajo različne prostore oz. kraje (npr. trgovino, policijsko postajo, zdravniško ordinacijo, restavracijo, pošto, vesoljsko ladjo...). S tem pri otrocih spodbudimo različne tematske igre (Marjanovič-Umek in Lešnik-Musek 2001: 138).

Predhodne izkušnje

Za sociodramsko igro je pomembno, da otroci poznajo in razumejo vloge, ki jih v igri prevzemajo in teme, ki se jih igrajo. Predhodne izkušnje pomembno določajo kakovost sociodramske igre. Če imajo otroci malo aktualnih izkušenj z vlogami, teh v igri ne morejo udejanjiti, s tem pa postane igra osiromašena ali celo nemogoča (prav tam).

Materiali

Obilje raznolikih in ustreznih igrač ter igralnih materialov, ki omogočajo aktivno raziskovanje, odkrivanje in ustvarjanje, je še eden od nujnih pogojev za raznoliko in kakovostno igro (prav tam).

9. Učenje v muzeju

Za naključnega opazovalca izgledajo aktivnosti v muzeju za otroke kot neformalna igra. V bistvu tudi je. Otroška igra je sestavni del vseh aktivnosti v muzeju, saj je le ta zelo pomembna v otrokovem razvoju. Igra je otrokovo delo. Prostor, namenjen igri, je zelo pomemben, saj vpliva na kakovost učenja ne glede na starost otroka in stimulira kakovostno sodelovanje med otrokom in odraslim (Behs 1992: 7). Nejasen rob med učenjem in igro je v bistvu eden najmočnejših adutov muzeja za otroke. Četudi je edina stvar, ki jo otrok začuti z obiskom muzeja za otroke to, da je učenje lahko prav tako prijetno kot igra, smo naredili dovolj.

Ko se otrok, star od 0 do 2 let, igra z različnimi predmeti in igračkami, postopoma spoznava različnost in podobnost med njimi, npr. ugotavlja, da so različni po tipu, zvoku, da se eni kotalijo, drugi skačejo, da v ene lahko vtakne prst ali roke, v druge ne, ugotavlja tudi njihovo istovetnost (npr. pri približno šestih mesecih spozna, da ima en sam voziček) in stalnost (predmet oz. igrača obstaja tudi, ko je ne vidi). Zanimive so mu igrače s skrivnimi prostorčki, ključavnicami in ključi, v katere skrije predmet, ga zapre, nato pokuka vanjo, da vidi, ali je še vedno tam. Naučiti se želi še več o predmetih: preizkuša, kako predmet vstaviti enega v drugega, kako ga postaviti na drugega, pod drugega. Tako npr. daje predmete v torbo, pa spet ven, škatle eno na drugo, eno poleg druge... Otrok zlasti takrat, ko mu dejavnost prvič uspe, rad ponavlja iste stvari (Marjanovič-Umek 2001: 44). V drugem letu starosti otrok razvija simbolno igro, ki je vezana na otrokovo lastno telo. Igre so usmerjene k njemu samemu, zato jih imenujemo avtosimbolne (npr. otrok se pretvarja, »kot da« se hrani z žlico). Kasneje se igralne dejavnosti usmerijo navzven, zlasti na predmete, ki so v njegovem okolju (Marjanovič-Umek 2001: 45). Igra je za otrokov intelektualni razvoj nujno potrebna aktivnost. Z domišljjsko igro otrok razvija svojo sposobnost miselnega nadomeščanja neke stvari z nečim drugim, kar predstavlja osnovo za njegovo logično mišljenje.

Glavno vprašanje, ki se poraja ob razstavah v muzejih za otroke je, ali se otroci v muzeju resnično učijo. Jih razstava ne samo zaposli, ampak jim ponuja nove izzive? Ali interakcija med skrbno izdelanimi okolji izzove tisti »eureka« trenutek, katerega smo želeli za naše obiskovalce? Odgovor dobimo z opazovanjem otrok pri raziskovanju in preko pogovorov z njimi.

Problem evalvacije otrokovega učenja je vprašanje, ali se je otrok res vključil v določeno aktivnost razstave. Načelno to lahko ugotovimo z opazovanjem. Otrok se ustavi, pogleda, prebere, manipulira s predmeti ali pa gre mimo in se ne zmeni zanj. Če gre otrok naprej po petih sekundah, potem ko je pritisnil gumb, ki sproži kratek film, smo lahko prepričani, da razstava ni dosegla namena. Razstava je lahko načrtovana še tako natančno in skrbno, vedno se bo našel kdo, ki jo bo drugače »uporabljal« kot je bilo zamišljeno. Nekateri obiskovalci porabijo več časa na določeni razstavi kot ostali, pri tem pa »ne delajo nič«. Kaj pa otrok, ki pasivno sedi v modelu avtomobila, medtem ko ostali otroci plezajo na šoferski sedež in izživljajo svoje fantazije? Ali pa otrok, ki dolgo kot hipnotiziran strmi v diapozitive, otrok, ki samo opazuje druge otroke pri igri, medtem ko se starši trudijo, da bi ga vključili? Ali je to angažma? Ali so »pri stvari« ali ne, kako naj to vemo? Samo natančne študije individualnih obiskovalcev lahko odgovorijo na ta vprašanja. Dejstvo je, da se različni otroci učijo na različne načine in se odzivajo na različne spodbude (Hein 1997: 77). Pridobljeno znanje otrok na razstavi je odvisno od namena samega obiska, s kom pridejo v muzej, ali so se na obisk posebej pripravili, kaj vidijo in počnejo v muzeju ter drugih dejavnikov, ki se med seboj povezujejo. Učenje v muzeju lahko poteka na različne načine, odvisno od samih postavitvev razstav in spremljajočih aktivnosti:

1. Pedagogika za didaktično ekspozitorno izobraževanje

K didaktično ekspozitornem izobraževanju prispevajo razstave, ki so postavljene v nekem logičnem zaporedju, z jasnim začetkom in koncem. Didaktične nalepke in teksti na panojih jasno napovedujejo kaj se da naučiti. Informacije so predstavljene v majhnih količinah, postopoma, v določenem zaporedju, navadno od enostavnih k bolj kompleksnim. Pri takih postavitvah je poudarek na vsebini, ki naj bi jo absorbirali (Hein in Alexander 1998: 40).

2. Pedagogika za spodbujevalno izobraževanje

Interaktivne razstave na primer ponujajo obiskovalcu nagrado (povratno informacijo) za pravi odgovor. Pritisk na pravi gumb, dvig prave lopute ali klik pravega odgovora na računalniku je poplačan v pozitivnem smislu: »Da, to je pravi odgovor«. K spodbujevalnem izobraževanju (učenju) prispevajo razstave, ki preverjajo obiskovalčevo razumevanje nečesa preden se spusti v interakcijo z novim predmetom. Razstavne komponente omogočajo in

spodbujajo pravilne odgovore in stremijo k zanikanju splošno razširjenih nepravilnih dejstev, domnev (Hein in Alexander 1998: 41).

3. Pedagogika za učenje z odkrivanjem

Otrok se uči s samostojnim odkrivanjem oz. »učenjem preko dejanj«. Včasih obiskovalci opravljajo znane znanstvene eksperimente ali se z igro vlog vživijo v zgodovinske dogodke. Vse to z določenim ciljem, ki je od začetka skrbno načrtovan (Hein in Alexander 1998: 42). Učenje z odkrivanjem je mogoče na razstavah, ki omogočajo raziskovanje vključno s prostim sprehajanjem sem in tja po različnih delih razstave. Razvojne teorije učenja poudarjajo vlogo učenca, razstave, ki temeljijo na njih, pa so oblikovane tako, da združujejo različne učne stile zaznavanja. Nalepke in teksti na panojih postavljajo vprašanja učencu, ga spodbujajo, da nekaj sam odkrije (prav tam).

4. Pedagogika za konstruktivizem

Za konstruktivistične razstave je značilna neformalna učna postavitvev, prisotnost na razstavah pa mora biti prostovoljna. Konstruktivistične razstave imajo več vstopnih točk, ne ene same določene poti, so brez začetka in konca. Konstruktivistične razstave ponujajo veliko različnih aktivnih modelov učenja. Nalepke in panoji predstavljajo vrsto različnih pogledov na neko stvar. Priložnosti za učenje za obiskovalce so povezane s predmeti in idejami preko aktivnosti, ki vključujejo in koristno izrabljajo njihove življenjske izkušnje. Omogočajo izkušnje in materiale, ki obiskovalcem dovoljujejo eksperimentiranje, raziskovanje, ugibanje, domnevanje s skrbno določenimi cilji. Navadno je poudarek na raziskovanju, postavljanju vprašanj in omogočanju izkušenj z materiali. Ni se potrebno dokopati do specifičnih zaključkov ali naučiti nečesa specifičnega (Hein in Alexander 1998: 43). Do učenja v muzeju pride preko interakcije obiskovalca s predmeti in programi, ki jih zanje pripravimo. Že Dewey je poudarjal, da se izobraževanje začne z izkušnjo. Menil je, da muzeji in knjižnice predstavljajo osrednje institucije javnega izobraževanja.

9.1. Družine v muzeju

Družinski obiski muzeja so poseben segment obiskovalcev z različnimi načrti, željami in potrebami. Zanje je pomembno predvsem kakovostno preživljanje prostega časa, razvedrilo in pridobivanje novih spoznanj.

Glavnega vira razvedrila ne predstavlja razstava sama, pač pa priložnost, da delujejo kot zaupna enota, družina, na javnem mestu. Pomemben je čas, ki ga preživijo skupaj. Družinski obiski muzeja so redko načrtovani več kot en dan vnaprej in so priljubljeni, ker muzeji nudijo prijetno okolje za družinsko raziskovanje (Caulton 1998: 23).

Vedenje družine med obiskom muzeja je podobno kot usklajena lovsko nabiralniška ekipa. Na svojem pohodu po muzeju zadovoljujejo svojo radovednost o določenih temah in predmetih. Vse informacije in zanimivosti delijo z ostalimi družinskimi člani. Pri določeni zbirki se razpršijo, če pa naletijo na kaj posebno zanimivega, o tem obvestijo ostale člane in informacije predstavijo ter razložijo otrokom (prav tam). Glavne značilnosti družinskih obiskov so:

- Družinski obiski muzeja so neformalni, redko načrtovani več kot dan vnaprej in so prijetna priložnost za krepitev družinskih vezi.
- Družine pridejo s svojimi pričakovanji in načrti v smislu sprostitve, zabave in učenja v neformalnem okolju.
- Njihovo vedenje je podobno v različnih tipih muzejev.
- Družine se vedejo kot ogledovalci izložb, dokler ne vidijo nečesa, kar jih pritegne.
- Starši se odločijo, da bodo raziskali neko področje, otroci pa raje izbirajo posamezne zbirke.
- Večina družin ne prebere spremnih tekstov, preden se aktivno vključijo v »hands on« postavitve.
- Otroci se večkrat aktivno vključijo, starši pa pogosteje berejo spremni tekst.
- Na vedenje družine in njihovo učenje vpliva tip razstave.

Ta vzorec je značilen tako za Evropo kot ZDA, nanaša pa se na tradicionalne in interaktivne muzeje vseh področij (Caulton 1998: 25). V Sloveniji so družinski obiski muzejev bolj izjema kot pravilo v smislu kakovostnega preživljanja prostega časa, sprostitve in razvedrila v muzeju. Četudi je ponudba razstav in programov nekaterih muzejev relativno dobra, so tu še druge ovire, ki odvrčajo družine od obiska, kot so npr. neugoden odpiralni čas muzejev (prezgodnje zapiranje), težave s parkirišči...

9.2. Otrokova igra v povezavi z različnimi gradivi

Otrokova igra se povezuje z različnimi gradivi, kot so kocke, pesek, voda. Podrobneje bom opisala dva primera, in sicer gradnjo s kockami in igro s peskom. Otroci spontano raziskujejo tudi druga gradiva, ki jih zanje pripravimo.

Gradnja s kockami

Gradnja kock omogoča otrokom, da razvijejo fizično spoznanje o lastnostih kock. Med gradnjo se spontano pojavljajo spoznanja kot so, da večje kocke ne padejo tako hitro, če so bolj pri tleh. Nato lahko začnejo z združevanjem kock glede na velikost. Podobno se pojavi tudi priložnost za seriacijo, ko otrok potrebuje določeno kocko ustrezne velikosti, da konča svojo konstrukcijo. Prva kocka je prekratka, druga predolga, zato jih otrok primerja z drugimi, dokler ne najde tiste, ki je po velikosti med njima. Z gradnjo kock otrok oblikuje prostor in doživlja različne konfiguracije, vzorce in odnose del – celota, ki so pomembni predhodniki branja. Ko gradi grad ali hišo, predstavlja svoje spoznanje simbolično. Otrok, ki išče zastavo za vsak grajski stolp ali skodelico za vsak krožnik v punčkini hišici, doživlja ujemanje ena proti ena. Med igro s kockami otrok uporablja jezik, ko govori sam s seboj ali pa komunicira z drugimi. Tu lahko učitelj v kontekstu posreduje imena predmetov in dogodkov. Ko otroci po igranju pospravljajo kocke, jih klasificirajo po obliki. Odgovarjajoči prostor najdejo za vsako kocko, ki se ujema po dvodimenzionalni predstavitvi ali po pisanem znaku. Pri gradnji kock bo pazljivi učitelj prepoznal priložnosti za vključevanje dejavnosti z namenom, da se razširi otrokovo mišljenje (Labinowicz 1989: 193).

Razločevanje med igro in delom je lastno odraslim, otrokom pa ne. Če pogledamo otroke pred vstopom v šolo, opazimo, da se niti ne igrajo niti ne delajo, temveč da so preprosto dejavni: doživljajo stvari in se učijo. So v interakciji s svetom, ga raziskujejo in se učijo (Labinowicz 1989: 194).

Igra s peskom

Igre s peskom in vodo dajejo veliko možnosti za uvajanje otrok različnih starosti v šolo. Igra s štirimi različnimi vrstami peska različnih barv pritegne tudi starejše otroke, saj omogoča raznolike dejavnosti, pred otroka pa postavlja nove izzive. Poleg tega, da uživajo v pesku, otroci raziskujejo glavne pojme o

tem, kaj pesek je, raziskujejo njegove lastnosti, kot so barva, velikost, teža, struktura, material. Skušajo ugotoviti ali je tekoč (lahko ga pretresajo) ali trden (lahko se drobi). Vidijo, kaj se lahko v različnih pogojih z njim dogaja: vlažno, suho, mešano, razpršeno, stisnjeno. Lahko vidijo, da na videz enostavno gradivo prinaša vrsto informacij. Otroci pesek vidijo, občutijo, oblikujejo s prsti, skodelicami, slamicami... Prav tako lahko pesek lepijo na papir ali les. Pesek privlači otroke vseh starosti. Razvrščanje in oblikovanje materialov je velik izziv, prav tako tudi drobljenje kamenja v pesek. Starejši otroci lahko pesek merijo in tehtajo (Labinowicz 1989: 194-195).

Po Piagetu mora dobra pedagogika vsebovati soočanje otroka s situacijami, v katerih bo lahko sam eksperimentiral v najširšem pomenu besede – preizkušal bo stvari, da vidi, kaj se bo zgodilo, ukvarjal se bo z njimi, manipuliral bo s simboli, postavljaj bo vprašanja in iskal odgovore, usklajeval bo svoje ugotovitve med seboj, primerjal bo lastne ugotovitve z ugotovitvami drugih otrok (Labinowicz 1989: 230). Piaget meni, da je za razvoj otrokovega logičnega mišljenja bistvena manipulacija s predmeti.

Spontano raziskovanje

Otroci se bodo zgodaj učili sami, z lastno spontano aktivnostjo in gradivi, ki jih zanje pripravimo. Temeljna gradiva, kot so kocke, škatle, pesek in voda spodbujajo otroke k ustvarjalnosti. Dodajanje drugih osnovnih gradiv, kot so kocke in škatle različnih oblik, riž, fižol, tehtnica z dvema skledama, spodbuja otroka, da jih med seboj povezuje, s čimer ustvarja vse bolj zapletene probleme in situacije. Npr. Lego kocke lahko otrok zлага na različne načine, jih razvršča po njihovih lastnostih. Otroci lahko uporabljajo tudi živa gradiva: rastline, žuželke, fizikalna gradiva: magneti, baterije, žarnice... Primerna žuželka za opazovanje v razredu je npr. hrošč ali paglavec. Otroci ga opazujejo in opisujejo, opazovanje pa se lahko spontano razširi in poglobi z vprašanji, ki jih postavljajo. Paglavec se sčasoma spremeni v žabo. Izkušnja jih motivira, da razmislijo o možnih razlagah svojih opazovanj ter da preverijo točnost teh razlag. Vprašanja otrok odpirajo številne možnosti za raziskovanje žab: s čim se hranijo? Zakaj se najraje zadržujejo v vodi? Kdo so njihovi naravni sovražniki? Otroci lahko poiščejo odgovore na vprašanja na razstavi (Labinowicz 1989: 231). Piagetov cilj je: naučiti se, kako se je treba učiti, tako da se lahko vsak razvija tudi takrat, ko ni v razredu, celo življenje.

9.3. Sestavine aktivnega učenja v muzeju – konstruktivistični muzej

Kakšna je konstruktivistična razstava? Kakšen bo muzej, če ga načrtujemo po konstruktivističnih načelih? Noben muzej na svetu popolnoma ne ustreza tem načelom, se jim pa skušajo približati. V tem poglavju so navedene tiste komponente, ki vplivajo na konstruktivistični pogled učenja in ki jih moramo upoštevati pri načrtovanju t.i. konstruktivističnih razstav. Muzej lahko imenujemo konstruktivistični, tudi če ne vsebuje vseh opisanih komponent, ampak samo nekatere od njih. Pri tem si moramo najprej zastaviti nekaj splošnih vprašanj: Kaj lahko naredimo, da učenje postane aktivno? Kaj je potrebno storiti, da določena postavitev pritegne obiskovalca k sodelovanju? Kako moramo zasnovati razstave, da lahko posameznik samostojno odkriva neznano in se pri tem uči? Kako je potrebno zasnovati določeno situacijo, da postane sprejemljiva, socialno, intelektualno in fizično dostopna za obiskovalca? Vsako od teh vprašanj je povezano z naslednjimi razmisleki.

9.3.1. Povezanost s prostorom

Prva oblika povezave, ki jo obiskovalci občutijo je povezava s stavbo, vhodom, skozi katerega vstopajo, lokacijo in s splošno atmosfero oz. vzdušjem, ki vlada v muzeju. Tradicionalno so muzeji impozantne stavbe, ki odsevajo čas v katerem so bile zgrajene. Novejše zgradbe so zgrajene v modernem slogu, so ogromne, impresivne in morda za kanček stroge v primerjavi z okolico. Namen posebne estetske in tehnološko dovršene arhitekture je narediti močan vtis, ki ilustrira mogočnost, kakovost muzeja in pomembnost njegove vsebine (npr. Guggenheim Museum v Bilbao). Pomembno je kakšne asociacije vzbuja muzejska stavba pri obiskovalcih, ko jo zagledajo ali vstopijo skozi njena vrata. Lahko se zgodi, da asociacije obiskovalcev niso vedno pozitivne npr. prostor jih spominja na banko, sodišče, policijsko postajo ali druge represivne organe socialne kontrole, kamor se vstopi le takrat, ko je to nujno potrebno. V veliko primerih je sporočilo stavbe dovolj za odvrnitev obiskovalcev (Hooper-Greenhill 1988: 225).

Za razumevanje otrokovih arhitekturnih potreb pa moramo najprej razumeti otroški svet. Otroci se učijo, socializirajo in vzgajajo svojo kreativnost preko igre. Predšolski otrok ne ločuje med igro in učenjem, igro in delom, domišljijo in realnostjo. Koncept otroške igre in fantazije je navdihnil arhitekta pri načrtovanju muzejev za otroke.

Preko igre se otrok uči družbenih pravil, navad, ritualov. Otrokova igra je prijetna, zabavna, spontana. Ali prostor, v katerem se otrok nahaja, vpliva na igro in jo spodbuja? Ali otroci opazijo okolje, ki jih obdaja? Ali jim je mar za razstavo, ali so prav tako veseli predmetov, s katerimi se igrajo? Odgovor na vsa vprašanja je »da«, če sta prostor in razstava premišljeno zasnovana.

Fizični dejavniki, ki omogočajo učenje v muzeju izhajajo iz odgovorov na naslednja vprašanja:

- Ali je namen in cilj muzeja jasno predstavljen že na vhodu?
- Ali so dnevni dogodki in aktivnosti jasno predstavljeni in vidni?
- Ali je na voljo preprost zemljevid z označenimi razstavnimi prostori za lažjo orientacijo v muzeju?
- Ali je na voljo garderoba za obleko in prtljago?
- Ali imajo prostor, kjer lahko pustimo voziček ali kolo, parkirišče za avtomobile?
- Ali se lahko sposodi ali najame nahrbtnike za otroke?
- Ali so sanitarije prilagojene otrokom (velikost, višina umivalnikov...)?
- Ali imajo prostor za previjanje in hranjenje dojenčkov?
- Ali v muzejski okrepčevalnici prodajajo kakovostno (alternativno) hrano in pijačo po zmernih cenah, ki si jih družine lahko privoščijo?
- Ali je dovolj sedežev in prostorov, kjer si lahko odpočiješ?
- Ali so razstave zasnovane tako, da jih lahko »uporabljajo« otroci in odrasli različnih starosti?
- Ali razstave spodbujajo interakcijo med družinskimi člani?
- Ali so razstave dostopne otrokom v vozičkih in invalidom?
- Ali so razstave prilagojene višini otrok?
- Ali je spremni tekst napisan z velikimi tiskanimi črkami, da ga lahko berejo tudi mlajši? (Caulton 1998: 26).

Anita Olds (1990) poudarja naslednje potrebe muzejskih obiskovalcev:

- Svoboda gibanja: obiskovalci se morajo počutiti svobodne pri gibanju v prostorih muzeja in po razstavah in vsak trenutek vedeti kje so.
- Udobje: za obiskovalce je pomembno prijazno, udobno okolje, brez agresivnih dražljajev na čutila.

- Primernost, kompetentnost: ob prisotnosti neznanega se morajo obiskovalci počutiti kompetentno za sodelovanje v neki aktivnosti, ne smejo biti preplavljeni s preveč novega in neznanega, saj lahko dobijo občutek, da vedo premalo.
- Kontrola: obiskovalci se hočejo počutiti varne. Stanje s hrbtom proti odprtemu prostoru ni prijetno, vendar se pogosto zahteva v muzejih. Zato moramo biti pri načrtovanju samega ambienta oz. postavitve na to posebej pozorni in upoštevati tudi željo po večji zasebnosti (Hein 1998: 158).

Če so izpolnjeni vsi ti pogoji se obiskovalci lahko popolnoma sprostijo in predajo učenju, zabavi, predmetom in aktivnostim, ki jih zanje pripravimo (Olds 1990: 10).

Notranje prostore vsake stavbe je mogoče preurediti tako, da postanejo prijaznejši, dostopnejši in prijetnejši za obiskovalce. To navadno pomeni zmanjšanje prostorov in priprava bolj domačih okolij. Konstruktivistični muzej bo namenil nekaj prostora tudi posebnim aktivnostim z udeležbo, ki zahtevajo od obiskovalcev več časa ter prostor za oddih, počitek in sprostitev obiskovalcev (Hein 1998: 160). Ne glede na to kako veličastna je celotna konstrukcija, ne glede na to, kako visoki so stropi ali kako ogromno je preddverje, je mogoče humanizirati prostor, ga narediti sprejemljivega in udobnega (Semper 1996).

9.3.2. Orientacija

Preden se obiskovalci lahko osredotočijo na sporočilo, ki ga posreduje muzej, morajo vedeti, kje so. Konstruktivistični muzej prepoznava to osnovno komponento pri razvijanju učnih okolij, kjer je velik poudarek tudi na orientaciji obiskovalca v stavbi in med prostori (Hein 1998: 160).

Vsak človek je že izkusil paniko, ko se je znašel na nepoznani ulici, postaji javnega prevoza ali celo v nekdam znanem okolju, ki pa se je močno spremenilo. Občutek nesigurnosti in zmedenosti kaj hitro prevlada nad drugimi občutki (Hein 1998: 161). Obiskovalčeve strahove in negotovosti premagamo z uporabo opaznih, jasnih načinov označevanja, ki omogočajo, da obiskovalec ve, kje je in kje so ostali servisi. Za konstruktivistični muzej to pomeni veliko investicijo v orientacijske pripomočke: oznake, zemljevide, barvne kode, različne grafe, prav tako pa tudi v najbolj učinkovit način

orientacije: ljudi, ki pojasnjujejo, interpretirajo in odgovarjajo na vprašanja o prostoru in njegovi organizaciji. Vse te metode pripomorejo k temu, da se ljudje udobno in dobro počutijo v muzejskem okolju in se lažje osredotočijo na razstavo samo (prav tam).

9.3.3. Vsebinska bližina

Razstava mora biti zasnovana tako, da obiskovalec lahko poveže vsebino predstavitve s svojim predznanjem oz. s tem, kar že ve. Četudi se obiskovalec počuti sproščeno, udobno ter obvladuje fizično postavitev, ne more sprejeti razstave, ki je zanj popolnoma nova. Zbirka tujih predmetov s spremnim besedilom v jeziku, ki ga ne razume, bo obiskovalca zagotovo odvrnila ne samo od novih spoznanj, kot si jih je zamislil kustos, ampak tudi od lastnega interesa do predstavljene tematike.

Da postane neznano bolj domače uporabimo dve metodi: lahko povežemo vse kar je obiskovalcem domnevno znano oz. domače z neznano vsebino razstave ali pa razširimo razstavo tako, da vsakdanji in domnevno znani predmeti postanejo fokus razstave. Lahko uporabimo različne pristope npr. presenečenje ali provokacija za obiskovalce (Hein 1998: 161). Verjetno je najlažja metoda, ki omogoča povezavo obiskovalcev z razstavo ta, da poskrbimo, da bo vsaj nekaj predmetov na razstavi obiskovalcem znanih, npr.: veljavni kovanci na razstavi ob starodavnih plačilnih sredstvih, čajnik poleg parnega stroja, žepni nož med prazgodovinskim orodjem, znana lokalna stavba poleg Amonovega templja zaradi primerjave velikosti, vse to z namenom zmanjšati prepad med znanim in neznanim.

9.3.4. Povezava z znanim

Osnovna lastnost vsake konstruktivistične ideje je potreba po tem, da je učenec zmožen povezati učno situacijo s tem, kar že ve. Predznanje so vse ideje, izkušnje in koncepti, ki jih učenec prinese v določeno situacijo. Predznanje povezuje vsako učenje. Predznanje je lahko pri učenju preko različnih gradiv in drugih aktivnosti tudi moteče, saj zaradi tega otrok ni pozoren na vse možnosti, ki jih ponuja za učenje npr. nek predmet. Posledica neupoštevanja otrokovega predznanja je lahko, da se otrok nauči ravno nekaj nasprotnega, kot je bil namen, ne glede na to, kako se ti nameni izvajajo, na

razstavi, v knjigi ali predavanju (Roschelle 1995: 37). Je pa res, da se je skoraj nemogoče nečesa naučiti brez asociacij na znane kategorije.

Tudi naše opazovanje ni nevtrarno. Vedno nekaj že vemo in to znanje se takoj poveže s tem, kar se bomo naučili v naslednjem koraku ali z opazovanjem ali kako drugače. Vidimo, kar pričakujemo, da bomo videli, v kar verjamemo in medtem ta pričakovanja lahko povzročijo napako pri opazovanju, ki je tudi odgovorna za verodostojno percepcijo (Kaplan 1964: 132-33). Novo znanje, ideje, koncepti morajo biti podani na tak način, da jih obiskovalci z lahkoto povežejo s tem, kar že vedo in s tem, kar bi še radi izvedeli. Konstruktivistični muzej spodbuja obiskovalce, da povežejo znano in neznano. Možne povezave segajo od občutkov v fizičnem prostoru do interaktivnih razstavnih strategij (Hein 1998: 157). Npr. razstavo »Mostovi« muzeja za otroke v Bostonu (Boston Children's Museum), ki je temeljila na kulturnih razlikah v mestu in načinih kako se najstniki z njimi soočajo v vsakdanjem življenju, so zasnovali na znanih splošnih izkušnjah obiskovalcev s to tematiko in jo na ta način približali širokemu krogu obiskovalcev s ciljem sprejemanja multikulturalnosti.

Kaj bo izpadlo kot znano, ko bomo postavili razstavo, lahko določimo le empirično. Zato so študije obiskovalcev velikega pomena. Bolje je, da naša prepričanja potrdijo študije obiskovalcev, kot da sledi presenečenje, ki je rezultat nepravilnih domnev in pomanjkanja empiričnih podatkov. Rezultati začetne in končne evalvacije pogosto presenetijo muzejsko osebje, ki se je že poglobilo v določeno vsebino razstave in začelo odkrivati katere podobe in ideje bodo obiskovalci ali pa ne povezali s predmetom (Hein 1998: 164). Obiskovalci si oblikujejo mnenje o nečem na podlagi življenjskih izkušenj, mnenj, domišljije, spominov in fantazije. Konstruktivistični muzej bo dodal nove, neobičajne komponente v prizadevanju za razširitev oz. nadgraditev obiskovalčevega razumevanja ter omogočil povezavo starega in novega.

9.3.5. Načini učenja

Različne teorije učenja poudarjajo učenca kot aktivnega udeleženca v procesu učenja, z različnimi načini oz. stili učenja. Konstruktivistična razstava omogoča obiskovalcu interakcijo, sodelovanje z možnostjo uporabe različnih načinov učenja. Navajam nekaj primerov: npr. pri multisenzoričnih razstavah obiskovalci raziskujejo in odkrivajo z vsemi čutili. »Trgovska kočica« v muzeju za otroke v Indianapolisu (Children's Museum of Indianapolis) daje otrokom

možnost za dotikanje, prijemanje in vonjanje te replike iz sedemnajstega stoletja. Vonj usnja in zvoki, povezani z okolico poskrbijo za realistično izkušnjo. V muzeju za otroke v Washingtonu (Capital Children's Museum) pa imajo otroci možnost narediti tortilje in vročo čokolado, kot del razstave »Stara Mehika«, ter tako poskusiti hrano druge kulture. Razstavne strategije morajo biti zasnovane tudi tako, da poleg stimuliranja vseh čutil stimulirajo tudi uporabo različnih inteligenc, po Gardnerju relativno neodvisnih inteligenc, ki so bolj ali manj razvite pri vseh ljudeh. Torej konstruktivistični muzej ponuja raznolike možnosti za učenje.

9.3.6. Univerzalno oblikovanje okolja

Učno okolje oz. strategija postavitve razstave mora biti taka, da vsaj v svojih delih ustreza vsem, oziroma je primerna za obiskovalce vseh starosti z različnimi potrebami in interesi. Pomembna je tudi fizična dostopnost npr. za starše z vozički in invalide.

Fizična dostopnost je povezana z intelektualno. Z različnimi pristopi, ki jih lahko uporabljajo obiskovalci, spoznamo tudi njihove različne učne stile ali tipe inteligenc (Hein 1998: 166). Priložnosti za razstave in programe, ki odsevajo serijo učnih stilov, ki jih obiskovalci prinesejo s seboj, so omejene le z domišljijo in na žalost z velikim pomanjkanjem časa, denarja in prostora, ki omejuje razvoj razstave. »Dostopnost« razstave za različne starostne in interesne skupine dosežemo npr. s skrbno napisanim spremnim tekstom, ki je namenjen posameznim skupinam obiskovalcev (strokovni, poljudni, avdio tekst, tekst za otroke napisan z velikimi tiskanimi črkami...). Če so razstave zelo statične, dodamo različne predstavitve, prikaze, interpretacije, gledališke uprizoritve, ki potekajo v živo. Kot dodatno zanimivost tudi računalniške animacije, referenčne knjige ali demonstracije (prav tam).

Oblikovanje učnih okolij, primernih za vse obiskovalce, lahko imenujemo tudi »univerzalno oblikovanje«, ki je pravzaprav izobraževalni koncept. Izobraževalni koncept vsebuje vse faktorje za končni uspeh, definira razstavne strategije, programe in pristope, jih prilagaja muzejskim obiskovalcem in omogoča bogato učno izkušnjo za vse, ne glede na sposobnosti, omejitve, predznanje ali učne stile (Burda 1996: 24). Konstruktivistični muzej bo v svojem prizadevanju približati se vsem obiskovalcem, in v prizadevanjih po maksimalni povezavi obiskovalcev z

zbirkami in razstavo, dodal tudi moč in izziv dramske interpretacije na razstavi (Hein 1998: 169).

9.3.7. Razstavne tehnologije

Razstave v klasičnih muzejih in muzejih za otroke so vse bolj tehnološko dovršene, saj sodobna tehnologija odpira številne možnosti. Video in na dotik občutljivi zaslon sta le ena od mnogih. Ambientalno ozvočenje daje občutek »da si tam« v določenem okolju, ki ga prikazuje razstava. Na razstavi »Najstniki v Tokyu« v Bostonu slišimo glasove s podzemne železnice, pogovore med ljudmi, najave vlakov... Razstava »Pod palubo« je postavljena pod vodo, kjer slišimo valovanje. Glasni in rezki zvoki, kot je npr. vzletanje letala, lahko hitro postanejo moteči in nadležni za obiskovalce.

Ena od možnosti so gumbi, ki sprožijo avdio ali video posnetek. Gumbi za pritiskanje so klasični spremljevalci različnih interaktivnih razstav, pozorni pa moramo biti na njihov namen. Animirani vreščeci glasovi so smešni, ko jih prvič slišimo, tretjič pa lahko že postanejo nadležni, še posebno, če prihajajo z drugega konca muzeja. Kljub vsemu obiskovalci radi pritiskajo gumbe, če se odziv izplača. Govoreči japonski prodajni avtomat na razstavi »Najstniki v Tokyu« seznanja obiskovalca z raznolikostjo stvari, ki jih lahko dobimo v japonskih prodajnih avtomatih. Video posnetki, ki se sprožijo s pritiskom na gumb, morajo biti kratki. V aktivnem razstavnem prostoru je navadno težko obdržati zanimanje za video, ki traja več kot trideset sekund.

Naslednja možnost je »trajni« video posnetek. Mnogi so zamišljeni kot »ambientalni« in ne toliko poučni. Nimajo točno določenega začetka ali konca zato jih je mogoče gledati v kratkih intervalih. Tak tip videa so npr. posnetki življenja na ulici, uličnih scen, vrveža v neki deželi, stare televizijske reklame. Pet minut je ustrezna dolžina za ambientalni video, saj si obiskovalci ne ogledajo celega. Če je mišljeno, da se mora video pogledati od začetka do konca, npr. kako splesti predpražnik iz ličja, mora biti jasno označeno koliko časa traja, da obiskovalec ve, za kaj se je odločil.

Na dotik občutljivi zaslon je najbolj podoben računalniku, vendar tipkovnica in miška ne moreta preživeti aktivne razstave. Če pa že, moramo skrbeti za vzdrževanje in zamenjavo. Programi, ki jih lahko izvajamo na za dotik občutljivem zaslonu, zaposlujejo samo enega obiskovalca naenkrat, tako da lahko pride do zastoja, ko ostali obiskovalci čakajo na vrsto. Tovrstni

programi včasih omogočajo obravnavo tem, ki jih ni mogoče drugače obdelati. Ena od možnosti je tudi opazovanje od blizu, ki omogoča obiskovalcu, da vidi zelo majhne približane predmete, kot so na primer majhne živali v akvariju. Ali pa kamera na strehi muzeja, ki snema in prikazuje trenutno dogajanje izven muzeja. Specialni efekti so lahko dodani preko računalnika. Za opazovanje od blizu potrebujemo video kamero na lokaciji, ki omogoča poseben pogled na nek predmet.

Internetna povezava ima velik potencial. Programi kot so »CU-SeeMe«, omogočajo video konference, sodelovanje in povezovanje med obiskovalci različnih muzejev. Izziv pri razvoju programov, ki omogočajo povezovanje in sodelovanje je, da morajo biti le ti dovolj enostavni za občasne, naključne obiskovalce, ki ga uporabljajo le nekaj minut.

Naslednja možnost je interaktivno okolje, to je prostor za raznovrstne reči, kategorija »vse v enem« za interaktivne inštalacije z uporabo novih tehnologij, ki temeljijo na računalnikih. Obiskovalec se navadno ne zaveda, da je v ozadju računalnik. Npr. na razstavi »Poimenuj čoln!« v Bostonu otrok uporablja pravi volan za čoln, ki omogoča »vožnjo« enega od šestih različnih čolnov po luki v Bostonu. Ko uporabnik pritisne na plin, se video zaslon na čolnu premakne naprej na odziv gibanja volana.

V predmetnem gledališču gre za kombinacijo videa ali diapozitivov z računalniško vodeno osvetlitvijo in animacijo predmetov v kratki predstavitvi. Obiskovalci največkrat sedijo na klopih in gledajo predstavitev, ki je dolga od osem do dvajset minut. Predstavitev v Boston Children's Museum je dolga dvajset minut in pokaže, kako živi povprečna družina v Tokyu. V predmetnem gledališču se kombinirajo različne discipline, od besedila, oblikovanja, računalniškega programiranja do tridimenzionalne animacije.

Prihodnost temelji na digitalni video produkciji in internetnih povezavah. Digitalni video omogoča muzeju snemanje in večjo produkcijo lastnih vsebin, ki so tudi lažje prilagodljive. Internet omogoča vstop razstav v domove in šole, prav tako pa lahko povezuje različne muzeje (Larson 1997: 119).

9.3.8. Čas

Če se hočemo česa naučiti, potrebujemo čas. Otroci porabijo zelo veliko časa za učenje. Klasični primer je učenje govora, ki ga vsak človek osvoji brez določenega urnika, formalnega učitelja ali posebno zasnovanega okolja. Učenje govora predstavlja model učenja »vsak sam«. Ker učenje govora poteka tako zgodaj, radi pozabimo, da otroka pri učenju govora spodbujajo starši in da je čas učenja zelo raztegnjen. Čas od prvih poskusov tvorjenja glasov, do govora tri ali štiri letnika je dolg, če upoštevamo koliko ur dnevno, je otrok porabil za vajo. V tem času bi se lahko na primer že naučil igrati violino.

Na to perspektivo časa, ki ga otrok porabi, da absorbira karkoli, nov predmet, kulturo ali razstavo, bi morali misliti, ko se nam postavljajo vprašanja o učenju, ki se manifestira pri razstavah. Čas, ki ga otrok porabi pri eni razstavi, se včasih meri v sekundah ali minutah. Vedeti pa moramo tudi, da so določena področja in vsebine otroku bolj tuja in neznana. Razstava senčnih lutk ali lokalnih izdelkov domače obrti je morda v vseh vidikih nova za otroka, od uporabljenih medijev, razporeditve predmetov do splošne atmosfere razstavnega okolja. Otroku potrebuje nekaj časa, da se sprosti in spozna z novim okoljem. Ko se aklimatizira, preko interakcije steče tudi učenje. Konstruktivistični muzej bo naredil vse kar je mogoče za podaljšanje časa, ki ga obiskovalec preživi na razstavi.

Kako podaljšati čas, ki ga obiskovalec preživi na razstavi in s tem tudi možnost, da se bo nekaj naučil? Najbolj enostaven način podaljšanja časa, ne da bi spreminjali razstavo samo, je skrb za obiskovalčevo udobje npr. udobni stoli. Učinkovite so tudi pručke pred interaktivnimi postavitvami. Če se obiskovalci lahko udobno namestijo, se bodo prej in lažje posvetili vsebini materialov pod mikroskopom, delom predmeta, ki ga je potrebno sestaviti... Osebe v muzeju mora narediti vse kar je v njihovi moči, da zadržijo obiskovalca na razstavi ali določeni postavitvi.

9.3.9. Socialna interakcija

Največ obiskovalcev pride v muzej v skupinah, individualni obiskovalci so redkejši. Socialna interakcija omogoča obiskovalcem, da nadgradijo svojo individualno izkušnjo in znanje ter povečajo možnost za učenje. Matusov in Rogoff (1995: 100-101) sta razglabljala o perspektivah socialne komponente pri

učenju v muzeju, temelječ na prispevku Vigotskega, ki poudarja socialno interakcijo v procesu konstrukcije znanja. Vigotski meni, da je velika razlika med tem, kaj otrok zmore sam, oziroma kaj se lahko nauči sam, in kaj zmore doseči s pomočjo drugih, od katerih dobiva pomoč in usmeritve. To so lahko odrasli ali pa vrstniki. V šoli ali pa na razstavi so pri določenih aktivnostih pomembni skupni napor in medsebojna pomoč, ki so usmerjeni k skupnemu cilju, napredovanju oz. osvojitvi določenega znanja, veščine, spretnosti. Osvojeno znanje, veščine ali spretnosti otroci uporabljajo v vsakdanjem življenju.

Vsaka razstava bi morala vsebovati elemente, kjer je potrebno skupinsko sodelovanje (skupine otrok, družine...) oz. interakcija, če želimo priti do zaključka ali razumeti kako nek predmet deluje (npr. delovanje zobatega kolesa). Obiskovalci lahko npr. tudi odločajo oz. vplivajo na »usodo« avdio vizualne predstavitve, ko se morajo z glasovanjem odločiti v katero smer naj se zgodba razvije.

Za mnoge starše so »hands on« razstave nekaj novega, saj so vajeni, da se v muzejih ne smejo ničesar dotikati, zato je v muzejih za otroke občasno še opaziti, da starši od daleč opazujejo svojega otroka pri interakciji, ne da bi sodelovali in skupaj z otrokom doživljali učno izkušnjo. Na primer, ko so leta 1992 odprli muzej za otroke Eureka! v Halifaxu je bil koncept muzeja za otroke za mnoge nepoznan. Starši so od daleč opazovali otroke pri interakciji. Otroci in starši morajo sodelovati.



Slika 1: Otroci in starši v interakciji – muzej za otroke ZOOM (foto: L. Kužnik, 2006)

Vsak obiskovalec prinese na razstavo edinstvene izkušnje, predznanje in načine učenja, ki mu najbolj ustrezajo. Interakcija med posameznimi obiskovalci in različnimi možnostmi, ki jih ponuja razstava, vodijo do edinstvenih zaključkov posameznika. Z izmenjavo teh izkušenj z ostalimi člani skupine, lahko obiskovalci obogatijo izkušnjo tudi drugim članom. Konstruktivistični muzej mora omogočiti socialno interakcijo in načrtovati razstave in programe s ciljem pospešiti učenje v smislu socialne aktivnosti (Hein 1998: 174).

9.3.10. Razvojno primerna praksa

Ni večjega izziva kot narediti razstavo, ki bo privlačna, dostopna in zanimiva za široko množico različnih obiskovalcev. Vsi v nadaljevanju obravnavani dejavniki stremijo k uresničitvi tega cilja. Pri tem je potrebno upoštevati kulturno in socialno ozadje ljudi, njihove različne učne stile, ter njihovo razvojno stopnjo. Tako otroci kot tudi odrasli gredo preko različnih razvojnih stopenj (Hein 1998: 175). Ni dovolj samo načrtovanje razstav, ki so primarno privlačne za »odrasle« ali »otroke«. Upoštevati moramo različne stopnje intelektualnega in socialnega razvoja. Kako lahko konstruktivistični muzej zadovolji to različnost svojih obiskovalcev?

Eden od načinov je, da omogočimo različna »zbirališča« za različne skupine obiskovalcev v različnih prostorih: npr. soba za raziskovanje za otroke, nostalgичna razstava za starejše in odrasle, interaktivna učna soba... Boljši način je, da je razstava enaka za vse, s specifičnimi prilagoditvami, kotički, elementi in razumljivim spremljevalnim besedilom za otroke in odrasle. Ta pristop je dober, saj se prilagodi različnim skupinam obiskovalcev in temelji na njihovih razvojnih stopnjah in interesih (prav tam). Naslednja možnost za upoštevanje različnih razvojnih potreb obiskovalcev je poudarjanje tistih predmetov, atributov, ki bi bili lahko privlačni za vse. To pomeni, čim manj poudarka na tekstih, prilagojena višina, ne pretežno besedilo. Vsi ti naporji zahtevajo kompromise, saj ni preproste formule, ki bi rešila problem različnih karakteristik in razvojnih stopenj obiskovalcev. Uspeh je odvisen od kvalitetne predstavitve, berljivosti spremnega besedila, možnosti aktivnega sodelovanja obiskovalcev pri določeni postavitvi.

Problem je načrtovanje razstav za majhne otroke, ki imajo drugačne učne potrebe od starejših otrok. Težko je zasnovati razstave, ki bi bile učinkovite za vse starosti. Ena od možnosti so posebne postavitve za otroke,

mlajše od pet let. Ta ideja je dobra, ampak problem se pojavi, ko pride v muzej družina z različno starimi otroki. Bolj praktična rešitev je morda vključiti aktivnosti za majhne otroke pri vsaki razstavi in jasno označiti in opredeliti, da so namenjene najmlajšim.

Osebjem konstruktivističnega muzeja bo upoštevalo razvojne stopnje obiskovalcev in empirično raziskalo, v katerem segmentu razstava in programi lahko najbolj dosežejo določeno publiko. Njihov fokus bodo manjše skupine obiskovalcev. Bistvo je, da mora biti neka stvar razumljiva vsem, ne le peščici posameznikov in to ne glede na izobrazbo in interese (Tucker 1992: 11-13). Konstruktivistični muzej mora v praksi upoštevati različne skupine obiskovalcev.

9.3.11. Intelektualni izziv

Ljudje se lažje povežejo z že znanim. Kako se to izpolnjuje? Že prej sem zapisala, da lahko privabimo obiskovalca z nečim, kar mu je znano, udobjem, domačnostjo. Ponuditi pa mu moramo tudi pravo mero izziva, ki pušča obiskovalca v rahli negotovosti, ampak zadosti motiviranega za prepoznavanje izziva, ki ga bo sprejel. Zaposleni v konstruktivističnem muzeju se venomer sprašujejo: ali bo določena komponenta na razstavi dovolj domača in prepoznavna ali bo izzvala obiskovalce, da se bodo spoprijeli z izzivom. Odgovora na to vprašanje ne dobimo le s poznavanjem teoretičnih principov ampak z empiričnimi rezultati, ki jih dobimo pri testiranju različnih razstavnih komponent na obiskovalcih (Hein 1998: 176).

Posebna dilema ali priložnost so za kustosa nove ideje ali koncepti, ki za obiskovalca na prvi pogled niso logični, se pa zopet pojavijo kasneje po dodatnem odkrivanju ali izkušnji, oz. ko obiskovalec osvoji neko novo spoznanje. Aktivnosti za odloženo ali kasnejše razumevanje pa je zelo težko načrtovati. Da lahko steče proces učenja v muzeju, mora biti vzpostavljeno udobno, neformalno, lahko razumljivo učno okolje. Ambient mora biti prijazen, privlačen, zanimiv, razburljiv, dinamičen, topel, provokativen in zabaven.

Vsaka razstava, vsak predmet, vsako spremno besedilo, legenda, slika, graf, pošilja obiskovalcu sporočilo. Vsaka učinkovita in uspešna razstava zahteva komunikacijsko strategijo, pomaga obiskovalcem osmisliti okolico, jih navdušiti in spodbujati k interakciji pri posameznih postavitvah. Velikost in

struktura razstave, izbira materialov in barv, način razsvetljave je zasnovana za specifične obiskovalce in determinira specifični način učenja (Caulton 1998: 26).

9.4. Razlike in podobnosti med šolskim in nešolskim učenjem v muzejih

Vzpostavitev medsebojnega sodelovanja med muzeji in šolami je glede na njihovo institucionalno vlogo v družbi neizogibno. Oboji, muzeji in šole spadajo k institucijam s podobnim vzgojno izobraževalnim namenom, le da se razlikujejo po vsebini, pristopih in metodah uresničevanja teh ciljev.

Muzeji in šole so nekakšni naravni partnerji. Medsebojno se dopolnjujejo v kombinaciji dveh različnih učnih jezikov – verbalno v šoli, vizualno v muzeju. Učitelji so tako glede na verbalni učni jezik usposobljeni v metodah poučevanja v razredu, muzejski pedagogi pa v vizualnih in interpretacijskih tehnikah v muzeju. Muzej kot netradicionalno in neformalno učno okolje ponuja številne in raznovrstne možnosti pridobitve znanja, spretnosti in navad ter ima hkrati tudi vzgojno vlogo, ker spodbuja zavest o lastni in tuji kulturi ter tako krepi in oblikuje kulturno identiteto. Glavni namen muzejske pedagogike je vzgoja in izobraževanje.

Potrebno je pojasniti rabo teh dveh besed, njun pomen in primernost v muzejski dejavnosti. V angleško govorečih deželah beseda »education« tudi v kontekstu muzejske dejavnosti vsebinsko združuje tako vlogo izobraževanja (načrtovana dejavnost pridobivanja znanja, spretnosti in navad) kot tudi vlogo vzgoje, (kjer gre bolj za razvijanje emocionalne in motivacijske sfere). O vprašanju primernosti uporabe besed vzgoja in izobraževanje za muzejsko institucijo v smislu širjenja znanja in zavesti o kulturni identiteti so razpravljali različni muzeologi. V dilemi o ustreznosti pojmov v muzejih Tomislav Šola ugotavlja, da sta izraza preveč ohlapna za njuno rabo v muzejski vzgojno izobraževalni dejavnosti. Izobraževanje je zanj preozek pojem, da bi lahko označil muzejsko komunikacijo, termin vzgoja pa preširok. Za tovrstno muzejsko dejavnost predlaga termin komunikacija, ki je večdimenzionalna v svoji metodologiji in ciljih. Komunikacija v muzeju je ustvarjalni proces, ki poteka preko učinkovite interpretacije (Šola 1986: 88). Vendar pa ta vzgojno izobraževalna dejavnost ni enaka tisti, ki jo poznamo v šolah, kjer je slednja določena s količino normiranega, pozitivnega znanja, kar pa nikakor ni obveznost muzeja.

V šoli je vsebina razdeljena na posamezne sklope, ki se poučujejo vse leto. Učitelj je medij za komunikacijo in evalvacijo vsebin. Vsak predmet je strukturiran od enostavnega do kompleksnega. Verbalno in matematično razumevanje naj bi bilo najbolj zanesljivo merilo naučenega. Učenec naj bi motivacijo za učenje našel v strahu pred neuspehom na testih preverjanja znanja. Ekonomična učinkovitost učenja in zapomnjenja sta pomembni: šola vedno išče poti, kako se naučiti čim več v določenem času, ali čim več v čim krajšem času. Znanje, ki je rezultat učenja, lahko dokažemo s pisnimi testi ali ustnim izpraševanjem učencev. Učenje v razredu je omejeno z učnim načrtom, časom in učnimi pripomočki. Interaktivna razstava na drugi strani, je bogata z muzejskimi predmeti – pripomočki, s katerimi je mogoče eksperimentirati in raziskovati, glede na interes posameznika, ki ni omejen z uro ali zvoncem. Učenje v muzejih za otroke omogoča raziskovanje vsakdanjosti na drugačen, nov način. Po drugi strani pa tudi šole integrirajo izkušnje. Otroci, ki se igrajo igro vlog trgovca in nakupovalca, ne razmišljajo »jaz računam«, ko preštejejo denar ali »to je umetnost«, ko narišejo znak za trgovino (Lewin-Benham 1997: 91).

Namen muzejske komunikacije je, da nudi argumente za učinkovito razumevanje posameznih problemov, fenomenov, odnosov, prostorskih in časovnih vez. Muzeji kot izobraževalne in vzgojne ustanove morajo biti in tudi so drugačni od šol (Šola 1986: 88). Irena Keršič poudarja predvsem vzgojno vlogo muzejev. Prednost daje vzgoji, saj se po njenem s tem oblikuje zavest o naši naravni in kulturni dediščini. Zavest se začne oblikovati najprej v družini, nato v šoli, muzeji pa imajo nalogo naučiti opazovati, sklepati, vrednotiti in razumeti našo naravno in kulturno dediščino.

Kustos pedagog je posebej usposobljena oseba za pedagoško delo v muzejih. Biti mora komunikativen in imeti sposobnost vživljanja v skupino. Poznati mora zakonitosti otrokovega psihičnega razvoja ter izražati »pedagoško avtoriteto«, ki temelji na močni čustveni povezanosti med otrokom in »pomembno« odraslo osebo s katero se otrok identificira in tako posnema njen življenjski zgled, da bi si pridobil njeno naklonjenost. Brez »pedagoške avtoritete« ne moremo uresničevati višjih pedagoških ciljev (Kroflič 1997: 20). Uspeh učiteljev, kustosov pedagogov in poklicnih vzgojiteljev, je v veliki meri odvisen od tega, ali jim bodo starši prepustili del svoje avtoritete (Kroflič 1997: 44).

Osnovni problem avtoritete v vzgoji lahko izrazimo s paradoksom. Postavlja se vprašanje, kako je mogoče pojasniti, da lahko z avtoriteto, ki je vedno oblika podrejanja, vzgojimo svobodno osebnost. Odgovor nam omogoči teorija objektnih odnosov, ki pokaže, da je otrokova podreditev avtoriteti pomembnega Drugega nujen pogoj za njegov optimalen osebnostni razvoj (Kroflič 1997: 56). Vzgoja je predvsem posebna oblika medčloveškega odnosa. Bolj kot je avtoriteta skrita, večja je njena moč.

S teorijo objektnih odnosov lahko pojasnimo enega temeljnih psiholoških fenomenov, na katerih sloni otrokov razvoj v zgodnjem otroštvu – otrokovo identifikacijo s pomembnimi osebami iz njegove življenjske okolice (Kroflič 1997: 37). Bistvo teorije objektnih odnosov je, da otrok v interakciji z okoljem gradi svoj notranji psihični aparat, kar pomeni, da se v otrokovem razvoju neločljivo prepletajo »zunanji« in »notranji« dejavniki, se pravi podedovane nagnonske težnje in vzgojni vplivi socialne okolice, oziroma »natura« in »kultura«.

Pristop muzejev za otroke temelji na spodbujanju radovednosti za raziskovanje. K temu se nagibajo tudi šole. Če muzej ponudi otrokom zanimive interaktivne razstave, bodo privabile otroke k sodelovanju. Tako bodo uživali v novi izkušnji in se še česa naučili, ali se vsaj navdušili za nadaljnje raziskovanje. V nasprotju s šolami se muzeji za otroke zanašajo na predmete in razstave namesto na učitelja in verbalno izražanje, na svobodno in permisivno okolje namesto natančno določenega urnika in učnega načrta, časovno poljubno raziskovanje in učenje namesto časovno omejene šolske ure, odsotnost odgovornosti otroka za učenje namesto testov in ocenjevanja. V šoli ali na razstavi so pri določenih aktivnostih pomembni skupni napor in medsebojna pomoč, ki so usmerjeni k skupnemu cilju, napredovanju oz. osvojitvi določenega znanja, veščine, spretnosti. Osvojeno znanje, veščine ali spretnosti otroci uporabljajo v vsakdanjem življenju.

Eden novejših konceptov je »kooperativno ali sodelovalno učenje«, ideja, da se bodo z izmenjavo informacij in skupnim delom otroci naučili več in bolje. Ta koncept so prevzele tudi šole, ki so poleg drugih načinov učenja vpeljale tudi učenje v skupinah po več otrok in na tak način pospešile in izboljšale rezultate učenja otrok (Hein 1998: 173). Po eni strani se muzeji od šol bistveno razlikujejo. Po drugi pa se aktivnosti in namen muzeja in šole povezujejo in prepletejo, to je v fenomenu človeškega učenja. Četudi so pristopi muzeja in šole, kako otroka česa naučiti, različni, so cilji bolj ali manj

podobni. V tem pogledu se lahko drug od drugega česa naučijo, predvsem pa idealno dopolnjujejo. Na primer, ko muzej obravnava nove in zapletene vsebine, je včasih na mestu bolj strukturiran pristop, podoben kot ga imajo učitelji, ki bo pospešil učenje. Po drugi strani pa mora biti včasih muzejska izkušnja čim bolj nestrukturirana in permisivna. Na primer, če so obiskovalci zelo majhni (pod 6 let) ali za starejše obiskovalce, ki so jim stvari že znane in domače, ali ko imajo obiskovalci že določeno predznanje (Bunch 1997: 80).

Glavne razlike med nešolskim (spontanim, življenjskim) in šolskim učenjem (po Biggsu in Mooru 1993: 10-13) so:

- Pri spontanem, vsakdanjem učenju je vsebina učencu osebno pomembna in vsajena v življenjske okoliščine, pri šolskem učenju pa gre za vsebine, ki so jih drugi (znanstveniki...) imeli za življenjsko pomembne, učencu pa jih posredujejo kot sprejete resnice v simbolični obliki. Ločene so od konkretnih okoliščin, so abstraktne, da bi bile uporabne v številnih posebnih primerih (na primer računske operacije).
- Vsakdanje učenje je povezano z živo željo in potrebo naučiti se (loviti ribe, splezati na drevo...). Velikokrat gre za spretnosti, pomembne za preživetje. Pri šolskem učenju pa se kar naprej srečujemo s problemom motivacije, saj učenec ne čuti neposredne potrebe po učenju predloženih abstraktnih vsebin, teorij...
- V vsakdanjem učenju je normalno, da vedno lahko prosimo druge ljudi za pomoč. Imamo tudi svojega mentorja, ki nas podpira. V šolskem učenju pa se trajnejši mentorski odnos težko razvije (izjema je podiplomska stopnja), saj pride preveč učencev na enega učitelja, učitelji in predmeti se kar naprej menjajo.
- V vsakdanjem učenju se uspeh ugotavlja po kakovosti naučene spretnosti, izdelka (ali smo ujeli ribo, izdelali dobro posodo...). Uspešnost lahko največkrat sami preverimo. V šolskem učenju pa moramo izkazovati dosežke v umetnih situacijah, pred drugimi, ki sprašujejo in ocenjujejo.

Šola v svojem vzgojno izobraževalnem procesu še vedno premalo izkorišča možnosti povezovanja z drugimi institucijami, še posebno z muzeji. Tu so tudi redke izjeme, ki z muzeji zgledno sodelujejo: npr. Srednja šola za oblikovanje in fotografijo aktivno sodeluje pri različnih projektih Slovenskega etnografskega muzeja. Tu gre za povezavo šole oziroma učiteljev z muzeji oziroma kustosi pedagogi. Rezultat naj bi bil načrt o možnostih, oblikah in

ciljih sodelovanja ter njihova izvedba. Najprej pa se morajo učitelji seznaniti z muzejsko ponudbo, razstavami, dejavnostmi, ki so učencem lahko v veliko pomoč pri rednem pouku ali pa kot njegova nadgradnja. Priložnost za skupno sodelovanje muzejev in šol v smislu oblikovanja posebnih programov, je uvedba nekaterih novih izbirnih predmetov v devetletki, med njimi etnologije.

Bistveni del muzejskega izobraževanja je izobraževalni proces kot skupna akcija muzeja in šole. Glavni pobudnik in izvajalec programa mora biti kustos pedagog, ki s poznavanjem razstavnih vsebin in učnega programa predlaga oblike in metode dela z učenci različnih starosti. Glede na to bi morali kustosi pedagogi v muzejih pripraviti letni program oz. urnik vseh dejavnosti za šolarje v muzeju. V večini večjih tujih muzejev je to uveljavljena praksa.

9.5. Učenje v tradicionalnem muzejskem okolju

Da bi bil obisk muzeja za otroka zanimiva in prijetna izkušnja, ki bi mu ostala v spominu, je dobro, če se nanj pripravimo.

9.5.1. Kaj lahko naredimo pred obiskom muzeja?

Otroke bo obisk muzeja bolj navdušil, če bodo sodelovali pri načrtovanju in pripravi. To lahko storimo tako, da se pogovorimo o tem, kaj bomo videli v muzeju, še posebno, če gre za prvi obisk. Pogovor vključuje osnovne informacije o muzejih, kako pridejo predmeti v muzej in zakaj jih ljudje sploh zbirajo. Potrebno je odkriti, kaj otroka najbolj zanima in navdušuje. Če naše najmlajše zanimajo avtomobili ali mumije in imajo v bližnjem muzeju zbirko o tem, je družina pripravljena za odhod. Če ne, starši izberejo muzej s tako zbirko, za katero menijo, da utegne pritegniti otroka. Pri tem si pomagamo z informacijami o razstavah v dnevnem časopisju ali na internetu. Druga možnost je, da izberemo muzej oziroma zbirko s podobno tematiko, ki jo otroci obravnavajo v šoli. Otrok ima tako že določeno predznanje, ki ga v muzeju še poglobi. Na koncu moramo poskrbeti za osebno varnost in pravila vedenja. Dobro je narediti načrt za primer, če se otrok med množico obiskovalcev izgubi. Potrebno ga je seznaniti z vlogo varnostnikov in ostalega osebja. Z otrokom se pogovorimo o sprejemljivem in nesprejemljivem vedenju v muzeju. Na primer, v muzejih umetnosti in zgodovine se navadno ne smemo dotikati predmetov, zaradi njihove redkosti in nenadomestljivosti, v

muzejih za otroke pa lahko otroci vedno vse primejo in preizkusijo. V dnevnem časopisju ali na spletnih straneh muzejev bodimo pozorni na razstave, dogodke in programe, ki so posebej namenjeni otrokom.

9.5.2. Med obiskom

Ko smo enkrat v muzeju, je najbolje, da se najprej ustavimo pri informacijskem pultu, kjer dobimo vse informacije o razstavah in dogajanju v muzeju. V večjih muzejih dobimo tudi nekakšen »zemljevid« muzeja z označenimi razstavami, muzejsko trgovino, okrepčevalnico, dvigali, izhodi ter prostori, kjer se lahko udobno usedemo in odpočijemo. Tako se seznanimo z dogajanjem v muzeju in se hkrati tudi lažje orientiramo. Za otroke in starše so navadno na voljo različne brošure, ki so v pomoč pri ogledu razstav, odločimo se lahko za avdio vodstvo s slušalkami, posebej za otroke pa so ponekod na voljo posebni delovni listi, prilagojeni starosti in razvojni stopnji otrok, ter različne ustvarjalne delavnice za otroke in starše.

Med ogledom razstave naj bodo starši fleksibilni in sledijo otrokovemu vodstvu. Ne smejo biti presenečeni, če je njihov planiran ogled fosilov za nekaj časa prestavljen, ker je otrokovo pozornost pritegnil orjaški mamut. Se bodo že kasneje vrnil k njim. Otrokom pustimo, da v razstavi uživajo po svoje, hkrati pa bodimo pripravljene na različna vprašanja, ki se jim porajajo ob ogledu predmetov. Vprašanja, na katere ne vemo odgovorov, zapišimo v zvezek, ki smo ga v ta namen prinesli s seboj. Starši razlago o določenih predmetih na razstavi poskušajo povezovati s tem, kar otrok že ve. Na primer: oklep je vitezu služil z istim namenom kot danes motoristu čelada ali rolkarju ščitniki - za zaščito telesa. Z različnimi vprašanji otroka motivirajmo in ga spodbujamo k uporabi domišljije, da nam pove zgodbo o predmetu na razstavi, ki ga je najbolj pritegnil oziroma se mu zdi najbolj zanimiv. »Kdo misliš, da je uporabljal ta oklep? Iz česa je narejen?« Pri pogovoru si pomagamo z informacijami, ki jih najdemo ob vsakem predmetu.

Otroci vseh starosti se radi igrajo. Nekateri muzeji občasno organizirajo različne igre, npr. lov za zakladom (Čebelarski muzej v Radovljici), ki popestrijo obisk muzeja, spodbujajo otrokovo radovednost, ostrijo sposobnosti opazovanja in naredijo obisk muzeja bolj všečen in zabaven. Če muzej ne nudi nobenih iger, si jih lahko zamislimo sami. Navajam nekaj predlogov:

Igra z razglednicami

V muzejski trgovini kupimo nekaj razglednic. Otrok se vživi v vlogo detektiva. Njegova naloga je v muzeju odkriti predmete, ki jih prikazujejo razglednice. Otroci se bodo z veseljem pognali na lov in razburjeni odkrivali prave predmete. Ob tem se jim bodo zastavljala tudi vprašanja, kot so: ali je barva res enaka, kaj pa vzorec, napis, velikost...? Doma lahko razglednice uredimo v domačo zbirko.

Detektiv

Otrok si na razstavi izbere poljuben predmet in ga opiše staršem, oni pa ugibajo, za kateri predmet gre. Npr.: »Našel sem nekaj rdečega in modrega z ostrimi robovi« ali »Našel sem nekaj, kar je veliko kot moja pisalna miza...«

Poišči...

Otrok na razstavi poišče slike z njegovimi najljubšimi barvami, oblikami in predmeti. Igra ni samo zabavna, ampak navaja otroke k natančnemu opazovanju vsakega predmeta posebej. Igre kot je ta, vlivajo otroku občutek dovršenosti, ko uspešno najdejo, kar od njih pričakujemo.

Kje je...

Otrok na razstavi poišče nekaj, kar je zelo staro..., mehko..., trdo..., svetleče..., ostro..., ali nekaj kar je na otip hrapavo..., gladko..., vroče..., bodeče..., ali nekaj kar je sladko..., grenko...

Zakaj ali kako

Igro začnemo s povedjo: »Kaj bi vprašal, če bi imel na voljo samo eno vprašanje?« Npr.: »Kako iz ličja spletemo copate ali cekar?«, »Kako se peče kruh v črni kuhinji?«, »Kako so se otroci včasih igrali?« ali »Kako kovač ročno izdelava žebelj?« Odgovor seveda najdemo na razstavi. Igra je zabavna v vseh muzejih, ne glede na to, kaj razstavljajo.

Ne poskušajmo videti vsega na enem obisku. Za majhne, še posebej predšolske otroke, je pol do eno urni obisk muzeja dovolj. Ko se otrok začne dolgočasiti in spraševati, kdaj gremo domov, je čas, da si vzamemo odmor ali odidemo domov. Ogled razstav, ki jih nismo uspeli videti, planiramo za naslednji obisk. Za konec se lahko ustavimo še v muzejski trgovini, kjer najdemo knjige, plakate, igrače, igre, razglednice, ki otroke spominjajo na to, kar so videli in doživeli.

9.5.3. Po obisku

Tudi po obisku muzeja je še veliko možnosti za nadaljevanje učenja. Starši otroku pomagajo videno v muzeju povezati z že znanim. Npr.: Če je bila otroku všeč zbirka o astronomih, se lahko z njim pogovarjajo o prvem človeku na Luni ali o tem, kaj vemo o življenju na drugih planetih. Otroku lahko predlagajo, da začne zbirati svoje najljubše predmete in sestavi svojo domačo zbirko. Za začetek je potrebno le nekaj lutk, stripov, gumbov, prtičkov, nalepk, školjk ali kamnov in začetek zbirke je tu, lahko pa preraste v hobi za vse življenje. Otroci imajo lahko v svoji zbirki predmete, urejene glede na velikost, obliko, barvo ali zgradbo. Tako se bodo naučili svojo zbirko vrednotiti na različne načine.

Starši naj ne bodo presenečeni, če je otrok željan pogovora o »zakajih« in »kako jih« svoje zbirke. K razpravljanju o vzorcih in povezavah med različnimi primerki, ga morajo spodbujati. Otroško kreativnost lahko spodbudijo tudi s predlogom narediti skulpturo ali kakšen predmet, ki so ga videli, iz materialov, ki jih najdejo doma: časopisni papir, karton, blago, poškodovane igrače, kocke, glina. Izdelke doma tudi razstavijo. Otroci se o obisku muzeja pogovarjajo s prijatelji, sorodniki in izmenjajo mnenja o tem, kaj jim je bilo najbolj všeč in kaj ne, zakaj... Starši poiščejo odgovore na vprašanja, ki so si jih zapisali v zvezek in se pogovorijo z otrokom. Posebej naj bodo pozorni na tiste, ki se nanašajo na šolsko snov. V nekaterih tujih muzejih je na voljo tudi muzejski priročnik za družinske obiske z idejami za dejavnosti doma, ki ga lahko koristno uporabimo.

10. Razvoj pedagoških dejavnosti v izbranih muzejih

Dokler so muzeje v študijske in raziskovalne namene obiskovali le poznavalci in izobražena elita, ki so jih po muzeju vodili tam zaposleni znanstveniki, muzejska pedagogika ni bila potrebna. Potrebna je bila metodologija raziskovalnega dela in ne metodika pedagoškega dela. Tudi pozneje, ko so muzeji v devetnajstem stoletju odprli vrata širšemu krogu občinstva, ki naj bi si s samoizobraževanjem zapolnilo vrzeli v svojem znanju, se še vedno ni kazala potreba po muzejski pedagogiki v ožjem pomenu besede, saj so bili obiski namenjeni predvsem odraslim, ki naj bi se v muzeju samostojno učili. Njim v pomoč je Greenwood leta 1888 sestavil napotke za obisk muzeja. Opazil je namreč, da obiskovalci kljub urejenim in klasificiranim

muzealijam potrebujejo navodila, da bi se lažje znašli v muzeju. Poleg tega jih je žele še poučiti, kako naj se učijo ob razstavljenih predmetih. V ta namen je sestavil naslednja navodila:

- Ne poskušaj si ogledati preveč stvari.
- Zapomni si, da je bolje videti en predmet dobro kot serijo predmetov, ki si jih ogledaš raztreseno.
- Preden vstopiš v muzej, se vprašaj, kaj želiš zares videti. Na izbrane predmete koncentriraj svojo pozornost dalj časa. Kustosa vprašaj, kaj je v vsakem razstavnem prostoru najbolj zanimivo.
- Spomni se, da je glavni namen eksponatov poučevanje.
- Navadi se, da imaš vedno pri sebi beležko, in zapiši si svoje vtise. Tako boš pri naslednjem obisku obnovil svoja opažanja in vedel, kje si prejšnjikrat prekinil ogled.
- Svoje vtise o tem, kar si videl v muzeju, vključi v pogovor.
- Pogosto uporabljaj specializirano literaturo o snovi, ki te zanima.
- Periodično obiskuj najbližji muzej in dopusti, da ti postane šola v samoizobraževanju.
- Zapomni si, da lahko v muzeju vsakič, ko ga obišeš, vidiš kaj novega.
- Imej osebno zbirko česarkoli. Že zbirka znamk je lahko koristna na več načinov.
- Pobljže se ukvarjaj s kakšno temo, ki sodi v muzejske študije.
- Vzemi si dovolj časa za opazovanje, opazuj pozorno in veliko razmišljaj o tem, kar vidiš (Hudson 1975: 31).

Čeprav je v teh navodilih za odrasle obiskovalce muzejev že mogoče videti začetke muzejske pedagogike, se je njen razmah začel šele v prvih desetletjih dvajsetega stoletja, ko so se v muzejih in galerijah začeli množični obiski šolskih skupin. Na Slovenskem se je to zgodilo veliko kasneje, šele v drugi polovici dvajsetega stoletja, ko so v začetku šestdesetih let v muzejih in galerijah zaposlili prve kustose pedagoge. Od takrat se je muzejska pedagoška dejavnost precej razmahnila in dvignila na višjo kakovostno raven, med drugim tudi zato, ker so kustosi pedagogi, ki so bili na tem področju samouki, dokaj uspešno prenašali v muzeje in galerije nekatere tuje izkušnje in prilagajali za svoje potrebe šolske metode in oblike dela. Ker pa ni nihče razvijal teorije muzejske pedagogike, smo na teoretskem področju še vedno bolj ali manj na začetku. Da ima takšno stanje negativne posledice tudi za samo muzejsko prakso, niti ni treba posebej poudarjati. Ker nimamo razvite

muzejske pedagogike kot posebne vede, je raba izraza »muzejska pedagogika« smiselna le, če z njim označujemo praktično izobraževalno delo v muzejih in galerijah. To je potrebno poudariti, ker se na prvi pogled zdi, da je muzejska pedagogika ena od zvrsti pedagogike, ki se po svoji specifičnosti razlikuje od šolske in predšolske pedagogike na enak način, kot se ti dve razlikujeta med seboj. V resnici pa muzejska pedagogika, vsaj pri nas, ni del pedagogike. Tudi če bi se bolj strukturirala kot veda, bi bila verjetno organizacijsko pripeta na »matične vsebinske vede« (npr. etnologijo, zgodovino...) po vzoru specialnih didaktik. Na praktični ravni pa je specifičnost izobraževalnega dela v muzejih in galerijah razpoznavna, četudi je pogosto pod vplivom šolske pedagogike. Ta specifičnost se kaže bolj na ravni ciljev kot metod in oblik dela. Izobraževalno delo v muzejih in galerijah sledi ciljem muzejev in galerij, v šoli pa ciljem šole. Seveda so nekateri od teh ciljev komplementarni in se zato izobraževalno delo v obeh institucijah dopolnjuje. Metodичne pristope v muzejih in galerijah pa je mogoče razvijati le na podlagi specifičnosti zbirk in razstavljenih predmetov (Tavčar 2001: 24-25). Kot primer navajam krajši pregled pedagoškega dela v dveh izbranih muzejih od njunih začetkov muzejske pedagogike do danes.

10.1. Slovenski etnografski muzej

Začetki muzejske pedagogike v Slovenskem etnografskem muzeju segajo v leto 1978, ko se je v muzeju zaposlila Irena Keršič, po izobrazbi etnologinja in umetnostna zgodovinarica, kot prva kustosinja pedagoginja.² Njeno delo je obsegalo vodstva skupin obiskovalcev po razstavah, pretežno osnovnošolcev in srednješolcev, ter obveščanje javnosti o dogajanju v muzeju. V osemdesetih letih se je začelo sistematično obveščanje osnovnih in srednjih šol o novih razstavah ter prve ustvarjalne delavnice za otroke. Novost pri razstavi »Iz ljudske kulture koroških Slovencev« so bili delovni listi za osnovnošolce. Pri drugih razstavah so bili na voljo različni didaktični pripomočki. Pedagoško delo je občasno potekalo tudi v šolah. V poletnih mesecih je muzej organiziral različne etnološke mladinske raziskovalne delavnice v Beli krajini, ki so se jih udeleževali dijaki iz vse Slovenije. Mentorji na raziskovalnih delavnicah so bili kustosi Slovenskega etnografskega muzeja in drugi slovenski etnologi.

² Prva kustosinja pedagoginja v Sloveniji je bila Dara Betriani, prof. zgodovine, od leta 1959 zaposlena v Muzeju narodne osvoboditve Maribor. Dve leti kasneje se je kot kustosinja pedagoginja z višjo pedagoško izobrazbo v Muzeju novejšje zgodovine v Ljubljani zaposlila Zorka Tribušon. Leta 1963 pa je Narodna galerija v Ljubljani zaposlila kustosinjo pedagoginjo Polonco Vrhunc.

V začetku devetdesetih let dvajsetega stoletja v Slovenskem etnografskem muzeju zaradi adaptacije muzejskih prostorov ni bilo nobene razstave ter posledično tudi pedagoških programov, ki bi bili vezani na razstavo. Ob pustu in veliki noči je potekalo nekaj programov v vrtcih, ob razstavi »Kam so vsi pastirji šli«, pa so izdali didaktično knjižico za otroke.

Po preselitvi Slovenskega etnografskega muzeja na novo lokacijo na Metelkovo leta 1997, so z razstavnimi prostori v začasnem razstavišču v muzejski hiši nastale nove možnosti za delo z obiskovalci. Muzejska pedagoginja Sonja Kogej Rus se je sistematično začela ukvarjati z različnimi skupinami obiskovalcev: predšolskimi otroki, osnovnošolci, dijaki, študenti in odraslimi.

Od leta 1997 do 2002 je imel Slovenski etnografski muzej »začasno« stalno razstavo »Okna zbirk«, kjer so predšolski otroci s pomočjo izbranih predmetov na razstavi spoznavali nekdanji način življenja, ugotavljali za kaj so jih uporabljali, in katere od njih uporabljamo še danes. Otroke so najbolj pritegnili predmeti, ki so se jim zdeli nenavadni in skrivnostni npr. krplje, pustne maske, panjske končnice... Ob različnih občasnih razstavah so potekale ustvarjalne delavnice, npr: ob razstavi »Kitajski papirnati zmaji«, so izdelovali zmaje, na razstavi »Igrače – stare in nove, moje in tvoje« so izdelovali papirnate igrače... Od leta 1999 do 2001 je v Slovenskem etnografskem muzeju potekal projekt poslikavanja panjskih končnic za predšolske otroke.

Obiski osnovnih šol so pomemben delež obiskovalcev muzeja. V ta namen je Slovenski etnografski muzej organiziral in izvedel učne ure z vsebinami etnološkega raziskovanja, ki se lahko odvijajo tako v muzeju kot tudi na osnovnih šolah. Ta oblika dela je bila s strani učiteljev dobro sprejeta. V Slovenskem etnografskem muzeju se zavedajo, da morajo učitelji in kustosi postati sodelavci pri načrtovanju učnega načrta, ki bo obsegal pouk v muzeju. S tem namenom so leta 2003 organizirali seminar o možnostih sodelovanja med Slovenskim etnografskim muzejem in osnovnimi šolami, v letih 2001 in 2002 pa seminar za učitelje in vzgojitelje o uvajanju ustvarjalnih pristopov za spodbujanje otrokove motivacije in kreativnega mišljenja na področju ljudske dediščine. Pri vodstvih po razstavah izhajajo iz učenčevega predznanja, izkušenj, sposobnosti in interesov. Ogledi so selektivni, usmerjeni na nekaj problemov, ki jih razstavljeni predmeti sprožijo in na pogovor o njih. Aktivno sodelovanje poteka tudi z delovnimi listi in zabavnimi kvizi.

Osnovnošolcem so na voljo tudi številne muzejske ustvarjalne delavnice s katerimi z neposrednim poustvarjanjem dopolnjujejo spoznavanje muzejskih zbirk. Temeljijo na izdelovanju uporabnih predmetov in umetniškem izražanju, ko otroci na svoj način spoznavajo, izdelujejo, preoblikujejo nek predmet iz preteklosti in mu dajo neko novo uporabno vrednost. Cilji muzejskih delavnic so spodbujanje psihomotoričnih spretnosti, spodbujanje umetniškega izražanja ter vzgoja pozitivnega odnosa do dediščine in ročnega dela. Nekatere dejavnosti temeljijo na občasnih razstavah, nekatere na šegah in navadah koledarskega leta ali pa predvsem na umetniškem izražanju z različnimi naravnimi materiali (npr. tkanje trakov na tkalskih deščicah, pletenje okrasnih koškov in namiznih podstavkov iz vrbovih šib, izdelovanje cvetja iz krep papirja, jaslic in okraskov iz slanega testa, senčnih lutk, punčk iz cunj, glinastih medvedkov, možičkov kopitljačkov, okraševanje sveč z voskom, poslikavanje panjskih končnic, rutk v tehniki batik...).

V Slovenskem etnografskem muzeju so v preteklih letih organizirali dve razstavi, ki sta bili namenjeni mlajšim obiskovalcem, in sicer razstava »Pil išče, Pil najde pet krat pet najstniških let« in gostujoča razstava »Čebelica Maja«. Od pomladi 2003 do jeseni 2004 pa se je Slovenski etnografski muzej prestavil v Otroškem muzeju Hermanov brlog v Celju z didaktično razstavo za najmlajše. Programi za srednje šole so večkrat vezani na konkretno srednjo šolo in tematiko, ki jih zanima. Npr. programi za dijake Srednje šole za oblikovanje in fotografijo so namenjeni zavedanju o bogati dediščini, da bi jo razumeli, povezovali, da bi v njej našli navdih pri svojem praktičnem ustvarjanju. Dijaki te šole večkrat aktivno sodelujejo pri različnih projektih Slovenskega etnografskega muzeja, namenjenih odrasli in zahtevnejši javnosti. Npr.: projekt ustvarjanja iz kartona in izdelovanja pručke iz kartona ob razstavi »Pohištvo na Hrvaškem«.

Spomladi leta 2006 je bila v novi razstavni hiši otvoritev prvega dela stalne razstave z naslovom »Med naravo in kulturo«, ki prikazuje dediščino na Slovenskem ter razstavo neevropskih zbirk »Odsev daljnih svetov«, kar odpira veliko novih možnosti in priložnosti za aktivno delo z obiskovalci vseh starosti. Kot primer naj navedem večdnevne počitniške ustvarjalne delavnice za osnovnošolce, ki so potekale v času šolskih počitnic: Etnobotanične vračarije, Počitniška skrinjica, Počitniška torba. Povezovalni element obeh razstav predstavlja »Etno AbecedaŽ«, posebej namenjen otrokom, kjer z odkrivanjem, raziskovanjem in igro otroci spoznavajo svet etnoloških predmetov in preteklega načina življenja.

Pri vključevanju študentov v projekte Slovenskega etnografskega muzeja velja omeniti projekt o modrotiskarstvu na Slovenskem, kjer so s snovanjem novih modernih tekstilij na temo modrotiska sodelovali študentje Oddelka za tekstilstvo Naravoslovnotehniške fakultete. Odrasli se v Slovenskem etnografskem muzeju vključujejo v različne aktivnosti, ki se odvijajo ob razstavah: tematska predavanja, literarni večeri, video projekcije, glasbene prireditve, demonstracije mojstrov domačih in umetnostnih obrti. Od leta 1999 Slovenski etnografski muzej izvaja neformalno etnološko izobraževanje za slušatelje v tretjem življenjskem obdobju. Izobraževanje je organizirano v obliki predavanj, ogledov razstav, študijskih izletov in samostojnega dela.

V Slovenskem etnografskem muzeju se je v primerjavi z drugimi muzeji in galerijami relativno pozno zaposlila prva kustosinja pedagoginja, kar se odraža v zelo počasnem razvoju muzejske pedagogike, ki je bilo z redkimi izjemami, po večini omejeno predvsem na vodstva po razstavah. Šele po preselitvi na novo lokacijo v devetdesetih letih prejšnjega stoletja so se v Slovenskem etnografskem muzeju začeli sistematično ukvarjati z različnimi skupinami obiskovalcev. Izmed vrste programov in dejavnosti najbolj izstopajo različne ustvarjalne in izobraževalne delavnice za predšolske in osnovnošolske otroke ter zanimiva in problemsko usmerjena vodstva po razstavah. Pri tem pa je premalo inovativnih in izvirnih načinov odkrivanja in spoznavanja muzejskih predmetov (npr. lov za zakladom..., glej poglavji 10.5. in 12.). Dejstvo je, da učitelji in vzgojitelji pogosto ne pripeljejo otrok v muzej zaradi oddaljenosti šole ali vrtca od muzeja. Navadno pa so odprti za različne obiske. Zaradi tega bi moral muzej načrtovati posebne stalne programe, ki bi jih v vrtcih in šolah po vsej Sloveniji izvajal »potujoči« kustos pedagog. Programi bi se lahko izvajali tudi npr. v otroških bolnišnicah. Predstavitve vseh programov in dejavnosti za otroke bi poleg utečenih obveščanj lahko potekale tudi v npr. trgovinah z otroško opremo, kjer bi se muzej predstavljal s posebnimi delavnicami. Zaradi večje prepoznavnosti in popularizacije muzeja med otroki bi lahko muzej ponudil otrokom tudi praznovanja rojstnih dni, kar je v nekaterih slovenskih muzejih in galerijah že ustaljena praksa. Prav tako bi tudi odrasli obiskovalci lahko v muzeju praznovali različne obletnice in dogodke, ki bi jih obeležili s fotografiranjem v starem fotografskem ateljeju. Tudi izbira programov in aktivnosti za odrasle obiskovalce bi lahko bila bolj pestra. Poleg različnih predavanj in ustaljenih programov bi lahko muzej organiziral več delavnic in tečajev. Muzej mora zasnovati tudi atraktivne in kakovostne programe za družine z otroki, ki bi v muzeju preživljale svoj prosti

čas, se sprostile, zabavale in učile. S kakovostnimi programi bi prepričali marsikatero družino, da bi se v prostem času podala v muzej namesto v nakupovalno središče.

10.2. Otroški muzej Hermanov brlog

Otroški muzej Hermanov brlog, edini muzej za otroke v Sloveniji, deluje v sklopu Muzeja novejšje zgodovine Celje. Odprli so ga leta 1995 in je avtorski projekt Tanje Roženberger – Šega in Bronice Gologranc – Zakonjšek. Svojo vsebino črpa tako iz preteklosti kot tudi iz sedanjosti, iz vsakdanjosti in prazničnosti. Zbira, hrani, raziskuje in razstavlja slovensko premično kulturno dediščino. Herman Lisjak je maskota oz. zaščitni znak muzeja za otroke in je delo akademske slikarke Jelke Reichman. Iz njegovega lika in imena izhaja celostna grafična podoba muzeja. Muzej je namenjen predšolskim in osnovnošolskim otrokom, ki jih po muzeju popelje Herman Lisjak. Celotna postavitvev in oprema je didaktično naravnana ter prilagojena predšolskim in osnovnošolskim otrokom med četrtem in dvanajstim letom.

Zakaj Herman Lisjak? Herman je dobil ime po grofu Celjskem, ki naj bi bil zvit, pameten in premeten kot lisjak. Vprašanje pa je, kaj v Hermanu Lisjaku vidijo otroci, najverjetneje le prijazno živalico (lisico, lisjaka) s tem imenom. Torej ta povezava ni najbolj preiščljeno izbrana.

Muzej ima svoje razstavne prostore, muzejsko delavnico in igralnico s knjigami, videom in televizijo, namenjeno otrokom in njihovem sproščanju ustvarjalnih idej, Hermanovo galerijo, razstavni prostor otroške ustvarjalnosti, Hermanovo gledališče, kjer se odvijajo najrazličnejše lutkovne predstave, garderobo in slaščičarno Pri Hermanu Lisjaku. Muzej ima tudi svoj depo, imenovan Hermanov depo, kjer hrani svoji zbirki Otroško življenje in Dobra igrača. Omeniti velja tudi muzejsko trgovino, kjer lahko obiskovalci kupijo različne uporabne izdelke, na katerih je maskota muzeja Herman Lisjak (npr. zvezke, svinčnike, lončke, majice, torbe...). Izdelki otroke spominjajo na obisk muzeja še dolgo potem, ko zapustijo muzej.

Pedagoško delo v muzeju zajema delo z otroki različnih starosti v obliki različnih spremljevalnih programov ob stalnih in občasnih razstavah. V muzeju so od njegovega odprtja leta 1995 do danes pripravili naslednje razstave namenjene otrokom starim od 4 do 12 let: »Herman Lisjak spoznava denar«, »Hi konjiček – igrače na kolesih«, »Hitreje, višje, močnejše«, »Mamut v

Hermanovem brlogu«, »Prometna pot v Hermanov brlog«, »Dobra igrača«, »S Hermanom na etnopotep«, »Zvezde Evrope«, v letu 2007 pa bo končana razstava »Hermanov sprehod skozi 20. stoletje«. Razstavo pripravljajo v sodelovanju z Muzejem novejšje zgodovine Slovenije. Pri samih naslovih razstav mora muzej bolj paziti na otroku razumljivo besedišče, saj se v njih pojavljajo izrazi, kot so npr. etnopotep, ki ga otroci ne razumejo. Razstave v muzeju so v primerjavi s podobnimi muzeji v tujini še premalo interaktivne, premalo je rokovanja s predmeti, preizkušanja, samostojnega odkrivanja.... Nikjer ni zaslediti navodil, besedila s predlogi in namigi za starše, s katerimi bi si pomagali pri skupnem odkrivanju in raziskovanju z otroki. Manjkajo tudi predlogi za aktivnosti doma, ki se nanašajo na vsebino razstav ali pa iz njih izhajajo. Dobro je to, da pri načrtovanju razstav in programov lahko sodelujejo tudi otroci tako, da svoje želje o tem, kaj bi radi počeli v muzeju, narišejo ali napišejo v poseben zvezek. Vprašanje pa je, koliko so dejansko upoštevane. V muzeju bi lahko tudi razmislili o kakšni razstavi ali pa vsaj kotičku za najmlajše otroke, stare od 1 do 3 let, kjer lahko skupaj s starši odkrivajo in raziskujejo. V tujih muzejih za otroke je to običajna praksa.

V muzeju so na voljo strokovna vodstva, predavanja, vaje, predstavitve in seminarji za vzgojitelje in učitelje, učne ure in delovni listi. Hermanove ustvarjalnice so namenjene predšolskim in osnovnošolskim otrokom in se navezujejo na koledarske praznike in aktualno razstavo (npr. Velikonočne kokoške, Mlin na veter, Šopek rdečih nageljnov, Evropski živalski svet, V deželi sončnic, Pozdrav iz toplih krajev, Sveta Lucija...). Na plesnih ustvarjalnicah pa se otroci učijo plesnega izražanja z gibom. Hermanovo gledališče gosti različne lutkovne predstave (npr. Princeska na zrnju graha, Zajec zdravnik, Svinjski pastir, Mojca Pokrajculja, Trije pujski...). Posebni programi in dejavnosti potekajo ob tednu otroka, v času šolskih počitnic (Hermanove zimske in poletne počitniške vragolije), ob Hermanovih sobotah, veselem decembru, ter ob družinskih popoldnevih, ki potekajo ob četrtkih enkrat mesečno, ko je za družine vstop prost. Štirikrat letno v muzej priredi pod svojim balkonom otroški boljši sejem (pomladanski, poletni počitniški, jesenski, zimski praznični). V Hermanovem brlogu otroke v času prazničnih dni obišejo tudi trije dobri možje z darili.



Slika 2: Otroci spoznavajo različne vrste žit – Otroški muzej Hermanov brlog (foto: L. Kužnik, 2006)



Slika 3: Razstava Zvezde Evrope – Otroški muzej Hermanov brlog (foto: L. Kužnik, 2006)

V Hermanovem brlogu lahko otroci praznujejo svoj rojstni dan, ki vključuje različne dejavnosti: sprehod po razstavi, muzejsko ustvarjalnico s čestitko za slavljenca, igro v Hermanovi banki, telovadbo v Hermanovi telovadnici, pogostitev v slaščičarni Pri Hermanu Lisjaku, Hermanovo torto z iskanjem darila in fotografiranje. Soliden program praznovanja rojstnega dne pokvari popolnoma neustrezno in nepremišljeno vabilo na praznovanje s Hermanom Lisjakom in lisičko na naslovnici, oblečenima v »narodno nošo«, Herman Lisjak pa ima v roki celo pipo. »Narodna noša« in pipa nimata nobene zveze z otroki, oboje je domena odraslih, pipo pa lahko razumemo celo kot spodbujanje h kajenju, kar pa je verjetno daleč od tega, kar je avtorica risbe želela povedati.

Res je, da je predvsem od posameznika odvisno, ali mu bodo razstavljeni predmeti spregovorili. Toda vloga kustosa pedagoga pri

oblikovanju vedenj o razstavljenih predmetih je velikokrat odločilna. Kustos pedagog je posrednik med obiskovalci in razstavljenimi eksponati. Od njegovega znanja, privlačne in doživete razlage ter primerne spodbujanja je odvisno, ali bodo obiskovalci razumeli kompleksnost nekega predmeta. Odnos med obiskovalci in kustosom mora biti čim bolj dejaven, dinamičen in fleksibilen.

Vsaka skupina in vsak posameznik imata drugačne želje in interese, zato predstavitev zbirk ne more biti za vse enaka. Naloga muzejskega pedagoga je, da razvija različne metode in oblike dela, s katerimi bo dosegel učinkovit odnos obiskovalcev do zbirke. Posamezne vrste muzejev in galerij morajo razvijati svoje specifične izobraževalne pristope. Metodične pristope je mogoče razvijati le na podlagi specifičnosti zbirk in razstavljenih predmetov. Muzeji morajo ponuditi obiskovalcem dejavnosti, pri katerih jih s pomočjo originalnih del ali predmetov izobražujejo in tako stimulirajo opazovanje, ki pomembno vpliva na razvoj estetskega vrednotenja in morda tudi na poustvarjanje. Namen dejavnosti in delavnic je, da strokovno znanje avtorjev razstav, ki se zrcali v raziskanem razstavljenem gradivu, na razumljiv način približamo obiskovalcem.

Muzeji morajo nuditi možnost za trajno izobraževanje. Izobraževanje ni končano s šolanjem in študijem v izobraževalnih ustanovah. Zbirke in razstave v muzejih in galerijah so lahko zato pomemben dejavnik za odkrivanje novih spoznanj. Naloga kustosa pedagoga je, da poskrbi za različne okoliščine, ki bodo vabile obiskovalce vseh starosti k pridobivanju novih vedenj in to na čim bolj vznemirljiv, inovativen in interdisciplinaren način (Tavčar 2001: 8).

11. Predmet kot učno orodje

Predmeti nas spremljajo v našem vsakdanjem življenju. So povsod okoli nas. Pomagajo nam pri pridobivanju hrane, vode, toplote, različnih opravilih, komunikaciji, transportu, družinskem življenju, religiji, delu, umetnosti, zabavi in drugod. Spoznavanje predmetov pri otroku se začne z igro. Metoda učenja s predmeti je za otroke lažja in učinkovitejša od učenja, ki temelji na besednem opisu, naj si bo posredovan ustno ali pisno.

Tudi vsakdanji predmet kot je npr. usnjen čevelj, lahko predstavlja uvod v učenje o različnih tematikah: usnjarski industriji, načinih izdelovanja čevljev,

potovanjih, trgovini, zdravju, oblačilnem videzu. Lahko je povod za nastanek detektivske zgodbe o identifikaciji lastnika obuvala, za diskusijo o geografskih in podnebnih razlikah ter primernih oblačilih in obutvi, diskusijo o razlikah med ženskimi in moškimi čevlji, obutvi odraslih in otrok za posebne priložnosti, delo, prosti čas, šport... Lahko tudi primerjamo človeško stopalo z živalskimi in podobno. Iz predmetov se lahko učimo o življenju v sedanosti ali preteklosti ter drugih časih in kulturah. Predmeti nam tudi povedo, kako so živeli ljudje, o katerih nimamo nobenih pisnih virov (npr. ljudje iz prazgodovine) in ljudje, katerih jezika ne razumemo. Predmeti so odlični za motiviranje. Zanetijo otroško radovednost, zanimanje, kreativnost ali željo po raziskovanju. Rokovanje s predmeti je del aktivnega učenja. Predmet ponuja konkretno izkušnjo iz katere naj bi se samodejno razvila želja po nadaljnjem učenju.

Poseben primer učenja s predmeti, z igro z njimi, rokovanjem in raziskovanjem je Etno AbecedaŽ, abecedni labirint v Slovenskem etnografskem muzeju. Otroke in družine popelje v svet etnoloških predmetov in zgodb, nekaterih znanih, drugih manj, pa vendar blizu otroškemu svetu. Predmeti so premišljeno izbrani, in sicer tako, da v približno v enakem obsegu zastopajo materialne, socialne in duhovne kulturne sestavine. Otroci in družine v raziskovalnem duhu spoznavajo našo kulturno dediščino. V Etno AbecedaŽu otroci spoznajo avbo, pomerjajo različna pokrivala, spoznajo postopek izdelovanja cokel, čipke izdelane v različnih tehnikah, usodo desetnice, kakšno je bilo nekoč življenje brez elektrike in kako je danes, s kakšnimi igračami so se nekdanji otroci igrali in kakšne igrače so si izdelovali, ljudska glasbila, namizne igre s katerimi se igrajo, izvejo od kod izhaja krompir, spoznajo latvico, jerbas, gledajo film o Miklavževem obhodu, s predmeti potujejo po svetu, preizkušajo ragljo, žrmlje, spoznajo posebne strašljive pustne maske, trniče – ljubezenska darila, različne ure, pomen vodnjaka, od doma pa lahko na ogled prinesejo svoje zbirke, ki jih za nekaj časa razstavijo v muzeju.

Vsak lahko uporablja predmete. Tudi otroci, ki so v šoli manj uspešni in imajo težave z branjem ali pisanjem, se zelo dobro odrežejo pri učenju in delu s predmeti. Učitelj mora razdeliti aktivnosti tako, da bodo vsi otroci pri delu uspešni (Durbin,... 1990: 7). Predmete raziskujemo po korakih. Najprej otrokom zastavimo splošna vprašanja o predmetu, nato preko fizičnega opisa in konstrukcije ugotavljamo, kakšno funkcijo ima/je imel predmet, kako je

oblikovan in kakšna je njegova vrednost. Shema za raziskovanje predmetov je uporabna tako v šoli kot tudi v muzeju.

1. Postavljanje vprašanj

Vsak predmet je lahko vir številnih informacij, če znamo pravilno formulirati vprašanja. Vzemimo za primer stol, na katerem sedimo. Ali je udoben? Zakaj? Zakaj ne? Iz česa je narejen? Kako to vemo? Zakaj je izbran prav ta material? Kakšen vonj ima? Kaj nam pove vonj o stolu? Ali je bil kdaj popravljen? Kako? Zakaj? Ali je čist? Kdo ga čisti in s čim? Ali je dekoriran? Ali se ujema še s čim v sobi? Zakaj sedimo prav na tem stolu? Je bil le ta na voljo ali si ga izbral med drugimi? Zakaj? Kdo ga je kupil? Od kod izvira? Zakaj so kupili ravno takega? Ali je enak kot ostali stoli v sobi? Ali so ostali stoli uporabljeni v druge namene? Ali si že pogledal pod stol (Durbin,... 1990: 7)? To je samo nekaj vprašanj, ki jih lahko zastavimo o običajnem predmetu v gospodinjstvu. Odgovori na vprašanja nam povejo veliko o načinu življenja ljudi, njihovem okusu, delu, smislu za estetiko, življenjskem standardu...

2. Fizični opis

Vedno izhajamo iz fizičnega opisa predmeta, predvsem zato, ker otroci zaznavajo predmet z vsemi čutili in ga znajo opisati, kar je dodatna motivacija za nadaljnje raziskovanje. Kakšnega videza je predmet, kakšen je na dotik, kakšen vonj in zvok ima? Kakšne barve, oblike in velikosti je, iz kakšnih materialov je narejen, naravnih (kamen, kost, les) ali umetnih (plastika). Je narejen ročno ali strojno, unikatni ali serijski? Ali imamo pred sabo cel predmet ali le njegov del, je bil kdaj predelan ali popravljen, je bil kakšen del dodan ali odvzet? Če so predmeti zelo stari je lahko del predmeta obrabljen ali manjkajoč, npr. srednjeveškimi mečem navadno manjka ročaj (Durbin,... 1990: 7).

3. Konstrukcija

Zanima nas konstrukcija predmeta. Je predmet narejen ročno ali strojno, šablonsko ali iz posameznih delov? Naenkrat ali v določenih časovnih razmikih? Ga je izdelal posameznik ali skupina ljudi? Je lepljen, glaziran ali varjen? Ima zakovice, ročaje, zaponke, gumbe (prav tam)?

4. Funkcija

S kakšnim namenom je bil predmet narejen, kako so ga uporabljali, se je njegova uporaba spreminjala? Namen in uporaba sta lahko dve popolnoma različni stvari. V vsakem domu, pisarni ali razredu najdemo predmete, ki so narejeni z enim namenom, uporabljajo pa se za drugega. Npr. kozarci za marmelado se uporabljajo kot vaze za rože. Nekateri predmeti naj bi bili koristni, končajo pa kot okrasni zato, ker so zastareli, »iz mode« ali redki. Npr. nočne posode, lahko kupimo na boljšem sejmu, ljudje pa jih uporabljajo za dekoracijo stanovanja ali vikenda, vanje sadijo rože, nihče pa jih nima spravljjenih pod posteljo »za vsak primer«.

Pri opazovanju moramo biti zelo natančni, da opazimo vse znake, ki kažejo ali je bil predmet uporabljen v svoji prvotni funkciji ali ne. Npr.: če čajnik nima znotraj nobenih madežev, je verjetno imel dekorativno funkcijo, je bil redko uporabljen, založen na podstrešju ali pa je morda nov. Za potrditev katerekoli od hipotez pa potrebujemo več dokazov (Durbin,... 1990: 9).

4. Oblikovanje

Ali je predmet oblikovan tako, da še lahko služi svojemu namenu, so izbrani primerni materiali, je okrašen, kako? Ti je všeč njegov videz? Šele ko ugotovimo, čemu predmet služi, lahko ocenimo, če je dobro oblikovan. Nož za rezanje sadja s srebrnim rezilom je neuporaben za rezanje zrezkov, saj se srebrno rezilo ne da tako dobro nabrusiti. Kljub temu je material za rezilo z estetskega vidika skrbno izbran. Otroke vzpodbujajmo, da videz predmeta po svoje ocenijo. Nekaj, kar se zdi danes grdo, je morda nekoč veljalo za lepo in cenjeno ali kot umetniški izdelek (Durbin,... 1990: 9). Upoštevati moramo tudi morebitne omejitve oblikovalca v določenem času, npr. finančne, morda ni bilo na voljo zelenih materialov, tehnologijo in tržišče. Npr. čajnik ni bil namenjen otroški uporabi. To morajo otroci vedeti preden ga ocenijo za slabo oblikovanega zato, ker je pretežek.

5. Vrednost

Ali ima/je imel predmet posebno vrednost v denarnem, ekonomskem, socialnem, historičnem, simbolnem, sentimentalnem smislu? Kaj je predmet pomenil ljudem, ki so ga naredili, uporabljali in ohranili do danes? Kaj pomeni tebi, muzeju (Durbin,... 1990: 10)?

Denarna vrednost predmeta se lahko spreminja v različnih časovnih obdobjih in kulturah. Predmet je lahko vreden zelo veliko, četudi ni nov, bogato okrašen in narejen iz dragih materialov. Tudi polomljeni in obrabljeni predmeti lahko držijo ceno. Kakorkoli, predmeti, narejeni iz materialov, ki jih naša družba ne ceni, bi lahko imeli posebno vrednost v drugih časih in kulturah (prav tam). Predmet je lahko zelo malo vreden v denarnem smislu, za posameznika pa ima neprecenljivo vrednost. Ročno narejeni predmeti imajo lahko religiozen, političen, ekonomski ali socialni pomen. Predmeti so lahko tudi plačilno sredstvo npr. verižice iz školjk na Salomonovih otokih v smislu blagovne menjave. Če hočemo pojasniti pomen nekega predmeta, moramo analizirati, kaj nam pove o ljudeh, ki so ga naredili, uporabljali in ohranili, kaj nam razkriva o njihovem okusu, premoženju, statusu, načinu življenja, ekonomiji, politiki, tehnologiji in religiji v določenem času. Zelo dobro je, da se učenci veščin opazovanja in opisovanja predmetov naučijo že v razredu, saj bo obisk muzeja tako še bolj učinkovit.

11.1. Razvijanje veščin za učenje s predmeti

Učenja s predmeti se je potrebno naučiti tako kot branja ali računanja. Učenje s predmeti zahteva čas in vajo. Priprava na spoznavanje predmetov naj poteka v razredu, saj ob obisku muzeja navadno za to ni dovolj časa. Ko se otroci srečajo s predmetom (znanim ali neznanim), morajo vedeti, kako (»know how«) z njim manipulirati, da jim bo čim več povedal. Teh veščin se najlažje naučimo, če predmete uporabljamo v vsakdanjem življenju. Veščine za učenje s predmeti razvijamo z vajami. Zasnovane morajo biti kot zabavne igrice, za njihovo izvedbo pa ne potrebujemo muzejskih predmetov.

1. Učenje opazovanja

Včasih se dogaja, da nek predmet pogledamo, dejansko pa ga ne vidimo. Sposobnost vizualnega zaznavanja ni le preprosta sposobnost spreminjanja tega, kar vidimo, v sprejemljivo obliko risbe ali umetniškega dela. Učenje opazovanja nam pomaga razumeti in presojeti videno (Durbin,... 1990: 18).

Vizualne spretnosti so v šolah podcenjene. To je nekaj, s čimer se ukvarjajo učitelji umetnosti in likovnega pouka, risanje se dojema kot »zapolnitev časa« in pride na vrsto po »pravem« učenju. Škoda. Učenje »da bi videli« zahteva čas. Bežen pogled nam pove le polovico zgodbe, skrbno in

natančno opazovanje pa pripelje do zaključkov, ki niso vidni na prvi pogled (Durbin,... 1990: 18).

Zemljevid iz vrvice

Naše opazovanje stvari je pogosto površno zaradi tega, ker smo prepričani, da o nečem vemo že vse. Naredimo preprost preizkus. Otrokom razdelimo dolge vrvice z nalogo oblikovati obris Slovenije ali katere druge države. Ko je naloga opravljena primerjamo njihove izdelke z zemljevidom v atlasu, še posebej bodimo pozorni na proporce. Ko nekaj delamo po spominu, vedno preverimo, kakšna je ta stvar v resnici. Bistveno je, da vemo, da naš vizualni spomin ni tako zanesljiv kot smo si predstavljali (Durbin,... 1990: 19).

Zdaj ga vidiš, zdaj ga ne

Otroci naj določen čas opazujejo nek predmet. Nato ga odstranimo. Njihova naloga je, da ga narišejo po spominu. Nato naj še enkrat pogledajo predmet. Spet ga odstranimo in dopolnijo risbo. Vajo ponovimo še nekajkrat. Vaja nam pokaže kako čas in koncentracija odkrivata informacije, ki na prvi pogled niso bile očitne in kako so se med vajo pojavili problemi in vprašanja (prav tam).

2. Učenje opazovanja

Opisovanje predmetov zahteva bogat besedni zaklad. Nekaj primerov vaj, ki pomagajo bogatiti besedni zaklad:

Kaj je v vreči?

V vreče iz blaga skrijemo predmete. V vsako vrečo po en predmet. Otrok naj z roko seže v vrečo, potipa in občuti predmet, ter ga opiše. Če je predmet neznan ali težko določljiv, morajo otroci za njegov opis uporabiti vrsto besednih zvez in tako bogatijo svoj besedni zaklad. Vajo lahko izvedemo tudi tako, da namesto besednega opisa otroci predmete narišejo »po občutku« (Durbin,... 1990: 20).

Ugani, kaj sem!

Vsak otrok dobi v roke en predmet. Dobro si ga ogleda in na kartonček napiše njegove značilnosti, pri tem pa ne sme omeniti imena predmeta. Kartončke otroci med seboj zamenjajo. Nato vsak otrok prebere opis predmeta, ostali pa ugibajo, za kateri predmet gre (prav tam).

3. Učenje dokumentiranja

Risanje je najboljši način za spoznavanje predmeta. Pri tem vid in misli zaposlimo s strukturo, obliko in funkcijo predmeta. Razlikovati je potrebno med »dokumentarnim« risanjem in risanjem kot umetniškim izražanjem. Otroci naj risbi dodajo tudi merilo. Zanimivo je risanje znanih predmetov, npr. stola iz nenavadnih zornih kotov (od spodaj, zgoraj, s strani) (Durbin,... 1990: 21). Če želimo, da je to, kar vidijo, pisno dokumentirano, moramo dati ustrezna navodila o stilu pisanja. Vsekakor pa ni dovolj, da predmet samo poimenujemo. Mape, papir in svinčnike lahko zamenjajo tudi diktafoni kot alternativna metoda beleženja podatkov, kar motivira otroke, ki imajo težave s pisnim izražanjem (prav tam).

Likalnik

Otroci naj po spominu narišejo likalnik. Ali bi kateri od narisanih likalnikov tudi v resnici deloval? Otroci naj narišejo še eno risbo, tokrat naj natančneje opazujejo predmet. Ali bi tokrat deloval? Otroci se iz te vaje naučijo, kako pomembno je natančno opazovanje in kako je lahko risanje nekega predmeta sredstvo za njegovo razumevanje (prav tam). Uporabimo lahko tudi šivalni ali pralni stroj, kolo, odpirrač za steklenice...

Pod lupo

Da bi se izognili miniaturnim risbam na sredini papirja, naj otroci narišejo močno povečan predmet, ki je v resnici zelo majhen, npr. sponka za papir, škatlica od vžigalic, prstan... Za kolikokrat je predmet povečan, za kaj je to dobro? Povečava predmeta približa detajle, če pa je prevelika, nas lahko zavede, saj predmet ni prepoznaven (Durbin,... 1990: 21).

Igra z ravnili

Potrebujemo različna ravnila. Otroke razdelimo v skupine. Vsaka skupina dobi ravnilo, ki ga mora opisati. Nato ravnila med seboj pomešamo. Skupine prebirajo svoje opise in ugotavljajo, kateri opis ustreza kateremu ravnilu. Iz igre se naučijo, kako pomemben je prenos informacij, ki jih dobijo s pozornim opazovanjem, v natančen opis predmeta (Durbin,... 1990: 21).

Slepo risanje

Otroci se razdelijo v pare. Vsak dobi predmet, ki ga njegov partner ne sme videti. Vsak zase naredi opis predmeta. Opise zamenjata, nato pa vsak po opisu nariše sliko predmeta. Vajo končamo s primerjavo slike s predmetom (prav tam).

4. Učenje postavljanja vprašanj

Otroci se lažje učijo s predmeti, če znajo o njih postavljati vprašanja. Pri tem morajo preseči vprašanja, kot so, »Kaj je to?« in »Koliko je star?« Vprašanja naj pridejo spontano. Pri tem jim pomagamo z različnimi igrami (Durbin,... 1990: 23).

Hrbet na hrbet

Otroci v parih sedijo skupaj s hrbti obrnjenimi drug od drugega. Eden v paru dobi v roke znan predmet, ki ga ne sme imenovati, drugi pa ugiba, za kateri predmet gre. Na voljo ima 10 ali 20 vprašanj. Vaja je zahtevna, saj morajo biti vprašanja strukturirana npr.: »Je predmet težak, kako težak je?« Otroci se z vajo naučijo, da je dobljena informacija odvisna od vprašanja, ki ga zastavijo. Na koncu se skupaj pogovorimo, kakšni tipi vprašanj prinesejo uporabne odgovore (prav tam).

Lego kocke

Dva otroka naj iz kompleta lego kock sestavita konstrukcijo in jo skrijeta. Ostali imajo enak komplet lego kock, njihova naloga pa je zgraditi enako konstrukcijo. Pri gradnji si lahko pomagajo le z vprašanji, ki jih zastavljajo otrokoma. Kmalu se izkaže, kako pomembno je natančno postavljanje vprašanj, če želijo zgraditi enako konstrukcijo (prav tam).

5. Učenje razvrščanja

Dobro razvit smisel za opazovanje in možnost učenja preko predmetov sta odvisna od prepoznavanja in razvrščanja informacij, ki jih predmet ponuja: barva, material, oblika, vonj, zvok, teža, dizajn, struktura, funkcija, vrednost. Naslednje aktivnosti bodo otrokom pomagale učiti se razvrščati predmete, ki jih odkrivajo (Durbin,... 1990: 24).

Igra brez imen

Otroci delajo v skupinah. Skupina A izbere znan predmet, npr. svinčnik, a ne pove, za kateri predmet so se odločili. Nato skupini B povejo 5 ali 10 dejstev o predmetu. Nato se vloge zamenjajo. Otroci se tako naučijo, da o nekem predmetu lahko povejo dosti več kot le ime in njegovo funkcijo (Durbin,... 1990: 24).

Kam spada

Na mizo zložimo 20 predmetov. Otroci naj si jih določen čas ogledujejo. Nato jih pokrijmo ali odstranimo. Otroci naj se spomnijo čim več predmetov. To je odvisno od spomina. Namesto imen predmetov naj otroci informacije, ki so si jih zapomnili, razvrstijo, npr.: poimenujejo naj lesene predmete, predmete, ki jih uporabljajo odrasli, orodja, predmete iz živalskih produktov. Otroci lahko kategorije tudi sami predlagajo (prav tam).

Iaz kustos

Otrokom najprej pojasnimo pomen besede kustos in jim predstavimo njegovo delo. Nato jim damo 6 različnih predmetov. Predstavljajo naj si, da so kustosi in morajo te predmete razstaviti v eni vitrini. Zakaj bi izbrali ravno te predmete? Bi jih izbrali zaradi materialov, iz katerih so, načina izdelave ali iz estetskih razlogov? Ta vaja prikazuje različne načine preučevanja skupine predmetov.

6. Učenje povezovanja strukture in funkcije

Na oblikovanje večine predmetov najbolj vpliva njihova funkcija. Drugi vplivi so še: estetska presoja oblikovalca, ekonomski vzroki, dostopnost in

primernost materialov, iz katerih so predmeti, pa tudi okus ljudi določenega časa. Otroci morajo ta dejstva razumeti (Durbin,... 1990: 25).

Iz česa je?

Preden otroci začnejo kritično razmišljati o mojstrovi izbiri materiala za nek predmet, morajo znati razlikovati in poimenovati različne materiale. V ta namen naredimo v razredu zbirko predmetov iz različnih materialov: lesa, medenine, železa, stekla, lončevine, voska, svinca, marmorja, krede... Z otroki se pogovorimo o karakteristikah posameznih materialov. Z njimi lahko tudi eksperimentiramo, jih testiramo, kako se obnašajo v vodi, kakšna je njihova odpornost, trdota, prevodnost, moč in teža, za kaj je posamezni material najbolj uporaben. Iz te vaje se otroci naučijo razumevanja karakteristik različnih materialov (prav tam).

Za kaj se uporablja?

Naredimo zbirko podobnih predmetov, katerih funkcija ni nujno znana. Npr.: krtač (krtača za lase, pasja krtača, zobna ščetka, krtača za obleko, krtača za čiščenje steklenic). Iz katerih materialov so krtače in za kaj se uporabljajo (Durbin,... 1990: 26)?

Varovanje predmetov

Vaja nam pokaže, da so nekateri materiali bolj primerni za določene funkcije kot drugi, probleme konserviranja predmetov, s katerimi se srečujejo muzeji in zakaj se določenih predmetov ne sme prijemat. Naredimo zbirko predmetov različnih materialov, npr.: jajčna lupina, kos novega belega oblačila, kos vate, belega papirja, plastenko, fotografijo s sijajem. Vsak predmet razdelimo na dva kosa. Po en kos shranimo. Drugi del predmeta brez razlage pošljemo po razredu. Otroci naj si jih med seboj podajajo. Predmeti naj trikrat zakrožijo. Nato primerjajmo polovice s tistimi, ki smo jih shranili. Kakšne spremembe opazimo? Ali bi s predmeti ravnali bolj previdno, če bi jim to naročili? Ugotovitve prenesemo na muzeje, ki se trudijo ohraniti stoletja stare predmete. Aktivnost lahko še nadaljujemo s poskusom, kaj bi se zgodilo z našimi predmeti, če bi jih izpostavili soncu, vlagi... (Durbin,... 1990: 26).

7. Učenje postavljanja in preverjanja hipotez

Ko se otroci prvič srečajo s predmeti, navadno odgovore na vprašanja ugibajo in pri njih vztrajajo. Med spoznavanjem nekega predmeta bo en otrok trdil, da je obešalnik, drugi da je antena, tretji pa bo samo skomignil z rameni, češ ne vem. Taka ugibanja ne peljejo nikamor in jih je treba z vajo preseči (prav tam).

Skrivnostni predmet

Otroci naj si neznani predmet ogledajo. Zraven naredimo tabelo z rubrikami, kaj vemo o predmetu, kaj bi lahko bilo, kaj moramo izvedeti. Vsako idejo ali dejstvo zapišemo. Otroci naj pripravijo zaključno poročilo (prav tam).

Skrivnost izgubljenega kovčka

Kovček napolnimo z različnimi predmeti. Naloga otrok je rekonstrukcija življenja človeka, ki je kovček pozabil na železniški postaji. Kaj nam povejo predmeti o njegovem življenju (prav tam)?

8. Učenje uporabe posameznih delov

Arheologi največkrat izhajajo iz majhnih delov predmetov. Koščki lončevine, kosi kosti, koščki gradbenih materialov so dokazi, na podlagi katerih rekonstruirajo življenje v preteklosti. Otroci naj spoznajo, da posamezni drobcji lahko prinesejo več informacij, kot se to zdi na prvi pogled (Durbin,... 1990: 26).

Razbiti krožnik

Pripravimo tri škatle. V eni naj bo cel krožnik iz kitajskega porcelana, v drugi polovica krožnika in v tretji le njegov delček. Vsaka skupina dobi eno škatlo. Skupine ne smejo izdati vsebine njihove škatle. Vsaka preuči svoj predmet in dokumentira vse, kar je mogoče. Sledi poročanje skupin o svojih rezultatih. Ta vaja naj bi pokazala, da košček nečesa skriva v sebi prav toliko informacij kot celota, včasih še več, npr.: vrsto glin lahko jasno določimo le na razbitih predmetih (prav tam).

Dopolni sliko

Iz revij izberemo barvne fotografije. Na sredini vsake naredimo luknjo. Slike nalepimo na bel papir. Otroci naj narišejo manjkajoč del slike. Vaja pokaže, da ne potrebujemo celote za sklepanje o tem, kako naj bi neka stvar izgledala (Durbin,... 1990: 27).

11.2. Kako izbrati primeren predmet za učenje in raziskovanje?

Različne kategorije predmetov imajo določene prednosti in pomanjkljivosti:

- Predmeti enostavnih oblik in neokrašeni predmeti, npr. pust okrogel krožnik, sprva izgledajo zelo enostavni za opis, toda njihova »praznost« lahko zelo otežuje postavitve hipotez o funkciji oz. uporabi (pomanjkanje dokazov).
- Znani predmeti iz domačega gospodinjstva imajo veliko potenciala, saj se z njimi lahko rokuje. Pri tem je zanimivo, da vidimo povsem vsakdanji predmet na drugačen način oz. vidimo tisto, kar do zdaj še nismo opazili.
- Umazani, poškodovani in obrabljeni predmeti so uporabni kadar želimo govoriti o konceptih trajnosti, obrabe, skrbi in zanemarjanju, namernem uničevanju in ohranjanju. Zlomljeni ali razbiti predmeti omogočajo vpogled v njihovo notranjost ali njihovo konstrukcijo, ali pa služijo kot vaja za odkrivanje celotnega videza predmeta.
- Neznani predmeti v otrocih takoj prebudijo željo po raziskovanju in odkrivanju predmeta. Neznane predmete uporabimo predvsem pri spodbujanju otrok za uporabo njihovih spretnosti opazovanja in sklepanja.
- Nekateri predmeti imajo določene napise. Npr. njihov izvor, blagovna znamka, datum proizvodnje, avtorske pravice ali celo ime. Morda je bolje, da se takim predmetom izognemo, tako da otroci razvijejo zaupanje v svoje sposobnosti pri dekodiranju predmeta. Kasneje lahko postavljajo vprašanja o natančnosti in pomenu pisnih informacij. Podobno imajo lahko nekateri predmeti znano zgodovino. Krožnik je bil lahko babičino poročno darilo ali pa je bil predmet najden na določenem prostoru. Vse to so pomembni dokazi, njihova točnost in pomen zahtevata premislek. Preveč poudarjanja tega tipa informacij na zgodnji stopnji lahko spodkoplje sposobnost raziskovanja predmetov katerih zgodovina ni znana.

Različni ljudje vidijo stvari različno. Na to, kako stvari vidimo, jih zaznavamo, se nanje odzivamo in iz njih učimo, vplivajo različni dejavniki: etnična pripadnost, spol, predznanje, izkušnje ter naša percepcija vrednosti.

1. Etnična pripadnost

Na način, kako človek zaznava določeno stvar vplivajo: kulturna dediščina, šege in navade, prepričanja, način življenja skupnosti v kateri odrašča oz. njegovo socialno okolje. To nazorno kažejo npr. religiozni predmeti. Kar je za nekoga sveto, drugemu ne pomeni nič. Npr. totemski steber je svet za ljudi, ki so ga naredili, antropologu ali rezbarju pa predstavlja popolnoma nekaj drugega. Tudi barve imajo različno zaznavo in pomen, npr.: škrlatna barva je bila imperialistična barva v starem Rimu, v Viktorijanski Angliji pa je bila to barva žalovanja.

Šege in navade nam prav tako pokažejo različne pomene predmetov za ljudi različnih kultur, npr. poročne šege. Kozarec za vino je sestavni del židovske poroke (tudi drugih), njegova simbolika (razbitje, ki predstavlja konec nedolžnosti) pa je nepoznana nekomu, ki še nikdar ni bil na židovski poroki. Zanj bo imel kozarec povsem drug pomen.

Zaradi vseh teh razlik in življenja v multikulturni družbi je zelo pomembno multikulturno izobraževanje, ki je prisotno na vseh področjih izobraževanja, tudi v muzejih. Muzeji lahko preko svojih zbirk in predmetov približajo različne kulture, informirajo, spodbujajo razmišljanje o različnih vrednotah, ravnanju, vedenju, predsodkih, ki pomagajo posamezniku razumeti in sprejeti različne kulture ter z njimi tudi živeti. Multikulturno izobraževanje je najprej proces v katerem posameznik razvije načine zaznavanja, razumevanja, vrednotenja in obnašanja v kulturnih sistemih, ki se razlikujejo od njegovega lastnega. Multikulturno izobraževanje zahteva pozornost znotraj lokalnega, nacionalnega in globalnega okolja. Naloga učiteljev, pedagoških delavcev in kustosov pedagogov je, da omogočijo pozitivne medkulturne izkušnje preko različnih dejavnosti (odkrivanja preko predmetov, rokovanja s predmeti...), razstav, programov, delavnic... Ali kot pravi Gogala, človek mora priti do pristnega doživetja. Če do tega ne pride je zmagala navada ali predsodek, človeška narava, dosedanja usmerjenost, vzgoja... V tem primeru je bil vzgojni vpliv neuspešen, nepristen doživljanj ni dobil žive vplivne moči na duševnost in ni zapustil kake vidne sledi v duševnosti. Človek gre svojo dosedanja pot naprej, ker ni doživel ničesar tako

močnega, da bi se bil mogel kako preusmeriti in začeti drugačno življenje (Gogala 2005: 55).

Muzeji imajo na tem področju velik potencial. Muzeji so izobraževalne institucije, kjer preko razstav in programov soočajo različne dimenzije človeških kultur skozi prostor in čas. Na razstavah prikazujejo ljudi različnih kultur ali posameznih področij njihovega načina življenja in delovanja ter spodbujajo obiskovalce k razmišljanju o sprejemanju drugih in drugačnih načinov življenja ljudi, ki niso enaki našemu lastnemu. Mnogi ljudje imajo edini »izobraževalni« stik z drugimi kulturami v muzeju, zato je še kako pomembno, kako vsebine prikažemo, predstavimo in pojasnimo.

2. Spol

V nekaterih pogledih lahko otrokov spol predstavlja oviro za učenje preko predmetov: npr. povezovanje predmetov z določenim spolom. Če deklica ali deček menita, da je nek predmet »fantovski« ali »dekliški«, ju bo to oviralo pri raziskovanju predmeta. Tak predmet je npr. likalnik. Če bo deček že v naprej prepričan, da likalnik uporabljajo le dekleta, ga bo to prepričanje oviralo pri opazovanju predmeta in odkrivanju, da je bil včasih likalnik krojaško orodje. Tako gledišče ga bo oviralo tudi pri ocenjevanju dizajna in funkcije likalnika.

3. Predznanje in izkušnje

Kako lahko otrokovo predznanje vpliva na to, kako določeno stvar vidi? Včasih lahko znanje o nečem otroku onemogoči spontano razmišljanje in raziskovanje. Npr. če ima pred seboj vrč in ga kot takega takoj prepozna, bo že v naprej predvideval, da so ga nekdanj uporabljali za tekočine, čeprav je služil kot vaza za rože ali pa so v njem hranili gumbe. Po drugi strani pa otroci z omejenim predznanjem ali brez, morda ne bodo opazili pomena nekega predmeta. Izkušnje, ki jih otrok pridobi z uporabo določenih predmetov, mu koristijo pri spoznavanju podobnih predmetov.

4. Vrednost

Tudi percepcija vrednosti določene stvari ali predmeta vpliva na to, kako otroci nekaj vidijo in se naučijo. To vpliva na njihovo rokovanje in ravnanje s predmetom, pa tudi na to, kako nanj gledajo. Vredni predmeti ali

predmeti, ki se otrokom zdijo vredni, si zaslužijo več pozornosti kot tisti, za katere menijo da so brez vrednosti.

Otroke zelo zanima koliko stvari stanejo. Tema je podlaga za vrsto vprašanj. Zakaj ljudje skrbijo za stvari, ki jim niso všeč, če so vredne veliko denarja? Ali bi kupil nekaj kar ti ni všeč, če bi ti nekdo svetoval, da je to dobra investicija? Se ti je že kdaj zgodilo, da nečesa nisi kupil za darilo, ker je bilo prepoceni? Ali vedno kupiš dražjo blagovno znamko nečesa, ker misliš, da je izdelek bolj kakovosten? Če bi se otroci radi pogovarjali o denarni vrednosti predmeta naj to poteka v kontekstu. Merilo naj bo cena kepice sladoleda ali tablice čokolade.

12. Razstavne in programske strategije v muzejih za otroke

12.1. Razstave v muzejih za otroke

Muzeji za otroke poudarjajo interaktivne in kontekstualne razstavne strategije. So odsev skupnosti, področja in kraja, v katerem se nahajajo. Vsak ima svoj poseben karakter, ki je odvisen od njegovih obiskovalcev. Poslanstvo muzejev za otroke je zagotoviti inovativno, kakovostno muzejsko izkušnjo in doživetje za otroke, njihove družine ter vse, ki se ukvarjajo z otroki pri raziskovanju sveta, v katerem živimo. Otrokom omogočajo, da se učijo o sebi, drugih ljudeh in svetu ter jim pomagajo razvijati sposobnosti, spretnosti, interese in hobije.

Vsak muzej mora definirati svoje poslanstvo. Izjava o poslanstvu je pisni dokument, v katerem je definirana usmeritev muzeja, namen, oziroma cilji in sredstva, s katerimi bo zastavljeni cilj dosežen. Poslanstvo se mora osredotočiti na to, kaj želi muzej doseči preko svojih aktivnosti. Izjava o poslanstvu definira ciljne skupine, predmetno področje ali vsebinski fokus muzeja, ki se nanaša na razstave, programe in zbirke. Jasno poslanstvo je pomembno pri načrtovanju vizije in smernic muzeja. Ko zbiramo ideje za razstave in programe, se moramo vprašati, ali so v skladu s poslanstvom muzeja, njegovimi cilji, v čem je edinstvenost naše ponudbe.

Pozornost moramo usmeriti na tri področja: na edinstvenost naše ponudbe, na ljudi, ki živijo v okolici in so naši potencialni obiskovalci ter

naravno okolje. Vse je povezano z lokacijo, kjer se muzej nahaja. Vprašati se je potrebno, ali se neka tematika dotika vsakdanjega življenja ljudi, ali lahko vzpostavijo povezavo z njo, ali je primerna za določeno razvojno stopnjo, ali se ukvarja s sodobnimi problemi in se povezuje z lokalno kulturno skupnostjo. Npr.: muzej za otroke v Brooklynu (Brooklyn Children's Museum) ponuja programe, ki zadovoljijo potrebe in interese obiskovalcev različnih kultur, mestne mladine in družin. Vsak nov projekt je dobro premišljen in vsebuje različne kulturne perspektive. Ena od možnosti je vključitev obiskovalcev v proces zbiranja idej za projekt. V ta namen služijo škatle za predloge, raziskave prijateljev muzeja, pogovor z obiskovalci v muzeju, z ljudmi, ki živijo v soseski. Tako zvemo, kaj bi obiskovalci v muzeju radi videli in delali.

Že po naravi imajo muzeji za otroke možnost, da razvijajo multidisciplinarni pristop pri raziskovanju določene tematike. Razstava »Rastline in ljudje« v muzeju za otroke v Brooklynu (Brooklyn Children's Museum) predstavlja rastline iz različnih zornih kotov. Po eni strani se dotakne botanike in ekologije, po drugi pa obravnava rastline v povezavi s človekom (kulturni vpliv na uporabo določene rastline). Otrok lahko tematiko rastlin spoznava na različne načine (Enseki 1997: 105).

Naslednje vprašanje je, ali je razstava zanimiva in zabavna. Ideje morajo biti za obiskovalce zanimive in provokativne. Otroci in starši lahko povedo veliko o tem, kaj bi jih zanimalo in kaj ne. Lahko tudi predlagajo rešitve, ki bi naredile predmet in predstavitev bolj razburljivo (Enseki 1997: 105). Pojavi se tudi vprašanje predmetov: ali ima muzej svoje zbirke iz katerih lahko črpa, če ne, kje naj predmete dobi, ali so na voljo točne informacije in ustrezne raziskave predmetov. V muzeju so predmeti ključni viri, ki naredijo koncepte jasne.

Stalna zbirka muzeja za otroke v Brooklynu (Brooklyn Children's Museum) datira v leto 1899 in šteje preko 27.000 predmetov. Pred leti si je muzej postavil za cilj nameniti več predmetov za uporabo obiskovalcem. Rezultat tega je bila razstava »Skrivnostni svet predmetov«, ki je vključevala znane predmete, kot so televizija, majica, kolo in neznane iz različnih kultur (glasbeni instrument iz Zaira, Inuitsko vedro za vodo iz Kanade...). Razstava je ponujala programe za družine in šole ter delavnice, na katerih so reševali skrivnosti z odkrivanjem funkcije in pomena predmetov različnih kultur (Enseki 1997: 105).

Vprašanje je tudi, ali je projekt zanimiv za vlagatelje in ali se povezuje s programi drugih ustanov, predvsem šole in drugih kulturno izobraževalnih ustanov, pa tudi kako se bo projekt razvijal glede na to, kaj druge ustanove že ponujajo. Možnosti za sodelovanje narastejo, ko se ekipa, ki načrtuje razstavo, pouči o njihovih ciljih. Ko so v muzeju za otroke v Brooklynu (Brooklyn Children's Museum) načrtovali projekt o rastlinah, so se povezali s strokovnjakom iz botaničnega vrta. Istočasno je botanični vrt načrtoval svojo prvo večjo razstavo za otroke in je potreboval informacije o tem, kako razvijati interaktivne razstave. Razstava »Rastline in ljudje« je povezala dve ustanovi, ki sta združili raziskave, načrtovanje razstave in programov (Enseki 1997: 105). Tudi razstava »Nočna potovanja« se je odlično umestila v šolski program oziroma učni načrt, ki je predvideval učenje o psiholoških, znanstvenih in kulturnih aspektih spanja. Na podlagi tega je bila tudi načrtovana. Zahtevala je dve leti intenzivne raziskave in razvijanja idej s pomočjo otrok, učiteljev in staršev (Enseki 1997: 106).

Dejstvo je, da je veliko muzejev za otroke ustanovljenih na pobudo staršev, ki za svoje otroke želijo več možnosti za učenje. Večina od njih nima izkušenj z ustanavljanjem muzeja, zato delajo tri vrste razstav: take, za katere so se navdušili v drugih muzejih; take, za katere imajo osebni interes in take, za katere menijo, da bodo zlahka našli sponzorja. Vse te razstave so praviloma uspešne. Najbolj pogoste razstavne postavitev so: samopostrežna trgovina, bolnišnica, pošta, banka, ambulanta, babičina kuhinja, podstrešje. Te razstave so zelo uspešne, ker se obračajo neposredno na otroka in nudijo možnost igre vlog.

Igra vlog je zelo pomemben del razvoja vsakega otroka. Zgodnje »pretvarjanje« je osnova za jezikovni razvoj in razvoj miselnih sposobnosti. Najbolj priljubljene razstave vabijo otroke k igri vlog. Otroci uživajo v tem, ko postanejo nekdo drug in vidijo stvari z druge perspektive, skozi oči osebe, ki jo igrajo. Pri razstavi z igro vlog ni nobenih omejitev pri tem, katero vlogo otrok sprejme. V beli obleki je lahko zdravnik, veterinar ali laboratorijski tehnik. V televizijskem studiu je lahko DJ, napovedovalec, poročevalec ali vremenar. Slikanje na obraz omogoča otrokom, da postanejo živali ali pošasti. Te vrste razstav omogočajo otrokom, da imajo nadzor nad sprejemanjem odločitev in to je glavni razlog, da so razstave tako priljubljene in uspešne (Moore 1997: 107).

Vsak otrok pozna samopostrežno trgovino. Vendar so v trgovini navadno pasivni udeleženci. Njihovi starši so glavni pri sprejemanju odločitev, izbiranju hrane in usmerjanju, v katero smer bodo potiskali voziček, v katerem otrok sedi ali pomaga staršem pri potiskanju. Kakorkoli, v muzejski samopostrežni trgovini so glavni otroci, ki imajo kontrolo nad okolico in po želji usmerjajo svoja dejanja. Lahko so blagajničarji ali pa starši, ki kupujejo hrano za večerjo. Lahko sprejemajo odločitve in vsaka odločitev je prava. Lahko odločajo o tem, koliko časa bodo igrali kakšno vlogo in koliko časa bodo preživeli v trgovini. Enako je z bolnišnico ali pošto. V bolnišnici lahko igrajo vlogo zdravnika, sestre ali pacienta. Lahko se preizkusijo v različnih vlogah in vidijo, kako se počutijo. To postane del njihove izkušnje in razširi njihovo znanje ali pogled na določeno stvar.

Kaj razlikuje te aktivnosti v muzeju od enakih doma? V muzeju je reproducirano resnično okolje s pravimi predmeti: prava blagajna, prava tehtnica, pravi stetoskop. Muzej kreira resnično življenjsko izkušnjo z avtentičnim in pogosto zelo detajlnim okoljem, ki vključuje prave predmete. Čim mlajši je otrok, tem bolj je odvisen od pravih predmetov, ki bogatijo njegovo igro. Z rastjo raste tudi njihova domišljija (Moore 1997: 107). Pogoste in priljubljene so tudi razstave z mehurčki, vodo in peskom. Ti materiali so otrokom poznani, nudijo pa tudi senzorično komponento. Ko otrok »dela« mehurček, se najprej dotakne vode, ga opazuje kako raste, lovi okoli in občuti kako počti. Z brizganjem vode in lovljenjem mehurčkov dobi povratno informacijo takoj (Moore 1997: 108).

Razstave delujejo preprosto in ponovljivo, sama ponovitev bogati izkušnjo in jo naredi konkretnejšo. Odvisno je od našega spomina. Ko otrok ponovno obiše razstavo, se njegova izkušnja premakne iz neznanega h konkretnemu in iz znanega k bolj abstraktnemu. Prvi obisk bo morda namenjen poskusu razumevanja, kaj nekaj je ali kako deluje. Naslednjič bo otrok začel spraševati zakaj, poskušal prodreti v bistvo problema in končno prišel do faze »kaj če«, kjer začne njegova domišljija tvoriti nove možnosti za rešitev problema (prav tam).

Muzej za otroke je ustanova, ki odseva neko okolje in prebivalce s specifičnimi potrebami, ki tam živijo. To je ključni vidik pri ustanavljanju novega muzeja. Lokalni fokus je zelo pomemben (kje se nahaja muzej, v mestu, na deželi, kakšna je struktura prebivalstva, ki živi v okolici, kakšne so njihove potrebe). Če je v bližini bodočega muzeja za otroke prirodoslovni

muzej ali narodna galerija, ki imata aktivne dejavnosti za otroke, se ni smiselno osredotočiti na vsebine, ki jih ponujata omenjeni ustanovi. Če je v mestu že znanstveni center, bo morda praznino zapolnila razstava o umetnosti ali botaniki. Urbani muzej za otroke, kot je npr. muzej za otroke na Rhode Islandu (Rhode Island Children's Museum) prikazuje kako deluje kanalizacija in kako izgleda »spodaj« pod cesto. V puščavi locirani muzej za otroke v Santa Feju (Children's Museum of Santa Fe) ima svoj rastlinjak in vrt. S tem so hoteli pokazati kako malo vode je potrebno za rast rastlin. To je za otroke pomembna izkušnja, ki jo prenesejo v življenje v drugem kontekstu. Na ameriškem jugozahodu lahko postane samopostrežna trgovina mehiška tržnica ali v mestu kjer živijo Azijci, azijska. Muzeji za otroke v velikih mestih, kot sta Capital Children's Museum v Washingtonu, Minnesota Children's Museum v St. Paulu, temeljijo na razstavah, ki prikazujejo kulturno raznolikost mesta. Ostali muzeji lahko svoj fokus usmerijo na zgodovino področja, mesta ali pomembne osebnosti, ki so tam živele. Muzej za otroke v Tuscaloosi v Alabami (Children's Hands on Museum) je prenovil Maxwelllovo trgovino, ki jo je ustanovil meščan Tuscaloose. Originalna zgradba še stoji nasproti muzeja, notranjost pa so natančno rekonstruirali, od barve sten do blaga za prodajo (Moore 1997: 109).

V muzeju za otroke ZOOM na Dunaju (ZOOM Kindermuseum) otroci z vsemi čutili spoznavajo naravno okolje – ocean. Postavitev upošteva specifične potrebe otrok različnih starosti ter njihove kognitivne, socialne in motorične sposobnosti. Otroci odkrivajo skrivnostne jame, iščejo vhode in izhode, poslušajo zvoke morja, raziskujejo potopljeno ladjo, spoznavajo morske živali, se vživijo v igre vlog: lovijo ribe, vržejo sidro, krmarijo ladjo, razlagajo tovor, vzpostavijo radijsko zvezo s svetilnikom...



Slika 4: Otroci odkrivajo podvodni svet – muzej za otroke ZOOM (foto: L. Kužnik, 2006)



Slika 5: Le kaj se skriva v notranjosti? – muzej za otroke ZOOM (foto: L. Kužnik, 2006)



Slika 6: Otroci s pomočjo škripca na ladjo nalagajo tovor – muzej za otroke ZOOM (foto: L. Kužnik, 2006)

Zamisli za razstavo je dobro sproti preverjati v praksi, ki nam pokaže, kaj vžge in kaj ne. Proces razvijanja razstave je prav tako pomemben kot končni produkt.

Karakteristike razstav:

- Razstave ne smejo ogrožati otrok (škodovati zdravju, uporaba nevarnih materialov).
- Razstavni prostor mora biti v zimskem času ogrevan.
- Vzdrževanje in čiščenje mora potekati sproti, saj otroci potrebujejo čist in varen prostor.
- Ni potrebno, da je vsaka razstava unikatna. Mnoge razstave so zelo učinkovite in jih zato najdemo v različnih muzejih za otroke. Prilagoditi

jih je potrebno specifičnim situacijam, potrebam in dejavnostim v okolju muzeja. Vsak muzej pa ima priložnost za ustvarjanje lastnih razstav.

- Muzej mora definirati pojem »interaktiven«, ki je zelo širok. Konstruktivistične teorije govorijo o tem, da učenje otroka poteka v interakciji s socialnim in materialnim okoljem v katerem otrok sam gradi svoje znanje. Kakovostna interakcija pa pospešuje otrokov kognitivni razvoj. Z interakcijo otrok vstopa v različne odnose z vrstniki, starši, gradivi, predmeti, preko katerih prihaja do novih spoznanj, idej in predstav.
- Zaposleni v muzeju za otroke morajo imeti dostop do strokovnega znanja, teorij učenja, metodologije za stimulacijo radovednosti in motivacije za učenje, razvojnih teorij, raziskav v šolah. Vse to znanje naj bi vključili v razvoj razstav in programov.
- Ko si sposojamo neko razstavo ali njen koncept, moramo o tem obvestiti originalnega ustvarjalca, če je le ta znan. Tu se pojavi vprašanje avtorskih pravic, blagovne znamke...
- Načrtovanje razstav je timsko delo.
- Evalvacija razstav in programov naj bo del razvojnega procesa. Prototipi in testiranje razstav je zaželeno. Rezultate evalvacije naj se uporabi pri prenovi razstav in programov. Evalvacija je potrebna komponenta za povečanje učinkovitosti in uspeha razstave in programov.
- Da bi kar najbolje služili potrebam obiskovalcev, je dobro, da se muzej poveže z učitelji, šolami, drugimi muzeji.... Sodelujejo naj tudi pri nastajanju razstav in programov.
- Vloga zaposlenih in prostovoljcev naj bo jasno določena. Muzej naj ponudi tudi primerno usposabljanje in izobraževanje o otrokovem razvoju in njegovih potrebah.

Preproste ideje so pogosto najboljše. Interaktivne razstave ne sodijo v vsak razstavni scenarij. »Hands on« pristop je privlačen medij in zelo popularen med obiskovalci, vendar ni primeren za prav vsak del zgodbe, ki jo želimo povedati.

Za interaktivno razstavo je značilno:

- Jasna in očitna akcija in reakcija.
- Jasni cilji, namen, v smislu spodbujanja razvijanja obiskovalčevih fizičnih sposobnosti, za izboljšanje njihovega znanja, vedenja in razumevanja.

- Uporaba oz. delovanje je intuitivno, preprosto in zahteva le minimalno branje spremnega besedila (ali pa sploh ne).
- Deluje na različnih intelektualnih ravneh, za obiskovalce različnih starosti in sposobnosti.
- Spodbuja socialno interakcijo med prijatelji in družinskimi člani.
- Zasnovana je na podlagi predznanja in razumevanja ciljne skupine obiskovalcev.
- Je različno zaznavna z mnogimi interpretativnimi tehnikami za obiskovalce z različnimi interesi in učnimi stili.
- Predstavlja izziv za obiskovalca.
- Nudi razvedrilo za obiskovalce in jim pusti občutek, da so spoznali nekaj novega, česar prej niso vedeli.
- Je natančno zasnovana, varna, vzdržljiva, vzdrževanje pa je preprosto (Caulton 1998: 28).

Ko načrtujemo razstavo, moramo vnaprej predvideti možnosti vedenja obiskovalcev. Predvidevanje je nujno potrebno zaradi varnosti obiskovalcev in razstave same pred kakršno koli nevarnostjo (gibljivimi deli, ostrimi robovi...). Pri načrtovanju razstave se moramo zavedati, da bodo obiskovalci slej ko prej naredili nekaj nepredvidljivega. Če razstava odpove, se pokvari ali kako drugače poškoduje, je navadno krivda na strani muzeja in ne obiskovalca. Vsaka razstava mora predstavljati zaokroženo celoto ločeno od drugih, saj otroci ne upoštevajo nekega vrstnega reda, ki si ga zamisli postavljaivec.

Fizični videz razstave je pomemben. Pred očmi moramo imeti obiskovalce različnih starosti, velikosti, predznanjem, interesi in potrebami. Oprema, barve, slike, osvetlitev, vse to vpliva na obiskovalčev odziv. Izbira pravega vodila za krmarjenje je težka naloga in zahteva premislek. Lahko se odločimo za mehanske naprave kot so škripec, vzvod, ročica, ali pa za računalnik, miško in zaslon, ki je občutljiv na dotik. Ni idealne rešitve za vse aplikacije. Dobro je, če so enostavne za popravilo, najlažje in situ (Caulton 1998: 29).

Vse razstave, stalne in občasne, naj bi bile zasnovane za dvojno občinstvo: za otroke na različnih razvojnih stopnjah in odrasle. Dobra razstava omogoča prijetno in pozitivno učno izkušnjo za različne starosti obiskovalcev. Če ne, se bo polovica obiskovalcev dolgočasila, medtem ko se bo druga polovica zabavala. Če se to zgodi, se ideja o prijetnem in zabavnem preživljanju prostega časa otrok in staršev izgubi (Slivac 1997: 125).

Tekst je poleg slik, fotografij, grafov, skic, modelov, računalnika, predmetov, sestavni del komunikacijske strategije. Najboljše »hands on« postavitve se uporabljajo intuitivno in se ne zanašajo na to, da bo obiskovalec bral navodila za uporabo ali cele plakate pojasnjevalnega teksta. Tekst in slike lahko služijo kot pomoč pri razstavi. Otroci skoraj nikoli ne preberejo navodil za interakcijo pri določeni razstavi, medtem ko njihovi odrasli spremljevalci preberejo nekaj kratkih pojasnil. Če razstava ne deluje intuitivno, mora spremljevalno besedilo na enostaven in kratek način pojasniti za kakšno aktivnost gre, drugače hitro zavlada zmeda in razstava »ne deluje« (Caulton 1998: 30). Idealno je, da tekst jasno pokaže na izobraževalni namen, vlogo neke aktivnosti in kako lahko odrasli spodbujajo otroka pri učenju, drugače je razstava le zabavna brez izobraževalne komponente. Tekst ima pomembno vlogo, ne le da mora biti razumljiv in namenjen otrokom, tudi starše mora spodbujati za pogovor z otroki.

Raziskave so pokazale, da se otroci posvetijo določeni aktivnosti na razstavi, preden preberejo tekst. Šele nato, če njihova intuitivna interakcija ne uspe, preberejo tekst. Obiskovalci berejo več teksta na začetku svojega ogleda, proti koncu pa vse manj (Caulton 1998: 30). Učinkovito spremljevalno besedilo za otroke mora biti kratko, brez uporabe strokovnega jezika ali tujih izrazov, napisano na beli podlagi z velikimi tiskanimi črkami, črne barve, da ga lažje berejo tudi obiskovalci s posebnimi potrebami. Da bo spremljevalni tekst učinkovit, mora biti ciljna skupina natančno definirana, tekst mora biti slovnično pravilen in berljiv, analizirati ga morajo strokovnjaki, učitelji, ki so specialisti za jezikovni razvoj ciljne skupine, in kar je najpomembnejše, oceniti ga morajo otroci, najboljše na prototipu razstave (Caulton 1998: 31).



Slika 7: Kratka in jasna navodila za otroke – Eureka! (foto: L. Kužnik, 2006)

Na celotni razstavi je tekst ogrodje in omogoča zapolnitev nekaterih ciljev. Velik in jasen naslov za vsako razstavo konceptualno orientira obiskovalca, pomembna pa so tudi jasna navodila za interakcijo na razstavi. Če je jezik spremljevalnega teksta neprimeren in nerazumljiv za obiskovalca, poleg tega pa ne omogoča takojšnjega spoznanja, o čem govori razstava, je le ta hitro označena za dolgočasno in neumno (prav tam). Jasna morajo biti tudi navodila za starše, oziroma predlogi aktivnosti za otroke, ki jih lahko počnejo doma ali v šoli za utrditev naučenega. Nanašati pa se morajo na določeno razstavo. Za tiste otroke, ki še ne znajo brati, namesto teksta govorijo slike, fotografije, skice. Uporabljamo jih lahko za identificiranje področji ali tem, za vzpostavitev okolja za učenje, podajanje navodil na razstavi in ojačanje sporočila določene razstave (Caulton 1998: 31).

Uspešne razstave:

- Daleč najbolj uspešne in priljubljene so razstave, ki vsebujejo motorične (gibalne) aktivnosti. To so razstave, ki dajejo otrokom možnost za raziskovanje predmetov s tem, da lahko nanje ali vanje plezajo. Takšne razstave spodbujajo otroke s tem, ko jim dovolijo, da »si dajo duška«. Aktivnosti so navadno zelo glasne, hrup povzročajo otroci ali predmeti. V večini muzejev so takšne aktivnosti daleč najbolj priljubljene. Lepi primeri razstav z motoričnimi aktivnostmi so: »Plezalna skulptura« v muzeju za otroke v Bostonu (Boston Children's Museum), »Gasilna naprava« v muzeju za otroke v Washingtonu (Capital Children's Museum) in »Nebotičnik« v muzeju za otroke v Memphisu (The Children's Museum of Memphis).
- Multi senzorične razstave stimulirajo več čutil. »Trgovska kočica« v muzeju za otroke v Indianapolisu (Children's Museum of Indianapolis) daje otrokom možnost za dotikanje, prijemanje in vonjanje te replike iz sedemnajstega stoletja.
- Pri malčkih in predšolskih otrocih so zelo priljubljene razstave s peskom in vodo. Lep primer je razstava »Igralnica« v muzeju za otroke v Indianapolisu (Children's Museum of Indianapolis). Pesek in voda se največkrat uporabljata pri načrtovanju razstav za otroke do četrtega leta.
- Nekatere razstave uporabljajo zbirke v kreativne namene. Razstavi »Skrivnosti zgodovine« in »S potnim listom v svet« v muzeju za otroke v Indianapolisu (Children's Museum of

Indianapolis) sta odlična primera, ki kažeta, kako se lahko uporabi zbirke v kreativne in stimulatívne namene. V »Skrivnostih zgodovine« so predmeti stari več kot tristo let in pomagajo otrokom ter staršem pri odkrivanju lokalne zgodovine Indiane. »S potnim listom v svet« uporablja pri raziskovanju kultur in etničnih skupin napredno video tehnologijo. 5000 predmetov iz zbirke igrač služi kot osnova za to razstavo.

- Vživljanje v različne vloge skozi igro je zelo priljubljen pristop vseh muzejev. V muzeju za otroke v Bostonu (Boston Children's Museum) in Washingtonu (Capital Children's Museum) imajo v ta namen zdravniško in zobozdravniško ambulanto, v muzeju za otroke v Hullu (Canadian Children's Museum) tržnico, v muzeju za otroke Eureka! v Halifaxu pošto, banko, trgovino, avtomehanično delavnico, kjer se otroci lahko vživijo v vloge odraslih. V muzeju za otroke ZOOM na Dunaju (ZOOM Kindermuseum) so otroci lahko mornarji in kapitani, v otroškem muzeju Hermanov brlog v Celju bančni uslužbenci in klienti banke, v Groharjevi hiši na Sorici pa slikarji in glasbeniki.
- Če razstava ponuja pokušino hrane in pijače, je prav tako zelo priljubljena. V muzeju za otroke v Washingtonu (Capital Children's Museum) imajo otroci možnost narediti tortilje in vročo čokolado, kot del razstave »Stara Mehika«. Tako otroci poskusijo hrano druge kulture.
- Otroci vseh starosti imajo radi živali. V vivariju v muzeju za otroke v Brooklynu (Brooklyn Children's Museum) domuje preko štirideset različnih primerkov. V muzeju za otroke v Bruslju (Houtopia) domujejo zajci, morski prašički in celo koze.
- Prostori za skrivanje so prav tako priljubljeni. Otroci se lahko skrijejo v majhne prostore, kamor odrasli ne morejo. V muzeju za otroke v Denverju (Denver Children's Museum) imajo v ta namen veliko vitrin postavljenih pod stopnice in v izredno majhnih in tesnih prostorih, kamor lahko pridejo le otroci. Pri razstavi »Metamorfoze« v muzeju za otroke v Washingtonu (Capital Children's Museum), lahko skozi mnoge prehode pridejo le majhni otroci. Razstava ponuja otrokom skrivališča, ki jih raziskujejo sami ali s prijatelji.
- Igra vlog lahko vključuje tudi preoblačenje v različne kostume ali uniforme, ki so značilne za določene poklice, kar še poveča stvarnost domišljajske igre. Primer igre vlog s preoblačenjem je

razstava »Wolfgang Amadeus Mozart – normalen čudežni otrok« v muzeju za otroke ZOOM (Zoom Kindermuseum) na Dunaju, ki je namenjena otrokom od 6 do 12 let. Otroci se lahko oblečejo v oblačila kakršna so nosili v osemnajstem stoletju vključno z lasuljami, ki si jih lahko tudi sami izdelajo in se podajo na ples.



Slika 8: Igra vlog – muzej za otroke ZOOM (foto: L. Kužnik, 2006)



Slika 9: Izberi obleko...- muzej za otroke ZOOM (foto: L. Kužnik, 2006)

- Računalniki omogočajo izobraževalne programe za otroke in odrasle. V »Skrivnostih zgodovine« v Indianapolisu (Children's Museum of Indianapolis) so učinkoviti pri simulaciji potovanja vagona iz osemnajstega stoletja iz New Yorka do Indianapolisa.
- Otroci uživajo pri sestavljanju in razstavljanju predmetov. Razstava »Pisalni stroj« v muzeju za otroke v Washingtonu

(Capital Children's Museum) omogoča otrokom, da razstavijo stare pisalne stroje.

- Razstave, ki omogočajo otrokom, da nekaj sami izdelajo (rože iz papirja, mozaik, punčko iz cunj...) in odnesejo domov. To so ustvarjalne delavnice, ki potekajo v okviru razstav.
- V preprostih razstavah, ki zahtevajo sodelovanje, otroci najdejo zadovoljstvo v tem, da razumejo, kako nekaj deluje. Takšni razstavi sta »Škripci« in »Mehurčki« v muzeju za otroke v Bostonu (Boston Children's Museum).
- Humorne ali namerno nelogične razstave so tudi zanimive. Na primer: ogromna riba v kopalni kadi.
- Enostavne razstave, pri katerih je uporabljena preprosta tehnologija. Razstava v muzeju za otroke v Bostonu (Boston Children's Museum) govori o osnovnih zakonih gravitacije.
- Razstave, ki še posebej zbujejo radovednost. Na primer: »Dinozaver« in »Egipčanska mumija« v muzeju za otroke v Indianapolisu (Children's Museum of Indianapolis) in Illinoisu (Children's Museum of Illinois).
- Nekatere razstave zahtevajo nekaj osnovnega predznanja, na katerem temelji nadaljnje učenje. V rastlinjaku muzeja za otroke v Brooklynu (Brooklyn Children's Museum) se otroci učijo o tem, kako rastline uspevajo pod različnimi pogoji.
- Razstave, ki ponujajo možnost eksperimentiranja z različnimi fenomeni na domiselni način. Pri tem so potrebna kratka navodila. Razstava, na kateri otroci zlagajo lesene kocke v različne oblike, ponazarja konstrukcijske osnove. Razstava »Zakotali kovanec« v muzeju za otroke v Indianapolisu (Children's Museum of Indianapolis) demonstrira fizikalne zakone, osnove centripetalne sile, z uporabo kovancev različnih velikosti.
- Nekatere razstave zahtevajo prisotnost usposobljene osebe. Taka je razstava »Arheološki izkop« v muzeju za otroke v Indianapolisu (Children's Museum of Indianapolis), kjer je prisoten strokovnjak, ki posreduje otrokom informacije o tehnologiji in procesih izkopavanja, otroci pa izvejo več o določeni temi z različnimi demonstracijami.
- Razstave, ki pritegnejo pozornost: v muzeju za otroke na Staten Islandu (Staten Island Children's Museum) je to ogromen robot z imenom Mr. Colossus. Če ga bolje pogledamo, ugotovimo, da predstavlja model visoke zgradbe.

- Nekatero razstave ponujajo veliko pestrost in raznolikost načinov raziskovanja določenega problema. Otrok lahko izbira med različnimi aktivnostmi, ki ga pripeljejo do novih spoznanj. Lep primer je razstava »Znanost deluje« v muzeju za otroke v Indianapolisu (Children's Museum of Indianapolis), ki nudi preko štirideset različnih postavitvev, ki se ukvarjajo z uporabno fiziko. Muzej za otroke ZOOM na Dunaju (ZOOM Kindermuseum) ima poseben eksperimentalni laboratorij, imenovan »Od glave do pete«, namenjen otrokom od 8 do 14 let, v katerem lahko eksperimentirajo z novimi tehnologijami brez kakršnegakoli tehničnega predznanja ter v skupinah izdelujejo animirane filme, tridimenzionalne podobe in zvoke.

12.2. Programi v muzejih za otroke

Za popestritev ponudbe in kot dopolnilo ob razstavah muzeji za otroke ponujajo različne programe. Dobri programi pomenijo tudi več obiskovalcev in posledično večji dodatni zaslužek. Razširijo muzejsko izkušnjo s tem, da omogočajo npr. poglobitev znanja o določeni temi, dostop do virov...

Programi morajo biti primerni za različne starosti otrok. Muzeji za otroke ponujajo cele palete programov za:

- Predšolske otroke, ki imajo radi okolje, ki ponuja igro vlog, »hands on« pristop, možnosti za ustvarjanje s preprostimi materiali, prostori za igranje in razvijanje motoričnih sposobnosti. Mogoč je tudi obraten pristop. Različne rekvizite lahko muzej odnese tja, kjer se otroci nahajajo, npr. v bolnice, vrtce ter na ta način seznanijo otroke in starše z muzejskimi aktivnostmi. Muzeji imajo veliko možnosti za črpanje idej. Na voljo so delovni zvezki in publikacije. Muzej s svojo zbirko lahko organizira »dan zbirateljev«, ko otroci prinesejo v muzej svoje zbirke predmetov, ki jih cenijo in o njih izvejo kaj več (Edward 1997: 143).
- Osnovnošolske otroke, ki radi delajo bolj intenzivno, se učijo novih spretnosti ali sodelujejo na večjih projektih. Muzej jim lahko ponudi enodnevne delavnice ali učne ure izven pouka na določeno temo. Otroci lahko raziskujejo teme za razstave, poslikajo stene muzeja ter naštudirajo igre ali lutkovno predstavo. Delavnice lahko trajajo tudi

več dni. Osnovnošolci imajo radi poletne taborne. Muzej lahko v povezavi s šolo izvede posebne »hands on« aktivnosti, ki se navezujejo na učni program.

- Srednješolsko mladino, ki lahko pomaga mlajšim otrokom pri določenih aktivnostih, ustvarjalnih delavnicah, izvaja evalvacijo z intervjuji in opazovanjem obiskovalcev, načrtuje in oblikuje dele razstave (»Najstniki v Tokyu«). Lahko so demonstratorji ali vodijo delavnico, urejajo muzejski časopis, obnavljajo muzejsko domačo spletno stran. Mladostniki prihajajo v muzej naključno ali pa delajo kot prostovoljci (Edward 1998: 143).
- Družine. Programi za družine so načrtovani tako, da ustrezajo različnim načinom življenja ljudi. Muzej lahko ponudi literarne programe za vso družino, skupne ustvarjalne delavnice, strokovna predavanja o otrokovem razvoju ali tematska družinska druženja (npr. Igrača iz babičine mladosti v Hermanovem brlogu). Mnogi muzeji ponujajo tedenske delavnice, ki se nanašajo na umetnost, znanost, tradicijo...
- Tudi medgeneracijski programi so ena od možnosti. Nekateri muzeji sponzorirajo otroke, da delajo intervjuje s starejšimi osebami z namenom izdaje knjige o določeni skupnosti. Drugi gostijo tradicionalne festivale. Dnevi babic in dedkov so eden od načinov za srečanja več generacij (Edward 1997: 144).

Posebej bom izpostavila programe za šole. Njihovo načrtovanje je zelo zahtevno, saj zahteva upoštevanje učnega načrta in učinkovito sodelovanje muzeja z učitelji. Ključni element uspešnega programa za šolo je določitev ciljne skupine. Preden jo določimo, se moramo vprašati, kakšno je poslanstvo muzeja, se pravi kakšne starostne omejitve smo si zadali, kaj je naš muzejski fokus, za katero starostno skupino je razstava, ali obstaja možnost sodelovanja s študenti v muzeju, kakšno mora biti predznanje otrok, kako pogosto naj razred obiše muzej ter kdo plača obisk. Sodelovanje učiteljev pri načrtovanju programov za šole je pogoj za uspešen razvoj programa. Sodelovanje muzeja in šole je nujno in zagotavlja, da se program v muzeju povezuje z učnim načrtom.

Kustos pedagog skrbi za komunikacijo med muzejem in šolo ter se povezuje z lokalnimi učitelji okoliških šol. Vzpostavitev učinkovite komunikacije med muzejem in šolo je osnova. Ena od možnosti je izdelava letnega urnika programov za šolske obiske (Booth 1997: 148). Programi, ki jih muzej ponuja, se morajo povezovati z učnim načrtom. Muzejska izkušnja mora razširiti in oplemenititi naučeno v razredu. Načrtovani programi se morajo navezovati na teme, obravnavane v razredu, ali na specifične potrebe obiskovalcev, predšolskih ali osnovnošolskih otrok. Časovna omejitev je potrebna. Programi morajo biti izvajani v določenem časovnem okviru, podobno kot poteka pouk v razredu (glej tudi poglavje 9.4.).

Obisk muzeja je navadno povezan s tremi elementi: aktivnostmi, ki potekajo pred obiskom v razredu, s samo muzejsko izkušnjo in aktivnostmi v razredu po obisku. Aktivnosti pred obiskom pripravijo otroke na obisk, po obisku pa poskrbijo za ponovitev in utrditev naučenega v muzeju. »Pred« in »po« aktivnosti naj bodo v tiskani obliki. Kustos pedagog lahko obiše razred, predstavi temo in pripravi učence na obisk. Aktivnosti morajo biti kratke, zgoščene in lahko izvršljive. Njihova povezava z obiskom muzeja mora biti vidna. Redno izvajamo tudi programsko evalvacijo, s katero ocenimo naše delo. To naj bi bil stalen proces. Evalvacijska metodologija je različna, odvisna od časovnih okvirov, finančnih zmožnostih in ljudi, ki so na voljo. Podatke lahko pridobimo z intervjuji in vprašalniki ter z opazovanjem obiskovalcev. V evalvacijski proces vključimo tako učitelje kot učence. Tako dobimo povratno informacijo o tem, kaj je dobro in kaj ne. Evalvacija je osnova za nadaljnjo pripravo programov.

Pri nas se nekateri muzeji že dalj časa povezujejo s šolami. Npr: Gorenjski muzej, ki pripravlja učne ure z delovnimi listi s poudarkom na predmetih. Vsebine se povezujejo z učnim načrtom in učbenikom za spoznavanje družbe. Učne ure izvajajo tudi v drugih muzejih npr. v Dolenjskem, Loškem muzeju, Muzeju novejše zgodovine in Pokrajinskem muzeju v Celju, Pokrajinskem muzeju v Kopru, Muzeju novejše zgodovine Slovenije, Prirodoslovnem muzeju Slovenije... Učne ure potekajo v muzejih in izhajajo iz muzejskih zbirk, vprašanje pa je, ali se dobro umeščajo v predpisani učni načrt posameznih starostnih skupin učencev.

Po zglednem sodelovanju s šolami izstopa Groharjeva hiša na Sorici, rojstna hiša slikarja Ivana Groharja, ki že več kot deset let izvaja izredno kakovostne programe tako za osnovnošolce kot tudi za predšolske otroke,

srednješolce in odrasle. Programi obsegajo likovne in glasbene delavnice, ogled Groharjeve zapuščine ter etnografske zbirke. Vsi programi so vsebinsko in metodološko skrbno načrtovani glede na starost obiskovalcev. Za vsako starost je na voljo drug program, ki se odlično umešča v učni načrt za likovno in glasbeno vzgojo. V Groharjevi hiši otroci postanejo slikarji in glasbeniki, spoznavajo različne slikarske tehnike in prijeme, slikajo kot impresionisti, igrajo na različne instrumente v pravem razrednem orkestru, pojejo, ustvarjajo, rokujejo s predmeti, spoznavajo dediščino, psihološke učinke barv, nove ritme... Učijo se preko dejanj, rokovanja s predmeti in vživljanja v različne vloge.



Slika 10: Razredni orkester – Groharjeva hiša (foto: L. Kužnik, 2006)



Slika 11: Slikarski mojstri – Groharjeva hiša (foto: L. Kužnik, 2006)



Slika 12: Spoznavanje slikarskih tehnik – Groharjeva hiša (foto: L. Kužnik, 2006)

Muzej s svojimi zbirkami in programi lahko obišče tudi šolo npr. Mestni muzej Ljubljana (Emonec na obisku), Pokrajinski muzej Koper (Muzejski kovček)...

Muzeji za otroke ponujajo obiskovalcem različne oblike programov:

- Posebni dogodki ob razstavah, kjer razstava služi kot osnova za različne programe: demonstracije, pripovedovanje zgodb, pravljic, tematska predavanja, predstavitev nenavadnih predmetov, materialov, orodij...
- Delavnice: na temo umetnosti in znanosti, sezonske delavnice, kulturno orientirani programi, učni laboratoriji. Delavnice lahko trajajo različno dolgo in omogočajo aktivno sodelovanje majhne skupine otrok. Lahko so povezane s trenutno razstavno temo ali pa pomagajo pri konstruiranju novih razstavnih komponent. Vodi jih lahko osebje muzeja ali zunanji izvajalci. Nekateri muzeji izobražujejo ljudi za vodenje delavnic. Načrtovati je potrebno vodenje evidence udeležencev in se dogovoriti o ciljni skupini. Z evalvacijo delavnice izboljšujemo in nadgrajujemo.
- Tabori: med šolskimi počitnicami ponujajo možnost za nadgradnjo muzejske razstave ali določene tematike. Tematike taborov so zelo različne od znanosti, umetnosti do narave in navadno potekajo v sodelovanju z drugimi ustanovami.
- Umetniški programi: povezujejo umetnike vseh vrst z obiskovalci muzejev in šolami. Navadno potekajo tako, da umetniki pomagajo otrokom pri lastnem umetniškem izražanju in jih seznanijo s posebnimi tehnikami, prijemi in načini dela.
- Festivali: eno ali večdnevni festival je lahko paradni konj muzeja. Npr. mednarodni lutkovni festival, cirkus, pustni festival, zabave ob različnih praznikih... Pri festivalih lahko koristno izrabimo vire v skupnosti in ustvarimo praznično vzdušje. Lahko potekajo v muzeju, mestnem parku ali mestnem lokalnu. Za logistiko je potrebno veliko prostovoljcev.

- Mediji in publikacije: nekateri muzeji izdajajo vodič aktivnosti za otroke (npr. Boston's Children Museum), drugi se redno predstavljajo na televiziji (Kohl Children's Museum, Discovery Center of Idaho) ali postanejo svetovalci za nakupe igrač med božičnimi prazniki. Muzeji izdajajo tudi različne priročnike, npr. muzej za otroke v Austinu (Austin Children's Museum) je izdal priročnik za mlade muzejske prostovoljce (Edward 1997: 145).
- Različne predstavitve in demonstracije: npr. nenavadnih domačih živali, kot so kače, pajki, kuščarji ali pa npr. predstavitev in prikaz diapozitivov staršem otrok o tem, kako poteka delo z otroki v muzeju. Enake predstavitve so lahko večkrat na sporedu.
- Praznovanja rojstnih dni: otrok v muzeju praznuje rojstni dan, pri tem pa je število povabljenecv omejeno. Po dogovoru s starši muzej lahko razpošlje vabila, poskrbi za torto, jedačo in pijačo ter poučno zabavni program (npr. v Otroškem muzeju Hermanov brlog). Ponekod je mogoče v muzeju tudi prespati.

12.3. Zbirke v muzejih za otroke

Nekateri muzeji za otroke imajo stalne zbirke³ v tradicionalnem smislu, kar pomeni, da jih ne uporabljajo le za izobraževalne namene, ampak jih tudi varujejo in raziskujejo⁴. Ostali muzeji za otroke nimajo svojih stalnih zbirk, uporabljajo pa t.i. izobraževalne⁵ oziroma učne zbirke. Ali ima muzej svojo stalno zbirko ali ne, je odvisno od njegovega poslanstva in vizije. Poleg tega mora imeti muzej primerne prostore za depo, ki pa lahko postane tudi del zbirke. Razstavimo lahko reprezentančne primerke predmetov, medtem ko pogled v depo pokaže množičnost pojavov nekega predmeta, kar pri obiskovalcih vzbudi dodatno radovednost in začudenje. Pogosto se mlade ustanove odločijo za svoje lastne stalne zbirke šele potem, ko dozorijo in se razširijo.

Za muzeje za otroke s stalnimi zbirkami je določena standardna zbiralna politika, ki je splošno sprejeta tudi v tradicionalnih muzejih. Muzeji za otroke,

³ Stalne zbirke lahko pokrivajo različna področja: umetnost, zgodovino, znanost, kulturo in se hranijo na stalni bazi.

⁴ To so raziskovalne zbirke, ki se hranijo za komparativne in študijske namene.

⁵ Izobraževalne zbirke podpirajo poslanstvo muzeja in se hranijo za javne razstave in programe.

ki nimajo svojih zbirk, morajo sprejeti pravila o upravljanju, varovanju in uporabljanju predmetov, ki jih dobijo od donatorjev ali si jih izposodijo od drugih ustanov ali posameznikov.⁶ Predmeti primarno služijo kot orodja za motiviranje in pospeševanje učenja z upoštevanjem razvojnih potreb otrok. Način predstavitve je interaktiven in kontekstualen. Ni nujno, da imajo predmeti posebno vrednost za znanost, zgodovino, umetnost, lahko služijo le kot sestavni del pri različnih aktivnostih.

Interakcija je miselna aktivnost, to je vse, kar se nam »mota po glavi«. Roka je le podaljšek vseh zaznavnih in motoričnih mehanizmov, ki sestavljajo neko osebo, od njene glave do roke. Pomembno je to, kar se dogaja v naših rokah, pa tudi to, kar se sočasno dogaja v naših mislih. Ko gledamo model hiše, se v mislih sprehajamo po njej. To je miselna interakcija (Spock 1997: 6). Opazovalec oziroma uporabnik ni le pasivni prejemnik nekega sporočila, temveč je po želji lahko tudi njegov aktivni soustvarjalec.

Vsi muzeji za otroke s stalnimi zbirkami morajo razviti zbiralno politiko v zvezi s predmeti in skrbjo zanje, ki se ujema z muzejskimi profesionalnimi standardi. Nanaša naj se na pridobivanje, vzdrževanje, hranjenje in posojanje predmetov. Muzeji za otroke z izobraževalnimi zbirkami sprejmejo dogovor za upravljanje le-te. Posebna pozornost naj se usmeri na inventar, hranjenje, skrb, posojanje (predmetov in razstav) ter razpolaganje z njimi. Muzeji za otroke morajo biti seznanjeni s tehnikami za delo s predmeti, ki se uporabljajo za komunikacijo na razstavi ali kot del stalne zbirke.

Zbiralna politika pomeni natančno pisno izjavo o tem kaj, zakaj in kako zbiramo. Vse to mora biti jasno določeno. Ko določamo muzejsko zbiralno politiko, moramo imeti v mislih, da ni nič zastonj. Vsakokrat, ko muzej sprejme predmet v svojo zbirko, zahteva le ta čas in denar, posebno skrb in nego. Cilji zbiranja naj bodo realni. Muzej se lahko odloči, da bo zbiral več kot en tip predmetov za več različnih zbirk, od katerih vsaka zahteva svojo pozornost. Poleg stalne zbirke ali zbirk ima muzej lahko še izobraževalno, ki je namenjena za »hands on« uporabo v izobraževalnih programih. Ostale možnosti so še: študijska zbirka, arhiv, »oporna« zbirka (predmeti so uporabljeni za ozadje na razstavi). Nobena zbiralna politika ni večna. Ta dokument ves čas zori, zato ga je potrebno večkrat pregledati, obnoviti in se prepričati, da sledi toku in svoji funkciji (Malaro 1997: 133).

⁶ Professional Practices in Children's Museums, Association of Youth Museums, Self Study Task Force, 1992.

13. Zasnova postavitve učnega središča

V pričujočem poglavju bom poskušala predstaviti model oziroma tematsko zasnovo postavitve učnega središča v trgovskem centru Mercatorja. Model temelji na teoretskih izhodiščih in praktičnih spoznanjih muzejev za otroke, nekaterih psiholoških in pedagoških teorijah o razvoju, izobraževanju, učenju in igri predšolskih otrok ter spoznanjih terenskega dela, ki je potekalo v vrtcih in nakupovalnih središčih. Maskota učnega središča je *Lumpi*, priljubljena in prepoznavna blagovna znamka za otroke.

Namen blagovne znamke je prepoznavanje izdelka in njegovih lastnosti, da bi tako kupcu olajšala nakup. Vendar pa vsaka oznaka izdelka še ni blagovna znamka, saj mora le ta zagotavljati pozitivno diferenciacijo v očeh kupcev, cenovno premijo, neodvisnost od imena lastnika in zaznavo uporabe vsaj na simbolični ravni (Dmitrović 1999: 72). American Marketing Association blagovno znamko opredeljuje kot ime, izraz, simbol, obliko ali kombinacijo naštetih, ki je namenjena prepoznavanju izdelka ali storitve enega ali skupine prodajalcev in razlikovanju izdelkov ali storitev od konkurenčnih (Kotler 1996: 444). Keller (2003: 9) še natančneje loči med posameznim pomenom blagovne znamke za potrošnika na eni in proizvajalca na drugi strani. Blagovna znamka potrošniku pomaga identificirati izdelke, s tem pa zmanjšuje stroške iskanja in tveganja nakupa. Kupcu zagotavlja kakovost in zmanjšuje tveganje posameznika, da bi kupil napačen izdelek. Za proizvajalca je blagovna znamka vir prepoznavnosti, nudi mu pravno zaščito, signalizira raven kakovosti, pomeni določeno konkurenčno prednost in je vir njegovih dohodkov.

Trgovsko podjetje Mercator ima številne svoje blagovne znamke (M-linija, Mizica pogrni se, Popolna nega, Zdravo življenje, 5 na dan...) od leta 1999 pa tudi posebno blagovno znamko izdelkov za otroke – Lumpi. Namen linije otroških izdelkov Lumpi je kupcem ponuditi kakovostne in cenovno konkurenčne izdelke za otroke, ki so atraktivnega videza, oblikovanja in embalaže. Izdelki so do neke mere podobni izdelkom priznanih blagovnih znamk proizvajalcev, vendar pa se od njih razlikujejo po imenu, oblikovanju in prepoznavni maskoti Lumpi, ki je element vsakega izdelka oz. njegove embalaže. Skupno število izdelkov blagovne znamke Lumpi je trenutno okrog 250. Proizvajalci teh izdelkov so slovenska podjetja, razen v primerih, ko v Sloveniji ne obstaja ustrezna proizvodnja.

Značilnosti linije otroških izdelkov Lumpi so:

- srednja in višja kakovost izdelkov;
- izdelki sestavljajo družino izdelkov, pri katerih je jasno vidno, da gre za izdelke trgovske znamke podjetja Mercator;
- vsi izdelki nosijo ime in podobo maskote Lumpi;
- izdelke je mogoče kupiti izključno v Mercatorjevi maloprodajni mreži.

Likovno podobo otroške blagovne znamke Lumpi je leta 1998 zasnovala akademska slikarka Kamila Volčanšek, po navodilih agencije Studio Marketing, ki je vodila projekt nastajanja blagovne znamke za otroke in razpisala natečaj. V trgovskem podjetju Mercator so dobili iztočnice. Za maskoto so želeli manjšega, radoživega, nagajivega, zvedavega otroka, ki naj bi bil brezspolen, tako da bi se z njim lahko poistovetili tako dečki kot deklice. Na natečaju je zmagala sedanja maskota Kamile Volčanšek. Ime Lumpi je dobil v agenciji Studio Marketing. Lumpi preko stripov, zgodbic in igrice uči otroke lepega vedenja, kako pravilno prečkati cesto.... Danes Kamila Volčanšek riše samo Lumpija, ozadja (npr. letne čase...) pa akademski slikar Kostja Gatnik.

Trenutna ponudba dejavnosti za otroke v trgovskih centrih Mercatorja obsega majhna klasična igrišča, ki so že marsikje potrebna prenove, različne ustvarjalne delavnice (npr. izdelovanje gibljivih slik, senčnikov iz papirja, prstnih lutk, okvirjev za slike, šolskih koledarjev, nakita iz školjk, origamijev, podstavkov, adventnih venčkov, barvanje keramičnih lončkov, pirhov...), lutkovne predstave (npr. Čarobni zajček, Jaka in sraka, Veverička, Rdeča kapica malo drugače, Gusar Berto, Poletne pripetije čarovnice Hidibabe, Mala čarovnica v cirkusu...) ter druge zabavne prireditve in rajanja z glasbenimi gosti (npr. z Romano Kranjčan, Marto Zore...). Ena takih je npr. Lumpijada. Novost v trgovskih centrih je lutkovna predstava z Lumpijem: Lumpijev gozdni dan, katere avtorica je pisateljica Svetlana Makarovič.



Slika 13: Ustvarjalna delavnica izdelovanja svečnikov – Mercator Hipermarket Ljubljana (foto: L. Kužnik, 2006)



Slika 14: Otroško igrišče – Mercator Hipermarket Ljubljana (foto: L. Kužnik, 2006)

Jeseni 2006 je bil odmeven projekt Lumpijeva varna pot v šolo. Lumpi je v času začetka novega šolskega leta skozi različne medije opozarjal udeležence v prometu na varnost otrok ter preko različnih dogodkov (npr. otroški poligon s simulacijo mesta s cestami, prehodi za pešce, avtomobili) na zabaven način vzgajal male udeležence v prometu. Na to temo so bile narejene tudi računalniške igrice, pesem Romane Kranjčan ter tematska pobarvanka, ki so jo dobili vsi prvošolci.

13.1. Teoretska zasnova

Teoretska zasnova postavitve učnega središča temelji na nekaterih pedagoških in psiholoških teorijah o učenju in igri predšolskih otrok ter razvojnih teorijah otrok, ki so že bile predstavljene v prejšnjih poglavjih in iz katerih izhaja tudi sodobna muzejska pedagogika ter nekaterih novejših

konceptih, ki jih v literaturi sodobne muzejske pedagogike zaenkrat ne zasledimo.

Prve teoretske zasnove muzejev za otroke izhajajo iz teorije aktivnega in neodvisnega učenja Marie Montessori (glej poglavje 3.6.), Deweyeve konstruktivistične teorije vzgoje in izobraževanja (glej poglavje 3.4.) in Kolbove teorije izkustvenega učenja, stalnega, cikličnega procesa, ki v neločljivo celoto povezuje neposredno izkušnjo, opazovanje, spoznavanje in ravnanje (glej poglavje 4.). Izkustveno učenje ima dolgo zgodovino. Med njegove idejne očete štejemo Deweya, Piageta, Lewina in Kolba. Vsak se je po svoje ukvarjal z vprašanjem, kako neposredno izkušnjo (čutno in čustveno doživljanje) povezati z razmišljanjem, saj za globlje učenje ne zadostuje raven posamične izkušnje. Iz izkušnje se moramo znati učiti in jo ob tem povezovati z že obstoječim (abstraktnim, znanstvenim, družbenim) znanjem (Marentič-Požarnik 2000: 123). Kroflič (2002a) dokazuje, da so pionirji izkustvenega učenja (npr. Dewey) pravzaprav izšli iz 2500 let stare evropske tradicije razmišljanja o možnostih »poučevanja vrline«, s tem, da so načela izkustvenega učenja povezali s celovitim razvojem človekove kognitivne, socialne, emocionalne in transcendentne (duhovne) plasti osebnosti ter s krepitvijo njegovih zmožnosti za emancipacijo in osebno svobodo.

Razcvet muzejev za otroke se je zgodil s Piagetovo teorijo konstrukcije znanja (glej poglavje 3.1.) in Gardnerjevo teorijo mnogoterih inteligenc (glej poglavje 3.3.). Piaget je dokazoval, da je učenje rezultat otrokove izgradnje znanja v interakciji z okoljem. Na njegovi teoriji temelji večina interaktivnih razstav v muzejih za otroke.

Po Piagetu se ključna spoznanja o predmetih in njihova reprezentacija v obdobju dojenčka in malčka razvijejo razmeroma pozno, v napovedljivi sekvenci šestih podstopenj, ki sestavljajo senzomotorično stopnjo spoznavnega razvoja, tej pa v tretjem letu starosti sledi predoperativna. V okviru teh (pod)stopenj si otrok prek izmenične asimilacije (vaja v dejavnosti, ki jo že obvlada) in akomodacije obstoječih motoričnih in mentalnih shem (spreminjanja obstoječih dejavnosti v smeri optimalnejšega prilagajanja okolju) postopno izgrajuje vsa kompleksnejša spoznanja o predmetih (Marjanovič-Umek 2004: 191).

Gardner poudarja pomen interaktivnih razstav. Interaktivni muzeji so pomembna učna okolja zaradi bogastva raznolikosti interpretativnih tehnik, ki

stimulirajo množstvo inteligenc. O muzejih za otroke govori kot o otroških igriščih za dušo, spomin, mišljenje... To so prostori, kjer otroci najdejo, kar jih zanima, jih po svoje raziskujejo, ter si o njih ustvarijo svoje mnenje. Bistvo Gardnerjeve teorije je, da različne inteligence dominirajo v različnih posameznikih in te se mogoče ne bodo razvile do konca v formalnem šolskem okolju, ki je omejeno s časom, pripomočki in učnim načrtom. Otrok se z uporabo različnih inteligenc lahko marsičesa nauči, na kar bi morali biti še posebej pozorni učitelji in vzgojitelji kot tudi načrtovalci razstavnih strategij v muzejih za otroke. To pa predstavlja poseben izziv.

Socialni konstruktivisti, kot je npr. Vigotski (glej poglavje 3.2.) izpostavljajo pomen učenja kot socialnega procesa kjer osebnost in identiteta posameznika nastaja kot posledica kompleksnih socialnih interakcij otroka z življenjskim okoljem. Specifičnost razlage socialne interakcije v teoriji Vigotskega je v njegovi razlagi o primarni socializaciji dojenčka in človekove narave nasploh. Človekov potomec se ne more razviti v normalnega člana svoje vrste kot izoliran posameznik, ker vse, kar nastaja v otrokovem psihičnem razvoju, obstaja najprej v socialnem okolju, ki obkroža otroka. Socialna interakcija je pogoj za razvoj mentalnih funkcij (Marjanovič-Umek 2001: 8). Osnovna točka, v kateri se izpostavlja teorija Vigotskega, je pojmovna kategorija »območje bližnjega razvoja«. Gre za poseben teoretski konstrukt, ki se v zadnjih desetletjih intenzivno uporablja v različnih kontekstih sodobne razvojne psihologije. Območje je definirano kot razlika med aktivnostjo otroka, ko je to prepuščeno samo sebi, in aktivnostjo tega istega otroka, ko je v sodelovanju z odraslim ali od sebe sposobnejšim sovrstnikom. Najučinkovitejše za otrokov razvoj je, če je ta izpostavljen učenju v območju bližnjega razvoja, ker je to polje, v katerem je socialna interakcija najučinkovitejša in ima največje učinke na posameznikov razvoj (prav tam). V muzejih za otroke otroci sami konstruirajo svoje znanje v interakciji z vrstniki, odraslimi, različnimi materiali in predmeti.

Empatija, vživetje v položaj drugega, je pogoj za uspešne socialne interakcije, ki omogoči otroku prepoznavanje njegovih potreb in želja ter razumevanje njega samega. Hoffman pravi, da se sposobnost empatije razvije že v prvih dveh letih življenja. Empatija je sposobnost razumevanja čustev drugih in odzivanje nanje s komplementarnimi čustvi. Zaradi razmeroma nizko razvitih sposobnosti uravnavanja lastnega čustvenega vzburjenja in razlikovanja med seboj in drugim otroci do enega leta starosti v situaciji distresnega stanja drugega prej iščejo tolažbo zase kot pa za osebo, ki se nahaja

v stanju distresa. V drugem letu začnejo malčki žrtvi pomagati, s tem, da jo božajo, nagovarjajo, ponudijo igračo. Med drugim in tretjim letom pa se tak distress diferencira v sposobnost vživljanja v čustveni položaj druge osebe. Hoffman pravi, da se v drugem letu distress transformira tudi v doživljanje krivde, saj se otrok zaveda, da je njegova dejavnost lahko prispevala k distressu drugega. Takšno spoznanje vsaj delno temelji na zavesti o možnosti izbire med dejanji. Po Hoffmanu ima moralnost svojo zasnovo v empatiji, ker se vživlja v osebe, ki trpijo zaradi različnih vzrokov in deli z njimi njihovo stisko, ob kateri ljudje začutijo potrebo, da jim pomagajo. Torej gre za neposredno zvezo med empatijo in altruizmom. Prvi znaki moralnega razvoja in prosocialnega (altruističnega) vedenja se kažejo v otrokovem vedenju ob koncu prvega leta, jasno prepoznavni pa postanejo v drugem letu (Hoffman 2000: 81). Empatija predstavlja enega izmed elementov čustvene inteligence, ki se kažejo v vedenju emocionalno inteligentnega posameznika. Čustvena inteligenca je po Golemanu sposobnost posameznika, da prepozna, izrazi, obvlada čustva ter se preko njih povezuje z drugimi ljudmi.

Pomembna teoretska podlaga pri načrtovanju razstavnih strategij v muzejih za otroke je tudi upoštevanje spoznanj novejših raziskav o simbolni igri, ki kažejo, da simbolno igro lahko opazimo že pri enoletnem otroku, v nasprotju s starejšimi predpostavkami (Piaget), da se simbolna igra v otrokovem razvoju pojavi šele konec drugega leta. Zgodnji razvoj simbolne igre poteka v smeri vse večjega odmika od stvarnosti proti simbolizmu, substituciji. Otrok simbolne sheme najprej usmerja nase (avtosimbolna igra), nato pa na druge osebe in predmete. Simbolna igra spodbuja spoznavni razvoj, saj otrok v njej pripisuje in preoblikuje pomen predmetom ali dejanjem, uri že pridobljene simbolne sheme in tako utrjuje sprva šibke predstave ter prenaša simbolni potencial v nove situacije. Ta vrsta igre omogoča razvoj od osredotočenosti nase k osredotočenosti na druge (otrok upošteva perspektivo drugega) ter od osredotočenosti na trenutno dogajanje k osredotočenosti na oddaljeno dogajanje. Simbolna igra omogoča tudi predelavo in razreševanje konfliktov, ki jih otrok doživlja v vsakdanjem življenju (Marjanovič-Umek 2004: 279). Najvišji stopnji simbolne igre sta igra vlog in sociodramska igra, kot ju razlikujeta avtorja Smilansky in Shefatya (1990). V igri vlog otrok prevzame določeno vlogo in se pretvarja, da je nekdo drug v interakciji z različnimi predmeti in gradivi. Ko pa takšna dejavnost vključuje sodelovanje vsaj dveh otrok in igra poteka na osnovi interakcij z igralci in predmeti, govorimo o sociodramski igri.

Po Gogali (2005: 50) ima vsakdo svoja lastna, povsem osebna doživetja, ki so bila ali so tako močna, da jih ne bo mogel nikdar več izbrisati iz spomina. Ob najmanjšem povodu stopijo spet z vso silo v življenje in obremenijo ali sproščajo dušo. Razlike med doživljanjem in doživetjem so po Gogali naslednje:

- Doživetje vedno močno zadene globino celotne osebe, doživljanje pa mogoče sploh ne prodre do osebnih plasti duševnosti.
- Doživetje izvira iz žarišča naše duševnosti, zato ga doživljamo z vso pozornostjo in občutljivostjo. Doživljanje pa izvira lahko s periferije, kjer se zgodi marsikaj mimogrede in sploh ne pride v globino in do naše pozornosti.
- Doživetja nam močnejše, jasnejše in neposrednejše pokažejo vrednost nečesa kot doživljanje.
- Doživetja so trajna duševna last, doživljanje pa slej ali prej izzvene.
- Doživetja nas duševno močno oblikujejo in preoblikujejo, preusmeriti nas morejo v povsem novo in drugo življenje (Gogala 2005: 51).

Muzeji za otroke lahko s svojimi različnimi razstavnimi strategijami omogočajo otrokom nepozabna in pristna doživetja, kot jih imenuje Gogala. Samo pristno doživetje je mogočen korak k življenjski preusmeritvi, ki je včasih zelo temeljita. Čim več soglasnih pristnih doživetij bo nekdo doživel, tem hitrejša bo celotna preusmeritev in z njo prilagoditev dosedanjega doživljanja novemu načinu življenja. Čim bogatejše in aktivnejše je otrokovo sodelovanje v raznolikih aktivnostih, ki so zanj pomembne, tem širše socialne in kognitivne sposobnosti si bo pridobil. Ideja, da se otrok najbolje uči skozi praktične aktivnosti, danes velja za splošno sprejet princip predšolske vzgoje, ki ga potrjujejo tako razvojno psihološke teorije (npr. Piagetova) kot sodobni koncepti predšolske vzgoje. Predšolski otrok gradi svoje mišljenje, znanje, osebnost na podlagi konkretnih izkušenj z različnimi predmeti, ljudmi in prostori (Batistič-Zorec 2003: 203).

Teoretski koncept muzeja za otroke, ki temelji na nekaterih spoznanjih pedagoških in psiholoških teoretikov, je nekakšna opozicija tako imenovanemu tradicionalnemu šolskemu pristopu, ki pa ga vse bolj presegajo tudi šole. Muzej za otroke in šola se v marsičem razlikujeta, pa tudi dopolnjujeta (glej poglavje 9.4.). Danes narašča zavedanje o vlogi kulture pri vzgoji otrok, zato je v zadnjih desetletjih postala aktualna teorija Vigotskega, ter spoznanje, da vzgoja in učenje potekata v interakciji otroka z različnimi

dejavniki okolja, ki je blizu npr. stališču ekološke teoretske smeri (Batistič-Zorec 2003: 249).

Pri načrtovanju muzeja za otroke ali interaktivnega učnega igrišča je pomembno upoštevanje interesov otrok oz. zanimanja za določeno tematiko. Interese otrok lahko ugotavljamo z raziskavo oz. različnimi tehnikami (npr. intervju, risanje). Z raziskavo lahko ugotavljamo npr. kakšno je otroško pojmovanje in razumevanje določene tematike, predstave o svetu, življenju... Te vrste raziskav občasno izvajajo npr. v muzeju za otroke Eureka! v Veliki Britaniji.

Vprašanje je ali so »hands on« razstave bolj učinkovite, če so postavljene poleg klasičnih postavitev predmetov v vitrinah ali so bolj učinkovite, če so prostorsko ločene in pospremljene z izurjenim kadrom? Ali se obiskovalci le zabavajo ali se preko lastne izkušnje tudi kaj naučijo? Kako se nečesa naučijo? Relativno preprosto je opazovati obiskovalčevo vedenje, vendar težko sklepamo, kako bo to vplivalo na njegovo vedenje in razmišljanje v prihodnosti. Nekatero tuje raziskave so pokazale, da obiskovalci interaktivnih razstav uživajo v lastni izkušnji, obisk pa lahko spremeni njihov odnos do znanosti, narave ali drugih področij in da si izkušnjo zapomnijo še dolgo časa po obisku. Težko pa je dokazati, da so se resnično nekaj naučili in ali so se znebili svojih napačnih predstav.

Terenska raziskava je potekala v času od septembra do decembra 2005 v obliki intervjujev in anket. Prvi del raziskave se je nanašal na interese, želje in zanimanja za različne tematike predšolskih otrok. Izveden je bil med vzgojiteljicami, pomočnicami vzgojiteljic in drugimi pedagoškimi delavkami vrtca Črnuče, v enotah Gmajna in Ostržek, ter nekaterimi otroki različnih starosti v omenjenih enotah. Drugi del raziskave v obliki intervjujev sem izvedla z naključno izbranimi starši otrok v trgovskih centrih Mercatorja in Interspara. V prvem delu raziskave me je zanimalo naslednje: katere tematike, vsebine, področja otroke najbolj privlačijo, kako oz. na kakšen način ter s čim se otroci najraje igrajo, kakšni so njihovi interesi, želje, kaj bi radi preizkusili, raziskali, doživeli, s katerimi materiali najraje ustvarjajo... Rezultati raziskave veljajo za otroke stare od 1 do 6 let. Večino otrok najbolj privlači igra s peskom in vodo, naravnimi materiali, plezalne skulpture in tobogani, gibalne igre, knjige, pravljice, lutke, Lego kocke, predmeti in igre za sestavljanje in razstavljanje. Od tretjega leta dalje se zelo radi igrajo igre vlog: mati, oče, nakupovalec, frizer, zdravnik, knjižničar, pri čemer najraje uporabljajo prave

rekvizite. Pri tem sami izberejo vlogo, v katero se bodo vživeli. Zelo radi se preoblačijo v različne kostume, si nadevajo različna pokrivala... V prvem in drugem letu starosti pri otrocih prevladuje individualna igra, kasneje pa se jim pri igri pridružijo vrstniki.

Največje zanimanje kažejo otroci za raziskovanje narave, živalskega in rastlinskega sveta, naravnih pojavov (npr. vreme, vulkani, letni časi, morje...) in vsakdanjega življenja (npr. promet, gradbišče, športi, prazniki, poklici). Pritegne jih vse kar je novega, drugačnega, neznanega (npr. dinozavri, vesolje, zvezde, čarovnice, pravljичni junaki...). Najraje samostojno raziskujejo ter odkrivajo in preizkušajo z vsemi čutili. Otroci tudi zelo radi ustvarjajo: rišejo z različnimi tehnikami, oblikujejo testo, glino, plastelin... Največkrat se želijo igrati v majhnih, mirnih kotičkih, kamor se lahko skrijejo (šotori, hiške...). Starejši otroci (5 in 6 let) kažejo tudi velik interes za računalnik in računalniške igrice.

Drugi sklop terenske raziskave po metodi strukturiranega intervjuja se je nanašal na preživljanje prostega časa staršev in otrok v trgovskih centrih. Pri tem me je zanimalo naslednje: zakaj družine prihajajo v izbrani trgovski center, ali družine preživljajo svoj prosti čas v trgovskih centrih, ali je mogoče kakovostno preživljanje prostega časa otrok v trgovskem centru, kakšne so prednosti in slabosti preživljanja prostega časa v trgovskem centru, kakšno naj bi bilo po mnenju informatorjev kakovostno igrišče za otroke, kakšna je po njihovem mnenju ponudba dejavnosti in aktivnosti za otroke v izbranem trgovskem centru, ter kaj bi pritegnilo zanimanje njihovega otroka. V raziskavo je bilo vključenih 63 družin. Preživljanje prostega časa v nakupovalnih središčih je nov pojav v Sloveniji, saj še pred npr. desetimi leti nismo imeli ogromnih in bleščečih nakupovalnih mest.

Povzetek ugotovitev drugega dela raziskave je naslednji: 80% vprašanih v trgovske centre zahaja enkrat tedensko, ob deževnem vremenu pa tudi večkrat, predvsem zaradi ugodnih nakupov, velike izbire artiklov, velikega števila trgovin na enem mestu, bližine, zabave in igralnih kotičkov za otroke. V trgovski center ne pridejo le zaradi nakupov, ampak pridejo na klepet, srečanje s prijatelji, druženje, igranje z otroki ter na ogled različnih prireditev. 50% vprašanih v trgovskih centrih preživlja svoj prosti čas, čeprav večina meni, da tako preživljanje prostega časa ni kakovostno, razen v deževnem vremenu. Kakovostno preživljanje prostega časa v trgovskih centrih zagovarjajo predvsem moški, medtem ko je večina žensk nasprotnega mnenja.

50% vprašanih meni, da otroci lahko kakovostno preživljajo svoj prosti čas v trgovskem centru pod pogojem, da so zagotovljene ustrezne dejavnosti za otroke in kakovosten program. Prednost preživljanja prostega časa otrok v trgovskem centru vidijo predvsem v socialnih stikih z drugimi otroki na igrišču ali različnih delavnicah, sklepanjih novih prijateljstev, sprostitvi v slaščičarni ali kavarni, spoznavanju novih igrač, popestritvi nakupovanja. Slabosti preživljanja prostega časa v trgovskih centrih pa so po mnenju informatorjev naslednje: veliko hrupa, premalo svežega zraka, prevelika gneča, nepotrebno zapravljanje denarja, potreben pa je tudi prevoz do centra samega.

Kakovostno otroško igrišče bi moralo po mnenju informatorjev zagotavljati stalno organizirano varstvo otrok, igrala iz naravnih materialov s tobogani, klopmi za starše, brez agresivnih igrač, z veliko ustvarjalnimi delavnicami, otroškim kinom, urami pravljič in obiski knjižnih junakov, v bližini pa mora biti na voljo pijača in hrana. Igrišče naj bo prilagojeno različnim starostim otrok ter omejeno po številu otrok, ki se naenkrat igrajo. 70% informatorjev meni, da bi morali ponudbo aktivnosti in dejavnosti za otroke v trgovskih centrih povečati, predvsem za najmlajše ter razširiti in prenoviti igrišča. Otroke bi po mnenju informatorjev najbolj pritegnile lutkovne predstave, ustvarjalne delavnice, poučna predavanja, družabni dogodki, risanke, igralni kotički s kockami, punčkami, glasbeni kotički, nagradne igre, risanje, sestavljanje predmetov, plesne delavnice, ure pravljič, športne aktivnosti.

Interaktivno učno okolje v trgovskem centru mora biti tematsko aktualno, zanimivo in zabavno, ter zasnovano glede na interese in želje otrok.

Učna okolja v trgovskem centru imajo nekaj specifik:

- V trgovski center prihajajo ljudje ne samo zaradi nakupov ampak tudi zaradi zabave in preživljanja prostega časa, kot je pokazala terenska raziskava.
- Aktivnosti v različnih učnih okoljih morajo biti zasnovane tako, da so razumljive tudi otrokom, ki niso v spremstvu staršev.
- Različna učna okolja omogočajo kakovostno preživljanje prostega časa otrok in njihovih staršev ter spodbujajo interakcijo med starši in otroki.
- Gre za bogatitev ponudbe vzgojno izobraževalnih vsebin za otroke in njihove starše s konkretnimi aktivnostmi in cilji.

- Učna okolja morajo biti zasnovana tako, da omogočajo aktivnosti večjega števila otrok.

Najbolje je, da v učnem okolju potekajo tako gibalne, zaznavne, jezikovne, kot tudi spoznavne in ustvarjalne dejavnosti. Interaktivno učno okolje vsebuje vse sestavine, ki so potrebne za aktivno učenje: veliko različnih materialov, eksperimentiranje oz. rokovanje s predmeti, možnost izbire, spodbujanje govora, interakcijo s starši in vrstniki ter dovolj časa za vse aktivnosti.

Pedagoški koncept oz. teoretska osnova interaktivnega učnega središča omogoča:

- zagotovitev aktivnega učnega okolja v katerem bodo otroci lahko konstruirali svoje znanje,
- upoštevanje interesov otrok, ki so izhodišče za izbiro tematskih sklopov (kar je poudarjal že Dewey),
- nepozabna doživetja,
- aktivno udeležbo otrok v procesu učenja,
- upoštevanje različnih učnih stilov,
- samostojno odkrivanje in raziskovanje,
- samostojno odločanje in izbiro,
- zagotovitev raznovrstnih in kakovostnih materialov v skladu z interesi otrok,
- zagotovitev rokovanja s konkretnimi predmeti,
- udeležbo v različnih aktivnostih,
- reševanje problemov,
- širjenje besedišča ob spoznavanju novih predmetov,
- pridobivanje novega znanja o nečem, preko izkušnje,
- spodbujanje uporabe različnih inteligenc,
- krepitev samozavesti,
- zagotovitev socialnih stikov z drugimi otroki in starši.

V nadaljevanju predlagam tri različne tematske sklope, ki so primerni, aktualni in zanimivi za realizacijo v poljubnem centru trgovskega podjetja Mercator. Izbira tematskih sklopov temelji na omenjeni terenski raziskavi o interesih otrok in preživljanju prostega časa v trgovskih centrih. Na podlagi tega oblikujem primerno učno okolje, v katerem maskota Lumpi nagovarja otroke naj nekaj naredijo, jih spodbuja, sprašuje in zabava. Otroke popelje v

znane in manj znane svetove, z njimi raziskuje, odkriva z vsemi čutili in spoznava dediščino.

Tematski sklopi se povezujejo s kurikulumom za vrtce ter tudi z učnim načrtom pri posameznih predmetih za devetletno osnovno šolo. V okviru določene razstavne tematike opredelim cilje, kadrovske in materialne pogoje, predlagam primere dejavnosti, aktivnosti in programe. Na osnovi tega modela se mora za konkretno realizacijo, ki je najbolj odvisna od prostorske omejitve, narediti podroben načrt. Dejavnosti in programi so namenjeni otrokom starim od 6 mesecev do 6 let. V odpiralnem času trgovine mora biti pri posameznih tematskih sklopih ves čas prisotna po ena usposobljena oseba.

Omenjeni tematski sklopi so: Lumpi v svetu pravljic, Samopostrežna trgovina in Vrtovi sveta. Skupaj tvorijo učno središče – *Lumparija*. Sledi njihova podrobna razčlenitev.

13.2. Praktična zasnova

Poslanstvo učnega središča je zagotoviti inovativno, atraktivno, aktualno in kakovostno učno izkušnjo in doživetje za predšolske otroke in njihove starše ter vse, ki delajo z otroki in jim pomagajo pri raziskovanju sveta, v katerem živimo. Interaktivne ambientalne postavitve oz. učna okolja ter dodatni programi omogočajo, da otroci skupaj s starši raziskujejo in odkrivajo, se učijo o sebi, drugih ljudeh in svetu ter jim pomagajo razvijati sposobnosti, spretnosti, interese in hobije. Cilji učnega središča - *Lumparija* so: prebuditi domišljijo, kreativnost in vedoželjnost otrok na zabaven način, z različnimi pristopi spodbujati otroke k učenju, medtem ko se podajajo skozi interaktivno učno izkušnjo v svojem tempu in stilu, na svoj način. Ostali cilji so še: v učno izkušnjo vključiti vso družino, povečati samozavest preko samostojnega odkrivanja in raziskovanja, krepiti spoštovanje do drugih in drugačnih ter oblikovati pozitivno okolje za otroke in družine.

13.2.1. Lumpi v svetu pravljic

Starostna opredelitev: od 6 mesecev do 3 let

Opredelitev tematike:

Učenje dojenčkov in malčkov temelji na neposredni aktivnosti s predmeti in pridobivanju konkretnih izkušenj z ljudmi in stvarmi ter reševanju konkretnih problemov. Nužen je preplet različnih področij dejavnosti in preplet z dnevno rutino. Igra je tista dejavnost, skozi katero se otrok v zgodnjem obdobju razvija in uči. Učno okolje za dojenčke in malčke mora vsebovati zanimivo opremo, gradiva in predmete, ki spodbujajo igro, odkrivanje in razvoj govora. V učnem okolju mora biti kar največ takih gradiv, da jih dojenčki in malčki lahko raziskujejo z vsemi čutili. Izkušnje, ki jih otrok dobi preko predmetov in dejavnosti vplivajo na vsa področja razvoja.

Med prvim in drugim letom otroke vse bolj zanimajo predmeti, vendar ne zgolj njihov videz, otip, okus..., temveč njihova notranjost, način odzivanja pod različnimi pogoji..., zato z eksperimentiranjem spoznavajo nove značilnosti in zakonitosti predmetov. Sposobni so že empatičnega vživljanja. Pri enoletnem otroku opazimo tudi simbolno igro, ki je sicer razmeroma redka in kratkotrajna, že v drugem letu pa porasteta tako pogostost kot dolžina posameznih simbolnih dejanj, opaziti pa je tudi porast kompleksnosti in izdelanosti simbolne igre, ki spodbuja zgodnji spoznavni razvoj.

Učna okolja morajo spodbujati otroke k aktivni udeležbi v procesu učenja oziroma k lastnemu razumevanju sveta. V učnem okolju otroci sami izberejo tista gradiva in aktivnosti, ki jih zanimajo ter se z njimi igrajo in jih uporabljajo dokler želijo. Primerna postavitvev spodbuja interakcijo med otrokom in okoljem oz. predmeti, ki ga obdajajo. Različni avtorji, ki aplicirajo Piagetovo teorijo v prakso in poudarjajo konstruktivizem kot način učenja in poučevanja, menijo, da otrok v interakciji z različnimi materiali in dogodki konstruira znanja. Pomembno je torej okolje, v katerem se otrok uči ob aktivnem raziskovanju in v interakciji z odraslimi, vrstniki, različnimi materiali.

Otroci potrebujejo pri raziskovanju svobodo. Razvoj senzomotoričnih spretnosti, spoznavni razvoj ter pridobivanje socialnih izkušenj omogoča

varno, barvito in stimulatивно okolje, v tem primeru je to »Lumpi v svetu pravljic«.

Cilji:

- razvoj senzomotoričnih spretnosti
- pridobivanje socialnih izkušenj
- interakcija med otroki in starši
- učenje reševanja konkretnih problemov
- vživljanje v čustva drugih
- pretvarjanje v domišljijiski igri
- spodbujanje odgovornosti
- spoznavanje različnih materialov in oblik
- odkrivanje in spoznavanje lastnosti predmetov
- spoznavanje različnih pravljčnih junakov

Primeri dejavnosti:

Pravljčno učno okolje naj bo varno, barvito, mehko, brez ostrih robov. Otroci se v njem skupaj s starši srečujejo s pravljčnimi junaki, se z njimi igrajo, pretvarjajo, raziskujejo, eksperimentirajo. Prostor omogoča otrokom tudi premagovanje različnih ovir.

Najprej se otroci znajdejo na travniku, ki je dom čebelice Maje, mravljinka Ferdinanda in stonoge Berte. Otroci jih poiščejo in potipajo. Ali oddajajo kakšne zvoke? Travnik je poln velikih cvetlic. Vsaka cvetlica je drugačne barve in proizvaja drugačen zvok. Cvetovi so iz različnih materialov, nekatere od njih pa otroci lahko odtrgajo in pritrdijo na drugo mesto (ježki, magneti). Barvni cvetovi so vseč tudi metuljčici Metki. Otroci metulje razvrstijo na cvetove tako, da je na vsakem cvetu metulj enake barve kot je cvet. Izberi barvo kril, ki ti je najbolj všeč in postani »pravi« metulj ali pa čebela ter v kanglico naberi med za starše. Otroci lahko plezajo na barvito satovje in sestavijo čebelico Majo ali pa se bosi sprehodijo po različnih podlagah in povejo kaj občutijo. Mravljineček Ferdinand je na travniku izgubil rutico. Kako misliš, da se počuti? Kako bi se počutili otroci, če bi izgubili svojo najljubšo igračo? Otroci pomagajo rutico poiskati. Stonoga Berta ima zelo veliko nog. Otroci ji obuvajo in sezuvajo čevlje ter copate, ki se z lahkoto pritrdijo in snamejo. Telebajski so pomešali svoje priljubljene predmete. Kdo je lastnik žoge, klobuka, torbe in skiroja?

Na bližnjem drevesu domuje sovica Oka. Otroci lahko splezajo do njenega dupla in pogledajo kdo se še skriva v gnezdu. Sovica Oka se ne more odločiti katera sončna očala bi si nadela. Otroci ji pri izbiri pomagajo. Tako bo lahko tudi podnevi letala naokoli. Tudi sami lahko pomerijo različna sončna očala in se pogledajo v ogledalo. Starši preberejo pravljico o sovici Oki in se z otroki pogovarjajo o njenih občutkih (strahu, veselju...), ki jih je doživela. Pod drevesom domuje zajček Dolgouhec. Otroci si nadenejo ušesa, pokažejo, kako skače zajec in se splazijo skozi njegov rov, ki je poln ogledal. Mimo drevesa se vije potoček (iz šumečega blaga), v njem pa plavajo ribe. Otrok ribe ujame v kanglico. Morda je med njimi tudi zlata ribica, ki izpolnjuje želje. Po toboganu se lahko otrok spusti v tolmun poln pisanih žogic.

Za najmlajše, ki še ne hodijo je na robu travnika ježkov kotiček. V njem najdejo ježke različnih materialov, oblik in velikosti. Tla so primerna za plazenje in posuta z barvnim listjem, različnim na otip. V kotu se nahaja ježkova zaloga hrane: jabolka, hruške, črvi..., ki morajo biti dovolj veliki, da jih otroci ne pogoltnejo. V ježkovem kotičku so številna ogledalca, barvne slike, gumbi, ročice, ki proizvajajo različne zvoke.

Sredi travnika stoji majhna bela hišica. V njej domuje Muca copatarica. Kaj počne Muca copatarica? V hišici najdemo na policah zloženih veliko copat. Vsak par je drugačne barve in tudi na otip se razlikujejo. Nekateri so gladki, drugi šumijo, tretji so mehki... Kakšne pa imajo otroci doma? Lumpi je pomešal različne pare copat med seboj. S pomočjo staršev otroci poiščejo enake pare copat in jih razvrstijo v škatle. Otroci pomerjajo različne copate in se ogledujejo v ogledalu.

Maček Muri in muca Maca čakata na kosilo. V mačjem gospodinjstvu jima otrok skuha okusno kosilo. V tem učnem okolju so na razpolago različni gospodinjski pripomočki, posode, prazna embalaža, jedilni pribor, miza, stoli in otroška posteljica za muco Lizo. Ostala oprema, ki spodbuja simbolno igro je lahko še: telefon, pripomočki za čiščenje, različna oblačila, klobuki, gugalnik, ter veliko ogledalo v katerem se otroci med igro opazujejo. Otroci prepoznajo prazno embalažo za hrano, kar jih spodbudi h kuhanju kosila. Otroci zlagajo, obešajo, pomerjajo različna oblačila in klobuke, pometajo po hiši in uspavajo muco Lizo. Otroci skupaj s starši ali drugimi otroki animirajo lutki mačka Murija in muce Mace ter zapojejo pesmico.

V ustvarjalnem koticu otroci skupaj s starši ustvarjajo iz različnih materialov, jih preoblikujejo, barvajo, lepijo, trgajo, slikajo, sestavljajo, poslušajo pravljice, pojejo, sodelujejo pri ritmičnih in rajalnih igrah, posnemajo živali, naredijo pravljico hišico, pobarvajo svojega najljubšega pravljичnega junaka...

Navodila za aktivnosti, ki so na vidnem mestu, otrokom posredujejo starši. Po potrebi otroke animira, usmerja in spodbuja tudi usposobljena oseba, ki je ves čas prisotna.

Dodatni programi:

Za mlajše otroke so primerni krajši dodatni programi, kot so:

- urice pravljic
- lutkovne predstave
- rajalne igre
- ustvarjalne delavnice za otroke in starše

Povezava s kurikulumom za vrtce:

Tematska področja in dejavnosti se povezujejo z vsemi področji dejavnosti v vrtcu in nekaterimi njihovimi cilji:

- Gibanje: omogočanje in spodbujanje gibalne dejavnosti otrok, razvijanje skladnosti gibanja, razvijanje fine motorike, natančnosti in gibljivosti, izvajanje naravnih oblik gibanja (skakanje, plazenje, plezanje).
- Jezik: poslušanje in razumevanje jezika, doživljanje in spoznavanje literarnih del za otroke, spodbujanje ustvarjalnosti, vključevanje v komunikacijske procese z odraslimi in otroki, razvijanje jezikovne zmožnosti v različnih funkcijah in položajih v znanih dejavnostih in različnih socialnih situacijah, ob poslušanju in pripovedovanju pravljic razvijanje zmožnosti domišljajske rabe jezika, identifikacija s pravljичnim junakom, ustvarjalno izražanje v jeziku, razvijanje sposobnosti miselnega in čustvenega sodelovanja v literarnem svetu.
- Umetnost: spodbujanje radovednosti in veselja do umetniških dejavnosti, doživljanja, izražanja in veselja do lepote, razvijanje domišljije z zamišljanjem in ustvarjanjem, odkrivanje in negovanje specifičnih umetniških sposobnosti, negovanje, spodbujanje in

razvijanje čutnega doživljanja z usmerjanjem povečane pozornosti v občutenje telesa, tipanje, opazovanje in poslušanje virov iz okolja.

- Družba: otrok ima možnost razvijati sposobnosti in načine za vzpostavljanje, vzdrževanje in uživanje v prijateljskih odnosih z enim ali več otroki (kar vključuje reševanje problemov, pogajanje in dogovarjanje, razumevanje in sprejemanje stališč, vedenja in občutij drugih, menjavanje vlog...).
- Narava: odkrivanje in spoznavanje lastnosti predmetov in zvoka, otrok spoznava, da imajo živa bitja v domišljijem svetu tudi lastnosti, ki jih v naravi nimajo.
- Matematika: otrok spoznava odnos med vzrokom in posledico, išče, zaznava in uporablja različne možnosti rešitve problema, spoznava prostor, klasificira in razvršča.

Kadrovski in materialni pogoji:

Pri tematskem sklopu »Lumpi v svetu pravljic« mora biti ves čas prisotna vsaj ena usposobljena oseba, ki aktivno spremlja dogajanje, usmerja otroke, jim pomaga, odgovarja na vprašanja staršev in otrok.

Za potrebe ambientalne postavitve potrebujemo različne materiale za izdelavo travnika, cvetlic, metuljev, rib, pregradne stene, različno blago in usnje za izdelavo čevljev in copat, jajc, kanglice, tobogan in žogice, ogledala, slike, rutice, ježke, računalnik, kuhinjsko opremo in pribor za kuhanje, Lego kocke duplo, sestavljanke, risalni pribor, različna oblačila, klobuke ter še nekatere druge predmete, ki sodijo v postavitev.

13.2.2. Samopostrežna trgovina

Starostna opredelitev: od 4 do 6 let

Opredelitev tematike:

Igra vlog je najvišja oblika simbolne igre in je zelo pomemben del razvoja vsakega otroka. Simbolna igra spodbuja govor oz. rabo jezika pri definiranju vlog in scene, ki je potrebna za vsebino igre. Ko se otroci pretvarjajo, da so nekdo drug, vidijo stvari z druge perspektive, skozi oči

osebe, ki jo igrajo. Možnosti simbolne igre kot načina učenja se kažejo v različnih razsežnostih:

- na ravni znanja in razumevanja,
- v načinu mišljenja,
- v vedenju,
- v pričakovanju, kaj lahko nudi igranje vlog,
- v jeziku,
- v zavedanju drugih in potreb drugih.

Pri razstavi z igro vlog ni nobenih omejitev pri tem, katero vlogo otrok sprejme. Otroci sami sprejemajo odločitve in vsaka od njih je prava. Odločajo lahko o tem, katero vlogo bodo igrali in koliko časa. Lahko se preizkusijo v različnih vlogah in vidijo, kako se v njih počutijo. Tovrstne izkušnje razširijo njihovo znanje ali spremenijo pogled na določeno stvar.

Trgovina predstavlja avtentično okolje v katerem lahko otroci raziskujejo in spoznavajo svet živil z vsemi čutili ter se vživijo v različne vloge iz vsakdanjega življenja: kupca, blagajnika, varnostnika. Otroci se sami odločajo o vsem in po želji usmerjajo svoja dejanja. Otroci z igro vlog rešujejo konkretne probleme, učijo se ravnati v nepredvidljivih realnih situacijah, sprejemajo odločitve, raziskujejo, odkrivajo, vadijo nove oblike odzivanja in vedenja v najrazličnejših položajih. Vse aktivnosti, ki jih otroci izvajajo spodbujajo otrokov razvoj na različnih področjih ter uporabo različnih tipov inteligenc. Trgovina je prilagojena velikosti otrok (višina polic, velikost nakupovalnih vozičkov in košaric). Otroci lahko uporabljajo blagajno, čitalec kod, različne tehtnice, nakupovalne vozičke in košarice, odkrivajo od kod prihaja določena hrana, kako jo pridelujemo in kako pride v trgovino. Nakupovalni učni prostor spodbuja otroke tudi k uporabi čutil s katerimi odkrivajo skrivnostne produkte.

Pri tematiki »Samopostrežna trgovina« je potrebno opozoriti na problem, ki se ob taki postavitvi lahko pojavi. Tako lahko pride do dvomov, da gre za prikrito oglaševanje in vzgojo bodočih potrošnikov pod krinko muzejskega izobraževanja, čeprav je naš namen čisto drugačen. Navajam določitve Zakona o medijih, ki se obrača na otroke kot na ciljno občinstvo: »Oglasi, katerih pretežno ciljno občinstvo so otroci, ali v katerih nastopajo otroci, ne smejo vsebovati prizorov nasilja, pornografije in drugih vsebin, ki bi lahko škodovala njihovemu zdravju ter duševnemu in telesnemu razvoju, ali kako drugače negativno vplivale na dovzetnost otrok« (49. člen Zakona o

medijih, Ur.l. št. 35/2001, spletna verzija). Zakon določa tudi, da oglaševanje ne sme moralno ali psihično prizadeti otrok, zato se z oglasi ne sme:

- vzpodbujati otrok k nakupu proizvodov ali storitev z izkoriščanjem njihove neizkušenosti in lahkovernosti,
- vzpodbujati otrok, da bi prepričevali starše ali koga drugega v nakup proizvodov ali storitev,
- izkoriščati posebnega zaupanja otrok v starše, učitelje ali druge osebe,
- neupravičeno prikazovati otrok v nevarnih situacijah (prav tam).

V tematski postavitvi »Samopostrežna trgovina« moramo biti še posebej pozorni na opremo trgovine z živili, ki ne smejo favorizirati nobenih blagovnih znamk. Najbolje je, če je vsa embalaža nevtralna.

Cilji:

Splošni:

- postavitve realističnega okolja za igro vlog, ki omogoča otrokom dostop do zanje navadno nedostopnih aktivnosti in opreme
- spodbujanje razmišljanja otrok o prehranski tematiki: od kod prihaja hrana, kako potuje, se pripravlja, tehta, ceni in pakira
- omogočanje štetja, tehtanja, merjenja, ocenjevanja, primerjanja v kontekstu
- spodbujanje jezikovnega razvoja (uporaba jezika pri igri, imenovanje in prepoznavanje izdelkov, širjenje besednega zaklada), krepitev jezikovne inteligence
- spodbujanje spoznavnega razvoja oz. razvoja miselnih sposobnosti (učenje o vsakdanjem življenju, razvrščanje hrane, imitacija vlog, uporaba simbolov pri igri), krepitev logično – matematične inteligence
- spodbujanje zaznavnega razvoja (razvrščanje hrane glede na velikost, obliko, embalažo..., prepoznavanje podobnosti in razlik določenih izdelkov, okušanje hrane, uporaba vseh čutil)
- spodbujanje socialno emocionalnega razvoja (vživljanje v različne vloge, učenje o drugih, delitev spoznanj z drugimi, delitev najljubše hrane z drugimi), krepitev medosebne inteligence

- spodbujanje gibalnega razvoja (porivanje nakupovalnih vozičkov, uporaba blagajne, zlaganje predmetov na določeno mesto npr. jajca v karton), krepitev telesno gibalne inteligence
- spodbujanje umetniškega izražanja (npr. risanje nenavadnega sadja)
- spodbujanje reševanja konkretnih problemov

Specifični:

- otroci ločijo zdravo od nezdrave prehrane
- znajo uporabljati tehtnico
- spoznajo sestavine živil
- spoznajo izvor in predelavo živil
- naučijo se osnovnega bontona

Primeri dejavnosti:

Navodila za igro vlog otrokom in staršem Lumpi predstavi pri vходу v trgovino. Za vsa dodatna pojasnila je na voljo tudi stalno prisotna usposobljena oseba, ki spremlja dogajanje, usmerja otroke in odgovarja na vprašanja otrok in staršev. Oprema trgovine je zelo realistična, s pravo blagajno, tehtnico, policami, hladilnikom, nakupovalnimi vozički in košaricami. Sveža živila so natančni ponaredki iz različnih materialov, vsa ostala embalaža pa je prava, vendar prazna (npr. sadni jogurti). Otroci se lahko vživijo v vlogo kupca, prodajalca, varnostnika ali pa samo raziskujejo posamezne segmente postavitve. Vloga blagajnika omogoča uporabo prave blagajne, službene uniforme in pripone z imenom. Blagajnik dobi navodila o primernem vedenju do kupcev.

V trgovini Lumpi kupcu posreduje različna navodila, s katerimi si pomaga pri raziskovanju. Npr.: otrok kupi zdravo malico zase, tri mlečne izdelke, živila za vegetarijansko kosilo... Otrok ugotovi katera pijača je najstarejša, katere izdelke dobimo iz mleka ali žit? Otrok spozna in potipa različne vrste žit, ki rastejo na naših poljih. Kakšne vrste kruha lahko spečemo iz njih? V Lumpijevi pekarni otroci spoznajo bogastvo kruhov in pogač na slovenskem (pisani kruh, pinca, presta, pletenica, svatovska pogača, potica, ocvirkovka, dražgoški kruhek, parkelj, tiček, menih, prekmurska gibanica, figov kruh...). Nekateri so prave umetnine. Kaj je to pogača? Pri Lumpiju otroci dobijo različne recepte za kruhe, ki jih lahko doma skupaj s pomočjo staršev spečejo. Kaj pomeni rek »S trebuhom za kruhom«?

Od kod prihaja – med različnimi živali otrok izbere eno ter poskuša ugotoviti od kod izhaja, oz. kje je zraslo ali kako se ga pripravlja (npr. jajce – kokoš, med – čebele, pršut – prašič, dateljni – palma, mleko – krava...). Naloga je še bolj zabavna, če skupaj sodeluje več otrok. Pravilni odgovor dobijo, ko preko živila potegnejo s kodnim čitalcem, ki pokaže kratek posnetek o izvoru in načinu pridelave živila ter transportu v trgovino. Od kod pa prihaja čokolada? Ali res raste na drevesu?

Zdravo in nezdravo – med različnimi živali otrok izbere tista, ki so pomembna za zdravo življenje.

Tehtnica – elektronska tehtnica spodbuja otroke k tehtanju različnih izdelkov iz trgovine. Po občutku najprej ocenijo težo izdelka in ga šele nato stehtajo.

Varnostna kamera – otroci se lahko vživijo v vlogo varnostnika ter na monitorju opazujejo dogajanje v trgovini.

Potipaj in ugani – v škatlah ali predalih so skrita različna živila. Otroci a tipom ugotovijo kaj se skriva v njih.

Povonjaj in ugani kaj se skriva v škatlah. Otroci si pri tem pomagajo s slikami (npr.: banana, kokos, česen, jagoda...).

Razvrščanje jajc – otroci imajo na voljo jajca različnih velikosti. Kdo jih je znesel? V čem se še razlikujejo? Razvrstijo jih v primerne škatle. Ob kateri priložnosti jajca barvamo? Kako jih imenujemo? V različnih predelih Slovenije imajo različna imena (pirhi, pisanice, remenke...). Katere dobrote še uživamo v času velikonočnih praznikov?

Razvrščanje zelenjave in sadja - po barvi, velikosti, katero lahko jemo surovo... Otroci povonjajo in poskusijo različne vrste jabolk. V čem se razlikujejo? Kako lahko uživamo jabolka? Otroci poskusijo jabolčni sok in jabolčni čips. Kaj pomenita pregovora »Jabolko ne pade daleč od drevesa« in »Eno jabolko na dan odžene zdravnika stran«? Otroci spoznajo eksotične sadeže nenavadnih oblik in okusov, od kod prihajajo in kako jih uživamo.

Otroci odprejo pokrovčke in pogledajo kaj vse znamo narediti iz prašiča (ocvirke, krvavice, pečenice, pršut, salamo, slanino...).

Otroci se naučijo kakšen je pravilen odnos do hrane in kako se obnašamo pri mizi. Pomagajo si s slikami ali računalniško animacijo. Kaj je to bonton?

Kako izgleda potujoča prodajalna? Otroci prisluhnejo znanemu zvoku in uganejo kaj ponuja prodajalec. Na sliki pogledajo kakšne so bile videti stare potujoče prodajalne (krošnje). Izmed množice predmetov izberejo tiste, ki so bili na prodaj. Pomagajo si s sliko. Iz kakšnega materiala so? Kje so jih naredili? Katere od njih uporablja otrokova mama v kuhinji?

Da bi bil obisk »Samopostrežne trgovine« kar najbolj učinkovit, je dobro, da se z otroki pred obiskom pogovorimo o naslednjih vprašanjih:

- Zakaj imamo trgovine?
- Kdo je zaposlen v trgovini in kakšno je njegovo delo?
- Zakaj moramo za izdelke plačati?
- Od kod hrana prihaja v trgovino?
- S čim se prehranjemo?
- Kaj pomeni zdrava prehrana?

Dodatni programi:

Kot dodatni programi so primerne in zanimive različne delavnice:

- izdelovanje mošnjičkov ali denarnic,
- pripravljanje pogrinjkov za različne priložnosti,
- spoznavanje eksotičnih sadežev,
- seznanjanje z okusnimi izdelki iz žit,
- barvanje in okraševanje jajc iz različnih materialov.

Predlogi za aktivnosti doma:

- Izberimo nekaj različnih živil npr. limono, kivi, jabolko, sladkor, namaz... Otrokova naloga je, da z okušanjem ugotovi za katera živila gre.
- Izberimo nekaj predmetov. Otrokova naloga je, da s pomočjo tipa ugotovi za katere predmete gre, pri tem pa jih ne sme pogledati.
- Starši naj skupaj z otrokom ugotavljajo katere življenjsko pomembne snovi vsebuje njegov zajtrk ali kosilo.
- Skupaj z otrokom pripravimo zdrav obrok.

- Skupaj z otrokom zamesimo testo in spečemo poseben kruh po receptu, ki ga dobimo pri Lumpiju.

Povezava s kurikulumom za vrtce:

Tematska področja in dejavnosti se povezujejo z vsemi področji dejavnosti v vrtcu in nekaterimi njihovimi cilji:

- Gibanje: spoznavanje pomena sodelovanja v igralni skupini, medsebojne pomoči, upoštevanje pravil.
- Jezik: vključevanje otroka v komunikacijske procese z odraslimi in drugimi otroki (verbalna in neverbalna komunikacija, kultura in stili komunikacije, vljudnost), razvijanje jezikovne zmožnosti v različnih funkcijah in dejavnostih ter socialnih situacijah, razvijanje sposobnosti rabe jezika v povezavi z mišljenjem pri oblikovanju predpojmovnih struktur (število, količina, teža, prostor, čas) v medosebnih odnosih.
- Umetnost: spodbujanje in razvijanje splošne ustvarjalnosti z različnimi tehnikami uporabe materialov.
- Družba: možnost razvijanja sposobnosti in načinov za vzpostavljanje socialnih interakcij (reševanje problemov, pogajanja, dogovarjanja, razumevanja in sprejemanja stališč in občutij drugih, menjavanje vlog, vljudnost v medsebojnem komuniciranju), spoznavanje različnosti v najrazličnejših kontekstih, seznanjanje z različnimi funkcijami bližnjega družbenega okolja (poklici, delovna okolja, spoznavanje praznikov in dediščine), seznanjanje s širšo družbo in kulturo, oblikovanje zdravih prehranjevalnih navad, razvijanje družabnosti povezane s prehranjevanjem.
- Narava: otrok spoznava, da uživanje različne zdrave hrane pomaga ohranjati zdravje, spoznava različno prehrano in pridobiva navade zdravega in raznolikega prehranjevanja, uri se v različnih tehničnih opravilih in razvija tehnično ustvarjalnost.
- Matematika: seznanjanje z matematiko v vsakdanjem življenju, spoznavanje odnosa med vzrokom in posledico, uporaba simbolov, grafičnih prikazov in njihovo odčitavanje, uporabljanje izrazov za opisovanje položaja predmetov (na, pred, v, levo...), učenje orientacije v prostoru, klasifikacije in razvrščanja, spoznavanje razlik med merjenjem in štetjem.

Kadrovski in materialni pogoji:

V trgovini mora biti ves čas prisotna ena usposobljena oseba, ki po potrebi usmerja starše in otroke ter odgovarja na njihova vprašanja. Poleg celotne opreme za trgovino (vozički, košarice, blagajna, tehtnica, omarice, predalčki, panoji, slike, plakati...), potrebujemo še natančne ponaredke živil iz različnih materialov, računalnik z vso opremo, varnostno kamero, službene uniforme, priponke z imeni, živila za poskušanje... Vse je odvisno od tega kakšno postavitev želimo in v kolikšnem obsegu.

13.2.3. Vrtovi sveta

Starostna opredelitev: od 3 do 6 let

Opredelitev tematike:

Lumpi popelje otroke in starše iz znanih domačih vrtov v ogromne in zanimive vrtove sveta. Ambientalna postavitev obsega šest različnih vrtov, od katerih vsak pripoveduje svojo zgodbo. Otroci in starši sledijo Lumpiju na poti okoli sveta, odkrivajo posebnosti posameznih vrtov in njihovih prebivalcev ter spoznavajo zakaj so tako pomembni in kako lahko zanje skrbimo.

V posameznih vrtovih sveta se lahko otroci vživijo v različne igre vlog, lahko postanejo frizerji ali puščavski nomadi, spoznavajo različne nenavadne živali npr. ribe morskih globin, naredijo iglu, spoznajo zakaj je pomemben deževni gozd, se srečajo z največjim kuščarjem sveta, poslušajo pravljice, razvrščajo predmete, rešujejo preproste naloge in skupaj s starši ustvarjajo.

Cilji:

- pridobivanje socialnih izkušenj
- razvoj senzomotoričnih spretnosti
- interakcija med otroki in starši
- spoznavanje različnih življenjskih okolij
- povezanost z najožjim lokalnim okoljem
- povezanost s širšim okoljem
- razvijanje občutkov za drugačnost
- razvijanje posebnega odnosa do različnih življenjskih okolij
- odkrivanje in spoznavanje različnih živali in rastlin

- spodbujanje jezikovnega razvoja (listanje knjig o naravi, živalih, rastlinah, spoznavanje naravnih materialov)
- spodbujanje spoznavnega razvoja (učenje reševanja konkretnih problemov, postavljanje vprašanj, primerjanje različnih vrtov med seboj)
- spodbujanje zaznavnega razvoja (zaznavanje klimatskih značilnosti posameznih vrtov, poslušanje zvokov v posameznih vrtovih in njihovo določanje, eksperimentiranje z vodo, mivko in peskom)
- spodbujanje socialno emocionalnega razvoja (spoštovanje narave in njenih danosti, skrb za naravno okolje, samostojno raziskovanje)
- spodbujanje gibalnega razvoja (rokovanje z naravnimi predmeti, razvrščanje predmetov, merjenje in tehtanje materialov, preoblačenje, spuščanje po toboganu, plazenje po zajčjem rovu, plezanje na kozolec)

Primeri dejavnosti:

MESTNI VRT

Otroci se znajdejo na živahni ulici polni ljudi, visokih hiš in trgovin. Poleg se vije široka cesta, na zidovih so grafiti, na tleh pločevinke in plastenke, v daljavi je veliko naselje blokov in stolpnih. Na cesti je avtomobilski zastoj in zrak je poln izpušnih plinov. To je mestni vrt. Najbolj onesnažen vrt na svetu.

Otrok izmed različnih podob izbere tiste, ki prikazujejo prizore mestnega življenja. Kaj vse je značilno za mesta? Ali lahko mesta »plavajo« na vodi? V mestnem vrtu lahko obišejo frizerski salon, kjer mami ali očetu naredijo novo frizuro. Na voljo je udoben frizerski stol in vsi potrebni pripomočki za ustvarjanje modernih frizur. Včasih pa v frizerski salon pride prava frizerka, ki naredi frizuro po otrokovem okusu.

V vlogi bančnega uslužbenca v banki preko različnih aktivnosti otroci spoznavajo slovenski denar. Otroci izvejo od kod prihaja denar, kako se ga izdeluje, kako so ljudje plačevali, ko še ni bilo denarja (školjke, kamni, menjava dobrin...), kako prepoznati ponarejen bankovec, kako se uporablja bankomat. Iz zbirke kovancev narišejo tistega, ki jim je najbolj všeč, jih razvrščajo po oblikah, motivih, materialih. Ali so na kovancih upodobljene tudi živali? Ko se nehajo igrati denar spravijo v sef. Dobrodošle so tudi drobne zanimivosti za starše, npr. kdo je uporabljal čaj kot denar ter od kod izvirajo bankovci? V

Tibetu in na Kitajskem so nekdanj namesto denarja uporabljali v kocke stisnjen čaj. Bankovce so prvi začeli uporabljati Kitajci pred približno 1200 leti. Nekateri so tiskali na lubje murv.

Na pošti se otroci naučijo, kako se pravilno napiše naslov na ovojnico, kakšne znamke potrebujejo in pismo oddajo v poštni nabiralnik Lahko se odločijo tudi za vlogo kupca ali prodajalca na ljubljanski tržnici, kjer prodajajo različne pridelke in izdelke. Na tržnici lahko kupijo zelenjavo in sadje ter različne izdelke obrtnikov.

Poleg ljudi živi v mestih tudi veliko živali. V odprtinah mestnih kanalov se skrivajo podgane. V Ljubljani živi mnogo podgan v kanalizaciji, zapuščenih hišah, odlagališčih smeti in zanemarjenih kletih. Podgane so nočne živali, imajo zelo močne prednje zobe in lahko preglodajo celo kovinsko cev. Njihovi zobje ves čas rastejo zato morajo veliko glodati, da se obrabijo. Kaj pa zobje otrok? Tudi neprestano rastejo? Katere nočne živali otroci še poznajo? Katere lahko vidimo v mestu? Tudi golobi so dobro prilagojeni na življenje v mestu. Prav tako kot podgane lahko jedo odpadke hrane, ki jo ljudje zavržejo. Ali golobi vse življenje živijo z istim partnerjem? Med različnimi pticami otroci poiščejo tiste, ki ne letijo.

Kaj lahko storimo za lepši mestni vrt? Izberemo hojo namesto vožnje, uporabljamo kolo, javna prevozna sredstva, ne vozimo se vsak s svojim avtom, temveč si jih poskušamo deliti, odpadke razvrščamo v za to namenjene zabojnike za smeti, nikoli ne mečemo odpadkov po tleh, ne hodimo po zelenicah, ki niso za to namenjene, ne trgamo rož v koritih, ne pišemo grafitov po hišah, pobiramo iztrebke za svojim psom. Tako bo mestni vrt lepši, prijaznejši in manj onesnažen.

VAŠKI VRT

Otroci vidijo zelene griče, njive na katerih raste koruza, vinograde in sadovnjake. Krave in ovce se pasejo na zelenih travnikih, piščanci brskajo za semeni. Mimo se pripelje kmet z glasnim rdečim traktorjem. Skrbeti mora za obdelavo polj in za živino. To je vaški vrt.

Otroci izberejo živali, ki živijo v vaškem vrtu. Ali piščanci jedo kamenje? Piščanci nimajo zob. Majhni kamenčki jim v želodcu pomagajo zmleti hrano. Zaradi tega včasih opazimo, da piščanci zobajo drobcene kamenčke. Ovce na

travnikih se mirno pasejo. Kaj vse nam dajejo ovce? Iz volne spletemo oblačila, ki nas grejejo v mrzlih dneh. Izmed različnih oblačil otroci izberejo tista, ki so volnena, ter poiščejo pare volnenih rokavic in nogavic. Na pašniku se pasejo tudi krave. Kakšne barve so lahko krave? Krave morajo pojesti veliko trave, da nastane čim več mleka. Koliko kozarcev mleka dnevno dobimo od ene krave? Otroci lahko preizkusijo stolček za molžo, koliko nog ima? Katere izdelke lahko naredimo iz mleka? Kako pride mleko v trgovino?

Vaški vrt nam daje hrano. Večina naše hrane prihaja z vaških kmetij: mleko, sadje, zelenjava, žita, meso... Iz ene same domače živali, prašiča, lahko naredimo celo paleto okusnih izdelkov. Iz prašičeve kože pa izdelamo usnje. Zakol prašiča in izdelovanje izdelkov iz njega je na Slovenskem eden največjih domačih praznikov. Imenuje se koline, koljereja, furež, furovž... Otroci spoznajo izdelke, ki jih naredimo iz prašiča. Primejo in poimenujejo različne vrste žit, ki rastejo na polju ter spoznajo kaj vse lahko iz njih naredimo. Čemu služi kozolec? Na vasi živi babica. Otroci bodo izvedeli kakšno je bilo življenje na kmetiji v preteklosti brez televizije in računalnikov, kako so pekli kruh, kakšne kruhke so pekli za otroke, katere igre in s kakšnimi igračami so se otroci igrali...

V bližnjem grmovju se sprehaja jež. Kaj naredi jež, kadar se prestraši? Ali otroci poznajo pesmico o ježu? Divji zajec opreza za nevarnostjo, medtem ko se pase v travi. Kje domuje divji zajec? Zajci zelo hitro tečejo. Kmetje ga ne marajo preveč, saj se hrani tudi z njihovimi pridelki.

Kako varujemo in skrbimo za vaški vrt? Vaški vrt varujemo tako, da pri obdelavi polj ne uporabljamo umetnih gnojil, skrbimo za ustrezno naravno prehrano domačih živali in urejenost njihovih bivališč.

MORSKI VRT

Otroci si predstavljajo morje v katerem živijo različne morske živali in rastline. Na površini bučijo valovi, v njegovih globinah v čisti temi živijo nenavadne živali. To je morski vrt.

Živimo na zelo »mokrem« planetu, saj skoraj tri četrte Zemljinega površja prekriva voda. Zakaj je morje slanega okusa? Poseben del morskega vrta predstavlja koralni greben. Kako nastane koralni greben? Kdo vse živi na koralnem grebenu? Kaj so korale? Otroci spoznajo barvno bogastvo tropskih

rib, ki živijo na koralnem grebenu in prisluhnejo šumenju morja. Iz risanke verjetno poznajo morskega klovna, ki živi med strupenimi lovkami morske vetrnice. Zakaj? Otroci narišejo ali pobarvajo ribo, ki jim je najbolj všeč. Na morskem dnu počiva električni skat. To je vrsta ribe, ki svoj plen omrtviči z elektriko. Ali ga lahko primemo? Mimo skata potuje morska zvezda. Koliko različnih barv, oblik in velikosti morskih zvezd živi v morju. Na spodnji strani ima na stotine majcenih nogic s pomočjo katerih se premika. Če si morska zvezda poškoduje ali izgubi krak, ji na istem mestu zraste nov. Katera kopenska žival ima podobno sposobnost? Ena najstarejših živali v morskem vrtu je meduza. Meduze živijo na Zemlji že več kot šeststo milijonov let. Na Zemlji so živele že pred dinozavri.

Rak v morskem vrtu ima velikanske klešče. Za kaj jih uporablja? Ali imajo vsi raki klešče? Otroci spoznajo različne vrste rakov. Ponekod po svetu je njihovo meso cenjeno kot kulinarična specialiteta. Ali živijo raki tudi v sladki vodi? Ko raki rastejo, jim postane oklep premajhen zato ga odvržejo. Zraste jim nov, večji oklep. Katera kopenska žival odvrže svojo kožo, ko ji je premajhna? Otroci ugotovijo katere polžje hišice pripadajo morskim polžem. Razvrščajo jih po velikosti in oblikah. Ali školjke živijo tudi v sladki vodi? V morskem vrtu živi tudi največja žival na svetu. To je sinji kit. Velik je trideset metrov. To je toliko, kot če bi enega za drugim postavili trideset slonov. Otroci spoznajo kako majhen je človek v primerjavi z njim in ugotovijo s čim se hrani. Ali ima sinji kit zobe? Zakaj kit brizga vodo? Nekatere ribe imajo posebne oblike glav, tako da spominjajo npr. na kladivo ali žago. Katere ribe so to? Ali ribe lahko letijo? V globinah morskega vrta v večni temi živi veliko vrst rib. Na pogled so precej nenavadne in strašljive. Vse imajo dolge zobe in vrsto svetlečih organov. Otroci poiščejo ribe, ki živijo v morskih globinah. S čim se hranijo? Katere živali še svetijo? Kaj opazijo, ko se ob poletnih večerih sprehajajo po travniku?

Človek je raziskal le majhen delček ogromnih morskih vrtov. Kaj lahko storimo za lepši morski vrt? V slani morski vodi domuje veliko zanimivih živih bitij, ki jih moramo zavarovati predvsem tako, da jih ne lovimo po nepotrebnem ali v prevelikih količinah, ne trgamo in ne lomimo koral ter ne onesnažujemo morja s smetmi in strupenimi odplakami.

VRT DEŽEVNEGA GOZDA

Otroci vidijo bujno zelenje, visoka drevesa, ogromne praproti in viseče plezalke. Gozdna tla so vlažna in prekrita z odmrlim rastlinjem. Sliši se brenčanje žuželk, oglašanje ptic in šelestenje listja. Vse naokrog je polno življenja in barv. To je vrt deževnega gozda v katerem nisi nikoli sam. Otroci prisluhnejo in povejo katere glasove slišijo ter primerjajo drevesa med seboj. Najvišje drevo na svetu raste prav v deževnem gozdu. Kako se imenuje?

Aligator se leno preteguje ob reki. Na prvi pogled zgleda zelo počasen in okoren vendar lahko zelo hitro teče. Otroci sestavijo ali izdelajo ogromnega aligatorja. Kaj pomeni, če rečemo, da nekdo toči krokodilje solze? Ali krokodili res jokajo? V vodi, v kateri preživi veliko časa, anakonda preži na svoj plen. S čim se hrani? Anakonda sodi med najdaljše in najtežje kače na svetu. Je zelo dobra plezalka. Ali je ta kača strupena? Ogromna žaba stegne svoj jezik in zgrabi žuželko, ki prileti mimo. V avstralskem deževnem gozdu živi orjaška drevesna žaba, ki se oglašča z mijavkajočim glasom. Otroci poiščejo še druge vrste žab, ki živijo v vrtu deževnega gozda. V čem se razlikujejo? V vrtu deževnega gozda živijo tudi opice. Otroci poiščejo kje se skrivajo. Opice v deževnem gozdu živijo pretežno v krošnjah dreves, kjer se gugajo in skačejo z veje na vejo. S čim se hranijo? Katere opice so podobne človeku? Zakaj jim pravimo človeku podobne opice?

Na svetu nujno potrebujemo ogromne deževne gozdove. Razlogi za to so različni. Najpomembnejša naloga dreves je, da ogljikov dioksid pretvarjajo v kisik, ki je nujno potreben za življenje. Deževni gozdovi nam dajejo mnogo dragocenosti, ki jih ljudje potrebujemo: kavčuk, kakav, kavo... Tudi veliko zdravilnih rastlin in zelišč raste v deževnih gozdovih. V deževnem gozdu živi tako veliko število rastlin in živali, da smo jih ljudje do sedaj odkrili le majhen delček. Otroci se lahko gugajo na viseči plezalki ali pripravijo zeliščni napitek. Zaradi pridobivanja prostora za poljedelstvo, bivališča, ceste in prodaje lesa se po svetu uničuje veliko deževnih gozdov. Skupaj z izsekavanjem gozdov se krči tudi rastlinski in živalski svet. Zaradi krčenja življenjskega prostora izginjajo številne zavarovane živalske vrste, npr. jaguar, zaradi prepovedanega trgovanja s kožami. V Sloveniji sicer nimamo deževnega gozda imamo pa pragozd, ki je dom različnih živali. Katerih? Otroci si pomagajo s slikami.

Kako lahko skrbimo za vrt deževnega gozda? Za deževne gozdove lahko skrbimo tako, da lesna podjetja nadomestijo posekana drevesa z novimi ter z zavarovanjem velikih površin deževnega gozda v obliki naravnih parkov.

PUŠČAVSKI VRT

Otroci se znajdejo v suhi pokrajini med peščenimi sipinami in ogromnimi skalami. Vsepovsod je rumenkasto oranžen pesek, sem in tja raste kakšen kaktus, nebo je modro in brez oblačka. To je puščavski vrt, najbolj suh od vseh vrtov na svetu.

Na zemlji je veliko puščav. V puščavi je lahko zelo vroče, kot npr. v Sahari v Afriki ali pa zelo mrzlo kot v Sibirski puščavi v Rusiji. Kaj je skupno vsem puščavam? Včasih v puščavah ne dežuje tudi več let. V Egiptu najdemo puščavo Farafo, za katero je značilen snežno bel pesek. Ali v puščavi živijo ljudje? V puščavi Sahara v Afriki živijo Tuaregi. Tuaregi so nomadi. To pomeni, da potujejo iz kraja v kraj in nimajo stalnega bivališča. Živijo v posebnih šotorih ter redijo krave in kamele. Zavijajo se v posebna oblačila, ki so videti kot rute, ter si z njimi pokrivajo tudi obraz, tako da vidimo le njihove oči. Otroci se oblečejo v Tuarege in spoznajo njihov način življenja. Za prenašanje tovora Tuaregi uporabljajo kamele. Zakaj ima kamela grbo? Kadar pride puščavski vihar zaprejo oči z dolgimi trepalnicami in tudi nosnice.

Katere živali in rastline živijo v puščavskem vrtu? Veliko je kuščarjev, ki se sončijo na skalah. Poznamo veliko vrst kuščarjev. Nekateri lahko plezajo po drevesih, drugi plavajo. Nekateri kuščarji so videti kot kače, ko drsijo po površini, večina od njih pa ima štiri noge. V Sloveniji živi kuščar brez nog. Povrhu vsega je še slep in povsem neškodljiv. Od kač se razlikuje po tem, da lahko zapre oči in odvrže rep, če je v nevarnosti, česar kače ne morejo. Otroci prisluhnejo kako se oglašajo gekoni, ki so edini kuščarji, ki proizvajajo zvoke podobne cmokanju, tleskanju ali cviljenju. Otroci spoznajo največjega kuščarja na svetu – komodoškega varana, ki zraste do treh metrov, ter tehta sto kilogramov. Na zemljevidu otroci pogledajo kje živi. Komodoški varan je mesojedec in mrhovinar. Kaj to pomeni? V puščavskem vrtu živi tudi klopotača, ki je zelo strupena. Otroci si ogledajo njen poseben način premikanja po vročem puščavskem pesku. Kaj ima nad očmi? Klopotače lovijo plen ponoči tako, da zaznajo toploto, ki jo oddaja plen. Imajo posebno sposobnost in sicer »toplotno podobo« živali vidijo iz oddaljenosti več metrov. Njena znamenita konica repa, s katero oddaja zvoke podobne ropotulji, je iz

posebnih roževinastih obročkov. Kdaj rožlja z repom? Katere kače so pri nas strupene? Otroci si jih lahko ogledajo v ljubljanskem živalskem vrtu. V puščavi domuje tudi puščavska lisica. Zakaj ima tako velika ušesa?

Voda je v puščavi redka in dragocena. Takoj po dežju puščava ozeleni in se odene v pisane cvetove. Vendar le za kratek čas. Semena rastlin ležijo zakopana v zemlji tudi po več let in čakajo na dež. V puščavah po svetu živijo ljudje živali in rastline, ki so posebej prilagojene na težke razmere in lahko preživijo z zelo malo vode.

Kako lahko skrbimo za puščavski vrt? Puščave varujemo tako, da zmanjšamo odpiranje novih naftnih polj v puščavah, širjenje mest v puščavo ter hkrati pazimo na redko rastlinje ob puščavskem robu, ki ga sicer s povečanjem števila ljudi, ki tam živijo sproti popasejo pašne živali. Zaradi sekanja dreves in obdelovanja zemlje se rob puščave počasi širi.

LEDENI VRT

Otroci vidijo sneg in led do koder seže pogled. Vmes so posamezne ledene gore, pihajo mrzli vetrovi. V daljavi se blešči ledenik. Vse je belo in modrikasto. To je ledeni vrt, najhladnejši vrt na svetu.

Na Zemlji sta dve ledeni področji: Arktika okrog severnega tečaja in Antarktika okrog južnega tečaja. Dve območji na vrhu in na dnu našega planeta. Otroci na globusu poiščejo kje je to. Tudi v ledenem vrtu živijo ljudje. Imenujejo se Eskimi ali Inuiti in že od nekdaj živijo na Grenlandiji ter v severni Kanadi. Svoje domove, okrogle igluje, naredijo iz snega. Sneženi zidovi zadržujejo topel zrak v notranjosti in ledene vetrove zunaj. Inuiti lovijo tjulenje in kite zaradi mesa, kitovega olja in kož iz katerih izdelujejo oblačila. V ledeno mrzlem morju tudi ribarijo. Otroci zgradijo iglu in spoznajo življenje Eskimov. Tudi alpinisti si v snegu naredijo snežni bivak. Otroci izberejo oblačila, ki so primerna za zimske razmere, ter jih po želji pomerijo.

V ledenem vrtu živijo severni medvedi, ki so največji medvedi na svetu. S čim se hranijo? Kako so zavarovani pred mrazom? Severni medvedi imajo dlako tudi na podplatih šap, ki jih greje in preprečuje, da bi jim zdrsnilo na ledu. So zelo dobri plavalci. Otroci se skrijejo v medvedov brlog in si ogledajo dokumentarni film o severnih medvedih. V ledenem vrtu živijo tudi tjulenji, ki večino življenja preživijo v vodi. Otroci spoznajo njihovo življenje. Tjulenji so

odlični plavalci in potapljači, namesto nog imajo plavuti, hranijo pa se z ribami. Samica skoti mladiča na kopnem. Sprva imajo mladiči mehko belo krzno, kmalu pa dobijo sivega. Zaradi njihovega krzna ljudje pobijejo vsako leto veliko število mladičev. Tjulenji živijo na Arktiki in Antarktiki. V ledenem vrtu domuje tudi največji pingvin na svetu - cesarski pingvin, ki gnezdi na ledu. Zraste več kot en meter in se lahko potopi skoraj kilometer globoko. Samica znese eno jajce in ga da v varstvo samcu, ki ga greje in varuje dokler se ne izvali. Otroci primerjajo svojo velikost z velikostjo cesarskega pingvina.

Včasih ledeni vrt zajame snežni metež. Če pogledamo snežinko od blizu ugotovimo, da je sestavljena iz šestih koničastih ledenih kristalov. Raziskovalci so ugotovili, da niti dve snežinki nista čisto enaki. Otroci poiščejo enake snežinke in narišejo ali izdelajo svojo.

Življenje v mrazu in ledu je težko, kljub temu pa so se ljudje in živali prilagodili na življenje v mrzlih razmerah. Kaj lahko ljudje naredimo, da bo ledeni vrt ostal čim bolj neokrnjen? Ledeni vrtovi so bogati z naravnimi dobrinami, kot so: nafta, diamanti, zlato in železo. Ljudje moramo biti previdni, da ne jemljemo preveč in vrtove uničimo, kar se danes že pogosto dogaja. Ljudje lahko tudi boljše zavarujemo mladiče tjulenjev pred vsakoletnim pokolom zaradi njihovih kožuhov s tem, da se odpovemo vsakršnemu nošenju krzna v okrasne namene.

PREDMETNI VRT

Otroci se razgledajo po svoji okolici, kjer opazijo raznolike predmete. Predmeti nas spremljajo v našem vsakdanjem življenju. So povsod okoli nas. Pomagajo nam pri pridobivanju hrane, vode, toplote, različnih opravilih, komunikaciji, transportu, družinskem življenju, religiji, delu, umetnosti, zabavi in drugod. Otroci raziskujejo, odkrivajo, sestavljajo, razstavljajo različne predmete.

Raziskovanje predmetov razdelimo v tri tematska področja:

- Pod krinko (tema se nanaša na notranjost, konstrukcijo, materiale, oblikovanje predmetov),
- Uporabnost predmetov (kakšne so (bile) funkcije predmetov ter kdo jih (je) uporablja(l),
- Moj predmetni svet (predmeti v otrokovem vsakdanjem življenju).

Za vsako področje so na voljo različne aktivnosti in naloge, preko katerih otrok odkriva skrivnosti predmetov. Navajam nekaj predlogov:

Pod krinko:

- Otrok smiselno poveže predmete med seboj, npr. mravlja – mikroskop, luna – teleskop, ladja na morju – daljnogled...?
- Otrok sestavi in razstavi predmet. To lahko naredi sam ali skupaj s starši. Pri tem spozna, da so nekateri predmeti sestavljeni iz mnogih majhnih delov, ki so nujno potrebni za njihovo delovanje, npr. ura, kolo.
- Kaj je notri? Otrok z roko seže skozi odprtino v škatlo (vrečo) in ugotovi kaj se skriva v njej.
- Iz množice predmetov izbere predmete, ki so narejeni npr. iz plastike, kamna, lesa...
- Kateri predmet ne sodi zraven? Npr. po funkciji, barvi, obliki, materialu...
- Otrok ugotovi, katere sledi pripadajo določenim živalim.
- Na tleh so blatne sledi čevljev. katerim čevljem pripadajo? Otrok razvrsti čevlje na sledi, ki jim pripadajo.
- Otrok preizkusi s čim vse lahko zapnemo in odpnemo plašč! Npr. gumbi, zadrga, ježek, trakci, pas...
- Knjige so lahko iz različnih materialov. Kakšnih? Npr. blago, plastika, papir, karton...
- Otrok poveže predmete in njihove močno povečane fotografije.
- Kateri predmet je sestavljen iz danih delov?
- Kateri predmet je narejen ročno?
- Otrok ima pred sabo po dva podobna predmeta z isto funkcijo. Ugotovi, kateri je narejen ročno in kateri strojno?
- Otrok ugotavlja, za kateri predmet gre. Predmet, ki je v resnici zelo majhen, močno povečamo in obratno.

Uporabnost predmetov:

- Otrok ima pred sabo različne predmete. Kdo jih uporablja? Npr. fen – frizer, lopar – pek, kela – zidar, izvijač – avtomehanik...
- Katere izmed predmetov uporablja otrok star 3 mesece, 1 leto in 10 let?

- Za kaj se uporabljajo različne krtače? Npr. krtača za lase, obleko, pasja krtača, zobna ščetka, sirkova krtača...
- Za kaj se uporabljajo različne žlice? Npr. jedilna žlica, lesena žlica, žlica za čevlje, žlica za nabiranje mravljinčjih jajc...
- S čim jè slovenski, kitajski in afriški otrok?
- Kaj je to in za kaj se uporablja? Uporabimo stare, otrokom nepoznane predmete. Odgovore najdemo pod pokrovčki, v predalih...
- Kaj je to in za kaj se uporablja? Uporabimo nove, otrokom nepoznane predmete. Odgovori so skriti v bližini.
- Otrok poveže predmete z njihovo funkcijo. Npr. ugotovi, kateri predmet se uporablja za oblikovanje masla?
- Otrok ugotovi kateri predmet npr. ne sodi med poljedelsko orodje?
- Otrok poveže v pare po en star in nov predmet, ki imata enako funkcijo, npr. oljenka – reflektor, star in nov mlinček za poper, peglezen – likalnik...
- Otrok oceni dolžino prijateljevega čevlja in jo nato izmeri.
- Otrok oceni višino svojega prijatelja in ga nato izmeri, ter ugotovi za koliko se je zmotil.

Moj predmetni svet:

- Otrok poišče pare predmetov, ki sodijo skupaj, npr. miška – računalnik, zamašek – steklenica, kasetna – videorekorder, nož – vilica, žoga – koš...
- Katerim pticam pripadajo jajca? Otrok si pomaga s slikami, npr. kokoš, prepelica, noj, gos...
- Otrok prisluhne in ugotavlja kateri predmet povzroča določen zvok, npr. telefon, raglja, ura, modem...
- Otrok izbere primeren ovojni papir v katerega bi zavil darilo za posameznike na prazničnih fotografijah.
- Otrok poskusi v 30 sekundah obleči pet delov zaščitne obleke? Kdo jo uporablja v vsakdanjem življenju?
- Med različnimi predmeti otrok izbere predmet najljubše barve!
- Otrok z vohom ugotovi, kje se skriva npr. kava, čaj, začimbe, sadje...
- Otrok ugotovi iz katerih rastlin lahko pripravimo čaj.
- Otrok ugotovi katera peška ali koščica pripada določenemu sadežu.

- Otrok se odpravlja v hribe ali na morje. Kaj vse bo vzel s seboj in zakaj?
- Otrok izbere predmet, ki je po njegovem mnenju najstarejši in svojo odločitev utemelji.
- Otrok se sreča s predmeti, ki prihajajo iz različnih koncev sveta. Ugotovi od kod prihajajo in na zemljevidu pogleda kje je to.

V predmetnem vrtu otroci raziskujejo predmete skupaj s starši, še posebej, če še ne znajo brati. Poleg navodil za raziskovanje so na voljo tudi dodatne informacije za starše.

USTVARJALNI VRT

Otroci se znajdejo v velikanskem pisanem vrtu, kjer rastejo otroške ideje in ima domišljija prosto pot. To je ustvarjalni vrt, najbolj ploden vrt na svetu.

V ustvarjalnem vrtu maskota spodbuja otroke k samostojnemu ustvarjanju in izražanju skozi različne materiale in dejavnosti. Otroci posadijo svoje ideje, da rastejo, zorijo in se množijo. Domišljiji pustijo prosto pot in ustvarjajo z različnimi gradivi, ki jih najdejo v vrtu: lepijo, trgajo, sestavljajo, barvajo, žigosajo, oblikujejo... ali pa zlezejo v skrivni kotiček in si ogledujejo knjige in fotografije. V ustvarjalnem vrtu otroci in starši skozi različne medije krepijo različne inteligence (o katerih govori Gardner). Za krepitev jezikovne inteligence otroci pišejo, žigosajo, rešujejo anagrame, križanke, pišejo pisma, se igrajo z lutkami... Z različnimi tabelnimi igrami, kartami in sestavljanjkami otroci krepijo logično-matematično inteligenco. Prostorska inteligenca je prisotna pri igranju računalniških iger, barvanju, risanju, slikanju, fotografiranju, ustvarjanju z lutko, zbiranju in razvrščanju različnih predmetov, znamk, uporabi kalejdoscopa... Dejavnosti za krepitev telesno-gibalne inteligence so lahko: igra s kockami, materiali za gradnjo, izdelavo mask, barvanje obraza, tekstil, oprema za ročna dela, lutke, če pa obstaja možnost zunanjih aktivnosti tudi frizbi, hula hop, kolebnice, žoge in druga športna oprema. V glasbenem kotičku otroci preizkušajo različne instrumente, jih izdelujejo, pojejo, prisluhnejo skrivnostnim zvokom... S tem krepijo glasbeno inteligenco. Medosebna inteligenca se spodbuja z udeležbo v skupinskih aktivnostih, kot so »kuhinja«, »hiša za punčke«, medtem ko osebno inteligenco krepijo v samostojni igri, listanjem knjig v kotičkih... Naturalistična inteligenca se lahko krepi z igro s školjkami, kamni, živalskimi

igračami, opazovanjem majhnih predmetov ali živali pod mikroskopom, pogovori o skrbi za rastline in domače živali...

Ustvarjalni vrt spodbuja otrokov domišljjski svet s tem, da mu daje različne pobude in možnosti za izražanje. Otrok ima pri delu svobodo, od njega pa se pričakuje neposrednost, drugačnost, izvirnost. Tako nastajajo otroška umetniška dela. V ustvarjalnem vrtu otroci svoje izdelke po želji tudi razstavijo. V ta namen služijo posebne police ter vrvice s kljukicami. Posebno kategorijo predstavljajo družinske umetnine, ki nastanejo v sodelovanju otrok in staršev.

Celotna postavitve vrtov pokaže njihovo pestrost, raznolikost in pomen. Otroci dobijo občutek za skrb za naravno okolje in njegove dobrine.

Dodatni programi:

Poleg posameznih vrtov ponudimo otrokom in staršem tudi različne spremljevalne programe, ki se navezujejo na obravnavane tematike. Npr.:

- Ogled dokumentarnih filmov o živalih.
- Predavanja oz. pogovori strokovnjakov z otroki o izbranih živalskih vrstah.
- Obisk oskrbnika živali iz živalskega vrta. Pogovor z otroki o skrbi, negi, potrebah določenih živalskih vrst npr. puščavske podgane ali skakača.
- Predstavitev nenavadnih rastlinskih vrst.
- Ure pravljič in z njimi povezano ustvarjanje.
- Različne tematske ustvarjalne delavnice, npr.: oblikovanje živali iz testa in drugih materialov, izdelovanje slikovitih snežink...

Predlogi za aktivnosti doma:

- Pri Lumpiju dobi otrok vrečko s semeni navadne trave in jo poseje doma na svojem vrtu ali loncu na balkonu. Otrok naj zanjo samostojno skrbi.
- Doma otroka naučimo, kako naj ločuje odpadke oz. v katere zabojnike sodijo različni odpadki. S tem mu pokažemo, da lahko tudi on veliko stori za varstvo okolja.

- Z otrokom pojdimo v knjižnico in si sposodimo knjige o živalih, ljudeh, pokrajinah, ki jih je spoznal ter se o njih pogovarjamo. Tako še nadgradimo pridobljeno znanje.
- Skupaj z otrokom zamesimo testo za male kruhke - prešce, ki so jih v preteklosti pekli za otroke. Recept dobimo pri Lumpiju.
- Naredimo čisto pravo ledeno goro, ki bo plavala v slani vodi. Navodila dobimo pri Lumpiju.
- S prijatelji se lahko otroci igrajo pingvine. Za igro potrebujemo le vrečko z zrnjem. Otroci si napolnjeno vrečko podajajo z noge na nogo, ne da bi padla na tla, tako kot pingvini prenašajo svoja jajca in mladiče na svojih stopalih, da ne pridejo v stik z ledeno podlago.
- Naredimo živobarvno pingvinsko masko in se spremenimo v antarktične pingvine.
- Peljimo otroka v živalski vrt.
- Peljimo otroka v botanični vrt, kjer bo spoznal nenavadne rastline npr. mesojedke.
- Peljimo otroka v Prirodoslovni muzej Slovenije.
- Peljimo otroka v Slovenski etnografski muzej in se v Etno Abecedažu sprehodimo skozi jezikovni labirint naše dediščine.

Povezava s kurikulumom za vrtce:

Tematska področja in dejavnosti se povezujejo z vsemi področji dejavnosti v vrtcu in nekaterimi njihovimi cilji:

- Gibanje: omogočanje in spodbujanje gibalne dejavnosti otrok, spoznavanje pomena sodelovanja v igralni skupini, razvijanje fine motorike, izvajanje naravnih oblik gibanja (plezanje, plazenje...).
- Jezik: vključenost v komunikacijske procese z otroki in odraslimi, spoznavanje besede, knjige, kot vira informacij, učenje samostojnega pripovedovanja, ustvarjalnega izražanja v jeziku.
- Umetnost: spodbujanje radovednosti in veselja do umetniških dejavnosti, spodbujanje doživljanja, izražanja in veselja do lepote, razvijanje sposobnosti izražanja doživetij v različnih umetniških jezikih (likovnem, dramskem, glasbenem...), uporaba in razvijanje spretnosti, spoznavanje, raziskovanje, eksperimentiranje z umetniškimi sredstvi...
- Družba: spoznavanje in dojemanje telesnih podobnosti in razlik med ljudmi in enakovrednost vseh, otrok spoznava, kako je zgrajena družba, in se seznanja z različnimi funkcijami bližnjega družbenega

okolja (poklici, prazniki...), postopno seznanjanje s širšo družbo in kulturo, razvijanje interesa in zadovoljstva ob odkrivanju širšega sveta zunaj domačega okolja.

- Narava: otrok odkriva, spozna in primerja živo in neživo naravo, otrok odkriva, spozna in primerja živa bitja, njihova okolja in sebe kot enega izmed njih, otrok spozna, kaj potrebuje sam in druga živa bitja za življenje, odkriva in spozna, da je življenje živih bitij odvisno od drugih bitij in od nežive narave, otrok pridobiva izkušnje, kako sam in drugi ljudje vplivajo na naravo in kako lahko dejavno prispeva k varovanju in ohranjanju naravnega okolja, spozna vremenske pojave in si oblikuje predstavo o planetu Zemlja.
- Matematika: seznanjanje z matematiko v vsakdanjem življenju, klasificiranje in razvrščanje, spoznavanje in odčitavanje grafičnih prikazov, iskanje različnih možnosti rešitve problema.

Kadrovski pogoji:

V Vrtovih sveta naj bosta ves čas prisotni dve usposobljeni osebi, ki aktivno spremljata dogajanje, usmerjata otroke, jim pomagata, odgovarjata na vprašanja staršev in otrok. Materialnih pogojev v tem primeru ne bom posebej navajala, saj vsak sklop, vsak vrt zase zahteva poseben razmislek o postavitvi oz. opreми prostora, uporabi različnih materialov in tehnologij. Vse skupaj pa je odvisno od prostorskih kapacitet.

14. Zaključek

Muzeji za otroke so v svetu eno najhitreje rastočih področij v muzejski stroki. To pa ne velja za Slovenijo, saj vse od odprtja prvega in edinega muzeja za otroke Hermanov brlog v Celju leta 1995 na tem področju ni zaslediti nobenih interesov ali prizadevanj v zvezi z odprtjem še kakšnega podobnega muzeja za otroke. Izjema je le Groharjeva hiša na Sorici, ki se je tematsko in metodološko še najbolj približala konceptu muzeja za otroke. Nasprotno pa se je namesto v muzejski stroki pojavil interes za koncept muzeja za otroke v gospodarstvu, natančneje v trgovskem podjetju Mercator, ki ima posluh za otroke in ponudbo različnih aktivnosti in programov zanje.

V pričujočem delu na podlagi literature, avtopsije in terenskega dela obravnavam teoretična pedagoška in psihološka spoznanja o učenju in igri predšolskih otrok ter razvojnih teorijah otrok kot tudi teoretska in praktična spoznanja o muzejih za otroke. Prvi del je teoretski, drugi pa izrazito aplikativen.

Izvorna teoretska ideja muzejev za otroke izhaja iz Deweyevega koncepta izkustvenega učenja, teorije aktivnega in neodvisnega učenja Marie Montessori, po kateri se otroci učijo z aktivno udeležbo v različnih aktivnostih, Kolbove teorije izkustvenega učenja ter spoznanj o pomenu igre v otrokovih procesih učenja.

V drugo generacijo teoretskih idej, ki so podprle razvoj muzejev za otroke sodi Piagetova konstruktivistična teorija razvoja otrokove kognicije, ki je pomenila začetek »hands on« oz. interaktivnih razstav, ter Gardnerjevo odkritje večih, relativno neodvisnih inteligenc, ki se pri posamezniku lahko razvijajo neenakomerno hitro, kar vpliva tudi na njegovo različno uspešno dojetanje učnih situacij, glede na področje percepcije in kognitivne predelave učnih vsebin. Po Gardnerju je resnično pomembna sposobnost prisluhni otrokovim interesom in talentom in ga usmeriti na področje, kjer bodo najbolje prišli do izraza in bo ob njihovem uresničevanju zadovoljen.

Do približno osemdesetih let dvajsetega stoletja je razumevanje otrokovega spoznavnega in moralnega razvoja zaznamovala Piagetova teorija, po kateri otrok oblikuje svoja spoznanja o svetu prek dejavnega delovanja nanj. Novejša spoznanja, ki temeljijo na kompleksnejših raziskovalnih tehnikah, pa kažejo, da se nekatere sposobnosti dojenčkov in malčkov razvijejo že veliko prej, kot je predvideval Piaget, pa tudi zanikajo Piagetovo trditev o otrokovi amorlnosti do šestega leta in dokazujejo, da lahko otroka že od drugega leta starosti obravnavamo kot moralno kompetentnega. Raziskovalci so v kritikah Piagetove opredelitve egocentrizma, posebej poudarili empatijo, otrokovo sposobnost, da razume čustva, misli, potrebe drugih ljudi od tretjega leta dalje. Preseganje egocentrizma se kaže v razvoju čustvene in socialne empatije, razumevanju sebe in drugih in je pogoj za razvoj socialnih interakcij. Prav socialna komponenta, ki jo izpostavlja npr. Vigotski se v zadnjem času vse bolj poudarja in je ključni element spodbudnega učnega okolja.

Že dojenčki imajo sposobnost preprostega empatičnega vživljanja v čustvena stanja drugih ljudi, ko posnemajo izraze na obrazu drugih ljudi in se

z njimi identificirajo. Učenje pravil izražanja čustev se začne zelo zgodaj, otroci počasi in postopno prilagajajo svoje čustvene izraze pričakovanjem drugih ljudi v posameznih socialnih kontekstih. Do tretjega leta pa niso sposobni izražati čustvenih stanj, ki jih ne doživljajo. Nekatere definicije empatije so bolj kognitivno orientirane in z empatijo označujejo predvsem posameznikovo zmožnost, da se vživi v situacijo drugega in predvidi, kaj bo drugi v tej situaciji storil. Afektivno-emocionalno orientirane definicije pa poudarjajo predvsem opazovalčev emocionalni odziv, ki ne pomeni razumevanja čustvenega doživljanja, torej kognitivno dojetje, temveč se osredotočijo predvsem na opazovalčevo psihično stanje. Sodobni avtorji združujejo emocionalne in kognitivne komponente empatije (npr. Hoffman).

Čustva vplivajo na vsa življenjska področja: zdravje, učenje, vedenje in na medsebojne odnose. Otroci, ki so čustveno spretni oz. znajo pravilno ravnati s svojimi čustvi in prepoznavajo čustva drugih ter se nanje ustrezno odzivajo, imajo prednost na vseh področjih življenja, v odnosih z družino in vrstniki, v šoli, pri športu... Otroci, ki ne znajo prepoznati in izraziti čustev, doživljajo frustracije. Osvajanje osnov čustvene inteligence otrok se začne v družini.

Čustva so duševni procesi, s katerimi doživljamo poseben odnos do pojavov in predmetov, ki nas obkrožajo. Čustvena inteligenca po Golemanu predstavlja posebno socialno spretnost, ki se razvija celo življenje in je temelj medsebojnega sodelovanja. Čustvena inteligentnost zajema različne sposobnosti: poznavanje svojih čustev in njihovo obvladovanje (zavedanje samega sebe), spodbujanje sebe, prepoznavanje čustev drugih – empatija, spretnost ustvarjanja, uravnavanja in ohranjanja medosebnih odnosov. Stopnja njihove razvitosti določa višino čustvene inteligence. V okolju za aktivno učenje vsak otrok najde nekaj, kar ga privlači oz. pritegne njegovo pozornost. Radovednost je ena izmed prvin osvajanja novih spoznanj otroka, in je povezana s čustveno inteligenco. Ostale prvine so še: zaupanje, vztrajnost, nadziranje sebe, povezanost, sposobnost razumevanja, sodelovanje. Vzpostaviti je potrebno tako učno okolje, da otroka »zagradi«, prebudi čustva, spodbudi domišljijo, prevrednotenje stališč in navad. Vsako močno čustvo je v osnovi pobuda za delovanje, uravnavanje teh pobud pa je temelj čustvene inteligence.

Otroci se najhitreje učijo z različnimi vrstami iger. V muzejih za otroke je poudarek predvsem na funkcijski (kotički za dojenčke in malčke),

konstrukcijski (npr. sestavljanje in razstavljanje predmetov), dojemalni (npr. poslušanje, opazovanje) in simbolni igri (npr. igra vlog). Kakovost socialnih interakcij predstavljajo nova spoznanja o simbolni igri otrok. Simbolna oz. sociodramska igra je kontekst, v katerem, še posebej v obdobju zgodnjega otroštva, poteka najbolj celovita oblika skupinske interaktivne dejavnosti. Pri simbolni igri otrok gre za ustvarjanje konteksta, v katerem otroci med seboj komunicirajo, imajo možnost učenja nadzorovanja svojega vedenja in sprejemanja dogovorov npr. s pogajanjem, razpravo. Pomembna je tudi zato, ker ponuja »varno« okolje, v katerem otroci vzpostavljajo zaupnost, intimnost. V simbolni igri otroci ustvarjajo različne situacije, v katerih izražajo čustva, vendar se jih učijo tudi nadzorovati, učijo se razlikovati nasilje od samozavesti, impulzivnost od podlosti, egocentrizem od sodelovanja. Slovenske raziskave so pokazale, da sta celovitost in razvojna raven simbolne igre v zgodnjem otroštvu odvisni predvsem od teme igre. Npr. igralna tema »zdravniki« ponuja veliko možnosti za medsebojne interakcije in pretvarjanja v zvezi s predmeti ter za besedne interakcije.

V zadnjih desetletjih so se tudi na praktični ravni pojavili novi (pre)vzgojni pristopi, ki pozitivni vzgojni učinek pripisujejo bolj čustveno-volitivni kot kognitivni dimenziji komunikacije. Eden takih konceptov je koncept doživljajske pedagogike oz. doživetja, ki pa je v sodobni muzejski pedagogiki še nepoznan.

Za uspešen razvoj otrokove osebnosti je potrebno doživetje - emocionalna izmenjava, čutenje, ki nam v ustrezni situaciji omogoči, da se zavemo problema in delujemo v prid njegovi razrešitvi. Da pa do tega pride moramo oblikovati spodbudna okolja, zagotoviti raznovrstne izkušnje in doživetja, glede na interese vključenih otrok, ki ponujajo možnost izbire in v katerih se otrok znajde kot aktivni subjekt v interakciji z različnimi predmeti, materiali, vrstniki... Otroku ponudimo vstop v neko razburljivo dejavnost, ki ga potegne v krog intenzivnega doživljanja in nekonvencionalnega vzpostavljanja socialnih stikov. Primarni dejavnik doživljajske pedagogike je intenzivna situacija v kateri otrok doživi vznemirljiv dogodek in stopa v odnose z drugimi otroki ali odraslimi ter tako krepi socialno kohezivnost in oblike otrokovega aktivnega sodelovanja, pri tem pa s svojimi interesi, potrebami, učnim stilom pripomore h konstrukciji okolja za aktivno učenje preko dejanj oz. vključevanja v različne aktivnosti ter socialne odnose.

»Nekaj doživeti« v polnem smislu besede ni enako kot »imeti doživljaj« o nečem. Po Gogali je treba doživljaj in doživetje razlikovati. Psihologija govori o doživljajih, ki jih imenujemo predstave, misli, čustva, stremljenja. Bogastvo doživljajev je neizmerno. Iz imena »doživetje« pa čutimo, da gre za globlje duševne akte kot npr. globoko začudenje, doživetje lepega ali trpljenja. Izobrazba se nabira preko doživljajev, vzgoja pa je sposobnost doživetja različnih kulturnih vrednot, ki raste in nastaja v naši duševnosti po doživetjih. Za Gogalo je doživetje tista psihološka osnova, ki jo je v šestdesetih letih dvajsetega stoletja Maslow označil s konceptom ključna izkušnja (peak - experience). Ključne izkušnje so »izkušnje« v katerih otrok aktivno sodeluje. Z njimi se otroci srečujejo v okoljih za aktivno učenje v različnih interakcijah z materiali, vrstniki in odraslimi. Preko ključnih izkušenj otroci s svojimi dejanji pridejo do spoznanj pri osmišljanju sveta. Lahko rečemo, da so ključne izkušnje trajne sodelovalne interakcije v katerih otrok konstruira svoje znanje.

V zadnjih letih narašča zanimanje za teorije, ki poudarjajo socialni vidik v procesu učenja. Vse obravnavane teorije in pedagoški koncepti gledajo na otroka kot na aktivno bitje, ki konstruira svoje znanje in verjamejo, da otroci vplivajo na svoj razvoj tako, da raziskujejo in do neke mere tudi sami oblikujejo svoje okolje. Otroci pridobivajo znanja o fizičnem in socialnem svetu v katerem živijo, skozi interakcijo z objekti in ljudmi. V tem kontekstu lahko govorimo tudi o signifikantnem učenju, ki »zgrabi« osebo kot celoto, s tem da vpliva na preoblikovanje obstoječega znanja, izkušenj, občutkov, čustev in motivacije.

Otrok v interakciji z okoljem gradi svoj notranji psihični aparat, kar je bistvo teorije objektnih odnosov in pomeni, da se v otrokovem razvoju neločljivo prepletajo »zunanji« in »notranji« dejavniki, se pravi podedovane nagnonske težnje in vzgojni vplivi socialne okolice, oziroma »natura« in »kultura«. Teoretiki učenja se strinjajo, da se otroci učinkoviteje učijo, če so aktivni udeleženci v procesu učenja in ne pasivni opazovalci in prejemniki znanja. Naloga odraslega je vzpostaviti učinkovito učno okolje, ki pri otroku stimulira željo po učenju. Odrasli naj otroke vzpodbuja, da postavljajo vprašanja, usmerja, odgovarja na vprašanja, vzpodbuja, da nekaj sami naredijo in pridejo do lastnih spoznanj... Otroci naj bodo aktivni udeleženci učnega procesa, odrasli pa so vodiči v procesu odkrivanja.

Za omogočanje aktivnega učenja otrok so pomembne tudi sestavine oz. organizacija učnega prostora, ko so: orientacija in povezanost s prostorom,

vsebinska bližina, povezava z znanim, možnost različnih načinov učenja, razstavne tehnologije, čas, socialna interakcija... Predmeti v muzejih za otroke in interaktivnih učnih središčih so učna orodja, preko katerih otrok na različne načine pridobiva nova spoznanja. Rokovanje s predmeti je dovoljeno in zaželeno. Način njihove prezentacije je interaktiven in kontekstualen. Predmeti so lahko le sestavni del različnih aktivnosti. Učenje je kompleksen proces, ki izvira iz interakcije med otrokovim mišljenjem in njegovimi izkušnjami z zunanjim svetom. Otroci pridobivajo znanja o fizičnem in socialnem svetu, v katerem živijo, skozi interakcijo s predmeti in ljudmi. Otrok ni treba siliti k učenju, saj so zanj motivirani z željo, da si osmislijo svet.

Učenje s predmeti je lažje, če vemo, kakšen stil učenja najbolje ustreza otroku. Nekateri otroci so t.i. slušni tipi, ki se hitreje učijo in lažje razumejo, če jim beremo, oziroma če slišijo razlago predmetov ter lažje sledijo verbalnim kot pisnim navodilom. Vizualni tipi imajo radi knjige z veliko slikami, najraje berejo sami, najbolj pa si zapomnijo informacije v obliki slik, grafov, zemljevidov, tabel, kart, risb, ki jih tudi sami radi rišejo. Nekateri pa se najlažje učijo tako, da se dotikajo predmetov in občutijo materiale. Razstavne strategije morajo biti zasnovane tako, da poleg stimuliranja vseh čutil, stimulirajo tudi uporabo različnih inteligenc, učnih stilov in strategij.

Fizična interakcija s svetom, npr. gradnja nečesa, sestavljanje, rokovanje s predmeti ali kakšno drugačno delovanje s »stvarmi«, ki nas obdajajo, zahteva od otroka ideje in prizadevanja oziroma aktivno razmišljanje. Miselno aktivnost lahko ali pa ne stimulira fizična aktivnost. Monotona ponavljajoča fizična aktivnost ni posebno koristna za miselne spremembe povezane z učenjem. Sodobna literatura poudarja in izpostavlja tako potrebo po »minds on« kot »hands on« angažmaju, sodelovanju pri aktivnostih otroka, kar nazorno ponazarja Kolbov krog izkustvenega učenja.

Muzeji za otroke lahko s svojimi različnimi razstavnimi strategijami omogočajo otrokom nepozabna in pristna doživetja, kot jih imenuje Gogala. Samo pristno doživetje je mogočen korak k življenjski preusmeritvi, ki je včasih zelo temeljita. Čim več soglasnih pristnih doživetij bo nekdo doživel, tem hitrejša bo celotna preusmeritev in z njo prilagoditev dosedanjega doživljanja novemu načinu življenja. Ideja, da se otrok najbolje uči skozi praktične aktivnosti, danes velja za splošno sprejet princip predšolske vzgoje, ki ga potrjujejo tako razvojno psihološke teorije (npr. Piagetova) kot sodobni koncepti predšolske vzgoje.

Deweyeva kompleksa teorija izkustvenega učenja še danes ponuja vrsto konkretnih praktičnih izzivov za posodabljanje didaktične zasnove delovanja muzejev za otroke. Prav tako je za muzeje in interaktivna igrišča aktualna Gardnerjeva teorija o mnogoterih inteligencah, predvsem zaradi krepitev posameznih, predvsem tistih, ki veljajo v šoli za manj pomembne. Neformalna učna okolja lahko otrokom ponudijo različne intelektualne in senzorične aktivnosti oziroma »kristalizirane« izkušnje, kot jih imenuje Gardner. Pomembno je oblikovanje takega okolja, ki omogoča da lahko otroci sami ali v interakciji z drugimi otroki ali starši konstruirajo znanje. Hkrati pa je preučevanje otrokove igre danes prišlo do mnogih novih spoznanj, še posebej o strukturi in pomenu simbolne igre, ki je v posameznih muzejskih postavitvah prevladujoča oblika igre (npr. igra vlog: prodajalec, nakupovalec, poštar...).

Navedeno teoretično ozadje in spoznanja terenskega dela potrjujejo tezo, da se otrok, ne glede na starost, lahko nauči česar koli, če mu ponudimo ustrezno stimulatívno učno okolje, iz česar sledi, da vzgoja in učenje potekata v interakciji otroka z različnimi dejavniki in gradivi, pri čemer otroci sami konstruirajo svoje znanje z udeležbo v različnih aktivnostih. Zaradi omenjenih spoznanj lahko koncept muzeja za otroke učinkovito prenesemo v drugačno »nemuzejsko« ali »alternativno« okolje, v tem primeru trgovsko središče, kjer ljudje preživijo veliko svojega prostega časa. Težišče pričujočega dela je povezovanje obstoječih teoretskih konceptov s praktičnimi, vzorčnimi primeri načrtovanja novih interaktivnih projektov za otroke.

Drugi del publikacije je izrazito aplikativen in govori o modelu oziroma zasnovi postavitve interaktivnega učnega središča – *Lumparija* za predšolske otroke in njihove starše v poljubnem trgovskem centru Mercator z namenom kakovostnega preživljanja prostega časa oziroma za bogatitev ponudbe vzgojno izobraževalnih vsebin za otroke s konkretnimi aktivnostmi in cilji ter povezavo dediščine s sodobnostjo. Ker je blagovna znamka Lumpi med otroki in starši dobro sprejeta in prepoznavna, je Lumpi uporabljen kot maskota interaktivnega učnega središča. Lumpi popelje otroke in starše v znane in manj znane svetove, z njim spoznavajo svojo dediščino, raziskujejo in odkrivajo z vsemi čutili. Prepletanje učenja, igre in zabave je zaščitni znak interaktivnega učnega središča in muzejev za otroke.

Interaktivno učno središče – *Lumparija* je namenjeno otrokom, njihovim interesom, željam in potrebam, prav tako kot muzeji za otroke. Pomaga jim pri

razvijanju sposobnosti, spretnosti, interesov in hobijev. Njegov zaščitni znak je življenje. Vse postavitve, programi in aktivnosti izhajajo iz tega. Poudarja direktno »izvedi sam« izkušnjo.

Muzej za otroke je prototip nove paradigme za oblikovanje učnih okolij. Zagotavlja kakovostne izkušnje za otroke in vso družino. Življenjskost je glavna dimenzija, ki omogoča nepozabno doživetje.

15. Abstract

The publication consists of two parts. In the first part I discuss both pedagogical and psychological theories about preschool children's learning and play as well as developmental theories of children. In the second part, which focuses mainly on the practical use, I discuss theories and practical approaches to children's museums and interactive learning spaces.

The concept of children's museums has developed from different theories. On one hand it has taken root from Dewey's concept of experiential learning, from Marie Montessori's theory of active and independent learning, i.e. learning by being actively engaged in different activities, from Kolb's theory of experiential learning, as well as from the awareness of the educational role of play. On the other hand, at least two more theories need to be mentioned. Firstly, Piaget's constructive theory of development of children's cognition which gave rise to the so-called hands-on exhibitions or interactive exhibitions, and secondly, Gardner's multiple intelligences. According to Gardner, children can develop different multiple intelligences at different ages which consequently influences their comprehension of learning situations. Gardner strongly believes in the importance of being able to answer children's needs as well as encourage children's talent. In other words, one should be able to help them focus on the field in which they would grow and feel happy. In the recent years theories underlining the social factors in the process of learning, e.g. Vigotski's theory, have been gaining more and more interest. Not only in theory but also in practice new (re)educational methods have been developed. In view of these, positive educational effect depends more on the emotional-volition dimension of communication than on the cognitive dimension of communication. This idea is reflected for example in the concept of experiential pedagogic or experience, however, it is still rather

unknown in the modern museum pedagogic. To conclude, all the above mentioned theories and pedagogic concepts consider a child an active human being. What is more, it is believed that children themselves influence their own progress by exploring, discovering and being engaged in different activities and interaction with the environment respectively.

On the basis of both the theoretical background and the results of the field-work the following hypothesis is confirmed: irrespective of his/her age a child can learn anything if offered a stimulating learning environment. Therefore, education and learning can be seen as an interaction between a child and different factors and materials. By being involved in different activities a child builds up his/her own knowledge. All things considered, the concept of a children's museum can be efficiently applied to a different »non-museum« or »alternative« environment, for example a shopping centre in which children and their parents spend much of their free time. Publication therefore aims at putting the theoretical concepts into practice, i.e. designing new models for interactive projects for children.

The second part of the publication focuses on a model of a shopping centre as an interactive learning centre for children and their parents. It can offer a qualitative way of spending free time, i.e. qualitative educational programmes for children which bring together our heritage and modern way of life. A children's museum represents a prototype of a new paradigm of new learning environments. It gives an assurance of invaluable experiences for children as well as for the whole family. Vitality is the main dimension which ensures an unforgettable experience.

16. Literatura in viri

Alvis, Thomas: *The Best of Multiple Intelligences Activities*. Westminster: Teacher Created Materials, 2004.

Andersen, Liselotte Wesley: *In Search of Experimental Learning*. The 7th International Conference on Experimental Learning. New Zealand: 4-8 December 2000.

Armstrong, Thomas: *Multiple Intelligences in the Classroom*. Arlington: Association for Supervision and Curriculum Development, 1994.

Armstrong, Thomas: *7 Kinds of Smart: Identifying and Developing Your Multiple Intelligences*. New York: Plume Book, 1999.

Armstrong, Thomas: *In Their Own Way. Discovering and Encouraging Your Child's Multiple Intelligences*. New York: Putnam Books, 2000.

Bahovec, Eva et al.: *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1999.

Batistič-Zorec, Marcela: *Teorije v razvojni psihologiji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, 2000.

Batistič-Zorec, Marcela: *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, 2003.

Beard, Colin in Wilson, John: *The Power of Experiential Learning: A Handbook for Trainers and Educators*. London: Kogan Page, 2002.

Belsky, Jay in Most, Rick: From Exploration to Play: a Cross-sectional Study of Infantfree Play Behaviour. *Development Psychology* št. 17, 1981, 630-639.

Beyard, Michael et al: *Developing Retail Entertainment Destinations*. Washington, D.C.: Urban Land Institute, 2001.

Beyard, Michael in O'Mara W. Paul: *Shopping Center Development Handbook*. Washington, D.C.: Urban Land Institute, 1999.

Biggs, John B. in Moore, Philip John: *The Process of Learning*. New York: Prentice Hall, 1993.

Bredekamp, Sue. (ur.): *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), 1996.

Britton, Lesley: *Montessori Play and Learn: a Parent's Guide to Purposeful Play from Two to Six*. London: Vermilion, 1992.

Bruce, Tina: *Helping Young Children to Play*. London: Hodder and Stoughton, 1996.

Bruner, Jerome: *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

Bruner, Jerome: *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

Budnar, Meta: Soočanje s spremembami in spreminjanje. V: *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev, povzetki prispevkov*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete in Slovensko društvo pedagogov, 2003, 72-73.

Burda, Paul: Something for Everyone. *Museum News* št. 75, 1996, 24-27.

Caulton, Tim: *Hands – on Exhibitions. Managing Interactive Museums and Science Centres*. London and New York: Routledge, 1998.

Chattin-McNichols, John: *The Montessori Controversy*. New York: Delmar, 1992.

Cleaver, Joanne: *Doing Children's Museums. A Guide to 265 Hands-on Museums*. Charlotte, Vermont: Williamson Publishing, 1992.

Cochrane, Timothy in Cave, Philip: *Providing for Children's Play in The Countryside*. Battleby, Redgorton, Perth: Countryside Commission for Scotland, 1984.

Crain, William: *Theories of Development: Concepts and Applications*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1992.

Čepič, Taja et al.: *Zborovanje Društva slovenskih muzealcev*. Ljubljana: Društvo slovenskih muzealcev, 1993.

De Vries, Rheta in Kohlberg, Lawrence: *Constructivist Early Education*. Washington, D.C.: NAEYC, 1990.

Dewey, John: *My Pedagogic creed*. Washington D.C.: The Progressive Education Association, 1929.

Dewey, John: *Experience and Education*. New York: Collier Books, 1963.

Dmitrović, Tanja: Trgovska blagovna znamka v trgovini na drobno v Sloveniji. *Marketing magazin* št. 4, 1999, 71-78.

Driscoll, Marcy P.: *Psychology of Learning for Instruction*. Boston: Allyn and Bacon, 1994.

Durbin Gail, Morris, Susan in Wilkinson, Sue: *A Teacher's Guide to Learning From Objects*. London: English Heritage, 1990.

Enseki, Carol: Panning for Gold: Generating and Selecting Ideas for Exhibitions and Educational Programs. V: *Collective Vision: Starting and Sustaining a Children's Museum*. Washington, D.C.: Association of Children's Museums, 1997, 104-106.

Falk, John Howard in Dierking, Lynn Diane: *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*. New York: AltaMira Press, 2000.

Falk, John Howard in Dierking, Lynn Diane: *Lessons Without Limit: How Free-Choice Learning is Transforming Education*. New York: AltaMira Press, 2002.

Fleisher-Zucker, Barbara: *Childrens Museums, Zoos, and Discovery Rooms: An International Reference Guide*. Westport, Connecticut: Greenwood Press, 1987.

Fosnot, Catherine (ed.): *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*. New York: Teachers College Press, 1996.

Freedlander-Gibans, Nina in Kres-Beach, Barbara (ur.): *Bridges to Understanding Children's Museums*. Cleveland, Ohio: Mandel Center for Nonprofit Organizations, Case Wertern Reserve University, 1999.

Frost, Joe in Klein, Barry: *Children's Play and Playgrounds*. Boston: Allyn and Bacon, 1979.

Gardner, Howard: *Frames of Mind – The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1985.

Gardner, Howard: *The Unschooled Mind*. New York: Basic Book, 1991.

Gardner, Howard: *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books, a Division of Harper Collins, Publishers, Inc, 1993.

Gogala, Stanko: *Izbrani spisi*. Ljubljana: Društvo 2000, 2005.

Goleman, Daniel: *Čustvena inteligenca*. Ljubljana: Mladinska knjiga, 1997.

Gologranc-Zakonjšek, Bronica: Herman Lisjak in njegov brlog. V: *Didakta* št. 24/25, 1995, 48-51.

Gologranc-Zakonjšek, Bronica: Hermanov brlog – prvi slovenski otroški muzej. V: *Argo* št. 38, 1995, 83-86.

Hein, George E. in Alexander, Mary: *Museums Places of Learning*. Washington D.C.: American Association of Museums, 1998.

Hein, George E.: *Learning in the Museum*. London: Routledge, 1998.

Hobbs, Tony (ed.): *Experiential Training, Practical guidelines*. London in New York: Tavistock/Routledge, 1992.

Hodnik-Čadež, Tatjana: Vloga konstruktivizma pri oblikovanju matematičnih pojmov na razredni stopnji. V: *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, 2004, 56-59.

Hoffman, Martin L.: *Empathy and Moral Development*. USA: Cambridge, 2000.

Hohmann, Mary in Weikart, David: *Vzgoja in učenje predšolskih otrok*. Ljubljana: DZS, 2005.

Hooper-Greenhill, E. (1994). *Museums and Their Visitors*. London and New York: Routledge.

Hooper-Greenhill, Eilean (ed.): *The Educational Role of the Museum*. London: Routledge, 1994.

Horvat, Ludvik in Magajna, Lidija: *Razvojni psihologija*. Ljubljana: DZS, 1989.

Hudson, Kenneth: *A Social History of Museums: What the Visitors Thought*. London: The MacMillan Press, 1975.

Isbell, Rebecca in Isbell, Christy: *The Complete Learning Spaces: Book for Infants and Toddlers*. Beltsville: Gryphon House, 2003.

Jarvis, Peter: Izkustveno učenje in pomen izkušnje. V: *Sodobna pedagogika*, let. 54, št. 1, 2003, 94-103.

Kamenov, Emil: *Predšolska pedagogija I*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1987.

Kaplan, Abraham: *The Conduct of Inquiry: Methodology for the Behavioral Sciences*. Scranton: Chandler, 1964.

Kavčič, Tina: Igra dojenčka in malčka. V: *Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa v šolo*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 2001, 47-67.

Keat, Russell, Whiteley, Nigel in Abercrombie, Nicholas (ed.): *The Authority of the Consumer*. London: Routledge, 1994.

Kogej-Rus, Sonja: Vsebinska podoba pedagoško – andragoške službe Slovenskega etnografskega muzeja. V: *Etnolog* št. 13, 2003, 233-247.

Kolb, David A.: *Experimental Learning (Experience as The Source of Learning and Development)*. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

Kotler, Philip: *Marketing Management - Trženjsko upravljanje*. Ljubljana: Slovenska knjiga, 1998.

Kotler, Philip in Andreasen, Alan: *Strategic Marketing for Nonprofit Organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1991.

Kroflič, Robi: *Med poslušnostjo in odgovornostjo: procesno - razvojni model moralne vzgoje*. Ljubljana: Vija, 1997.

Kroflič, Robi: Avtoriteta in pedagoški eros - temeljna koncepta Gogalove vzgojne teorije. V: *Sodobna pedagogika* let. 51, št. 5, 2000, 56-83.

Kroflič, Robi: Sodobnost pedagoških konceptov prof. dr. Stanka Gogale. V: *Sodobna pedagogika*, let. 51, št. 5, 2000, 6-11.

Kroflič, Robi: *Izbrani pedagoški spisi. Vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2002.

Kroflič, Robi: Šola - izkustveni prostor socialnega učenja in/ali moralne vzgoje. V: *Sodobna pedagogika* št. 5, (2002a), 42-51.

Kroflič, Robi: Možnosti uspešne (pre)vzgoje pri športni vzgoji. V: *Šport mladih* let. 13, št. 107, 2005, 36-37.

Labinowicz, Ed: *Izvini Piaget*. Ljubljana: DZS, 1989.

Larson, Brad: Hardware, Software Everywhere: A Survey of Technologies Used in Exhibits. V: *Collective Vision: Starting and Sustaining a Children's Museum*. Washington, D.C.: Association of Children's Museums, 1997, 117-121.

Lešnik-Musek, Petra: Simbolna (domišljajska) igra predšolskih otrok. V: *Panika* let. 4, št. 1, 1998, 12-14.

Lewin-Benham, Ann: The Relationship Between Children's Museums and Traditional Education. V: *Collective Vision: Starting and Sustaining a Children's Museum*. Washington, D.C.: Association of Children's Museums, 1997, 90-93.

Lewin-Benham, Ann: Children's Museums, A Structure for Family Learning. V: *Bridges to Understanding Children's Museums*. Cleveland, Ohio: Mandel Center for Nonprofit Organizations, Case Western Reserve University, 1999, 183-189.

Marentič-Požarnik, Barica: Izkustveno učenje - modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja? V: *Sodobna pedagogika* let. 43, št. 1-2, 1992, 1-16.

Marentič-Požarnik, Barica: *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS, 2000.

Marjanovič-Umek Ljubica (ur.): *Otrok v vrtcu: priročnik h Kurikulu za vrtce*. Maribor: Obzorja, 2001.

Marjanovič-Umek, Ljubica in Kavčič, Tina: Otroška igra. V: *Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa v šolo*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 2001, 33-46.

Marjanovič-Umek, Ljubica in Lešnik-Musek, Petra: Igra v kurikulumu za predšolske otroke. V: *Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa v šolo*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 2001, 125-135.

Marjanovič-Umek, Ljubica in Zupančič, Maja (ur.): *Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa v šolo*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 2001.

Marjanovič-Umek, Ljubica in Zupančič, Maja (ur.): *Razvojna psihologija: izbrane teme*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, 2001.

Marjanovič-Umek, Ljubica in Zupančič, Maja (ur.): *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, 2004.

Medveš, Zdenko: Vzgoja kot doživetje absolutnega. V: *Sodobna pedagogika* let. 51, št. 5, 2000, 84-107.

Mijoč, Nena: *Izkustveno učenje odraslih glede na sociokulturni sloj in poklicno strukturo*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta - Oddelek za pedagogiko, 1995.

Montessori, Maria: *The Discovery of the Child*. New York: Ballantine Books, 1990.

Moon, Jennifer: *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. London: RoutledgeFalmer, 2004.

Morrison, George: *Early Childhood Education Today*. Columbus, Toronto, London, Melbourne: Merrill Publishing Company, A Bell & Howell Information Company, 1988.

Mutić, Snežana: Konstruktivizem pri pouku matematike na razredni stopnji. V: *Sodobna pedagogika* let. 54, št. 4, 2001, 179-182.

Narasimhan, Chakravarthi in Wilcox, Ronald: Private Labels and the Channel Relationship: A Cross-category Analysis. *The Journal of Business* no. 4, Chicago, 1989, 573-600.

Olds, Anita Rui: Sending Them Home Alive. *Journal of Museum Education* št. 15, 1990, 10-12.

Orton, Anthony. (1994). Learning Mathematics: Implications for Teaching. V: *Issues in Teaching Mathematics*. London: Cassell Education, 1994, 35-57.

Paris, Scott (ed.): *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002.

Peklaj, Cirila: *Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS, 2001.

Pellegrini, Anthony: *Applied Child Study: A Developmental Approach*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1991.

Pergar-Kuščer, Marjanca: *Šola in otrokov razvoj. Mlajši otrok v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, 1991.

Piaget, Jean: *Psihologija inteligencije*. Beograd: Nolit, 1977.

Piaget, Jean in Inhelder, Barbel: *Psihologija deteta*. Novi Sad: Dobra vest, 1990.

Pitman-Galles, Bonnie: *Museums, Education & Children: Youth Education in Museums*. Washington D.C: Association of Science Tehnology, 1981.

Plut-Pregelj Leopoldina: Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca. V: *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev, povzetki prispevkov*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete in Slovensko društvo pedagogov, 2003, 7-9.

Plut-Pregelj, Leopoldina: John Dewey in učni načrt. V: *Sodobna pedagogika* let. 50, št. 3, 1999, 102-125.

Praper, Peter: Za razvojno fazo specifične igre. V: *Psihološka obzorja* let. 2, št. 3/4, 1993, 159-171.

Quatrocchi-Montanaro, Silvana: Vzgoja in življenje. V: *Montessori pedagogika*. Ljubljana: Glotta Nova, 1996.

Regnier, Victor: Children's Museums: Exhibit Issues. V: *Collective Vision: Starting and Sustaining a Children's Museum*. Washington, D.C.: Association of Children's Museums, 1997, 101-103.

Rogoff, Barbara: *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

Roschelle, Jeremy: Learning in Interactive Environments: Prior Knowledge and New Experience. V: *Public Institutions for Personal Learning*. Washington D.C.: American Association of Museums, 1995, 37-52.

Rose, Colin in Goll, Luise: *Umetnost učenja*. Ljubljana: Tangram, 1993.

Roženberger, Tanja: *V svetu lutk: poskus otroškega muzeja*. Celje: Muzej novejšje zgodovine, 1992.

Schmeck, Ronald: *Learnig Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press, 1987.

Seitz, Marielle in Hallwachs, Ursula: *Montessori ili Waldorf?* Zagreb: Educa, 1996.

Senda, Mitsuru: *Design of Children's Play Environments*. New York: McGraw-Hill, 1992.

Shaffer, David Reed: *Developmental Psychology*. Pacific Grove, California: Brooks/Cole Publishing Company, 1989.

Siebert, Horst: *Padagogischer Konstruktivismus*. Neuwied, 1999.

Singer, Jerome L.: Imaginative Play and Adaptive Development. V: Goldstein, J.H. (ur.) *Toys, Play and Child Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

Spencer, Christopher in Blades, Mark: *Children and their Environments: Learning, Using and Designing Spaces*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

Steffe, Leslie P. in Gale, Jerry: *Constructivism in Education*. Hillsdale: Erlbaum Associates, 1995.

Steuer, Faye B.: *The Psychological Development of Children*. Brooks/Cole Publishing Company. California: Pacific Grove, 1994.

Šerbelj, Ferdinand (ur.): *Osemdeset let Narodne galerije*. Ljubljana: Narodna Galerija, 1998.

Šola, Tomislav: Odgojna uloga muzeja, muzeološki pristup. V: *Argo*, št. 25, 1986, 86-92.

Špoljar, Kornelija: Pedagoški konstruktivizem v teoriji in vzgojno izobraževalni praksi. V: *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, 2004, 63-68.

Štirn, Petra: Razvoj empatije kot del vzgoje v zgodnjem otroštvu. V: *Sodobna pedagogika* št. 4, 2005, 84-103.

Tavčar, Lidija: *Otroci, mladostniki in odrasli v galeriji. Priročnik za kustose pedagoške, učitelje, vzgojitelje in starše*. Ljubljana: Narodna galerija, 2001.

Tavčar, Lidija: *Zgodovinska konstitucija modernega muzeja kot sestavine sodobne zahodne civilizacije*. Ljubljana: ISH – Fakulteta za podiplomski humanistični študij in Narodna galerija, 2003.

Thomas, Murray: *Comparing Theories of Child Development*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company, 1992.

Tucker, Marcia: Who's On First? Issues of Cultural Equity in Today's Museums. V: *Different Voices: A Social Cultural and Historical Framework for Change in the American Art Museum*. New York: Association of Art Museum Directors, 1992, 9-16.

Vigotski, Lev S.: Učenje i razvoj u predškolskom uzrastu. V: *Predškolsko dete* št. 4, 1971, 365-375.

Vigotski, Lev S.: *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit, 1977.

Zupančič, Maja: Zgodnja otrokova igra, igrače in kultura. V: *Panika* let. 4, št. 1, 1998, 6-10.

Zupančič, Maja: Zgodnji razvoj otrokove igre z igračkami: struktura, predmetno obnašanje in vsebina. V: *Psihološka obzorja* let. 8, št. 2-3, 1999, 115-135.