

# Uvodnik

V juniju zadiši po poletju ... zadiši po poletnih šolskih počitnicah, po dopustu, po "konvencionalno odobrenem" odklopu od vsakodnevnih rutine, po naši prosti izbiri, kje, kdaj, kako preživi nekaj tednov ali vsaj nekaj dni.

Marketinške strategije so nas tudi na tem, počitniškem območju zasebnosti že učinkovito dosegle – hitro in vešče se prilagajajo tudi vsem spremembam in terminom medšolskoletnih pouka prostih dni (če omenimo na primer le najmlajše, popularno poimenovane krompirjeve počitnice) – in nam z najrazličnejšimi opcijami skušajo pomagati oblikovati naše počitniško-dopustniške načrte, približati kraje blizu ali še raje daleč, tudi zelo daleč in nam omogočiti, da odkrijemo in doživimo, česar se sami morda ne bi nikoli domislili.

V tem kompleksnem turističnem gospodarsko-tržnem, zaposlitveno obetajočem in seveda doživljajsko obogatitvenem prepletu nam pomagajo odkriti marsikatero dragoceno doživetje, ki ga potem lahko shranimo v naš srčni spominski nabiralnik lepih doživetij, iz katerega bomo lahko zajemali tudi v prihodnjih (morebitnih težjih) obdobjih ..., obenem pa – v realnem družbenem kontekstu pač, v katerem se odvija naše življenje – na žalost, kot nekakšen svoj nenamerni, nezaželeni stranski učinek soprispevajo tudi svoj delež k bolj ali manj prikritemu počitniškemu prestižnostnemu tekmovanju, ki ga najbolj boleče, ob ponižanih starših, občutijo ... otroci. In tista grenka občutja družbeno že

skoraj sprejete samoumevnosti ob žal vedno intenzivnejšem družbenem razslojevanju, občutja družbenega ločevanja na "pri nas lahko": "pri nas ne moremo" skušajo militi razne dobrodne akcije in humanitarni koncerti, ki pa so ob vsej svoji solidarnostni plemenitosti vendarle le "glas vpjočega v puščavi" ali, če povemo s počitniško temo, "kapljica v morje"; in še tu se med iskreno sočutno dobrotelno kdaj prikrade morda celo "vasezaverovano, samopašno metanje drobtinic revežem z bogatinove mize": vendar to je že drugo, globlje družbeno-ekonomsko, moralno vprašanje.

Počitnice – ta po definiciji za otroke brezskrbni čas – imajo mnogo obrazov in mnogo odtenkov in v pravični družbi bi morali biti vsi odtenki za vse nasmejjano sproščeni.

Junij je tu, čas je, da odkrijemo svojo letošnjo počitniško-dopustniško destinacijo – kakšne so sploh karakteristike naše naj destinacije? Ali naj prisluhnemo občutku ali nekemu notranjemu imperativu "presezi svoje ustaljene vzorce", čas je za doživljajsko počitniško prenovno, za novo, drugačno dopustniško ambicijo? Se bomo torej ujeli v zamudno samoanalizo in postali ujetniki naše počitniške svobode in mnogoterosti izbire?

Morda pa imamo nekje v sebi že našo naj destinacijo – "odločitev za preprosto" – kljub temu da bi finančno-prestižno morda zmogli dosti več? Morda se v dandanašnjem čaščenju presežnikov in ekskluzivnosti raje odločimo za preprostost, za mirno sproščenost? Naj pristavim, da nam tudi svetovno uveljavljeni pisatelj Jo Nesb, ki je sredi maja na povabilo založbe Didakta obiskal Slovenijo, svetuje filozofijo življenja »Keep your pleasure simple«. – Morda je naša naj destinacija in naša vrednota torej v tem, da gremo preprosto, morda malce "retro" ... v osvežujočo naravo – to slovensko dragocenost, ki jo kot krepičilo za našega duha in telo slavi tudi slogan

Slovenske turistične organizacije "zelena, aktivna, zdrava" – da gremo ... morda na pašnike Velike planine, po dolini reke Soče, v idilično preprostost na Tolminsko, Cerkljansko, kamor nas te dni tako simpatično vabi tv oddaja Na lepše – ali pa morda ... za kak dan ... tudi v krajinski park Šturmovce pri Markovcih, morda ob Škalsko in Velenjsko jezero, morda na poučno okoljsko pot Blata - Mlake pri Radomljah? – Ali prepoznate ta imena iz člankov v letošnjih številkah revije Didakta? Ja, tudi tako se lahko oblikuje naš nabor počitniško-izletniških destinacij, morda manj znanih, a čudovitih, ki nosi v sebi, kot svojo posebno dodano vrednost – tudi nekakšno klubsko medprijateljsko priporočilo! Bi ta, preko člankov v naši reviji nastajajoči itinerarji poimenovali Didaktine poti za nedeljske in druge proste dni?

Z vsem spoštovanjem in hvaležnostjo do turističnih strategij, ki nam jih omogočajo turistična podjetja, saj nam skoznje pomagajo videti in "za okus" doživeti svet ne le pred našim pragom, pač pa tudi široko in daleč preko ograje domačega vrta. Morda imamo tudi že svojo domačo zbirko počitniško-izletniških destinacij. Za našo skupno "interno klubsko rabo" se ji bo lahko pridružila tudi skozi strokovne prispevke v reviji Didakta rastoča zbirka Didaktine poti za nedeljske in druge proste dni – verjamem, da bo vsako leto bogatejša!

Vsem, ki vstopamo v poletni počitniški čas, želim srečno pot in varno, srečno vrnitev domov – s počitniškim nahrbtnikom, polnim sproščenosti, vedrine in ustvarjalnega delovnega veselja za nove dni!

Ne glede na našo izbiro med pestrimi destinacijami, naj velja, kar pravi eden naših posterjev v spomladanski, 197. številki naše revije:

»Kamorkoli greste, pojdite tja z vsem srcem!«

Lenka Gložančev



## ČLANKI ZA VSE ŠTIRI ETAPE IZOBRAŽEVALNE POTI

- |   |  |  |
|---|--|--|
| 02 - NEVROMIT O UČNIH STILIH / Patricija Rajkovič, študentka specialne in rehabilitacijske pedagogike, in doc. dr. Tina Bregant, dr. med., spec. pediatrije, specializantka FRM | 28 - PRIMER DOBRE PRAKSE: KAKO OTROKE V POSEBNEM PROGRAMU ČIM BOLJE PRIPRAVITI ZA ŽIVLJENJE / Andreja Janežič, prof. defektologije za motnje vedenja in osebnosti in domske pedagogike     | 52 - POSLEDICA ZGODNIH TRAVMATIČNIH IZKUŠENJ V OTROŠTVU IN NJIHOV PRENOS V ŠOLSKI KONTEKST / Timotej Glavač, študent magistrskega programa psihologije |
| 09 - MEDKULTURNI DIALOG / Suzana Šapek, prof. matematike in fizike  | 30 - LIKOVNA UMETNOST V VRTCU: NAŠ PROJEKT GALERIJA V VRTCU / Marjetka Pivec, dipl. vzgojiteljica predšolskih otrok  | 56 - TANDEM ENAKOVREDNIH RAZREDNIKOV / Tamara Gorenc, univ. dipl. socialna pedagoginja, in Dušan Smolè, učitelj fizike                                 |
| 13 - TEDEN DRUGAČNEGA DELA IN UČENJA: NAŠ PROJEKT ODPADNO – PONOVRNO UPORABNO / Zdenka Sušec Lušnic, prof. slovenščine in družboslovja  | 37 - SPODBUJANJE KRITIČNEGA MIŠLJENJA PRI PREDŠOLSKIH OTROCIH / Nataša Petrič, dipl. vzgojiteljica predšolskih otrok   | 60 - PARTNERSTVO MED ŠOLO IN STARŠI / Petra Tavčar Kristan, prof. razrednega pouka in mag. prof. inkluzivne pedagogike                                 |
| 17 - PROJEKT »SKRIJEM SE IN ... KUKU!« TER KONCEPT REGGIO EMILIA / Tjaša Rozman, dipl. vzgojiteljica predšolskih otrok  | 41 - VPLIV PREHRANE NA OTROKOV ZGODNJI RAZVOJ / Valentina Umek, študentka programa logopedija in surdopedagogika, in doc. dr. Tina Bregant, dr. med., spec. pediatrije, specializantka FRM | 66 - UČENJE PREKO USTVARJALNOSTI / Saša Klemenc, prof. razrednega pouka in dipl. vzgojiteljica predšolskih otrok                                       |
| 24 - INOVACIJSKI PROJEKTI V OTROŠKEM VRTCU ŠMARJE PRI JELŠAH / Marjetka Žnidarec, dipl. vzgojiteljica   | 46 - SKOZI SANJE IN PRAVLJICE PO POTI V GLOBINE OTROKOVE DUŠE / Mag. Urška Ajdišek, psihoterapevtka s področja jungovske analitične psihologije  | 70 - DIDAKTIN INTERVJU: PROF. DR. IGOR SAKSIDA – 2. del / Lenka Gložančev  |

## NEVROMIT O UČNIH STILIH

Patricija Rajković, študentka specialne in rehabilitacijske pedagogike, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, in doc. dr. Tina Bregant, dr. med., spec. pediatrije, specializantka FRM, URI Soča



Nevromiti so napačna prepričanja o delovanju našega uma in možganov. Eden ekonomsko najuspešnejših, a z nevroznanstvenega vidika netočnih mitov je nevromit o učnih stilih. Učni stil je za posameznika značilna kombinacija učnih strategij, ki jih uporablja v večini situacij. Med najbolj poznane razvrstitve učnih stilov sodi razvrstitev na podlagi samoporočanja v pretežno slušni, vidni ali kinestetični stil.

Raziskave kažejo, da razvrščanje nevrotipičnih učencev glede na učne stile ni metodološko ustrezno in je lahko celo škodljivo, saj predpostavlja rigidnost učenčevega stila, spreminja pričakovanja in ponuja izgovore učečemu se ter tako škodljivo vpliva na učenje kot proces. V članku predstavimo nekaj razvrstitev učnih stilov, razloge za njihovo uporabo in nevroznanstveno podlago, ki se jo pogosto napačno interpretira. Pregledamo metodologijo in utemeljimo, zakaj učenje ne sme temeljiti na njih. Predlagamo drugačne strategije učenja, ki so se v dosedanjih raziskavah izkazale za uspešne.

### UVOD

Danes so informacije dostopne na vsakem koraku. Zaradi široke dostopnosti se pogosto zgodi, da se v informacije na določenem področju poglobljajo laiki, ki lahko te informacije napačno interpretirajo. Napačno interpretiranje informacij o delovanju možganov imenujemo nevromiti (Pasquinelli 2012). Nevromiti se, zaradi navdušenja nad možgani, nevroznanostjo in njeno potencialno praktično uporabo, hitro znajdejo v medijih, posledično pa se začnejo uporabljati tudi v šolskih prostorih.

V prispevku bomo podrobneje obravnavali nevromit o učnih stilih. Čeprav poznamo veliko literature in različnih modelov učnih stilov, pa dejanska učinkovitost učnih stilov do sedaj še ni bila empirično potrjena (Pashler in drugi 2008). Večina poučevalnih tehnik, ki se uporabljajo v praksi, ni bila empirično in metodološko ustrezno proučevana; de-

janska uspešnost je torej vprašljiva (Rohrer in Pashler 2012). Uporaba preverjeno učinkovitih poučevalnih tehnik je pomembna, saj lahko neustrezne tehnike na učence vplivajo v akademskem smislu negativno (Newton 2015).

### Eden ekonomsko najuspešnejših, a z nevroznanstvenega vidika netočnih mitov je nevromit o učnih stilih.

### Razvrščanje nevrotipičnih učencev glede na učne stile ni metodološko ustrezno in je lahko celo škodljivo, saj predpostavlja rigidnost učenčevega stila, spreminja pričakovanja in ponuja izgovore učečemu se ter tako škodljivo vpliva na učenje kot proces.

### UČNI STIL

Izraz učni stil ali učni slog se nanaša na koncept, da se posamezniki med seboj razlikujejo glede na to, kateri način podajanja informacij oz. kateri način poučevanja/učenja je za njih najbolj učinkovit (Pashler in drugi 2008). V slovenski literaturi je definicija naslednja: »Učni stil je za posameznika značilna kombinacija učnih strategij, ki jih običajno uporablja v večini situacij. Stil tvori zbirka strategij, ki jim posameznik daje prednost in ki so v nekaterih situacijah bolj, v drugih pa manj ustrezne.« (Marentič-Požarnik in drugi 1995, 76.) »Učni stil v širšem smislu pa vključuje poleg kombinacije strategij tudi čustveno-motivacijske sestavine (cilji, namere v zvezi z učenjem) in poj-

movanja o učenju (mentalni model učenja).« (Prav tam.)

Koncept učnih stilov v izobraževalne namene sledi naslednjim trem načelom:

- Posamezniki bodo izrazili preference glede njihovega najljubšega načina učenja.
- Posamezniki bodo pokazali drugačne sposobnosti učenja o določenih vrstah informacij.
- Ujemanje med posameznikovim učnim stilom in poučevanjem bo dalo boljše izobraževalne rezultate (Newton 2015).

Učni stil lahko posameznik opredeli sam, s samoporočanjem ali pa z izpolnjevanjem testa oziroma določenimi preizkusi. Testi za preverjanje učnega stila po navadi vsebujejo vprašanja, s katerimi testirani ovrednotijo, kakšen način podajanja informacij jim je najljubši (na primer: »Kaj imate najraje: slikovno gradivo ali pisno gradivo ali ustno gradivo?«) in kateri način kognitivne aktivnosti jim je najbolj všeč in se jim zdi učinkovit (na primer: »Ali vam je med poukom bolj všeč diskusija (razprava) ali samo poslušanje?«). Ena izmed bolj znanih hipotez o učnih stilih se nanaša na to, da naj bi učenci informacije najbolje sprejemali, če bi jih pridobili v obliki, ki je najbolj primerna glede na njihov učni stil (na primer:

za učenca z vidnim učnim stilom naj bi poudarjali vizualno posredovanje informacij) (Pashler in drugi 2008). Obstajalo naj bi preko 70 različnih razvrščenj učnih stilov (Newton 2015). Lahko jih razdelimo na:

- konstitucionalne ali vrojene modele učnih stilov (mednje spadajo stil, ki upošteva štiri modalnosti: vidna, slušna, taktilna, kinestetična – t. i. VAKT2; model po Dunnovi in Dunnu; model po Gregorcu; model po Bartlettu; model po Torranceu in drugi);
- modele, ki upoštevajo globoko vrojene kognitivne strukture in vzorce (npr. učni stil po Ridingu; Guilfordu; Koganu);
- modele, ki upoštevajo komponento relativno stabilnega osebnostnega tipa (npr. učni stil glede na razvrstitev po tipu petih velikih osebnostnih značilnosti – t. i. OCEAN; model po Apterju; Jacksonu; Myers-Briggsovi);
- modele, ki temeljijo na fleksibilno stabilnih učnih preferencah (npr. po Allinsonu in Hayesu; Herрманu; Honeyu in Mumfordu; Kolbu);
- modele, ki upoštevajo učne pristope, strategije, orientacijo, koncepte učenja (npr. po Entwistleu; Sternbergu; Vermuntu).

Uporaba učnih stilov v poučevalni praksi učiteljev je problematična. Učenci, ki poznajo svoj »učni stil«, se lahko na podlagi tega odločijo, da si ne bodo izbrali predmetov, za katere mislijo, da so poučevani v drugem učnem stilu, in pride do izogibanja snovem, ki jim že tako »ne ležijo«. Lahko se zgodi, da imajo učenci napačno predstavo o svojih zmožnostih in obvladovanju snovi, za katero menijo, da najbolj ustreza njihovega učnemu stilu (Newton 2015). Iz raziskav vemo, da je za učence zelo pomembno, da zmorejo razviti širok nabor učnih pristopov, saj različne naloge zahtevajo praviloma različne strategije (Coffield in drugi 2004). Poleg tega empirične raziskave ne kažejo boljših učnih uspehov, če je učencu snov predstavljena skladno z njegovim »izbranim« učnim stilom

(Coffield in drugi 2004). Zato nekritična uporaba učnih stilov lahko celo škoduje procesu učenja.

#### IZVOR IN NASTANEK UČNIH STILOV

Večina modelov učnih stilov spada pod tipološke teorije. To pomeni, da posameznike delijo v različne skupine (tipe) glede na njihove rezultate. Tipološko pojmovanje se je začelo že z C.G. Jungom, kasneje so razvili iz njegovih zametkov danes široko uporabljen test po Myers-Briggsovi. Test je postal priljubljen že okoli leta 1940. Z njim razvrstimo posameznike v skupine, ki nam glede na njihove lastnosti pomagajo pri nadaljnjem poklicnem odločanju. Čeprav razporejanje v skupine glede na ta test ni nikoli dobilo velike potrditve s strani objektivnega raziskovanja, to ni vplivalo na popularnost tega testa. Za test namreč velja notranja veljavnost in ponovljivost, medtem ko sta konstrukcijska in napovedna veljavnost zelo nizki oz. odsotni (Coffield in drugi 2004). Vendar pa ljudje na splošno radi rešujemo teste, za katere menimo, da o nas nekaj povejo. Zato je test kljub vsemu privlačen in predstavlja eno od osnov za razvoj tipoloških testov učnih stilov (Pashler in drugi 2008).

Ideja o učnih stilih je priljubljena tudi zato, ker ponuja možnost, da so učenci videni in obravnavani kot edinstveni posamezniki s strani njihovih učiteljev. Ljudem je všeč ideja, da ima vsak potencial in da se lahko uči uspešno, če je poučevanje prilagojeno njegovemu individualnemu učnemu stilu (Pashler in drugi 2008).

Priljubljenost učnih stilov je lahko povezana tudi z odgovornostjo. Če otrok ni uspešen v šoli, je za nekatere lažje verjeti, da je problem zgolj

v šolskem sistemu, ne pa v otroku. Neuspešnost se raje pripisuje temu, da poučevanje ni prilagojeno učnemu stilu otroka, kot pa da bi se situacijo proučilo in se morda pripisalo zmanjšani zmožnosti otroka ali pa premalo truda otroka (Pashler in drugi 2008). To pa seveda ne pomeni, da učnih procesov ne prilagajamo; hkrati v izogib nespornemu avtorici posebej opozarjava, da zgolj sledenje maksimi prilagajanja posameznika sistemu ni modro in dolgoročno uspešno.

Hkrati ne moremo mimo dejstva, da se ljudje med seboj razlikujemo. Različni načini poučevanja so lahko optimalni za različne ljudi, zato ker različni načini podajanja informacij spodbujajo različne zaznavne in kognitivne sposobnosti, ki pa se razlikujejo med posamezniki tako, kot se razlikujejo tudi naše sposobnosti procesiranja informacij. Luis Thurstone je bil prvi psiholog, ki je pridobil empirično veljavne podatke o razlikah med specifičnimi zmožnostmi. Poimenoval jih je sedem primarnih faktorjev: besedno razumevanje, tekoča raba besed, prostorska predstava, številski faktor, spominski faktor, zaznavni faktor in faktor sklepanja. Čeprav te sposobnosti niso povsem nepovezane, pa so vseeno do neke mere neodvisne. Da bi se njihov potencial maksimalno izkoristil in izmeril na katerem koli testu, pa ni nujno, da bi morali za vsakega od njih izvajati posebne spodbude ali prilagoditve; prav tako kot morda velja, da so morda vse prilagoditve, ki jih že izvajamo, torej v obliki učnih stilov, še vedno preproste in presplošne, da bi dajale merljive, specifične rezultate.

**Ljudem je všeč ideja, da ima vsak potencial in da se lahko uči uspešno, če je poučevanje prilagojeno njegovemu individualnemu učnemu stilu**

**Če otrok ni uspešen v šoli, je za nekatere lažje verjeti, da je problem zgolj v šolskem sistemu, ne pa v otroku.**

Eden od verjetnih razlogov za priljubljenost učnih stilov je relativna preprostost. Učiteljem ponuja preproste



rešitve kompleksnih problemov, kot so problematika obiskovanja pouka, motivacije, odnosov in pozornosti. Ker tradicionalne metode poučevanja niso sprejete pri precejšnjem deležu učencev, razlage učnih stilov pa ponujajo nekaj sprejemljivih razlag in pojasnil te problematike, se učitelj v stiski zlahka zateče k temu, kar ima na voljo. Učni stili so namreč ena najstarejših tematik poučevanja, ki bo kmalu dosegla stoletnico.

Hkrati strokovnjaki za učne stile opozarjajo, da ni »slabih, neuspešnih in lenih« učencev, ampak da je vzroke za neuspeh učencev moč iskati tudi v razhajanju med učnim stilom učenca in stilom poučevanja učitelja, kar se sliši brez dvoma vključujoče in prijazno do učencev. Poleg tega pa raziskovanje učnih stilov usmerja pozornost učiteljev na učenca in njegovo učenje ter tudi na učitelja in njegovo poučevanje, kar pa brez dvoma prispeva k razumevanju učenja kot procesa in kot tako lahko prispeva k boljši kakovosti poučevanja.

**RAZLIČNE MODALNOSTI IN UČNI STILI** Nevromit, ki pravi, da bi se učenci bolje učili, če bi bili poučevani v skladu z njihovim učnim stilom, je nastal na podlagi veljavnih raziskav, da so vidne, slušne in gibalne informacije procesirane v različnih delih naših možganov. V možganih se namreč ob procesiranju različnih modalnosti aktivirajo različni predeli možganov. (Glej Slika 1.) Konkretno to pomeni, da se ob zvočnem dražljaju informacija, ki predstavlja govorno-jezikovno oz. slušno modalnost, bolj intenzivno aktivirajo predeli možganske skorje v temporalnem režnju; vidna informacija pa se procesira drugje – po poteh »kaj« in »kako« do predelov v zatilnih režnjih. Za predelavo slušne informacije se tako praviloma ne aktivirajo predeli v zatilnih režnjih. S tega stališča je logično, da za vnos informacij, ki so npr. ključne pri učenju jezika in učenju izreke,

ne zadošča le vidna informacija, npr. zapis »croissant«, pač pa je to besedo potrebno slišati.

Izjemoma pa lahko možgani delujejo tudi drugače. Lahko se zgodi, npr. pri slepih osebah, da ob predelavi taktilne informacije pride do aktivacije vidnega režnja, saj je zaradi okvare in ob tem spodbujene plastičnosti možganov prišlo do spremenjenega delovanja možganov. Za slepe osebe tako včasih rečemo, da »gledajo s prsti«.

Tako se ljudem s kortikalno slepoto, to je slepota zaradi okvare predelov možganske skorje, v kateri se praviloma procesirajo vidne informacije, ob branju brajice (ki je dotikanje znakov), aktivirajo predeli, ki obdelujejo sicer vidne modalnosti, in

ne običajni predeli, kjer se procesirajo tipne informacije. Informacije o prostorski zaznavi slepih ljudi nastanejo na podlagi slušnih in taktilnih modalnosti, a se nato procesirajo kot

vidne modalnosti (Geake 2008). Velik odstotek kortikalno slepih ljudi lahko tudi pravilno opiše, kakšne oblike in barve je vidni dražljaj, prav tako pa lahko svoj pogled usmerijo proti predmetu, kljub temu, da so slepi in ga ne vidijo. Takšen učinek se imenuje učinek slepega vida, saj umanjka subjektivni občutek vida, ostane pa določena zmožnost za podzavestno vidno zaznavanje. Posredovanje določenih senzoričnih informacij možganom (npr. slušnih) v obliki drugih senzoričnih dražljajev (npr. vidnih) se imenuje senzorična substitucija. Na podlagi tega menimo, da se predeli možganov ne specializirajo glede na vrsto senzoričnega dražljaja, ki ga prejmejo, ampak glede na naloge, ki jo opravljajo. Po tej teoriji je vidna skorja specializirana za vidno

predstavo prostora, ki pa si jo lahko ustvari tudi na podlagi drugih senzoričnih dražljajev, ne le vidnih.

Podobno velja za ljudi, ki so po izgubi sluha prejeli polžev vsadek. Kmalu po vsaditvi večina ugotovi, da se veliko bolj zanašajo na geste in mimiko obraza kot na vsebino govora. Slednje smo izkusili verjetno tudi sami, ko smo se učili tujega jezika. Pri učenju tujega jezika je namreč zaželeno, da uporabimo vidno, slušno in kinestetično modalnost, vse to pa povežemo s spominom, čustvi, voljo, razmišljanjem in domišljijo, kar nam vse omogoča hitrejše učenje (Geake 2008).

### Različne modalnosti so pri vnosu v možgane med seboj povezane.

Različne modalnosti so pri vnosu v možgane med seboj povezane: vidna s slušno, vidna z

gibalno, gibalna s slušno; razlogi za dobro povezanost so evolucijske narave. Že lovci v savani so morali dobro usklajevati sluh in vid, če so želeli preživeti in si še hkrati pridobiti kaj hrane (Geake 2008). Za bimodalno procesiranje skladnih informacij vemo, da so učinki večji ob hkratni uporabi več modalnosti. Slišati in videti hkrati enako informacijo ima boljši učinek zapomnitve kot najprej slišati in potem

### Razlogi za dobro povezanost so evolucijske narave.

še videti to informacijo. Zato poučevanje v prvih letih osnovne šole temelji na bimodalnem procesiranju informacij, predvsem vida in sluha ali vida in govora. Učitelji tako kažejo in zraven na glas berejo besede (Geake 2008). Multisenzorni pedagoški pristop uporablja veliko učiteljev, saj izkustveno vedo, da je učinkovit, hkrati pa ga podpirajo tudi raziskave z fMRI.

### RAZŠIRJENOST UČNIH STILOV

Učni stili so se razširili na izobraževalnem področju vse od vrtca pa do študija na fakulteti, hkrati pa so izjemno priljubljeni med laično javnostjo. Objavljene je veliko literature, precej mednarodnih organizacij po-

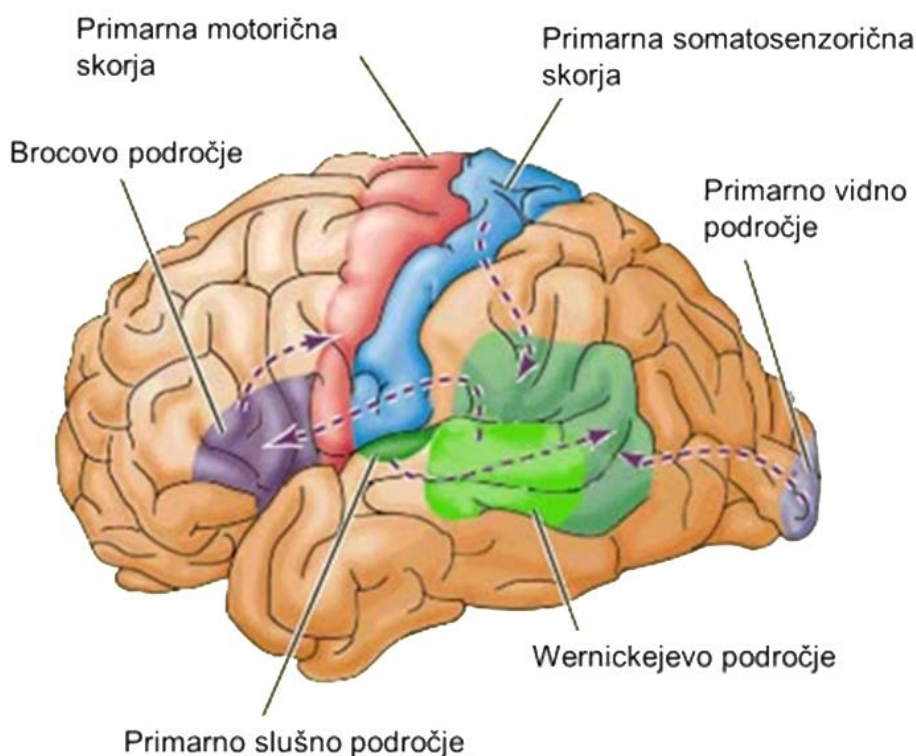
## Učni stili so se razširili na izobraževalnem področju vse od vrtca pa do študija na fakulteti, hkrati pa so izjemno priljubljeni med laično javnostjo.

nuja delavnice, na katerih naj bi se učitelji profesionalno razvijali in usvajali koncepte učnih ciljev, ki bi jih lahko uporabljali v svoji vsakodnevni praksi (Pashler in drugi 2008). Po podatkih raziskav, ki so objavljeni na strokovno kredibilnih spletnih straneh ERIC (Institute of Education Sciences 2018) in PubMed, naj bi 89 % raziskav potrjevalo uporabo učnih stilov v visokošolskem izobraževanju. V uporabi so zlasti VAK model učnih stilov in učni stili po Kolbu (Newton 2015). Raziskava S. Dekker in drugih (2012) je pokazala, da 93 % učiteljev v Veliki Britaniji verjame, da se posamezniki bolje učijo, kadar so poučevani v njihovem prevladujočem učnem stilu. Raziskava Howard-Jonesa (2014) je pokazala, da je 64 % učiteljev v visokošolskem izobraževanju v ZDA odgovorilo pritrdilno na vprašanje, ali poučevanje v učenčevem učnem stilu izboljša njegovo učenje. Meyer in Murrell (2014) sta izvedla raziskavo na 39 visokošolskih izobraževalnih institucijah v ZDA in ugotovila, da 29 institucij (72 %) poučuje teorije o učnih stilih.

Ob komercialnem uspehu določenih učnih stilov, ki se povezuje s plačljivim instrumentarijem, ne moremo mimo dejstva, da dokazov tudi za stroškovno upravičenost, zaenkrat ni. Kupovanje testov o učnih stilih in preučevanje učnih stilov ni učinkovito glede na učiteljev omejen čas in omejena finančna sredstva (Pashler in drugi 2008).

### HIPOTEZA O UČNIH STILIH

Hipoteza o učnih stilih pravi, da bo učenje manj oziroma neučinkovito, če so učenci poučevani na način, ki se ne sklada z njihovim učnim stilom. Tako naj bi učenec, ki je opredeljen kot »vizualni tip«, čim večkrat



Slika 1: Stranski pogled na levo hemisfero z označenimi predeli, ki so bolj aktivni ob procesiranju slušne informacije (temno zeleno področje), govornega razumevanja (zeleno – Wernickejevo področje), tvorbo govora (vijolično – Brocovo področje), vidne informacije (svetlo vijolično področje), zaznave (svetlo modro področje) in izvedbo giba, npr. oblikovanje besede z govorniki (rdeče področje). Ti predeli med seboj ne delujejo ločeno, so povezani in sodelujejo pri obdelavi informacij, kar nakazujejo tudi puščice, ki shematično in poenostavljeno prikazujejo, kaj se dogaja, ko zaslišimo ali preberemo neko besedo. (Vir: avtorica T. B.)

prejel informacije na vidni način (npr. preko slik, videoposnetkov, diagramov ipd.) Tako naj bi učitelj prilagodil poučevanje do te mere, da se vsak učenec lahko osredotoči na snov, procesiranje, absorpcijo in ohranitev novih, težkih informacij; upoštevati bi morali učenčeve ljubše načine zaznavanja in procesiranja informacij; uskladiti bi morali vrste učenja in učenčev učni stil. Povedano zveni logično, morda sicer nekoliko težje izvedljivo v praksi, pa vendar se zdi, da bi bilo tak način poučevanja vredno preizkusiti. Če bi posameznik z določenim učnim stilom v nekaterih situacijah pridobil več s posredovanjem informacij v njemu lastnem učnem stilu, kot drugi učenci, pri katerih se učni stil ne bi upošteval oziroma bi bil celo v

neskladju z njihovimi opredelitvami, potem bi se hipoteza o učnih stilih potrdila in bi bila njena uporaba utemeljena.

Hipotezo o učnih stilih je Pashler in drugi (2008) preučeval tako, da so učence razvrstili v skupine glede na njihov učni stil, nato pa so jih dodatno naključno razdelili v skupine, kjer so bili poučevani z različnimi metodami (učnimi stili). Tako so bili npr. učenci s prevladujočim vizualnim učnim stilom poučevani s slušnim ali vidnim stilom. Po končanem poučevanju so vsi učenci reševali enake teste. Hipoteza o učnih stilih bi bila potrjena, če bi učenci, ki so bili poučevani v svojem učnem stilu, dosegli boljše rezultate na testu kot učenci, ki so bili pouče-

vani v drugem, sebi ne-lastnem učnem stilu. Le v treh primerih od devetih so bili rezultati skupin učencev, poučevanih v lastnem učnem stilu, boljši, kot če se učni stil pri poučevanju ni upošteval. Zato hipoteze o učnih stilih v teh raziskavah ni bilo mogoče potrditi (Pashler in drugi 2008).

Pashler in drugi (2008) so izmed vse prebrane literature o učnih stilih in poučevanju našli le eno raziskavo, ki bi potencialno lahko ustrezala kriterijem hipoteze o učnih stilih, a so jo na koncu vseeno zavrnil. Ta raziskava je bila opravljena leta 1999 s strani Sternberga, Grigorenka, Ferrarija in Clinkenbearda. V njej je sodelovalo 324 dijakov, ki so jih opredelili kot nadarjene s pomočjo testa »Strenberg Triarchic Abilities Test«, s katerim se ugotavlja posameznikovo analitično, kreativno in praktično sposobnost. Na podlagi tega testa so avtorji izbrali 112 posameznikov, kar je predstavljalo 35 % izhodiščne populacije. Ti dijaki so imeli eno izmed preizkušanih sposobnosti veliko bolj izraženo kakor drugi dve. Sodelovali so na poletnem psihološkem tečaju na univerzi Yale, pri čemer je vsak od njih naključno prejel učne ure, ki so poudarjale analitično poučevanje, kreativno poučevanje, praktično poučevanje ali spominsko poučevanje (za kontrolno skupino). Raziskovalci so nato primerjali rezultate dijakov, katerih učne ure so se ujemale z njihovo najbolj razvito sposobnostjo, in tistih, katerih se niso ujemale. Izidi na testih so v dveh od treh načinov ocenjevanja bili višji za dijake, pri katerih je bilo poučevanje skladno s sposobnostmi, vendar pa so za te izide izbrali le dijake, ki so dosegali najboljše rezultate na prvotnem testu in niso upoštevali npr. aritmetične sredine. Zato so ocenjevalci raziskavo zavrnil kot metodološko sporno.

Metodološko solidna raziskava Massa in Mayera (2006) je vsebovala tri

### **Le v treh primerih od devetih so bili rezultati skupin učencev, poučevanih v lastnem učnem stilu, boljši, kot če se učni stil pri poučevanju ni upošteval.**

glede na predhodna testiranja. Verbalno naklonjenim učencem so dodali natipkano besedilo, vizualnim pa dodelane diagrame in ilustracije. Rezultati niso pokazali, da bi osebe, katerih poučevanje in tip preference so se ujemale, dosegali boljše rezultate kot tisti, pri katerih se učni stil ni prilagodil (Massa in Mayer 2006).

Precejšnje razočaranje je predstavljala tudi raziskava iz leta 2009 v okviru medicinsko-izobraževalnega konteksta. Cook, Thompson, Thomas in Thomas (2009) so izvedli raziskavo, s katero so proučevali hipotezo o tem, da bi učenci z zaznavnim učnim stilom dosegli boljše rezultate, če bi bili poučevani tako, da bi bil problem predstavljen pred vsebinski informacijami in da bi intuitivni učenci dosegali boljše rezultate, če bi bile najprej predstavljene vsebinske informacije. Gre za dilemo, ali učimo zdravnike problemsko, torej najprej predstavitev bolnika, ali didaktično, da jih najprej seznanimo z vsemi znanji, potrebnimi za obdelavo primera, in šele nato pristopimo k bolniku. V poskusu je sodelovalo 123 specializantov interne medicine, ki so jih poučevali o štirih medicinskih temah, vendar na koncu niso našli nobene potrditve hipoteze; izpostavljen pa je bil problem podajanja navodil in jasnih napotkov (Cook in drugi 2009).

### **USPEŠNE STRATEGIJE UČENJA**

Med poukom imajo učitelji možnost uporabe več drugih učnih strategij, ki so se do sedaj izkazale za uspešne. To so npr. samoregulacijsko učenje,

poskuse. Ustvarili so realistične, multimedijско podprte učne ure, ki so jih dopolnili tako, da so bile primerne za verbalno ali vizualno spretno učenje, ki so jih opredelili kot take

### **Med poukom imajo učitelji možnost uporabe več drugih učnih strategij, ki so se do sedaj izkazale za uspešne.**

multisenzorni pristopi poučevanja, kognitivno-konstruktivistični pouk, sodelovalno učenje v skupinah, izkustveno učenje idr.

Kognitivno-konstruktivistični model pouka v ospredje postavlja aktivno vlogo učenca v vseh etapah učnega procesa, učitelj pa ga pri učenju spodbuja in usmerja. Učitelj mora nepopolne ideje učencev konfrontirati, saj na takšen način spodbuja njihov kognitivni razvoj. Cilj tega modela pouka je, da se učenec aktivno uči in hkrati postaja vse bolj samostojen pri učenju. Pomembno je, da je med poukom veliko časa namenjenega razpravljanju, poslušanju idej, podajanju povratnih informacij, za vse to pa je primarno potrebno ustvariti prijetno razredno klimo (Valencič Zuljan 2002).

Samoregulacijsko učenje se povezuje z aktivno vlogo učenca v procesu učenja. Učenec sam usmerja proces učenja, s katerim spremeni svoje mentalne sposobnosti v spretnosti. Učenci, ki imajo dobro razvite samoregulacijske spretnosti, naj bi bili bolj učno motivirani in bolj uspešni pri učenju (Medvešek 2015).

### **Sodelovalno učenje velja za eno izmed oblik učenja, pri kateri se poudarja socialni vidik učenja (poleg seveda kognitivnega procesa),**

Sodelovalno učenje velja za eno izmed oblik učenja, pri kateri se poudarja socialni vidik učenja (poleg seveda kognitivnega procesa), saj morajo učenci med sabo sodelovati, če želijo pridobiti neko znanje, ki velja za cilj učenja. Učenci se med sabo pogovarjajo, razglabljajo, razmišljajo na glas, izmenjujejo vprašanja in odgovore ... Na tak način učenci primerjajo svoje znanje z znanjem drugih ter ga preko sodelovanja dopolnijo ali preobliku-



jejo. Takšen način učenja spodbuja učenčevo aktivnost, ustvarja boljšo klimo v razredu, razvija komunikacijske sposobnosti učenčev in krepi medsebojne odnose (Tratnik 2014).

Izkustveno učenje je učenje na podlagi lastnih izkušenj. S takšnim načinom učenja povežemo teorijo, prakso, izkustveno spoznavanje resničnosti in konkretno akcijo. Izkustveno učenje lahko poteka samostojno ali v interakciji z drugimi ljudmi. Zanj je značilno, da se začne z izkušnjo, po kateri sledi refleksija, diskusija, analiza in evalvacija tega, kar

smo izkusili. Šele ko pripišemo pomen neki izkušnji in jo ovrednotimo, se bomo iz nje nekaj naučili, hkrati pa se naučili predvidevati prihodnost. Z izkustvenim učenjem

razvijamo sposobnosti opazovanja, logičnega razmišljanja in razglabljanja (Garvas 2010).

Za multisenzorne pristope poučevanja je značilno, da gre za podajanje informacij na čim več različnih načinov hkrati (npr. učitelj na glas bere besede, ki so zapisane na tabli, učenci pa jih morajo zapisati v zvezek). Takšen pristop poučevanja je bolj učinkovit kot enosenzorni pristop, saj če sprejmemo informacijo na več različnih načinov, si jo tudi lažje zapomnimo (Shams in Seitz 2008).

#### ZAKLJUČEK

Nevromiti so izjemno prisotni v medijih. Pogosto jih navaja laična javnost v utemeljitev določenih procesov ali celo kot podlago za politične odločitve, ki pa imajo lahko daljnosežne posledice.

### Na tak način učenci primerjajo svoje znanje z znanjem drugih ter ga preko sodelovanja dopolnijo ali preoblikujejo.

### Šele ko pripišemo pomen neki izkušnji in jo ovrednotimo, se bomo iz nje nekaj naučili, hkrati pa se naučili predvidevati prihodnost.

### Če strokovnjaki ne zmoremo kritičnega razmisleka in ne prepoznamo napačnih interpretacij podatkov, se nam lahko zgodi, da nehote stroko popeljemo v slepo ulico.

popeljemo v slepo ulico. Pomanjkanje znanstvenih dokazov za večino programov, ki naj bi spodbujali delovanje možganov (npr. Brain Gym), kljub vsemu ne vodi k njihovemu ukinjanju, pač pa nasprotno – doživljamo pravi razcvet tovrstnih programov.

Nevromit o učnih stilih, ki pravi, da naj bi se učenci bolje učili, če bi bili poučevani v skladu z njihovim učnim

potrdila, da poučevanje v učenčevem prevladujočem učnem stilu učinkovito vpliva na njegovo učenje. Zato je koristno razmisliti o »dejsvih«, ki ji je nevroznanost že označila kot »nevromite«. Smotrno je povezovanje med strokovnjaki različnih ved, nenehno izobraževanje in gojenje »kritičnega uma«. Učitelji pa bi se bolj kot na upoštevanje učnih stilov svojih učencev morali usmeriti na razvijanje učinkovitih in skladnih načinov poučevanja,

ki vključujejo več različnih načinov poučevanja.

#### VIRI

Coffield, Frank J., Moseley, David V., Hall, Elaine, Ecclestone, Kathryn (2004) *Should we*

*be using learning styles? What research has to say to practice.* London: Learning and Skills Research Centre/ University of Newcastle upon Tyne. Dostopno na <https://www.elearningguild.com/showfile.cfm?id=2995>, 26. 4. 2018.

Cook, David A., Thompson, Warren G., Thomas, Kris G., Thomas, Matthew R. (2009) Lack of interaction between sensing-intuitive learning styles and problem-first versus information-first instruction: a randomized crossover trial. *Advances in Health Sciences Education*, let. 14 (št. 1): str. 79–90.

Dekker, Sanne, Lee, Nikki C., Howard-Jones, Paul, Jolles, Jelle (2012) Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, let. 3 (št. 429): str. 1–7.

Institute of Education Sciences. Educational Research Information Center – ERIC. Dostopno na <https://eric.ed.gov/>, 30. 4. 2018.

Garvas, Mojca (2010) Izkustveno učenje kot praksa in teorija izobraževanja in usposabljanja strokovnih

delavcev v Vrtcu Trnovo. *Andragoška spoznanja*, let. 16 (št. 1): str. 35–46.

Geake, John (2008) Neuromythologies in education. *Educational research*, let. 50 (št. 2): str. 123–133.

Marentič-Požarnik, Barica, Magajna, Lidija, Peklaj, Cirila (1995) *Izziv raznolikosti: stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Nova Gorica: Educa.

Massa, Laura J., in Mayer, Richard, E. (2006) Testing the ATI hypothesis: Should multimedia instruction accommodate verbalizer-visualizer cognitive style?. *Learning and Individual Differences*, let. 16 (št. 4): str. 321–335.

Medvešek, Ajda (2015) Spodbujanje samoregulacijskega učenja pri praktičnem delu v manjših skupinah. *Didakta*, let. 25 (št. 178): str. 6–11.

Meyer, Katrina A., in Murrell, Vicki S. (2014) *A National Study of Theories and Their Importance for Faculty Deve-*

*lopment: What research has to say to practice.* London: Learning and Skills Research Centre/ University of Newcastle upon Tyne. Dostopno na <https://www.elearningguild.com/showfile.cfm?id=2995>, 26. 4. 2018.

Cook, David A., Thompson, Warren G., Thomas, Kris G., Thomas, Matthew R. (2009) Lack of interaction between sensing-intuitive learning styles and problem-first versus information-first instruction: a randomized crossover trial. *Advances in Health Sciences Education*, let. 14 (št. 1): str. 79–90.

Dekker, Sanne, Lee, Nikki C., Howard-Jones, Paul, Jolles, Jelle (2012) Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, let. 3 (št. 429): str. 1–7.

Institute of Education Sciences. Educational Research Information Center – ERIC. Dostopno na <https://eric.ed.gov/>, 30. 4. 2018.

Garvas, Mojca (2010) Izkustveno učenje kot praksa in teorija izobraževanja in usposabljanja strokovnih

delavcev v Vrtcu Trnovo. *Andragoška spoznanja*, let. 16 (št. 1): str. 35–46.

Geake, John (2008) Neuromythologies in education. *Educational research*, let. 50 (št. 2): str. 123–133.

Marentič-Požarnik, Barica, Magajna, Lidija, Peklaj, Cirila (1995) *Izziv raznolikosti: stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Nova Gorica: Educa.

Massa, Laura J., in Mayer, Richard, E. (2006) Testing the ATI hypothesis: Should multimedia instruction accommodate verbalizer-visualizer cognitive style?. *Learning and Individual Differences*, let. 16 (št. 4): str. 321–335.

Medvešek, Ajda (2015) Spodbujanje samoregulacijskega učenja pri praktičnem delu v manjših skupinah. *Didakta*, let. 25 (št. 178): str. 6–11.

Meyer, Katrina A., in Murrell, Vicki S. (2014) *A National Study of Theories and Their Importance for Faculty Deve-*

*lopment: What research has to say to practice.* London: Learning and Skills Research Centre/ University of Newcastle upon Tyne. Dostopno na <https://www.elearningguild.com/showfile.cfm?id=2995>, 26. 4. 2018.

lopment for Online Teaching. Online Journal of Distance Learning Administration, let. 17 (št. 2). Dostopno na [http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer172/Meyer\\_Murrell172.html](http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer172/Meyer_Murrell172.html), 30. 4. 2018.

Newton, Philip M. (2015) The Learning Styles Myth is Thriving in Higher Education. *Frontiers in Psychology*, let. 6 (št. 429): str. 1–5.

Pashler, Harold, McDaniel, Mark, Rohrer, Doug, Bjork, Robert (2008) Learning Styles: Concepts and Evidence. *A Journal of the Association for Psychological Science*, let. 9 (št. 3): str. 105–119.

Pasquinelli, Elena (2012) Neuro-myths: Why Do They Exist and Persist?. *Mind, Brain, and Education*, let. 6 (št. 2): str. 89–96.

Rohrer, Doug, in Pashler, Harold (2012) Learning styles: where's the evidence?. *Medical Education*, let. 46 (št. 7): str. 634–635.

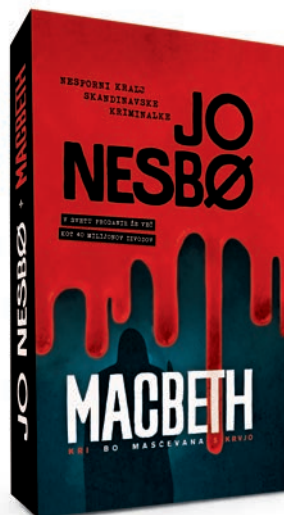
Shams, Ladan, in Seitz, Aaron R. (2008) Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Science*, let. 12 (št. 11): str. 411–417.

Tratnik, Alenka (2014) Prek sodelovalnega učenja do znanja in pozitivne učne klime. *Didakta*, let. 24 (št. 176): str. 20–24.

Valenčič Zuljan, Milena (2002) Kognitivno-konstruktivistični model pouka in nadarjeni učenci. *Pedagoška obzorja*, let. 17 (št. 3/4): str. 3–12.

Zbirka najboljših kriminalk na svetu!

# JO NESBØ



V svetu prodanih že 40 milijonov izvodov!





## MEDKULTURNI DIALOG

Suzana Šapek, prof. matematike in fizike, Šolski center Ravne, Srednja šola Ravne



Spodbujanje medkulturnega dialoga, ki zajema odprt in strpen, predvsem pa enakovreden odnos med ljudmi različnih sociokulturnih, verskih, jezikovnih in etničnih skupnosti, postaja vsakodnevno delo vseh učiteljev, saj z medkulturnim učenjem želimo ozaveščati in dvigniti zavest otrok, mladih in ostalih glede medkulturne različnosti in medkulturnega dialoga ter krepiti pozitivno naravnost do drugačnosti. Čedalje več je dijakov, ki prihajajo od drugod, čedalje več je otrok s posebnimi potrebami, skratka drugačnost je vsakdanjik, s katerim se srečujemo v šoli vsak dan in vedno pogosteje.

Medkulturni dialog je lahko orodje za preprečevanje in reševanje konfliktov skozi spodbujanje spoštovanja človekovih pravic, zato sem se odločila, da bom s skupino dijakov drugega letnika srednje tehniške usmeritve posebno pozornost namenila spodbujanju medkulturnega dialoga.

### TEORETIČNA IZHODIŠČA PROJEKTNEGA DELA

Ena od oblik učenja v šoli je projektno delo, ki lahko zelo obogati klasičen pouk, saj je znanje pridobljeno na ta način bolj poglobljeno in trajnejše. Marentič Požarnikova (2003) pravi, da je kakovostno učenje tisto, ki dijaka celostno, miselno in čustveno aktivira. Učenje je uspešnejše, če dijak do cilja pride s samostojnim iskanjem in razmišljanjem, s smiselnim dialogom v skupini, s postavljanjem in preizkušanjem hipotez, in sicer na ta način, da je zanj osebno pomembno in vpeto v resnične življenjske okoliščine (prav tam). Vse to lahko zagotovi projektno delo.

Projektno delo je čedalje bolj pomembno na izobraževalnem in poklicnem področju, česar se na Srednji šoli Ravne zavedamo in v vsakem šolskem letu izpeljemo dva projektna tedna. Temo vsakega projektnega tedna določimo na podlagi pobud aktivov učiteljev posameznih predmetov, tako da so teme res zelo različne.

Vsak projekt je enkratna in časovno omejena organizacijska tvorba, ki ima svoj začetek in konec, ko so doseženi zastavljeni cilji (Atlagič idr. 2006). Dijaki imajo možnost, da se naučijo sodelovati z drugimi, kar je zelo pomembno tudi za delo v nadaljnjem poklicnem življenju. Kot

mentorica imam pri projektne delu pomembno usmerjevalno in intervencijsko vlogo, ki zajema tudi pripravo na delo z dijaki in ustvarjanje čim boljše klime (Bahovec idr. 2007).

Faze, po katerih smo si zamislili projektno delo, so (Bahovec idr. 2007):

- iniciativa,
- zasnova projekta,
- načrtovanje,
- izvedba in
- sklepna faza – predstavitev.

Vloga dijakov je pri projektne delu v primerjavi s klasičnim poukom spremenjena, saj morajo opravljati tudi tiste dejavnosti, ki jih pri klasičnem pouku opravljajo le učitelji (Žužej 1991), pri tem pa moramo paziti, da nas ne zavedejo le interesi dijakov, saj moramo doseči zastavljene učne cilje. Vsakemu je treba dodeliti vlogo, ki je v skladu z njegovimi osebnostnimi značilnostmi, znanjem in s sposobnostmi, pri čemer se mora vsak posameznik zavedati odgovornosti, ki jo s tem dobi (Atlagič idr. 2006).

Tako učiteljem kot dijakom daje projektne delo veliko zadovoljstva, uspehi so vidnejši ali, kot opiše Žu-

**Pri projektne delu se odpre nepredvidljivo bogata paleta variant projektne učne dela in nemogoče je predvideti vsa spoznanja, znanja, vse vzgojne učinke, vsa nova ustvarjalna hotenja.**

žejeva (1991) – pri projektne delu se odpre nepredvidljivo bogata paleta variant projektne učne dela in nemogoče je predvideti vsa spoznanja, znanja, vse vzgojne učinke, vsa nova ustvarjalna hotenja, nemogoče je predvideti vse notranje, čustvene in s tem v zvezi miselne polemike, veliko ustvarjalnost, ki se kaže v bogatejšem govornem in pisnem izražanju ter umetniškem ustvarjanju. Na ta način dela naj bi bil sprožen razvoj vseh dijakovih osebnostnih sposobnosti na kognitivnem, psihomotoričnem, socialnem področju, ob samoaktivnosti in notranji motivaciji.

### PROJEKTNI TEDEN NA TEMO MEDKULTURNI DIALOG

Šola v letnem delovnem načrtu določi, kdaj bo potekal posamezni projektne teden. Učitelj – mentor si izbere skupino, s katero bo delal. Izbere temo in določi cilje projektne delo.

Opisala bom, kako je potekal projektne teden na temo Medkulturni dialog.

S skupino enajstih dijakov drugega letnika računalniških tehnikov smo se odločili, da bomo podrobneje spo-

znali problematiko medkulturnega dialoga, saj se danes čedalje pogosteje srečujemo z nam drugačnimi.

Najprej smo se pogovorili o sami temi, vsak je povedal, kaj meni o tej problematiki, izmenjali smo si izkušnje, ki jih imamo na tem področju in naredili plan dela.

### Cilji projektnega tedna na temo Medkulturni dialog:

- zavedati se, kako pomemben je medkulturni dialog;
- razvijati odnos do medkulturnosti;
- znati poiskati informacije s pomočjo različnih virov, ki so na voljo;
- razvijati kulturo dela in pravilen odnos do njega;
- razvijati kulturo poslušanja;
- sodelovati v vseh delovnih korakih, od zasnove, načrtovanja, sporazumevanja, uresničevanja do vrednotenja rezultatov;
- spoznavati delitev dela kot pogoj za uspešno opravljanje sestavljenih nalog;
- se medpredmetno povezati s slovenščino, sociologijo in računalništvom;
- poiskati, kje in kaj je v literaturi napisanega o medkulturnem dialogu;
- izdelati plakate;
- napisati in oblikovati elektronske prosojnice;
- pripraviti govorni nastop.

Dijaki so na spletu poiskali, kaj je medkulturni dialog in kaj so njegovi cilji. Zapisali so: medkulturni dialog stremi k mirnemu in uspešnemu sožitju narodov v skupnem prostoru; je orodje za preprečitev in razrešitev konfliktov s pomočjo večjega spoštovanja človekovih pravic, demokracije in vsesplošne pravičnosti.

Cilji in namen medkulturnega dialoga so:

- izmenjava in razumevanje pogledov na svet, drugačnih od lastnega;

- prepoznavanje razlik in podobnosti med kulturami ter njihovimi običaji;
- reševanje vsakršnih sporov brez nasilja;
- premostitev predsodkov do drugačnosti;
- omogočati neomejeno mobilnost na področju umetnosti, znanosti in izobraževanja (Wikipedia 2017).

Medkulturni dialog se najpogosteje pojavlja v evropskem prostoru, kjer je zaradi stičišča mnogih narodov in jezikov, velikega priseljevanja in širjenja EU, nastala potreba po vzpodbujanju spoštovanja drugih kultur.

### Potek projektnega dela

#### PONEDELJEK:

- Pogovorili smo se o temi Medkulturni dialog;
- izmenjali smo si predloge in ideje;
- naredili smo plan dela po dnevih;
- oblikovali smo miselni vzorec na tablo;
- začeli smo iskati podatke.



Slika 1: Miselni vzorec

#### TOREK:

- Ogledali smo si oddajo o multikulturalnosti na YouTubeu in še nekaj posnetkov na to temo;
- obiskali smo Koroško osrednjo knjižnico dr. Franca Sušnika Ravne na Koroškem, kjer smo poiskali ustrezno literaturo.



Slika 2: Ogled oddaje o medkulturnosti

#### SREDA:

- Poslušali smo besedila slovenskih izvajalcev rapa (Murat&Jose, Nipke) na to temo;
- izdelovali smo plakate.



Slika 3: Izdelava plakatov

#### ČETRTEK:

- Do konca smo izdelali plakate;
- oblikovali smo elektronske prosojnice;
- pripravili smo se na predstavitev.



Slika 4: Plakat 1

#### PETEK:

- Predstavitev dela naše skupine na tem projektnem tednu drugim skupinam na sklepni prireditvi;
- predstavitev naših plakatov.

Dijake je treba motivirati in jih pripraviti na delo. Dobro je treba pripraviti potek dela, da so dijaki

motivirani v vseh fazah dela. Uporabiti je treba različne metode dela, multimedijška sredstva,



Slika 5: Plakat 2

skratka projektno delo naj bo čim bolj razgibano in zanimivo. Manjša skupina dijakov zagotavlja lažje delo. Zaradi »neklasičnega« pouka so dijaki bolj pripravljeni na sodelovanje. Na ta način pridobivajo novo znanje, so kreativni, se smiselno vključujejo v delo, vsak želi prispevati svoj delež, vsak najde svojo priložnost in tako razvija dobro samopodobo.

Dijaki so pri projektne delu ustvarjalnejši in inovativni, iznajdljivi, domiselni, izvirni. Delo opravljajo z navdušenjem in zavzeto. Razvijajo sposobnost samostojnega opazovanja, primerjanja, povezovanja in logičnega sklepanja ter sposobnost samostojnega poročanja. Dijaki pokažejo svoja močna področja. Ker so to dijaki, ki so jim nove tehnologije zelo blizu, radi pokažejo svoje znanje in spretnosti na tem področju. Izdelajo zanimive elektronske prosojnice, velikokrat s humornimi elementi, ki obogatijo projektno delo.

Na način projektne dela pridobljeno znanje je bolj poglobljeno in trajnejše.

### SKLEPNA MISEL

Kar nekaj je prednosti projektne dela, predvsem so to ustvarjalnost, inovativnost, drugačen način dela, bolj odprta in iskrenjša komunikacija, boljša motivacija ipd. Dijaki so zelo dobri v iskanju informacij po spletu, takoj se opazi, da je to generacija, ki jim je splet blizu. Pri projektne delu postajajo samostojnejši, razvijajo sproščeno izražanje pogledov,

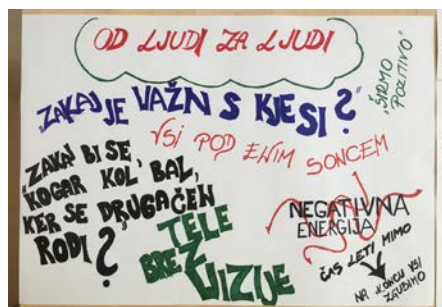
mnenj in stališč. Še posebej so jim blizu dela slovenskih izvajalcev rapa. Ko pa smo se pogovarjali o njihovih besedilih, pa so priznali, da so njihov pomen v celoti spoznali šele zdaj. Besedila teh izvajalcev so v bistvu zelo sporočilna, globoka in lahko spremeni misljenje mladih glede spolne drugačnosti, ksenofobije, rasizma ipd. Izvajalci rapa opozarjajo na sovraštvo med ljudmi, hinavščino, zahrbtnost, laži, politične spletke ipd.

### »Različnost bogati prihodnost.«

### Zato je treba »odpreti srca«, »razbiti stereotipe.«

### Saj »taka logika je mimo«, zato »širimo pozitivno.«

Zasledili smo tudi misli, da »različnost bogati prihodnost«, kar smo še posebej poudarili, zato je treba »odpreti srca«, »razbiti stereotipe«, »vsi pod enim soncem«; »čas leti mimo – na koncu vsi zgubimo«, saj »taka logika je mimo«, zato »širimo pozitivno«.



Slika 6: Plakat 3

Porodila se nam je ideja, da bi na enega od naslednjih projektne tednov lahko povabili katerega od slovenskih izvajalcev rapa, da bi lahko povedal, kako so nastala besedila, kaj želi sporočiti ...

Zanimiva je bila ugotovitev, da tudi hrana združuje. To smo poimenovali »multikulinaričnost«, saj imamo vsi radi čevapčiče, burek, kebab, kitajsko hrano, suši ... Dijak, ki rad riše, je to prikazal na plakatu.



Slika 7: Risanje na plakat



Slika 8: Plakat 4  
»Multikulinaričnost«

Projektne tedni imajo tako izobraževalni kot vzgojni pomen, zato so še kako pomembni. Še posebej, če je tema takšna, kot je bila ta – medkulturni dialog. Spoznala sem, da je dobro vplivalo na to projektne skupino, da smo govorili o tej problematiki, ker imajo v razredu avtista, ki je drugačen od njih. Začeli so razmišljati drugače. Na splošno so take teme, ki zajemajo splošne družbene probleme, dobra popotnica mladim za naprej.



Slika 9: Plakat 5



**LITERATURA**

Atlagič, G., Ciglič, I., Černilec, J., Gorjan, M., Krošl, K., Maher, N. in Ravbar, J. (2006) *Projektno delo: gradivo za učitelje*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Bahovec, I., Bezič, T., Kranjc, A.,

Slivar, B. in Zupanc, B. (2007) *Ocenjevanje v novih programih srednjega poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Marentič Požarnik, B. (2003) *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Žužej, V. (1991) *Projektno delo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Wikipedia (2017) *Medkulturni dialog*. Dostopno na [https://sl.wikipedia.org/wiki/Medkulturni\\_dialog](https://sl.wikipedia.org/wiki/Medkulturni_dialog), 10. 11. 2018.

# Najzabavnejši stripi na svetu!



Pravkar izšlo: **ZNANSTVENI NAPREDEK JE NAREDIL »POK«**

# CALVIN IN HOBBES



*Calvin in Hobbes je zabaven strip o duhovitih dogodivščinah navihanega šestletnika Calvina in njegovega plišastega tigrja Hobbesa, ki je v njegovih očeh pravi živi tiger in nepogrešljiv prijatelj. Bralci in kritiki Calvina in Hobbesa uvrščajo med trojico najboljših stripov, ki so kadar koli izhajali.*

## Na voljo tudi:



## TEDEN DRUGAČNEGA DELA IN UČENJA: NAŠ PROJEKT ODPADNO - PONOVRNO UPORABNO

Zdenka Sušec Lušnic, prof. slovenščine in družboslovja, Šolski center Ravne, Srednja šola Ravne



Vsi, ki se ukvarjamo z vzgojo in izobraževanjem, se pogosto sprašujemo, kako izboljšati svoje delo z učenci oziroma dijaki, kako jih pripeljati do čim boljšega znanja, kako jih usposobiti za reševanje problemov, na kakšen način poučevati, da bo pridobljeno znanje dober temelj za nadaljnje izobraževanje oziroma dobra popotnica za naprej, za življenje.

Človek je družbeno bitje in ves njegov razvoj oziroma učenje potekata v interakciji, v soodvisnosti z okoljem, tako socialnim kot fizičnim. V prvih letih otrokovega življenja so zanj pomembni odrasli, predvsem oče in mati, pozneje pa postanejo v procesu učenja vse pomembnejši tudi njegovi vrstniki. Le-ti so zelo pomembni za pridobivanje novega znanja, za pridobivanje socialnih veščin in vrednot. Zato morajo imeti otroci v procesu šolskega učenja možnost sodelovanja z drugimi otroki pri pridobivanju lastnega znanja, pa tudi pri oblikovanju celotne osebnosti (Peklaj idr. 2001).

### SODELOVALNO UČENJE IN NJEGOV POMEN

Pojem sodelovanje se nanaša na skupno delo za doseganje skupnega cilja. Kagan (1987) opredeljuje sodelovalno učenje kot delo (učenje) v majhnih skupinah, ki je oblikovano tako, da vsak posameznik doseže najboljši učinek pri lastnem učenju, pomaga pa tudi drugim, da dosežejo kar najboljše rezultate. Osrednje mesto pri tem ima interakcija v skupini.

Sodelovalno učenje pozitivno vpliva na spoznavne, čustvene, motivacijske in socialne procese udeležencev v skupini. Vendar za sodelovalno učenje ni dovolj, da udeležence razvrstimo v skupine in jim naročimo, da delajo skupaj. Treba je upoštevati določena načela, kot so: povezanost udeležencev, odgovornost posameznikov za lastno delo in delo celotne skupine, obvladovanje osnovnih socialnih veščin za delo v skupini, dajanje jasnih navodil za delo v skupini ter spremljanje in analiza dela oziroma procesa učenja v skupini (Marentič Požarnik 2003).

V sodelovalnih skupinah mora biti jasno razvidna posameznikova odgovornost in tudi njegov prispevek h končnemu rezultatu. Vsak član skupine se nauči prevzemati različne vloge v skupini. Od članov skupine se pričakuje, da bodo drug drugemu pomagali in se spodbujali pri

delu. Cilji v sodelovalnih skupinah so usmerjeni k temu, da bi naj vsak član skupine dosegel čim boljši rezultat in da bi člani skupine imeli med seboj dobre odnose. Učitelj je tisti, ki usmerja pozornost članov na proces dela v skupini. Udeležencem da možnost, da razpravljajo o tem, kako delajo skupaj in kako so pri tem uspešni (Peklaj idr. 2001).

Različne oblike sodelovalnega učenja se v zadnjih letih vedno bolj izvajajo v svetu in pri nas. S sodelovalnim učenjem se dopolnjujejo individualne in tekmovalne oblike dela. Ena izmed oblik sodelovalnega dela je tudi projektni teden oziroma delo v projektni skupini.

### PROJEKTNNA SKUPINA

Projektne tedne so dobra popestritev pouka. Udeleženci v skupini skozi projektno delo spoznajo različne pristope in oblike dela, spoznajo uporabo različnih virov informacij, naučijo se pridobivati informacije in iskati gradiva, spoznajo timsko delo in drugačen način pridobivanja znanja, pridobijo pa tudi znanja iz vsebin oziroma področij, ki jih ni v rednem učnem programu.

Na Srednji šoli Ravne izvajamo projektne tedne že od leta 2006 in vse

od takrat tudi sama aktivno sodelujem pri projektih oziroma sem vsako leto najmanj dvakrat vodja projektne skupine. Temo vsakega projektne tedna določimo na podlagi pobud in izkušenj učiteljev, ki skozi vsakdanje delo v šoli pridejo do idej in spoznanj, na katerem področju bi lahko povezali teorijo z vsakdanjim življenjem in kako. Projektne tedne izvajamo dvakrat letno in trajata od tri do pet dni, kdaj ju bomo izvajali, pa določi šola v letnem delovnem

načrtu.. Dijake razdelimo v manjše skupine. V prvih letnikih izberemo splošne teme, kot so zdravje, okolje, šport, promet, reci-

### S sodelovalnim učenjem se dopolnjujejo individualne in tekmovalne oblike dela.

kliranje, varnost ..., v višjih pa so na vrsti strokovne teme v obliki praktičnih projektov. Eden izmed projektov, ki ga bom predstavila v prispevku, je nosil naslov Reciklaža izdelkov oz. odpadno-ponovno uporabno.

### PROJEKTNNI TEDEN NA TEMO RECIKLAŽA OZIROMA ODPADNO - PONOVRNO UPORABNO

Kot mentorica sem prevzela skupino petnajstih dijakov prvega letnika srednjega poklicnega izobraževanja, smer avtoserviser, s katerimi smo se odločili, da bomo naše delo osredotočili na recikliranje odpadkov oziroma da bomo iz odpadnega materiala



ustvarili nekaj, kar bo ponovno uporabno. Odpadki in onesnaževanje okolja z njimi so tako zelo prisotni vsepovsod okoli nas, da se mi je zdelo smiselno, da se dijaki поблиže seznanijo s tem problemom in da na praktičnem primeru vidijo, kako lahko pripomoremo k izboljšanju tega problema, s katerim se vsakodnevno srečujemo. Namen recikliranja je, da prihranimo naravne vire in energijo, zmanjšamo emisije toplogrednih plinov in deleže odpadkov, omogočamo ponovno uporabo surovin, iz njih naredimo nove izdelke ter odpadke pravilno ločimo že na ekološkem otoku (zabojniki) ali na zbirnem centru.

#### Obisk koroškega regijskega centra za odpadke Kocerod

Najprej smo obiskali največji koroški regijski center za odpadke Kocerod, kjer so se dijaki seznanili s teoretičnim in praktičnim načinom zbiranja in ločevanja odpadkov. Začetki projekta Kocerod segajo v leto 2003, njegove dejavnosti pa so zbiranje in prevažanje komunalnih odpadkov, obdelava ali predelava mešanih komunalnih odpadkov, odlaganje ostankov predelave ali odstranjevanja komunalnih odpadkov, sortiranje in obdelava ločenih zbranih frakcij za predelavo ter demontaža kosovnih odpadkov.

Kocerod pokriva 12 občin:

- Črna na Koroškem,
- Dravograd,
- Mežica,
- Mislinja,
- Muta,
- Podvelka,
- Prevalje,
- Radlje ob Dravi,
- Ravne na Koroškem,
- Ribnica na Pohorju,
- Slovenj Gradec,
- Vuzenica.

#### Naš projekt Odpadno - ponovno uporabno: preizkus v reciklaži izdelkov

Po obisku Koceroda so se dijaki sami preizkusili v reciklaži izdelkov. Razdelili so se v tri skupine. Iz odpadnega materiala so ustvarili štiri nove izdelke, in sicer sedež iz odpadnih gum, avto uro, vijačno skledo ter vetrno turbino.

Sam projekt je zahteval naslednje delovne stopnje: predpripravo, načrtovanje, pripravo materiala in seveda izvedbo.

Dijaki so prevzeli določene naloge:

- Oblikovali so vprašalnik, s katerim so se pripravili na oblikovanje izdelka, in sicer so odgovarjali na to, kakšen material bodo uporabili,

kakšen je namen izdelka, kakšna bo njegova velikost, kako bodo naredili izdelek, katero orodje bodo uporabili pri izdelavi, koliko stane material in koliko ljudi potrebujejo za pomoč pri izdelavi.

- Nato so oblikovali idejno skico izdelka.
- Iskali so odpadni material na avtoodpadu.
- Iz odpadnega materiala so v šolski delavnici oblikovali nov izdelek.
- Ob zaključku so še predstavili projekt oziroma njihove končne izdelke.

Najprej so se dijaki ukvarjali s teoretičnim delom, potem so prevzeli praktične naloge. Sledili so zastavljenim ciljem, saj so teorijo povezali s prakso, bili so precej inovativni, predlagali so tudi rešitve, delali so timsko, kar jih je zelo povežalo med seboj. Bili so motivirani, tak način dela jim je predstavljal izziv, konkreten izdelek, ki je nastal zaradi njihovega dobrega dela, vztrajnosti in marljivosti, pa jim je bil v velik ponos. Če česa niso vedeli, so se posvetovali z učiteljem praktičnega pouka, ki jim je svetoval in pomagal pri izdelavi. Iz odpadnega materiala so torej nastali štiri novi izdelki: sedež iz odpadnih gum, avto ura, vijačna skleda ter vetrna turbina.



Koroški regijski center za odpadke Kocerod



**Iz odpadnega materiala so torej nastali štirje novi izdelki: sedež iz odpadnih gum, avto ura, vijačna skleda ter vetrna turbina.**

**Fotografski zapis o nastajanje ponovno uporabnega Zbiranje materiala:**



**Predelava materiala:**



**Izdelki za ponovno uporabo:**

**SEDEŽ IZ ODPADNIH GUM**



Ko so dijaki material zbrali, so ga sortirali, po skici, ki so si jo predhodno izrisali, je bilo potrebno gume sestaviti na želeno pozicijo, zvrtni luknje ter vstaviti pritrtilne vijake.

**AVTO URA**



Dijaki so merilni števec razstavili, odstranili neuporabne dele, vstavili urne mehanizme, pritrtili kazalce ter ohišje števca sestavili v prvotno obliko.

**VIJAČNA SKLEDA**



Dijaki so poiskali različne velikosti vijačnih matic ter jih zvarili kos za kosom v obliki skleda po MIG-MAG postopku.

## VETRNA TURBINA



Dijaki so od avtomobila vzeli napajalni alternator, dobili več odpadnih motornih pokrovov avtomobila, iz njega izrezali razvite oblike profilnih lopatic, iz njih izdelali krake rotorja in vse tri pritrdili na pogonsko pesto. Nato so preko jermenskega prenosa privijali alternator. Na koncu so dodali še akumulator ter regulacijo električnega toka.

### V RAZMISLEK: DOBRE IN SLABE STRANI PROJEKTHNIH TEDNOV

Projektni teden od učitelja zahteva veliko priprave, iznajdljivosti, znanja, saj mora dijake dovolj dobro motivirati, da jim delo postane zanimivo. Zato je treba pripraviti potek dela, različne metode dela, multimedijška sredstva ... Skratka, delo mora biti čim bolj razgibano in zanimivo. Veliko lažje je delati z manjšo skupino dijakov, kjer lahko vsak »pride na svoj račun«, kar pomeni, da vsak najde svojo priložnost. Vendar so skupine dostikrat kar številčne, saj je dijakov na šoli zelo veliko in je zaradi števila učiteljev treba oblikovati večje skupine. V manjši skupini je tudi komunikacija med dijaki lažja, poteka med vsemi udeleženci, kar je v razredu zaradi številčnosti, kjer imamo tudi do dvaintrideset dijakov, težje izvedljivo. Opaziti je, da medsebojna interakcija poteka na vseh ravneh, dijaki so tudi bolj iskreni, saj delajo na glas, pri čemer izražajo svoje občutke, misli in poglede na dogajanje.

Ena izmed pozitivnih lastnosti projektnih tednov je ta, da se dijaki srečujejo z različnimi področji, ki so velikokrat povezana s praktičnim de-

lom njihovega izobraževanja. Pri tem pa usvajajo znanje, ki ga bodo potrebovali v vsakdanjem življenju in delu.

Se pa kdaj tudi zgodi, da je klima v skupini slaba, da se dijaki nekako ne znajo povezati med seboj, se izogibajo zadanim nalogam, niso samostojni, ne znajo pristopiti k problemu. Takrat mora učitelj odločno nastopiti, če ne gre drugače, tudi prevzame odgovornost, da se delo in naloge opravijo tako, kot so si jih dijaki in mentor zastavili na začetku. Lahko gre tudi za finančne težave, če smo šli v izdelavo kakšnega dragega izdelka, ki za po vrhu vsega zahteva tudi veliko materiala. V takšnih primerih pa vidimo, da delo v projektne tedne ni vedno spodbudno in pozitivno.

### ANALIZA DELA, UGOTOVITVE, SPOZNANJA

Namen projektne tedne je predvsem drugačen pristop k učenju. Nekateri dijaki ob takšnem načinu dela lažje pokažejo svoje sposobnosti. Ponavadi se izkažejo tudi tisti dijaki, ki so drugače zelo nemotivirani, zato mi je takšen način dela v izziv in sem zanj tudi sama zelo motivirana. Moj namen kot vodja projektne skupine ni vedno v izdelavi praktičnega izdelka, temveč v širšem usvajanju novih znanj, ki so potrebna in pomembna za njihov poklic. Dijaki pridobivajo in iščejo informacije iz različnih virov, vsi morajo biti dejavni, vadijo javno nastopanje in si s tem krepijo samozavest. Učijo se delati v skupini, vidijo, kako pomembno je spoštovanje dogovorov in spoznavajo delo na terenu. Na tak način postajajo samostojnejši pri svojem delu, odgovornejši do sebe in drugih, iznajdlivejši, kadar je to potrebno, domiselni in zelo izvirni pri praktičnih nalogah. Ob vsem tem razvijajo sposobnost, da samostojno opazujejo, primerjajo, povezujejo in logično sklepajo, najbolj pa to, da

samostojno poročajo o tem, kar so ustvarili.

Bistvene prednosti projektne dela so inovativnost, ustvarjalnost in odprtost, ki vsem udeležencem, tako dijakom kot učiteljem, pomenijo nek nov izziv ter vsekakor popestrijo in obogatijo šolsko delo. Rečem lahko, da projektne delo v določeni meri celo presega okvir pouka. Sicer pa ima učitelj kot mentor skozi celoten potek projektne dela torej kar zahtevno nalogo. Spodbuja in usmerja aktivnost dijakov k zastavljenim ciljem, kar ni tako enostavno in od učitelja zahteva veliko mero angažiranosti ter veliko strokovnega, didaktičnega in psihološkega znanja.

### ZA ZAKLJUČEK

Na Srednji šoli Ravne se zelo zavedamo, kako pomembno pri izobraževanju je povezovanje teorije s prakso, zato se vsako šolsko leto potrudimo, da izpeljemo dva projektne tedne. V sodobni družbi so projekti in projektne delo prisotni tako rekoč na vsakem koraku družbenega, poklicnega in tudi zasebnega življenja, zato so izkušnje in znanje, ki jih dijaki pridobijo s projektnimi tedni v šoli, dobra popotnica za naprej v življenju. Poudariti moram tudi to, da imajo dijaki veliko rajši takšen način dela kot klasični pouk, saj so bolj sproščeni, lažje izražajo svoje želje, podajo predloge, povedo svoje mnenje, kar je lahko pri klasičnem pouku večkrat težko. Poleg tega se veliko naučijo in pridobijo izkušnje, ki jim bodo kasneje v življenju prišle še kako prav.

**Ponavadi se izkažejo tudi tisti dijaki, ki so drugače zelo nemotivirani**

**Učijo se delati v skupini, vidijo, kako pomembno je spoštovanje dogovorov in spoznavajo delo na terenu.**

### LITERATURA

Marentič Požarnik, Barica (2003) *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS  
Peklaj, Cirila s sodelavkami (2001) *Sodelovalno učenje-ali kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS



## PROJEKT »SKRIJEM SE IN ... KUKU!« TER KONCEPT REGGIO EMILIA

Tjaša Rozman, dipl. vzgojiteljica predšolskih otrok, Vrtec Tržič, enota Palček



V prispevku izpostavljam sodoben (postmoderen) koncept predšolske vzgoje – koncept Reggio Emilia ter v skladu s strokovno literaturo predstavljam cilje, izhodišča in posebnosti tega koncepta. Ker me navdušuje, v vzgojno-izobraževalno delo vključujem tiste elemente koncepta Reggio Emilia, ki pomenijo obogatitev, dopolnitev in nadgradnjo kurikuluma.

Prispevek predstavlja dobro prakso vključevanja elementov koncepta Reggio Emilia v vzgojno-izobraževalno delo v zanimivem projektu, ki sem ga poimenovala »Skrijem se in ... KUKU!«. Projekt je bil izveden v oddelku 1–2 leti starih otrok.

### 1 UVOD

V slovenskem prostoru se vse bolj uveljavljajo alternativne oblike vzgoje in izobraževanja kot pedagoške teorije, koncepti in praksa, ki so drugačni od pedagoških pristopov državnih šol in vrtcev. Med njimi izpostavljam koncept Reggio Emilia.

S pridobitvijo certifikata sem uspešno zaključila profesionalno usposabljanje za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje.

Ta koncept me navdihuje, zato v vzgojno-izobraževalno delo vključujem tiste elemente koncepta, ki pomenijo oplemenitev, dopolnitev in nadgradnjo kurikuluma. Poudariti želim cilje, temeljna izhodišča in posebnosti tega koncepta.

V osrednjem prispevku delu predstavljam projekt z naslovom »Skrijem se in ... KUKU!«. Pobuda za nastanek projekta je prišla s strani otrok oddelka 1–2 leti. Ti otroci se radi skrivajo, zabavno se jim zdi, če si na glavo dajo kapo tako, da jim pokrije oči; zabava jih, kadar si z dlanmi zakrijejo oči in potem pokukajo ... Dobila sem zamisel, da bi lahko otroke spodbudila k igranju skrivalnic na različne načine, s pomočjo različnih materialov in predmetov. Razmišljala sem tudi o tem, da bi se bilo smiselno v tem času posvečati prepoznavnosti otrok v skupini, kajti vsi otroci so novinčki in do tega projekta so ves čas potekala uvajanja,

bilo je kar nekaj sprememb z vključevanjem otrok v skupino.

S sodelavko v tandemu zelo dobro sodelujeva; projektno načrtujeva, izvajava in analizirava delo ter vključujeva elemente koncepta Reggio Emilia. Skupaj sva se odločili, da izvedeva projekt z naslovom Skrijem se in ... KUKU!

Sestavili sva načrt z delnimi nalogami in zastavili cilje: glavni cilj, globalne cilje z vseh področij kurikuluma in specifične cilje pri delnih nalogah. Načrtovali sva vlogo otrok, vlogo odraslih ter sredstva za izvedbo projekta. Kot motivacijsko sredstvo, pomoč pri oblikovanju socialnih veščin, razvoju empatije in ustvarjalnosti sva v načrt vključili oddelčno lutko.

Cilj projekta je bil, da se otrok igra skrivalnice na različne načine ter pri tem z vsemi čutili spoznava različne materiale in njihove lastnosti, z njimi ustvarja, se izraža z mnogoterimi jeziki, spoznava prostor, spoznava pomen odkrito/zakrito, se igra socialne igre in je prepoznaven v skupini, ubesedi oziroma na različne načine izraža svoje zaznave in se zabava.

### 2 TEORETIČNA PODLAGA

#### 2.1 Projekt Reggio Emilia

Vrtec Tržič se je vključil v projekt Reggio Emilia, ki ga je Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani pridobila v začetku leta 2009 na Ministrstvu za šolstvo in šport in je bil delno sofinanciran iz sredstev Evropskega socialnega sklada. Projekt je temeljil na razvijanju in vključevanju tistih posameznih elementov koncepta Reggio Emilia v slovenske vrtce, ki so bili prepoznani kot nadgradnja oziroma obogatitev že obstoječega kurikuluma za vrtce. Izobraževanje je trajalo štiri leta. Iz Vrtca Tržič se je v projekt vključilo pet strokovnih delavk, ki smo se usposabljevale za izvajanje posameznih elementov pedagoških načel koncepta Reggio Emilia s pridobitvijo certifikata.

#### 2.2 Koncept Reggio Emilia

Ta model se je rodil v mestu Reggio Emilia, v severni Italiji, in sicer v regiji Emilia Romagna. Začetki koncepta segajo v leto 1963, danes pa se izvaja v 22 vrtcih v Reggio Emilii. Koncept je vzbudil širše zanimanje takoj po letu 1983, ko so otroci iz vrtcev italijanskega mesta Reggio Emilia predstavili svoje izdelke, risbe, kipce, makete, fotografije,

**Kot motivacijsko sredstvo, pomoč pri oblikovanju socialnih veščin, razvoju empatije in ustvarjalnosti sva v načrt vključili oddelčno lutko.**

**Koncept je vzbudil širše zanimanje takoj po letu 1983, ko so otroci iz vrtcev italijanskega mesta Reggio Emilia predstavili svoje izdelke.**



projekte prikazane na panojih ipd.) na razstavi v Stockholmu. Izdelki

### Na razstavi v Stockholmu.

otrok so izzvali pozornost strokovne, kulturne in laične javnosti. Razstava je nato obšla svet (Pariz, London, nekatera ameriška mesta ...). Model je bil ocenjen kot najboljša, najnaprednejša predšolska ustanova na svetovnem tekmovanju, ki ga je leta 1991 izvedel ameriški tednik Newsweek. Za tak ugled v svetu pa je zaslužen predvsem njen ustanovitelj profesor Loris Malaguzzi. Sedaj ta koncept uvajajo v delo s predšolskimi otroki marsikje po svetu (npr. na Švedskem in v Ameriki) (Devjak in Skubic 2009, 8).

### 2.3 Osnovna izhodišča koncepta Reggio Emilia

Koncept Reggio Emilia je sodoben (postmoderen) koncept predšolske vzgoje, katerega cilj je vzgojiti otroke v kritične mislece in varuhe demokracije. Temelji na človekovih in otrokovih pravicah, demokratičnih vrednotah in pravni državi ter zagovarja pluralnost vednosti in konceptualno integracijo različnih znanosti.

Temelje pedagoškega koncepta Reggio Emilia predstavljajo naslednja izhodišča:

- vpetost vrtca v kulturo okolja: vrtec je prostor, ki izraža ter ustvarja kulturo, je živ organizem, odprt v okolje; iz vrtca se življenje širi v družine ter v mesto, med vsemi udeleženci pa se izvaja živahna izmenjava idej in demokratična komunikacija;
- različnost otrok: velika pozornost je namenjena razvoju identitete vsakega posameznega otroka – ta pedagoški koncept gleda na otroka kot na enkraten subjekt s pravicami in ne samo s specifičnimi potrebami;
- razvoj in uporaba vseh čutov v spoznavnem procesu: pedagoški koncept Reggio Emilia namenja posebno pozornost razvijanju

sposobnosti opazovanja, pri čemer naj bi otrok uporabil in razvijal vsa čutila, tudi tista, ki so običajno bolj zapostavljena (tip, okus, vonj);

- spodbujanje in omogočanje različnih oblik izražanja: avtorji koncepta Reggio Emilia so kot eno od izhodišč sprejeli misel, da se vsak otrok rodi s sto jeziki, a kaj hitro mu ostane le eden, saj ostalih devetindevetdeset zamenjamo in jih ne razvijamo; v konceptu Reggio Emilia zato zavestno spodbujajo vse oblike otrokovega izražanja (gib, mimika, barva, risba, lutka, ritem, glasba, govor) ter mu omogočajo, da lahko na različne načine izrazi odnos do sebe, drugih, narave, prostora in časa, v katerem živi;
- prednost učenja pred poučevanjem: v konceptu izhajajo iz stališča, da ne smemo nikoli poučevati otroka v tem, česar se ne bi mogel naučiti sam (Batistič Zorec 2003);
- kakovostna interakcija in komunikacija: pedagoški koncept Reggio Emilia zelo poudarja interakcijo in komunikacijo, druženje, povezovanje in sodelovanje med vsemi udeleženci vzgojnega procesa;
- timsko delo vzgojiteljev in ostalih delavcev v vrtcu: ta koncept kakovostno timsko delo zagotavljajo najprej z zaposlitvijo dveh vzgojiteljic/vzgojiteljev v oddelku, ki opazujeta in interpretirata dejavnosti, pojave in probleme z različnih zornih kotov (Malaguzzi 1993);
- projektno delo: pomaga otrokom poglobiti in izpopolniti smisel za dogodke in pojave v njihovem okolju;

### Dokumentacija vključuje opazovanje, transkripcijo tonskih zapisov, fotografije; različne materiale, ki nastajajo v vzgojnem procesu otrok.

ki nastajajo v vzgojnem procesu otrok oz. prikazujejo ustvarjanje in učenje otrok ter delo in življenje vrtca, so predstavljeni na različnih mestih v vrtcu in izven vrtca;

- prostori v vrtcu: vrtec Reggio Emilia je prostor, ki omogoča stike med odraslimi in otroki ter predstavlja okolje, kjer naj se dobro počutijo otroci, vzgojitelji in starši, zato je prostor 'tretji vzgojitelj' (Devjak in Skubic 2009, 9–11).

### 2.4 Posebnost koncepta

Prednost koncepta Reggio Emilia pred vsemi drugimi je, da je izrazito odprt (»nastajajoči« kurikulum) in se nenehno izpolnjuje ter izgrajuje. Odprtost se nanaša na sprejemanje različnih znanstvenih teorij in spoznanj ter na odnos do okolja in sprememb v lastnih pojmovanjih in vzgojni praksi.

### Pedagoški koncept Reggio Emilia zelo poudarja interakcijo in komunikacijo, druženje, povezovanje in sodelovanje med vsemi udeleženci vzgojnega procesa.

Med posebnosti oziroma značilnostmi koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje moramo omeniti tudi: pedagogiko poslušanja in izražanja; participacijo otrok v življenju in delu vrtca; medsebojno interakcijo vrtca in lokalne skupnosti (Devjak in Skubic 2009, 11–12).

### 3 EMPIRIČNA PODLAGA: PROJEKT »SKRIJEM SE IN ... KUKU!«

Projekt, poimenovan Skrijem se in ...KUKU!, je trajal štiri tedne, vanj smo bili vključeni: vzgojiteljica, pomočnica vzgojiteljice, otroci in lutka Žogica. Lutka Žogica je oddelčna lutka in ima v skupini pomembno vlogo: je motivacijsko sredstvo, po-

moč pri oblikovanju socialnih veščin, razvoju empatije in ustvarjalnosti.

### Izvedba projekta *Skrijem se in ...*

#### **KUKU!** po delnih nalogah

**1. delna naloga:** Lutka Žogica se je skrila v igralnici pod mizo, pod rutko. Otroci so jo kot vsako jutro klicali po imenu, ji zapeli pesmi-ce, da bi se zbudila. Pa nič. Dobro so pogledali v njeno posteljo, ki je kovček. Ni je bilo. Lutko smo iskali v igralnici. Otroke sem spodbujala h govoru, k poimenovanju prostorov, pohištva v igralnici, uporabi besed za opis položaja (pod, na ...) oziroma k ponavljanju teh poimenovanj, opisov. Lutko je našel deček pod mizo. Zelo je bil vesel. Objel je Žogico in rekel: »Žoga!« in pomahal z rutko. Povzela sem, da je bila lutka skrita pod rutko. Žogica (jaz) je vse otroke pozdravila, na primer: »Dobro jutro, Luka.« Otroke je spodbujala z vprašanji, koga naj še pozdravi, ali so danes vsi v vrtcu, kdo manjka; jih povprašala po počutju in jih povabila k dejavnostim. Lutka je nato prinesla različno blago (po velikosti, barvi, materialu, prosojnosti ...) in različne škatle (po velikosti, širini, obliki ...) in otroke spodbudila k raziskovanju različnega blaga in škatel. Otroci so blago razgrinjali, vlekli, se z njim pokrivali, ga tipali, gledali, mečkali, se ulegli nanj ... V škatle so zlezli, se skozi njih plazili, lazili, jih odpirali, zapirali, se skrivali ... se zabavali.

**2. delna naloga:** Otroci so kot vsako jutro zbudili Žogico s pesmico, bibarjijo, Žogica pa je vsakega poimensko pozdravila, otroke spodbujala k pogovoru, k imenskemu poimenovanju sebe in drugih, k zaznavanju, kdo je in kdo manjka v vrtcu, in jih povabila k vzporednim dejavnostim: k igri z blagom in škatlami (skupina treh otrok je ustvarjala s tempera barvami in poslikala velike škatle (otroci so se menjali)); k igri v ostalih kotičkih: didaktični, lutkovni ...

**3. delna naloga:** Po jutranjem ritualu je Žogica povabila otroke k dejavnostim; k raziskovanju škatel in blaga; k risanju s flomastri po blagu



Otroci poslikajo škatle.



Otroci se igrajo skrivalnice.

in škatlah; v knjižni kotiček oziroma h gledanju knjig na temo skrivalnic, odkrivanj; in druge kotičke (kotiček z lutkami, didaktični kotiček). Skupaj z otroki smo sestavili, ustvarili različna skrivališča. Preko igralnice sva s pomočnico napeli vrstico in nanjo obesili porisano blago in še druge različne vrste blaga, npr. zavesse. Največji škatli sva izrezali okno in vrata. Dve veliki škatli skupaj smo z

otroki sestavili in zlepili skupaj, dve ožji škatli smo prav tako sestavili, zlepili in naredili tunel. Skrivališčem iz škatel smo na željo otrok dodali tudi blago. V času pospravljanja smo oblikovali kotiček z blagom, ki je bil na voljo do konca projekta.

Otroci so v tej nalogi uporabljali čutila: vid, tip in sluh (gledajo, tipajo, odpirajo, zapirajo, odgrinjajo, zasti-





Otrok se igra igrico Kdo se skriva v hišici?

rajo, kukajo skozi tkanine, odprtine, se skrivajo, se plazijo skozi tunel, si mahajo, govorijo kuku, mahajo z blagom, naredijo veter, zlagajo blago).

**4. delna naloga:** Z otroki smo izdelali hišice za dramatizacijo. V tej delni nalogi sem hišicam izrezala okna in vrata, tako da so se odpirala in zapirala, in v odprtine vrat in oken nalepila fotografije otrok iz skupine in lutke Žogice. Žogica je otroke povabila k igri Kdo se skriva v hišici? Otroci so uživali v odpiranju in zapiranju oken in vrat hišice, z zanimanjem kukali, kdo se skriva, prepoznavali, poimenovali otroke iz skupine na fotografiji. S sodelavko

sva hišice pritrdili na vrata in so bile na voljo do konca projekta. Otroci so se po imenih vedno bolje poznali.

**5. delna naloga:** Lutka Žogica se je pred jutranjim ritualom pogosto skrila. Otroke je klicala in jih spodbujala k iskanju. Otroci so se pri igri zelo zabavali. Ponosni so bili na to, da so našli Žogico. Želeli so si ponovitev.

**6. delna naloga:** Lutka je otroke in ostale lutke, plišaste igrače, večkrat povabila k igranju skrivalnic. Otroci so mižali, lutka in igrače so se skrile, otroci so jih iskali. Ta igra jim je bila zabavna. Pri igri so raziskovali tudi

prostor, ubesedili svoje misli, poimenovali pohištvo, predmete, uporabljali besede za opis položajev predmetov oziroma ponavljali te besede.

**7. delna naloga:** Otroci so z Žogico poimenovali prste na roki, in jih na koncu skrili v pest. Poslušali, spoznavali so prstno igro Kje si palček, ponavljali so besede, besedilo, kretnje, pripevali, peli in se igrali prstno igro. Med projektom smo se pred obroki, pred odhodom na bivanje na prostem, priložnostno, v igralnici, garderobi igrali tudi druge prstne igre: Boža, boža, Križ kraž, Miška kašo kuhala, Kuham, kuham ... Otroci so spoznavali svoje telo, kako lahko skrijejo prste, spoznavali in z opazovanjem, ponavljanjem besed, besedila in kretnj osvajali prstno igro, razvijali jezik, bogatili besedni zaklad, doživljali zvočnost in ritem.

**8. delna naloga:** Lutka Žogica je v igralnico prinesla različna pokrivala in spodbudila otroke k igri. Otroci so v tej igri uživali. Pogosto so se gledali, opazovali v ogledalu. Oblikovali smo kotichek s pokrivali, ki je bil otrokom do konca projekta na voljo.

**9. delna naloga:** Žogica je otrokom ponudila prosojne barvne rutke. Zavrtela je instrumentalno glasbo in otroke povabila na ples z rutkami. Otroci so raziskovali rutke, poslušali glasbo, z njimi mahali, jih metali, se z njimi vrteli oziroma različno gibali.

**10. delna naloga:** Vzgojiteljica (jaz) sem napisala izmišljeno pravljico o Žogici, ki se z lutko sovica igra skrivalnice, in izdelala velike čutne ilustracije. V pravljici se lutka sovica skriva, Žogica jo išče v različnih prostorih, položajih, odkriva različne predmete, odpira, gleda pod pohištvo in pri tem najde različne živali, predmete, ki so različne na otip, po barvi, obliki, in velikosti. Na koncu le najde sovico, skrito v omari. Navdušena se razveseli menjave vlog. Lutka je s prijateljico sovico otroke povabila k poslušanju te čutne pravljice. Jaz sem jo doživeto prebrala, med branjem sem aktivno



vključevala otroke k poimenovanju predmetov, stvari, k odkrivanju, iskanju ... Po pravljici sem otroke spodbudila k izražanju mnenja in obnavljanju. Otrokom je bila pravljica zelo všeč, navdušeni so si želeli ponavljanj.

S sodelavko sva ilustracije iz pravljice obesili na stene, tako so otroci lahko pravljico gledali, tipali različne materiale in odkrivali, iskali, obnavljali, poimenovali ...

**11. delna naloga:** V vrečo sem skrila predmete, ki so se pojavljali tudi v čutni pravljici in so različnih materialov, barv, velikosti, oblik (rožica, muca, kuža, copat, miška, majica, lonček ...). Lutka Žogica je nekaj otrok iz skupine povabila v garderobo na blazino oziroma k igranju igrice Kaj se skriva v vreči? Otroci so se menja-

**Pri oblikovanju teh skupin sem bila pozorna, da so bili v skupini večinoma otroci, ki že verbalno komunicirajo, in en otrok ali dva, ki še ne**

li. Pri oblikovanju teh skupin sem bila pozorna, da so bili v skupini večinoma otroci, ki že verbalno komunicirajo, in en otrok ali dva, ki še ne. Otrok je izžrebal predmet v vreči, ga gledal, tipal, poimenoval, opisal (posamezniki). Otrok se je igral igro s pravili, gledal, tipal, poimenoval, opisoval predmet, izražal svoje znanje, poslušal otroka, ki je na vrsti, komentiral otrokovo pripovedovanje, opisovanje, poimenovanje predmeta. Otrok je razvijal jezikovne, komunikacijske sposobnosti.

**12. delna naloga:** Otrok je gledal, tipal različne koščke odpadnega blaga, kartona, jih sproti izbiral in jih lepil na podlago iz tršega belega papirja. Dejavnost je potekala v likovnem kotičku, ustvarjali so po trije otroci na enkrat. Otroci so z gledanjem, tipanjem, lepljenjem spoznavali značilnosti blaga, kartona.



Otroci poslušajo, gledajo, tipajo, raziskujejo čutno pravljico.



Otroci spoznavajo pesem Biba raja (M. Voglar)

**13. delna naloga:** Lutka je motivirala otroke k spoznavanju nove pesmice, povedala jim je pesmico Biba raja (M. Voglar), pesmico o skrivanju pred črnim muckom. Mucek je bil narisana na tleh (s črnim flomastrom, na beli podlagi). Potem je lutka povabila otroke k poslušanju pesmice, najprej zaigrane na flavto in nato zapete. Z lutko sva spodbudili otroke k prepevanju pesmice in

rajanju okoli mucka. Sledilo je risanje dejavnosti s suhimi barvicami. Pesmico smo potem peli in rajali skozi cel projekt, da smo z njo zbudili Žogico pred obroki. Nekajkrat sva otrokom ponudili različne instrumente, da so jih raziskovali, ustvarili pesmico za Žogico, mucka ... Včasih smo peli pesmice, tudi Biba raja, in petje spremljali s tistimi malimi instrumenti, ki so v stalnem kotičku in





Otroci se igrajo igrico Kdo se skriva v škatlicah?



Otroci starejše skupine poslušajo, gledajo, tipajo, raziskujejo čutno pravljico.

jih imajo otroci zelo radi, nekateri jih že poznajo.

**14. delna naloga:** V škatlice sem nalepila različne predmete. V garderobo sem s pomočjo lutke povabila po štiri ali pet otrok, otroci so se menjali. Igrali smo se igrico Kdo se skriva v škatlicah. Otroci so upoštevali pravila, po vrsti, v krogu so odkrivali, kaj je

v škatlah, se poslušali, poimenovali, ponavljali poimenovanja, nekateri so predmete opisali, razvijali so tudi fino motoriko, spoznavali skrito/odkrito.

**15. delna naloga:** Otroci se igrajo igrico Čigavi copati so skriti v vreči? Otrok je izžrebal copat drugega otroka, ga pogledal in poskušal ugotoviti, čigav je copat, poimenoval

lastnika copata. Otroci so me presenetili. Zelo dobro so poznali copate ostalih otrok v skupini.

Dejavnosti sva s sodelavko dokumentirali, arhivirali: s fotografiranjem, snemanjem, z izdelki otrok in zapisi opažanj, komentarjev.

#### Naš oddelek odpira vrata

Povezujem se in sodelujem z ostalimi strokovnimi delavci. Lutka Žogica je tudi otroke starejše skupine povabila na pravljico in na skupno igro skrivalnic.

V času trajanja projekta »Skrijem se in KUKU!« je bila v vrtcu na praksi tudi dijakinja, ki je bila navdušena nad projektom navdušena. V času prakse je spoznala tudi koncept Reggio Emilia.

S sodelavko sva projekt Skrijem se in KUKU! kot prezentacijo dela od septembra do januarja, med drugimi, predstavili tudi staršem. Sicer o projektih starše seznanjava prek e-igralnice in na oglasni deski. Vsi izdelki so razstavljeni v naših prostorih. Starši so v času projekta sodelovali tako, da so prispevali različna zanimiva pokrivala za igro.

#### 4 ZAKLJUČEK

Strokovni delavki sva pri analizi izvedbe projekta Skrijem se in ...KUKU! ugotovili naslednje:

- Načrtovane cilje in dejavnosti v okviru načrta projekta sva realizirali.
- Izvedli sva še nekaj nenačrtovanih dejavnosti: raziskovanje malih inštrumentov, sodelovanje s starejšim oddelkom otrok ...
- Dejavnosti so bile primerne razvojnim značilnostim otrok ter za otroke zanimive, saj so bile resnično načrtovane na podlagi zanimanj otrok.
- Otroci so:
  - se igrali skrivalnice na različne načine s pomočjo blaga, škotel, pokrival; z Žogico, sovico, drugimi lutkami in plišastimi igračkami, s sovrstniki in starejšimi otroki ter z odraslimi;

- opazovali, raziskovali, spoznavali različne materiale na različne načine, z uporabo vseh čutil;
- se izražali s »stotimi jeziki« (risba, slika, lepljenka, ples ...);
- uporabljali, razvijali čutila: vid, tip, sluh (pri raziskovanju in ustvarjanju z blagom, škatlami ..., pri poslušanju in raziskovanju čutne pravljice, pri poslušanju, pripevanju in petju pesmic, pri igranju na inštrumente ...);
- spoznavali prostor: pri plazenju, lazenju, skrivanju v škatlah, za, pod ... blagom, pri odkrivanju v pravljici ...;
- spoznavali pomen odkrito/zakrito, ko so gledali, raziskovali čutno pravljico, druge knjige v knjižnem kotičku in se igrali skrivalnice;
- se igrali socialne igre in bili vedno bolj prepoznavni po imenu, priimku, vizualnih lastnostih, predmetih, ki jim pripadajo;
- razvijali jezik, ga poslušali, komunicirali z otroki in odraslimi, izražali zaznave; podajali svoje mnenje ...;
- se zabavali.
- Pri vseh otrocih je bil viden napredek, na primer: izguba strahu pred temo, skrivanjem; bogatejši besedni zaklad, boljše poznavanje sebe in drugih, boljše prepoznavnost v skupini

... Napredki so bili pri različnih otrocih različni.

- Lutke se v pedagogiki Reggio Emilia veliko uporabljajo pri vzgojno-izobraževalnem delu, saj pripomorejo k otrokovemu socialno-čustvenemu razvoju. V projektu se je lutka izkazala za odlično motivacijsko sredstvo, pripomogla je k razvijanju socialnih veščin: otrok je preko nje lažje navezoval stike, je bil bolj prepo-

### Do konca šolskega leta bo lutka Žogica član naše skupine.

znaven, empatičen in ustvarjalen. Do konca šolskega leta bo lutka Žogica član naše skupine.

- Vse dejavnosti z elementi koncepta Reggio Emilia so pripomogle k razumevanju prostora, k spoznavanju sveta, razvoju socialnih veščin, k razvoju identitete, k razvijanju empatije, razvoju govora oziroma bogatenju besednega zaklada, k verbalizaciji, komuniciranju, izražanju, ustvarjanju ...

Za sklep lahko zapišem, da bom v vzgojno-izobraževalno delo še naprej vključevala elemente koncepta Reggio Emilia in med drugim dajala poudarek razvoju identitete, komunikaciji in kakovostni interakciji, opazovanju in uporabi vseh čutil, spodbujanju izražanja v stotih jezikih ..., ker se je izkazalo, da to res obogati, dopolnjuje, nagrajuje delo po kurikulumu.

Trudila se bom čim pogosteje oblikovati multisenzorno okolje, ki ga poudarja pristop Reggio Emilia, ker otroku nudi boljše pogoje za celostni razvoj čutnega zaznavanja, pripomore pa tudi k boljšemu zavedanju, ohranjanju in uporabi pridobljenih informacij.

#### LITERATURA

Devjak, Tatjana, in Skubic, Darija (2009) *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Devjak, Tatjana, in dr. (2010) *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti in različnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Kovač Šebart, Mojca, in Hočevar, Andreja (2014) Strokovna izziva pedagoškega pristopa Reggio Emilia: kurikularno načrtovanje in evalvacija vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu. Znanstveni prispevek. *Sodobna pedagogika*, št. 1: str. 10–21.

Reggio Children Identity. Dostopno na <http://www.reggiochildren.it/identita/loris-malaguzzi/?lang=en>, 7. 2. 2018.

Škodnik, Ana Mari (2017) *Učeča se organizacija in učiteljev profesionalni razvoj*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani – magistrsko delo.

Tomažin, Maja (2013) *Socialne igre pri predšolskih otrocih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani – diplomsko delo.





## INOVACIJSKI PROJEKTI V OTROŠKEM VRTCU ŠMARJE PRI JELŠAH

Marjetka Žnidarec, dipl. vzgojiteljica, JZ Otroški vrtec Šmarje pri Jelšah



V Otroškem vrtcu Šmarje pri Jelšah preko različnih projektov na ravni vrtca namenjamo precej časa ustvarjalnosti in inovativnosti. V ta namen izvajamo celoletne projekte, ki vsakodnevno bogatijo naše otroke in vse zaposlene. Pri izvajanju projektov se povezujemo tudi s starši, ki nam pridno pomagajo pri oblikovanju različnih kotičkov, se vključujejo v vzgojno delo in prinašajo v vrtec različne materiale. Inovacijske projekte izvajamo po vseh enotah in dislociranih oddelkih. Strokovni delavci projekte načrtujejo, nadgrajujejo in si izmenjujejo dobro prakso na strokovnih aktivih, ki jih izvajamo trikrat na leto oz. po potrebi. Medsebojno sodelovanje in izmenjava izkušenj potekata tudi preko elektronske pošte. Strokovni delavci dobijo povratno informacijo o svojem delu tudi na osnovi hospitacij, ki jih ravnateljica izvaja po vseh oddelkih, večkrat na leto.

V prvem delu prispevka predstavljam Otroški vrtec Šmarje pri Jelšah in nekaj teoretičnih izhodišč v povezavi z ustvarjalnostjo in inovativnostjo v vrtcu, v drugem delu prispevka pa praktično izvajanje inovacijskih projektov na ravni vrtca, od šolskega leta 2015/2016 dalje.

### UVOD

JZ Otroški vrtec Šmarje pri Jelšah s svojo izobraževalno-vzgojno-varstveno dejavnostjo uresničuje in zagotavlja potrebe po izobraževanju, vzgoji in varstvu predšolskih otrok. Je javni vrtec in izvaja javno veljavni program. Vrtec se nahaja na osmih lokacijah in šteje 26 oddelkov, ki jih obiskuje skoraj 500 otrok.

Zaposleni v Otroškem vrtcu Šmarje pri Jelšah si prizadevamo in se zavzemamo za boljši notranji razvoj vrtca, saj le tako prispevamo k večji kvaliteti dela in življenja v vrtcu. K uresničevanju le-tega nas vodi naša skupna vizija vrtca: »Stopamo v boljši jutri, z roko v roki, z otroki, starši in sodelavci.«

Naj predstavim posamezne elemente vizije in nanje nanašajoče se dejavnosti oz. karakteristike:

- Stopamo v boljši jutri: pozitivni, z nasmehom na obrazu, polni novih idej, razigrani, prizadevni, iskreni, prijazni, pripravljeni sprejemati drug drugega;
- z roko v roki: zaposleni – otroci – starši; sodelovanje; pomoč; povezovalni duh; vključevanje zunanjih sodelavcev; dobro sodelovanje tandema, tima, trakta; opogumljanje drug drugega; prilagajanje drug drugemu;
- z otroki: varno okolje; kvalitetno strokovno delo; želja in hotenje, prislusniti individualnim potrebam vsakega posameznika; sprejemanje; doslednost; spoštovanje; ljubeznivost; odkritost; sočutnost;

kreativnost;

- s starši: spoštovanje; avtonomnost; komunikativnost; veselje; sprejemanje; sodelovanje; prijaznost; zaupanje, empatija; popolnanska druženja v okviru vrtca.
- in s sodelavci: spoštovanje; strpnost; razumevanje; odkritost; pravilna komunikacija; zaupanje; dobronamerna kritika; sprejemanje drugačnosti; iskanje pozitivnih lastnosti; delovati za dobrobit otrok; znati pohvaliti drug drugega.

Zaposleni v Otroškem vrtcu Šmarje pri Jelšah se zavedamo, da potrebujejo otroci za razvoj spodbudno in raznoliko učno okolje ter njihovim spretnostim in razvoju prilagojene različne dejavnosti, katere jim med drugim ponujamo tudi preko inovacijskih projektov na ravni vrtca.

### USTVARJALNOST

Pojem ustvarjalnosti opredeljuje več teorij, tako da je težko zapisati eno samo definicijo ustvarjalnosti. Vprašanje ustvarjalnosti je ključno, osrednje vprašanje v življenju posameznika, naroda in celotnega človeštva. Posameznik lahko najde osebno izpolnitev šele v ustvarjalnem oblikovanju sveta in svojih odnosov z drugimi ljudmi. Identiteta naroda temelji na ustvarjalnosti posameznikov, ki ga sestavljajo (Makarovič 2003, 22).



## Posameznik lahko najde osebno izpolnitev šele v ustvarjalnem oblikovanju sveta in svojih odnosov z drugimi ljudmi.

Na ustvarjalnost posameznika vplivajo mnogi dejavniki, med njimi velja izpostaviti predvsem družino, družbo in tudi izobraževalne institucije, v katerih se posameznik izobražuje. Družina je najpogosteje izpostavljena kot glavni dejavnik razvijanja otrokove ustvarjalnosti. Miller (1979, v Jaušovec 1987) dejavnik družine deli v dve skupini: položaj družine in družinsko vzgojo. V prvo sodijo: socialno-ekonomski položaj družine, število otrok, vrstni red rojstev, poklic staršev, vpliv nepopolne družine, položaj otroka v družini glede na brate in sestre ipd. V drugo skupino pa sodijo odnos staršev do otrok, vzgojni stil matere in očeta, nadzor staršev nad otrokom ipd. Jaušovec (1987) meni, da je tudi v družini potrebno ustvariti klimo, kjer otrok lahko svobodno, enakopravno in odgovorno deluje.

Po večini teorij ustvarjalnosti so otroci visoko ustvarjalni in imajo veliko zmožnosti za domišljijo, eksperimentiranje in raziskovanje okolja. Da je ustvarjalnost značilna človeška lastnost, sposobnost in dejavnost, med drugimi omenja tudi Kovačeva (2003), ki raziskuje spodbujanje ustvarjalnosti otrok in vzgojiteljev v vrtcu. V svojem prispevku za ustvarjalnost v predšolskem obdobju postavlja reprezentativen okvir, ki ustvarjalnost definira glede na posamezne vidike proučevanja in izražanja.

Skozi teorije povzame ustvarjalnost kot:

- dejavnost, lastnost mišljenja;
- osebnostno potezo;
- sposobnost iskanja, odkrivanja in razvijanja idej ter reševanja problemov;
- sposobnost preoblikovanja gradiva, informacij in situacij na nove načine (Kovač 2003, 169–170).

Kot temeljno značilnost ustvarjalnosti navede divergenco v razmišljanju in razpršenost odgovorov (prav tam).

### Ustvarjalnost med kurikularnimi načeli

Usmerjanje k ustvarjalnosti zasledimo med naslednjimi kurikularnimi načeli (povz. po Kovač, 2003; Kurikulum za vrtce, 1999, 12–17):

- Načelo demokratičnosti in pluralizma predvideva: »različne metode in načine dela«, »čimbolj pester izbor vsebin in dejavnosti« ter »fleksibilnost v prostorski in časovni organizaciji«.
- Načelo odprtosti kurikuluma, avtonomnosti ter strokovne odgovornosti vrtca in strokovnih delavcev v vrtcu predvideva »ujavljanje različnih posebnosti okolja, otrok ter staršev«, »ujavljanje avtonomnosti vrtca, vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev« ter »prilagajanje različnim spremembam«.
- Načelo omogočanja izbire in drugačnosti predvideva, da je vzgojitelj/ica ustvarjalen/lna pri ponudbi ustreznih vsebin (pestra ponudba različnih sredstev, materialov, igralnih in raziskovalnih dejavnosti) in da zagotavlja pozitivna stališča in ravnanja, ki spodbujajo k toleranci in sprejemanju drugačnosti.
- Načelo uravnoteženo pristopa predvideva, da je »cilj učenja v predšolski dobi sam proces učenja, katerega cilj niso pravilni in nepravilni odgovori, temveč spodbujanje otrokovih lastnih (simbolnih, fantazijskih in domišljjskih) strategij dožemanja, izražanja, razmišljanja itn., ki so zanj značilne v posameznem razvojnem obdobju«.
- Načelo aktivnega učenja in zagotavljanja možnosti verbalizacije in drugih načinov izražanja predvideva »stalno skrb za zagotavljanje udobnega in spodbudnega okolja /.../ ter upoštevanje otrokovih samoiniciativnih ponudb«, »razvijanje občutljivosti in zavesti o problemih« ter »spodbujanje ter navajanje na uporabo različnih

strategij in pripomočkov pri iskanju odgovorov«.

### INOVATIVNOST

Inoviranje je povezano s procesi pridobivanja česar koli novega, kar z reševanjem problemov postane koristno. Morgan meni, da so inovacije dobre ideje, vendar hkrati zajemajo celoten proces, ki vključuje nastanek, razvijanje in uresničitev ideje. Inovatorji so navadno predani delu, ki ga imajo radi in se z njim identificirajo tudi na osebni ravni. Inovacije ne nastanejo čez noč, temveč so rezultat organiziranega, načrtnega in sistematičnega dela (Zirnstein 2012).

#### Inovacijski projekti v Otroškem vrtcu Šmarje pri Jelšah

V šolskem letu 2015/2016, smo v Otroškem vrtcu pričeli z izvajanjem inovacijskih projektov. Ideja je nastala na pobudo zaposlenih in na pobudo vizije novega vodstva. Vsi skupaj smo bili željni inovacij in sprememb.

Najprej smo pričeli z izvajanjem projekta Inovacijski koticiki, ki smo ga realizirali kar dve šolski leti zapored. Po zaključku projekta lani pa smo se v letošnjem šolskem letu osredotočili na inovacijski projekt Živimo vrednote, ki se je izkazal za zelo pozitivno sprejetega, tako da bomo z njim nadaljevali še eno šolsko leto, oz. vse dokler ne bo postal naš način življenja.

Prav tako smo v letošnjem šolskem letu pričeli z izvajanjem inovacijskega projekta Z gibanjem se učim in razvijam.

#### Inovacijski projekt na ravni vrtca: Inovacijski koticiki

Inovacijski projekt, poimenovan Inovacijski koticiki, smo si v Otroškem vrtcu Šmarje pri Jelšah zadali kot prednostno nalogo v šolskem letu

**V šolskem letu 2015/2016, smo v Otroškem vrtcu pričeli z izvajanjem inovacijskih projektov.**



Matematika je igra.

2015/16. Cilj izvedbe projekta je bil razvijanje individualnosti, inovativnosti in ustvarjalnosti pri strokovnih delavcih in otrocih ter dvigovanje kakovostne ravni dela s predšolskimi otroki. Inovacijski koticiki so začeli nastajati meseca novembra 2015. V aktivno izvajanje projekta strokovnih delavcev in otrok so bili neposredno vključeni tudi ostali zaposleni v vrtcu in tudi starši, ki so pomagali pri zbiranju različnega materiala. Koticiki so krasili posamezne trakte vrtca, hodnike in igralnice. Opaziti je bilo mnogo novosti: novih idej, pojavov, zamisli in izdelkov. Nastajanje inovacijskih koticikov je bil proces, pri katerem je potekalo projektno in raziskovalno delo po skupinah. Otroci so s pomočjo strokovnih delavcev uresničevali svoje ideje, izmenjevali pobude, oblikovali osebne in skupne cilje ter uvajali rešitve. V okviru tega projekta je ravnateljica izvedla hospitacije v vseh 27 oddelkih in njena pričakovanja so bila celo presežena. Tako strokovni delavci kakor tudi ostali zaposleni v vrtcu so ponovno dokazali, da se zavedamo svojega poslanstva, ki je: ljubeča skrb za vsestranski razvoj naših otrok.

Kot potrditev tega je bila tudi osrednja tema takratnih aktivov usmerjena v razvoj otrokovih potencialov s pomočjo inovacij. Ker se je projekt izkazal za zelo uspešnega,

smo ga izvajali tudi v šolskem letu 2016/17 – predvsem z namenom, da so imeli otroci priložnost razvijati svojo ustvarjalnost in inovativnost, prav tako pa tudi strokovni delavci. Teme, ki so jih strokovni delavci izvajali po oddelkih, so bile:

- odkrivanje neznanega je raziskovanje,
- moda,
- igra s sencami,
- simetrija, zrcalna slika,
- barve vsepovsod,
- igranje se z odpadnim materialom,
- svet preobrazbe in zabave,
- igranje iger s pravili,
- vaja dela mojstra,
- koticček za preobrazbo, oblačila
- razvijanje matematičnih pojmov in fine motorike,
- pomoč Muci Copatarici v njeni hiši – urjenje drobne motorike,
- mali znanstvenik, eksperimentiranje,
- Slovenija – moj ponos,
- gremo na luno,
- inovacijske dejavnosti – Piki se igra in raziskuje,
- pod medvedovim dežnikom,
- škatla je lahko ...,
- matematika je igra,
- pod prijateljevim dežnikom,
- mešanje snovi z vodo,
- seznanjanje otrok z obliko kroga,
- čutimo jesen,
- koticiki spoznavanja, raziskovanja in razvrščanja,
- plesni koticček,
- mojster Jaka,
- seznanjanje z različnimi snovmi.

V okviru posamezne teme so strokovni delavci z otroki načrtovali številne zanimive dejavnosti in oblikovali koticčke, ki so bogatili naš vrtec ...

Pričakovanja realizacije inovacijskih koticikov so bila presežena že prvo šolsko leto. Naslednje leto pa je bilo opaziti še bistveno nadgradnjo ter ponovno mnogo novih zamisli in idej.

### Inovacijski projekt na ravni vrtca: Živimo vrednote

V Otroškem vrtcu Šmarje pri Jelšah se vsi zaposleni zavedamo, da je naše poslanstvo velika popotnica za življenje naših otrok. Vemo, da si je vrednote potrebno privzgojiti z zgledom in ne z besedo, kar je zelo dolgotrajen proces. Ravno v ta namen smo se pred leti vključili v projekt Etika in vrednote v vzgoji in izobraževanju, kjer smo dobili kar nekaj teoretičnega znanja, smernic, spodbude in same motivacije za nadaljnje izvajanje projekta, ki smo ga v letošnjem šolskem letu poimenovali Živimo vrednote. Vsi zaposleni se zavedamo, da se pomembni temelji v otrokovem razvoju postavljajo že v vrtcu in da nosimo velik del te odgovornosti tudi mi, ki smo delček mozaika v življenju naših otrok. Projekt Živimo vrednote izvajamo tako, da imamo vsak mesec poudarek na eni izmed vrednot, za katero

### Projekt Živimo vrednote izvajamo tako, da imamo vsak mesec poudarek na eni izmed vrednot, za katero se odloči strokovni tim vrtca

se odloči strokovni tim vrtca. Z vrednoto meseca ravnateljica seznanja vse zaposlene, nato pa strokovni delavci preko oglasnih desk z vrednoto seznanijo tudi starše

in vrednoto vnašajo v svoje delo z otroki, v odnos s starši in v odnos s sodelavci.

Vrednote, ki smo jih spoznavali in razvijali od meseca septembra dalje so bile: sprejemanje drugih, prisluhniti sebi in drugim – sočutnost, hvaležnost, strpnost, kultura – umetnost, ljubezen, zadovoljstvo, ...

Zaposleni v našem vrtcu se zavedamo, da nas vrednote vsakodnevno bogatijo, povezujejo in gradijo našo skupno vizijo vrtca. Z izvajanjem inovacijskega projekta bomo nadaljevali tudi prihodnje šolsko leto.

### Inovacijski projekt na ravni vrtca: Z gibanjem se učim in razvijam

Strokovni delavci v vrtcu stremimo k temu, da z otroki vsakodnevno izvajamo različne gibalne dejavnosti na



prostem in v prostoru. Preden smo pričeli aktivno z izvajanjem projekta, smo si delo projekta načrtali po aktivih.

Zavedamo se, da je gibanje eno najpomembnejših področij v otrokovem razvoju. Če otrok to potrebo, poleg ostalih, uspešno zadovoljuje, je vesel in zadovoljen ter se razvija v celovito osebnost. Poleg ohranjanja in krepitve zdravja gibanje vpliva na vsa področja razvoja otroka: telesni, spoznavni, čustveni, socialni razvoj, razvoj govora, osebnosti, intelektualni razvoj. Razvija se 6 gibalnih sposobnosti: moč, gibljivost, koordinacija, hitrost, ravnotežje, preciznost. Posebno pozornost je potrebno nameniti razvoju koordinacije gibanja, gibljivosti in mišični vzdržljivosti ter aerobni zmogljivosti. Gibanje vpliva na zbranost, hitrost odzivanja, nadzor nad samim seboj, zavedanje lastnega telesa, zavedanje

### Zavedamo se, da je gibanje eno najpomembnejših področij v otrokovem razvoju.

samega sebe v prostoru, oblikovanje lastne identitete, samospoštovanje, samozavest, krepijo se pozitivni odnosi med vrstniki, v družini, otrok občuti veselje, zadovoljstvo in sproščeno življenje otroka. Pomembno je, da v predšolskem obdobju te elemente vnašamo vsakodnevno. Gibanje naj bo preko igre,

ker v igri otroci uživajo. Strokovnjaki so ugotovili, da vsega, kar otrok zamudi v zgodnjem otroštvu, kasneje ne more več v celoti nadoknaditi (Videmšek, Strah in Stančević, 2001)

### ZAKLJUČEK

Zaposleni v Otroškem vrtcu Šmarje pri Jelšah izvajamo svoje poslanstvo resnično s srcem, ki je naš smerokaz. Vsak otrok je edinstven in tega se zelo dobro zavedamo. Otroke vzgajamo in učimo za življenje. Otrokom dajemo bogato popotnico za njihovo nadaljnjo pot.

HVALA, KER STE.

### LITERATURA

Bahovec, E., in drugi (1999) *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Jaušovec, N. (1987) *Spodbujanje otrokove ustvarjalnosti*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Kovač, R. (2003) *Spodbujanje ustvarjalnosti otrok in vzgojiteljev v vrtcu – od zahtev prenove k iskanju možnosti izvedbenega kurikuluma*. *Sodobna pedagogika*, let. 54 (št. 3): str. 168–187. Ljubljana: ZDPDS.

Makarovič, J. (2003) *Antropologija ustvarjalnosti*. Ljubljana: Nova revija Videmšek, M., Strah, N., Stančević, B. (2001) *Igrajmo se skupaj*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

Zirnstein, E. (2012) Pravni vidiki upravljanja z avtorskimi pravicami na univerzi. *Lexonomica: revija za pravo in ekonomijo*, let. 4 (št. 2): str. 147–161.

**LUTKOVNO GLEDALIŠČE LJUBLJANA**

SEZONA  
2018  
/2019

**PREDSTAVE**

**PROGRAMI KULTURNO-UMETNOSTNE VZGOJE**

**FESTIVAL LUTKE 2018**  
(12.–16. SEPTEMBER)

Informacije in rezervacije za skupine  
T 01 3000 976  
E [organizacija@lgl.si](mailto:organizacija@lgl.si)

70 LET  
LUTKOVNO GLEDALIŠČE LJUBLJANA

## PRIMER DOBRE PRAKSE: KAKO OTROKE V POSEBNEM PROGRAMU ČIM BOLJE PRIPRAVITI ZA ŽIVLJENJE

Andreja Janežič, profesorica defektologije za motnje vedenja in osebnosti in domske pedagogike,  
Osnovna šola 27. julij Kamnik



Tudi ti otroci imajo srce,  
tudi oni znajo stisniti roko prijateljem,  
tudi oni znajo božati in imeti radi življenje.  
Toda kako naj ti otroci spoznajo,  
da je življenje lepo,  
če se njihova vrata zapirajo  
in potoki sreče žuborijo mimo njih.  
(Jurij Marussig)



Čiščenje zelenjave



Rezanje korenja



Seklanje čemaža

V posebnem programu vzgoje in izobraževanja poučujem že vrsto let. Moji učenci imajo težko ter zmerno motnjo v duševnem razvoju. Stari so od devet do dvajset let. Z njimi preživim veliko časa.

Vedno se sprašujem, ali za njih dovolj naredim, jim nudim dovolj. Včasih se mi porajajo dvomi, ali je o neki snovi sploh smiselno razpravljati z njimi, ali me sploh razumejo. Včasih jim zastavim preveč nalog, ki jih nekateri ne uspejo narediti. Te otroke oziroma mladostnike to spravi iz tira. So manj prilagodljivi, trmasti, nočejo popustiti. Nekateri otroci z Downovim sindromom imajo velik smisel za humor, so mali navihanci.

Večkrat sem se vprašala, kaj je ključ za uspešno vzgojo teh otrok. V prvi vrsti ljubezen do njih, da se čutijo sprejeti, enaki drugim. Zavedala sem se, da jih moram čim bolj pripraviti za normalno življenje. Pred šestimi leti sem se odločila, da bom z njimi enkrat tedensko skuhala kosilo, ki ga bodo sami pripravili.

### PONEDELJEK – ČAS, KO SI SAMI SKUHAMO KOSILO

Najprej se dogovorimo, kaj bomo skuhali. Prinesem jim željeni recept, ki ga skupaj pregledamo. Ugotovimo, katere sestavine potrebujemo in skupaj se odpravimo v trgovino, na tržnico, ribarnico ... Otroci iščejo potrebne surovine in jih potem od-



nesejo na blagajno, jih zberejo pri branjevki, v ribarnici ali pri mesarju in jih nato plačajo.

Nato se odpravimo v učilnico za gospodinjstvi pouk. Otroci si umijejo roke, si nadenejo predpasnike in pričnejo z kuho. Nekateri operejo zelenjavo, jo lupijo, režejo, sekljajo. Skupaj nato to kuhamo. Morajo se navaditi, kako ravnati z vročo mastjo, vodo, kako z vročo kuhhalno ploščo. Uporabiti morajo rokavico, ko odnesejo vročo posodo s štedilnika. Pomembno je tudi, kako držijo posodo, ko meša-

**Zelo sem ponosna nanje, saj po šestih letih prekašajo včasih celo otroke iz razredov s svojo vztrajnostjo, potrpežljivostjo.**

jo jed. Zelo sem ponosna nanje, saj po šestih letih prekašajo včasih celo otroke iz razredov s svojo vztrajnostjo, potrpežljivostjo. Ko se jed kuha, jo pogosto izmenično mešajo, preverjajo, ali je dobrega okusa in ali je jed že kuhana. Med tem časom tudi pomijejo posodo, jo pobrišejo in pospravijo na pripadajoče mesto. Nato pripravijo mizo, pravilno postavijo pribor in kulturno zaužijejo obrok. Na koncu pospravijo za seboj in vsi zadovoljni nadaljujejo s poukom.

Učenje je zanje težje, pri kuhanju pa postanejo bolj samostojni, enaki drugim in umsko napredujejo. Vem, da tistim, ki vzgajajo otroke z Downovim sindromom, ni poslano z rožicami. Potrebno je veliko časa, truda, predanosti in potrpežljivosti. Ti otroci morajo imeti red in neko vsakodnevno rutino. Z njimi moramo imeti neposredni vidni stik, uporabljati moramo enostavne besede in stavke ter jih vseskozi spodbujati in pohvaliti za dobro narejeno delo. Velikokrat sodelujemo tudi v raznih šolskih projektih, delavnicah. Nedavno smo bili na delovnem dnevu zadolženi, da izdelamo čemažev pesto. Učenci so najprej očistili čemaž, nato so ga oprali in osušili ter shranili. Ta čemaž smo potem nudili na šolskem bazar-



Zavzeto brisanje posode



Kuhanje zelenjavne juhe

**Nedavno smo bili na delovnem dnevu zadolženi, da izdelamo čemažev pesto.**



Mark pripravlja pice.

ju. S tem denarjem si bomo potem kupili kakšno potrebščino, ki jo potrebujemo za delo pri pouku.

### ZAKLJUČEK

Rada delam z učenci, ki so v posebnem programu. Trudim se otrokom čim bolj pomagati, da odrastejo in da se čim bolj pripravijo za življenje. So moji sončki, ki mi vedno dajejo energijo za nadaljnje delo.

»Skušajmo vendar opaziti močna področja naših otrok, njihove sposobnosti in ne njihovih pomanjkljivosti. Veselimo se njihove naravnosti, njihovega veselja do življenja in njihovega vpliva na človeka vrednejšo družbo.« (Siegfried Pueschel)

### VIRI

Slikovni material je iz arhiva avtorice.

### LITERATURA

*Življenje z Downovim sindromom* (1997). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, Sekcija za Downov sindrom pri Sožitju.

Halder C. (200) *Otrok z Downovim sindromom*. Ljubljana: Sekcija za Downov sindrom pri Sožitju.



## LIKOVNA UMETNOST V VRTCU

Marjetka Pivec, dipl. vzgojiteljica predšolskih otrok, Vrtec Medvode



Delo v vrtcu mi ponuja veliko priložnosti za opazovanje igre in ustvarjanja otrok na različnih področjih. Velikokrat se mi zdi, da likovne dejavnosti v oddelkih 1. starostnega obdobja potekajo nekako brez cilja. Vzgojiteljice občasno ponudijo otrokom material za likovno ustvarjanje, le malo pa se jih kasneje ukvarja z otroško risbo in s cilji, ki jih lahko dosegajo z otroki tudi pri tej starosti – morda se bojijo sprememb in novosti in jih zato prav pogosto ne preizkušajo v praksi.

Znanje in izkušnje, ki sem jih pridobila z izobraževanjem, sem želela preizkusiti v praksi in tako preveriti drugačen način dela z otroki, obenem pa videti rezultate likovnega dela, ki bodo nastali. Zanimal me je tudi odziv otrok na nov pristop pri likovnih dejavnostih: ta pristop predstavljam v pričujočem prispevku.

### ZA UVOD

Pri mojem neposrednem delu z otroki v vrtcu se mi porajajo številna vprašanja, na katera poskušam najti prave odgovore. Moje razmišljanje o likovnem ustvarjanju z najmlajšimi otroki, o uporabi metodičnih postopkov in ciljev je dobilo nove dimenzije po večletnem izobraževanju s področja likovne vzgoje na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

Stari vzgojni program je določal cilje in vsebine vzgojnega dela po področjih, ki jih je moral vzgojitelj podati otrokom v določenem obdobju. Dejavnosti, ki so v življenju tesno

povezane in se med seboj dopolnjujejo, so bile ločene. Izločanje področij na posamezne sklope je bilo najbolj čutiti ravno pri najmlajših otrocih.

Z novim Kurikulom (1999) pa smo vzgojitelji dobili možnost avtonomnega odločanja pri svojem delu, saj je le-ta bolj odprt in demokratičen, je kombinacija učno-ciljnega in procesno-razvojnega modela.

Načela in cilji predšolske vzgoje ter spoznanja, da otrok dojema svet

celostno, so izhodišča za delo z otroki. V praksi je potrebno otrokom ponuditi čim več izkušenj in aktivnosti v raziskovanju novega na področju vizualnega in prostora. Na ta način otrokom omogočamo, da na likovnem področju na svoj način izrazijo vse, kar so doživeli, in se učijo v skladu s svojim razvojem.

Spodbuda za moje delo je bilo spoznanje, da je v praksi doseganje cilja likovne dejavnosti risba sama, ki je morala predstavljati neko realno podobo sveta. To je za najmlajše otroke pogosto prezgodaj zastavljena naloga. Otrokom se pri likovnem ustvarjanju največkrat ne omogoča dovolj kvalitetnih vizualno-prostorskih izkušenj in nalog za pridobivanje predstav, na osnovi katerih bi lahko bili ustvarjalni pri izražanju in oblikovanju. Nehote se otroke navaja na neustvarjalno podrejeno vlogo vzgojitelju, ki določa končni videz slike, vse to pa zavira otrokov razvoj na likovnem področju.

Znanje, ki sem ga pridobila z izobraževanjem, sem želela preizkusiti v praksi in tako preveriti drugačen način dela z otroki, obenem pa videti rezultate likovnega dela, ki bodo nastali. Ob tem pa me je zanimal tudi odziv otrok na nov pristop.

V nalogah, ki sem jih ponudila otrokom, je poudarjen celovit način



Podpis ??????????????

doživljanja predmetov, s katerimi so se otroci srečevali. S čutnim doživljanjem, pozornim in usmerjenim opazovanjem so otroci pridobivali celovite izkušnje o razumevanju sveta, ki jih obdaja. Intenzivna doživetja pa so razvijala čutno občutljivost, s katero si otroci oblikujejo predstave in pojme, obenem pa spodbujajo estetsko senzibilnost.

### **Risanje je otrokova osnovna potreba, je ena izmed oblik otrokove dejavnosti in ustvarjalnosti.**

Risanje je otrokova osnovna potreba, je ena izmed oblik otrokove dejavnosti in ustvarjalnosti. Zato je pomembno, da otroku že v zgodnjem otroštvu ponudimo čim več različnih oblik dela in možnosti za likovno ustvarjanje.

#### **POMEN PROJEKTNEGA DELA TUDI PRI LIKOVNIH DEJAVNOSTIH**

Projektno delo ponuja največ možnosti za ustvarjalno izražanje, saj otrokom omogoča svobodo pri doseganju zastavljenih ciljev, omogoča spoštovanje osebnosti vseh udeležencev, je ciljno usmerjeno in načrtovano. Otroci v projektu aktivno sodelujejo, poudarjeno je izkustveno učenje in življenjska bližina. Povezuje se z drugimi vsebinami in področji, je konkretno in odprto.

Na tak način so otroci aktivni in uspešni udeleženci v procesu, saj pride do izraza njihova radovednost, ustvarjalnost in samostojnost. Projektno delo obenem omogoča vsakemu otroku individualno doseganje ciljev, saj je prilagojeno posamezniku in njegovim potrebam.

Vzgojiteljeva naloga je organizirati take dejavnosti, da bodo otroci pozitivno motivirani, zainteresirani, navdušeni, saj bodo le na tak način lahko aktivni ustvarjalci in pobudniki aktivnosti. Pri takem načinu dela postane vzgojitelj pobudnik, spodbujevalec in usmerjevalec aktivnosti otrok. Otrok in vzgojitelj pri dejav-



Podpis ??????????????

nostih enakopravno sodelujeta in sta soodgovorna za uspeh svojega dela.

Projektno delo je vsebinsko, metodično, časovno, prostorsko, socialno in predmetno odprto. Zato daje možnost prepletanja vzgojnih področij in raznolikost pri uporabi didaktičnih pripomočkov.

#### **RAZVOJ OTROKOVEGA LIKOVNEGA IZRAŽANJA**

V predšolskem obdobju je za likovno izražanje otrok značilno, da se stopnje razvoja med seboj mešajo in prepletajo. Različni avtorji na zelo različne načine določajo razvojne stopnje likovnega izražanja otrok v mlajšem obdobju.

Pri svojem delu sem se oprla na študijsko gradivo prof. Brede Jontes (štud. l. 2001/2002), ki likovni razvoj v predšolskem obdobju deli na dve fazi:

- v prvi fazi likovnega razvoja otrok odkriva zgodnji likovni simbolni sistem in se ukvarja z likovnimi simbolnimi strukturami, ki izražajo nevizualne aspekte doživetij, in z načinom, kako so le-te prostorsko organizirane;

- v drugi fazi likovnega razvoja pa se otrok že začne ukvarjati s posnemanjem videza in z zgradbo oblik.

Obe fazi likovnega razvoja se med seboj prepletata in med njima ni ostrih meja.

#### **Likovni jezik**

Likovno izražanje je otrokova prirodna sposobnost. Otroci spontano odkrijejo način, kako doživeto izraziti v risbi, pri čemer so zanje pomembne izkušnje z okolico, ki jih povežejo s svojim notranjim svetom. Otrokom je potrebno omogočiti, da "izumijo" svoje likovne rešitve in se izrazijo na individualen način, ki je lasten vsakemu otroku posebej. Na ta način si otroci razvijajo prostorsko inteligenco in sposobnost simbolizacije. Likovno ustvarjanje se razvija pri otrocih le tedaj, ko posameznika podpiramo in mu omogočimo, da se individualno izraža.

Za zgodnji likovni jezik otrok je specifičen simbolni sistem, ki ima svoje osnovne simbole, ki so likovne strukture s posebnim pomenom. Po-

#### **Otroci spontano odkrijejo način, kako doživeto izraziti v risbi**



membno je da, ga poznamo in tako skušamo razumeti otroško risbo.

V takih pogojih se otroci izražajo spontano. V njihovem likovnem ustvarjanju je mnogo izvirnosti, izpovednosti. Izražajo se na sebi lasten način z likovnimi simboli, ki s svojo obliko in odnosi izražajo njihov notranji in zunanji svet.

Postopoma otroci v svojih risbah predstavljajo vedno več razumevanja o videzu stvari v njihovi okolici. Prepoznavajo dele celote, smeri, prostor in razlike v obliki. Sprva je v risbi še precej likovnih simbolnih struktur, ki jih otroci počasi nadomeščajo s posnemanjem videza.

Ko otrok dojame, da so stvari, ki jih vidi, sestavljene iz posameznih delov, jih poveže v novo celoto. Z liki sestavlja zgradbo stvari, s čimer vedno bolj natančno posnema videz. Glede na izkušnje, ki jih ima, v svoji risbi izpušča stvari, ki jih še ni diferenciral. Razvoj zgradbe oblik poteka od prepoznavanja najenostavnejših k prepoznavanju sestavljenih oblik.

### Prehod od zgodnjega likovnega simbolnega sistema k posnemanju videza je postopen

V otrokovem razumevanju sveta se prepletajo prejšnja in nova spoznanja. Zato je na začetku v teh risbah videti še veliko likovnih simbolnih struktur, ki jim sčasoma dodaja posamezne podobe o vidnem svetu. Zgodnji način izražanja počasi nadomešča z novimi rešitvami. V teh risbah se vidi vedno več posnemanja videza resničnih stvari (Belamarić 1986, Jontes 2001).

### Zaviranje ustvarjalnosti pri otroku

Do zaviranja likovne ustvarjalnosti največkrat pride zaradi nepoznavanja sposobnosti otrok v določenem razvojnem obdobju in nerazumevanja likovnega jezika otrok. Odrasli vse prevečkrat želimo otroke naučiti, kako se riše. S tem pa dosežemo ravno nasprotni učinek. Otroci tako prenehajo ustvarjati na svoj način in začnejo povzemat predloge odraslih, ker jih imajo radi in jim želijo ustreči.

### Ko otrok dojame, da so stvari, ki jih vidi, sestavljene iz posameznih delov, jih poveže v novo celoto.

Prav tako ima zelo negativen učinek na razvoj likovne ustvarjalnosti risanje odraslih otroku. Otroci teh risb ne razumejo, čeprav jih prepoznajo. Na ta način odrasli navajajo otroka na pasivnost pri opazovanju, dojetanju in ustvarjanju ter prekinjajo in ogrožajo otrokov naravni razvoj. Otrokom ne smemo popravljati risb, ki so jih ustvarili. Prav tako jih ne smemo poučevati, kako naj kaj narišejo. Na ta način rušimo spoznanja otrok, ki so jih med svojim razvojem že pridobili, in budimo v otroku občutek nemoči in negotovosti.

Naj v tem kontekstu izpostavim tudi pobarvanke, ki so s svojimi enostavnimi oblikami narejene prav za otroke. Otroci si ob barvanju le-teh zelo hitro zapomnijo shematske figure, ki jih kasneje uporabljajo pri risanju: na ta način pa s pobarvankami

### S pobarvankami prekinjamo otrokovo raziskovanje, ustvarjalnost in odkrivanje njemu lastnih načinov izražanja.

prekinjamo otrokovo raziskovanje, ustvarjalnost in odkrivanje njemu lastnih načinov izražanja: otroci postanejo prepričani, da se niso sposobni sami likovno izražati, obenem pa pobarvana risba daje lažni občutek, da so nekaj ustvarili.

### Spodbujanje ustvarjalnosti pri otroku

Otroci so lahko ustvarjalni samo takrat, ko jim pustimo svobodo pri izražanju. Vsak otrok na individualen način doživlja svoj notranji in zunanji svet, se z njim poistoveti in ga izvirno izraža v svojih stvaritvah. Otroci so že po naravi radovedni, to je njihova notranja potreba, ki jih žene v raziskovanje. Zato moramo otrokom omogočiti čim več možnosti za različne aktivnosti, spodbujati mora-



Podpis ??????????????

mo njihovo radovednost in interese. Spodbude naj bodo nove, zanimive, vznemirljive ... Otroke naj spodbujajo k čudenju, čustvenemu odzivanju, pozornemu zaznavanju, reševanju različnih problemov, postavljanju novih konceptov, idej ... (Belamarić 1986).

### Za povzetek

Otroci 1. starostnega obdobja lahko dosejajo zastavljene cilje likovne dejavnosti preko celostnih izkušenj in doživljanja sveta, ki jih obdaja. Na ta način jim omogočimo največ kvalitetnih spodbud, informacij in spoznanj, predvsem pa veselja do likovnega ustvarjanja in zadovoljstva ob doseženih ciljih.

Največkrat uporabljena metoda dela v najmlajših oddelkih je metoda lastne aktivnosti, ki omogoča otrokom spoznavanje sveta z vsemi čutili. Najprimernejša oblika dela je individualna, ker so otroci na ta način najbolj svobodni, samostojni, vzgojitelju pa daje najboljši vpogled v likovni razvoj posameznega otroka.

V 2. starostnem obdobju pa, seveda upoštevajoč tudi individualne razvojne značilnosti otrok, lahko vpeljemo tudi druge metodične oblike.

### NAŠ PROJEKT: GALERIJA V VRTCU

Kot že rečeno, je za kakovostno izvajanje likovnih dejavnosti v vrtcu pomembno, da poznamo razvoj likovnega izražanja pri otrocih.

V nadaljevanju predstavljam projekt, ki sem ga v vrtcu izvajala skupaj z otroki 2. starostnega obdobja

Z otroki, starimi pet let, sem celo leto izvajala različne likovne dejavnosti v sklopu projekta Galerija v vrtcu. Projektno delo sem izbrala, ker omogoča otrokom izkustveno učenje, nudi povezavo na vseh področjih dejavnosti in daje otrokom možnost aktivnega učenja.

**Cilji** projekta Galerija v vrtcu so bili:

- Spoznavanje širšega družbenega

in kulturnega okolja.

- Razvijanje estetskega zaznavanja in umetniške predstavljalnosti.
- Spodbujanje radovednosti in veselja do umetniških dejavnosti, umetnosti in različnosti.
- Spoznavanje, raziskovanje, eksperimentiranje z umetniškimi sredstvi (materiali).
- Doživljanje umetnosti kot dela družbenega in kulturnega okolja.
- Doživljanje in spoznavanje umetniških del.
- Otrok celostno doživi galerijo in spozna umetnost z vsemi čuti.

**Dejavnosti**, ki smo jih izvajali:

- Otroke seznanimo s pravljico Svetlane Makarovič (in ilustratorja Kostje. Gatnika) Gal v galeriji.
- Z otroki rešujemo naloge iz priročnika Galerija v vrtcu, šoli in doma.
- Ob knjigah znanih umetnikov se pogovarjamo, opisujemo slike in komentiramo.
- Pogovarjamo se o galeriji in o primernem vedenju ob obisku kulturno-umetniške ustanove.
- Ogleđamo si DVD: Minuta v muzeju. V njem si ogleđamo slike, kipe svetovnih umetnin, uporabne predmete in nakit. Slike so razdeljene na več sklopov, kjer iščemo detajle, živali, okrasje, modne dodatke, uporabne predmete, pravljicihna bitja idr.
- V vrtec povabimo slikarja, da nam predstavi svoj poklic.
- Obiščemo Narodno galerijo v Ljubljani in Galovo sobo ter narišemo svojo najljubšo sliko, ki smo jo odkrili v galeriji.
- Otroke seznanimo z najpogostejšimi likovnimi motivi, različnimi tehnikami, likovnimi pripomočki ...
- Igralnico, hodnik in garderobo spremenimo v galerijo. Opremmo jo z umetniškimi reprodukcijami ter slikami, risbami in kipi otrok.
- Naredimo razstavo.

- Narišemo več slik po ogledu reprodukcij, ki jih imamo razstavljene v igralnici, ali po ogledu knjig o znanih slikarjih, ki jih imamo v likovnem kotičku.
- Narišemo portret mame in očeta s svinčnikom, avtoportret z ogljem.
- Izdelamo kip/relief človeške figure iz gline.

### Potek dejavnosti v našem projektu Galerija v vrtcu

PRIPRAVA: POGOVOR IN  
OGLEDOVANJE KNJIG,  
REPRODUKCIJ, ZGOŠČENKE

Z otroki smo se najprej pogovarjali o umetnosti in ugotavljali, kaj je to. Otroci so imeli na to vprašanje zelo različne odgovore.

### Pred prvim obiskom Narodne galerije sem otrokom prebrala pravljico Gal v galeriji, ki je bila tudi primeren uvod za nadaljevanje dejavnosti.

Pred prvim obiskom Narodne galerije sem otrokom prebrala pravljico Gal v galeriji, ki je bila tudi primeren uvod za nadaljevanje dejavnosti in je otroke na nek način pripravila na ogled kulturno-umetniške ustanove.

Vsebino pravljice sem podkrepila še z reprodukcijami iz priročnika Galerija v vrtcu, šoli in doma, ki je odličen pripomoček pri izvajanju likovnih dejavnosti v vrtcu. Ob reprodukcijah, ki so v knjigi, smo s pomočjo delovnih listov izvajali različne naloge: iskali smo podobnosti, razlike, detajle ...

V celotnem času projekta smo opazovali različne reprodukcije znanih slikarjev, ki jih imamo v stalnem likovnem kotičku, in slike iz knjig in jih opisovali. Na slikah smo iskali določene predmete, like, podrobnosti, razlike in poimenovali posamezno vrst slike (avtoportret, portret, pokrajina, tihožitje in drugo).

Pogovarjali smo se o tem, kaj bomo videli v galeriji in o tem, kako se v galeriji vedemo. Otroke sem hotela pred odhodom v galerijo seznaniti s pravili lepega vedenja.



Ob ogledu zgoščenke *Minuta* v muzeju so otroci aktivno sodelovali. Tudi tukaj smo se ukvarjali predvsem z opisovanjem slik, iskali posebnosti, podrobnosti, se pogovarjali o barvah, likih, osebah in svetlobi.

### OBISK NARODNE GALERIJE V LJUBLJANI

Obisk Narodne galerije je bil poseben dan za otroke. V galeriji sta bila do sedaj samo dva otroka, drugi pa so bili prvič. Že ob vhodu je bilo čutiti, da so mogočna stavba, velika vrata in njeni prostori pustili na otrocih velik vtis. Po sprejemu kustosinje, ki nam je najprej razkazala Galove prostore, smo šli na ogled umetnin, ki so tu razstavljene.

#### Kustosinja nam je najprej razkazala Galove prostore.

Vodenje po galeriji je bilo enkratno doživetje, saj so se zaposleni še posebej potrudili za tako mlade obiskovalce in jim pripravili ogled, pri katerem so aktivno sodelovali in pri tem uporabljali vsa čutila.

Animatorka nam je predstavila veliko slik znanih umetnikov. Slik si otroci niso samo ogledovali in jih opisovali, temveč so pri določenih slikah iskali predmete, ki jih je pred obiskom pripravila naša vodička. Tako so iskali na sliki določeno rožo, poiskali sliko v galeriji, na kateri je bil deček s piščaljo, tipali svilo in vonjali parfum. Vsi rekviziti so bili povezani s slikami, ki smo si jih bolj podrobno ogledali.

Otroci so z navdušenjem sledili ogledu in razlagi in pri tem aktivno sodelovali.

Naša animatorka je bila precej presenečena nad znanjem, ki so ga imeli mali obiskovalci, saj smo se v vrtcu o galeriji, slikah in zvrsteh precej pogovarjali.

Po obisku galerije so otroci v vrtcu narisali sliko, ki se jim je v galeriji najbolj vtisnila v spomin. Slike smo poslali Galu, ki se nam je zahvalil s pismom. Nekatere slike so bile resnično občudovanja vredne.

### OBISK SLIKARJA

V vrtcu nas je obiskal tudi slikar in nam predstavil svoj poklic. S seboj je prinesel slikarsko stojalo, platno, veliko različnega orodja in pripomočkov, ki jih uporablja pri delu, palete, čopiče in seveda barve.



Osnovne barve

Z otroki je ugotavljal, katere barve so osnovne in katere nastanejo, če določene barve zmešaš skupaj. Spoznali so tudi, kako dobiš več odtenkov posamezne barve. Otroci so aktivno sodelovali pri dejavnostih in tudi sami pobarvali svoj barvni krog.

### SAMOSTOJNO LIKOVNO USTVARJANJE OTROK

- Risanje portreta mame, očeta, svojega avtoportreta:

S svinčnikom smo narisali portret mame in očeta, z ogljem pa avtoportret. Risbe so bile narisane z veliko natančnostjo. Otroci so se pri risanju posvečali detajlom.



Obisk Narodne galerije



Obisk slikarja v vrtcu

- Naše lastno likovno ustvarjanje ob reprodukcijah slikarjev Joana Miroja in Gustava Klimta:

V naslednjih dneh se ob ogledu različnih reprodukcij z otroki odločimo, da bomo za kakšen dan tudi sami postali veliki umetniki in naslikali eno izmed reprodukcij slikarja Miroja ali Klimta. Slike so si otroci dobro ogledali, se ob njih pogovarjali in opisovali detajle. Otroci so izbrali slike, ki smo jo postavili na slikarsko stojalo, da so bile dobro vidne.

Po končani dejavnosti je vsak otrok predstavil svojo sliko. Slike smo razstavili v garderobi, zraven pa obesili še reprodukcijo.

- Likovno ustvarjanje iz gline:

Iz gline smo ustvarili človeške figure in jih spekli v peči, da so izdelki trajni. Tudi pri plastičnem oblikovanju so se otroci posvečali detajlom: prsti, nakit, lasje, modni dodatki ...

### ZA ZAKLJUČEK NAŠEGA PROJEKTA: GALERIJA V NAŠEM VRTCU

Galerijo v vrtcu smo zaključili z razstavo otroških likovnih del in vrtec spremenili v galerijo. Slike, risbe in kipi, ki so nastali pri tem projektu, so zaradi svoje umetniške vrednosti in prepričljivosti kar srkali poglede obiskovalcev. Otroci so z razstavo, pohvalo slikarja in s spodbudnimi besedami staršev in drugih obiskovalcev razstave dobili pozitivno povratno informacijo o projektu, ki smo ga izvedli.

### ZAKLJUČEK

Razpoloženje in klima pri projektnem delu je sproščena, če odrasli otroku z načinom dela omogočimo aktivnosti, ki jih otrok zmore.

Projektno delo razvija in spreminja vzgojiteljev pristop k otrokom na način, ki jim omogoča doživljanje občutka uspešnosti. Tako spodbujamo in utrjujemo otrokovo samozaupanje ter dosledno spoštujemo otrokov izdelek.

Za kakovostno izvajanje in vnašanje sprememb v likovne dejavnosti v



Risba mame (deklica, starost: 4 leta in 7 mesecev)



Risba očeta (deček, starost: 5 let in 2 meseca)



Reprodukcija slike Joana Miroja in slika dečka (starost: 5 let in 6 mesecev)



Reprodukcija slike Joana Miroja in slika deklice (starost: 4 leta in 11 mesecev)



vrvcu je potrebno kvalitetno znanje vzgojiteljev s področja likovne metodike, ki naj bo usmerjeno v likovni razvoj posameznega otroka in ne v pričakovanja odraslih.

### LITERATURA

Belamarić, D. (1986) *Djete i oblik*. Zagreb. Školska knjiga.  
Jontes, B. (2001/02) *Likovni razvoj in otroška risba*. Študijsko gradivo.





Reprodukcija slike Poljub (Gustav Klimt) in slika deklice (starost: 5 let)

Jontes, B. (2002) Metodika likovne vzgoje. Študijsko gradivo.

Karlavaris, B. (1991) Likovna vzgoja. Državna založba Slovenije.

Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Otrok v vrtcu, priročnik h Kurikulu za vrtce (2001). Maribor. Založba Obzorja.

Vrlič, T. (2001) Likovno ustvarjalni razvoj otrok v predšolskem obdobju. Ljubljana. Debora.



Relief deklice (starost: 5 let)



Relief deklice (starost: 4 leta in 6 mesecev)

# KIT

**KIT Žižki d.o.o.**  
Proizvodnja kovinske opreme

**SVETUJEMO, PROJEKTIRAMO, IZDELUJEMO IN MONTIRAMO ZA VAS.**

### GARDEROBNE OMARE ZA ŠOLE

Omare so predeljene po višini, opremljene z odlagalno polico, obesno kljukico, pleksi napisno ploščico na vratih ter zračnimi linami. Zaklepajo se s cilindrično ključavnico na ključ, šifro ali obešanko. Na voljo so v različnih barvnih kombinacijah in dimenzij.

### GARDEROBNE OMARE S POŠEVNIM VRHOM

Vse garderobne omare lahko imajo kovinski podstavek višine 100 mm ali kovinski podstavek s sedežno klopjo višine 350 mm. Poševni vrh preprečuje odlaganje odpadkov na vrh omare.

### ARHIVSKE OMARE

Namenjene so za arhiviranje in hranjenje raznih dokumentov in drugih predmetov. Vrata omare so dvokrilna in se zaklepajo s tritočkovno ključavnico na ključ. Na voljo so različne velikosti omar s poljubnim številom polic v notranjosti.

### KLASIČNE GARDEROBNE OMARE »KIT«

Izdelujemo enodelne, dvodelne in tridelne omare. Opremljene so z odlagalno polico in obesnim drogom, cilindrično ključavnico na ključ, šifro ali obešanko.



**ZAUPA NAM VEČ KOT 40 % OSNOVNIH IN SREDNJIH ŠOL V SLOVENIJI.**

Žižki 48/c, 9232 Črenšovci ☎ + 386 (2) 573 71 37

[www.kit-zizki.com](http://www.kit-zizki.com)

## SPODBUJANJE KRITIČNEGA MIŠLJENJA PRI PREDŠOLSKIH OTROCIH

Nataša Petrič, dipl. vzgojiteljica predšolskih otrok, Vrtec »Martin Krpan« Cerknica



Na začetku se zastavlja vprašanje, kaj kritično mišljenje sploh je. S kritičnim mišljenjem se danes pravzaprav srečujemo že povsod – v šoli, na delovnem mestu, v vsakdanjem življenju. S sposobnostjo kritičnega mišljenja človek pridobi večine, ki so še kako pomembne za uspešno življenje. Za dobrega kritičnega misleca je značilno, da je odprt, fleksibilen, vedoželjen, dobro poučen, preudaren v razsojanju ... Ob tem se poraja vprašanje, ali ne bi bilo smiselno vnesti nekaj filozofije že v predšolsko obdobje in otrokom dati možnost, da se že zelo zgodaj srečajo s kritičnim mišljenjem, jih obenem pripraviti na življenje, ob tem pa spoznati njihov način razmišljanja. Sposobnost kritičnega mišljenja je namreč ključnega pomena, spodbujanje kritičnega mišljenja pa bi moralo postati stalnica, še preden otroci prestopijo šolski prag.

### 1 Filozofija kot znanost

Beseda filozofija izhaja iz besed *philos* (ljubiti) in *sophia* (modrost) in v grščini pomeni ljubezen do modrosti. Pri filozofiji gre za način mišljenja o določenih vrstah vprašanj. Za filozofe je namreč značilno, da se ukvarjajo z argumenti, tako s sestavljanjem lastnih mnenj kot tudi s kritiziranjem mnenj drugih, ter analizirajo in pojasnjujejo pojme. Sama beseda filozofija predstavlja posameznikov pogled na svet; filozofi se večinoma ukvarjajo z vprašanji, ki predstavljajo smisel življenja (vera, politika, narava, morala in nemorala, umetnost ...) (Fürst in Halmer, 1990; Šimenc, 2006).

### 2 Filozofija za otroke in spodbujanje kritičnega mišljenja

Šimenc (2006, 137) ugotavlja: »Otroci so radovedni, mladostniki so zdolgočaseni, vmes pa je dvanajst let šolanja. Kakor da bi šola učencem več odvzela kakor dala: dala bi jim sicer zajetno mero znanja, a v zameno v celoti odvzela radovednega duha in jim vrh tega vcepila odpor do razmisleka. V marsičem smo njegovi ujetniki in to je značilno tudi za vsakdanji odnos do filozofije. Po nekem splošnem prepričanju je filozofija odvečno »nakladanje« in izguba časa, še več: pogosto se reče, da filozofiramo, kadar bi se radi izognili tistemu, kar bi nujno morali narediti.«

Mnenje posameznikov je, da je ukvarjanje s filozofijo nesmiselno, vendar je ta miselnost zmotna, saj je filozofija dober pripomoček, s katerim se naučimo jasneje razmišljati in smo uspešnejši pri iskanju odgovorov na izzivalna filozofska vprašanja, tudi z uporabo kritičnega mišljenja (Warburton 2009).

**Za dobrega kritičnega misleca je značilno, da je odprt, fleksibilen, vedoželjen, dobro poučen, preudaren v razsojanju ...**

Mišljenje pa je močno pogojeno z jezikom. Behavioristični psiholog

Watson (KJE?, V LIT. ga ni!) je trdil, da je mišljenje nič drugega kot jezik – medtem ko mislimo, tiho govorimo. Da bi o neki stvari lahko mislili, naj bi znali uporabiti besede zanjo. Nadaljnje raziskave so sicer pokazale, da mišljenje ni tako zelo odvisno od jezika in da naj bi osebe, ki imajo manj bogat besedni zaklad, vendar poznajo ustrezne besede, bile enako sposobne razmišljati kot osebe z bogatim besednim zakladom (Hayes in Orrell, 1998).

Iz povedanega izhaja, da s spodbujanjem kritičnega mišljenja lahko začnemo oz. moramo začeti že zgodaj v predšolski dobi.

**Kritično mišljenje lahko spodbujamo na različne načine:**

- Spodbujanje spraševanja in opazovanja

Otroka spodbujamo, da postavlja odprta vprašanja, kot so npr.: »Zakaj mi-

sliš, da je to storil?«, »Zakaj se to počne na tak način?«. V odprtem pogovoru otrok sprašuje ali odgovarja na vprašanja, s tem pa tudi več razmišlja.

#### • Kako veš?

Vprašanje »Kako veš?« pomaga, da se otroci začnejo zavedati lasne sposobnosti sklepanja.

#### • Vsaka informacija ni resnica

Otroka spodbujamo, naj ne verjame vsaki informaciji, ki jo sliši, temveč naj nanjo pogleda kritično.

#### • Spoštovanje druge strani

Otroka poučimo, da lahko vedno izrazi svoje mnenje ali stališče, kadar se s kom ne strinja. Ob tem pa naj spoštuje mnenja drugih ljudi, tudi če se z njimi ne strinja.

### 3 »Drevo ima srce« in moja raziskava o kritičnem mišljenju pri predšolskem otroku

Namen te moje manjše raziskave je bil vnesti filozofijo med mlajše otroke in s tem preveriti sposobnosti njihovega kritičnega mišljenja. Z raziskavo sem želela preveriti kritično razmišljanje otrok ob postavljanju vprašanj iz izbrane vsebine. Za preverjanje odziva otrok sem uporabila slikanico S. Silversteina z naslovom Drevo ima srce .

Pred izvedbo dejavnosti sem otroke preizkusila v razumevanju prispodobe, da ima drevo srce. To mi je dalo iztočnico za nadaljevanje dejavnosti. Glede na problem raziskave sem



opredelila naslednji cilj raziskave: Ugotoviti, ali starost otrok vpliva na njihovo kritično mišljenje. Glede na zastavljeni cilj sem postavila naslednjo hipotezo: Starost otrok vpliva na njihovo kritično mišljenje.

#### Značilnosti raziskovalnega vzorca:

Raziskavo sem izvajala v vrtcu »Martin Krpan« v Cerknici in na svojem domu. Dejavnost v vrtcu sem izvedla v skupini otrok, starih 4–5 let, v katero je sicer vključenih 24 otrok, v sami raziskavi pa sta sodelovala le dva otroka, najstarejši v skupini in najmlajši v skupini. Dejavnost smo izvedli v času umirjenega aktivnega počitka. Doma sem dejavnost izvedla s svojo hčerko. Za spremenljivko sem izbrala starost otrok. Razlika med najmlajšim in najstarejšim otrokom je bila namreč dobri dve leti, kar bi po mojih predvidevanjih lahko prineslo zelo različne odgovore med otroki. Pred izvedbo dejavnosti sem otroke preverila v razumevanju metafore »imeti srce«, odgovore pa sem dosledno zapisovala na za to pripravljen list papirja. Na list sem predhodno napisala imena in starost otrok, izbranih za raziskavo. Po prebrani zgodbi ob ilustracijah in ob pogovoru sem si beležila dobesedne odgovore otrok. Nekaj vprašanj sem imela vnaprej pripravljenih, ostala pa so se spontano pojavljala med samim izvajanjem dejavnosti.

#### Potek dejavnosti

Število otrok: dva otroka v vrtcu in en otrok na domu.

Starost otrok v vrtcu:

- $O_1$  – 5 let 1 mesec
- $O_2$  – 4 leta 2 meseca

Starost otroka na domu:

- $O_3$  – 6 let 5 mesecev

Beleženje odgovorov: sprotno in dobesedno zapisovanje na predhodno pripravljen list papirja (check lista).

#### Potek dejavnosti v oddelku

S skupino otrok, v kateri sem izvedla raziskavo, sem vse od vstopa teh

otrok v vrtec. Ker sem otroke dobro poznala in sem vedela, kateri otroci v času počitka ne zaspajo, sem se odločila, da dejavnost izvedem v času počitka. Prav otroka, najbolj primerna za izvedbo (zaradi starostne razlike), v vrtcu namreč nista več spala.

Otroka sem povabila v predprostor in ju spodbudila, da se udobno namestita v naslonjačih. Raziskava se je lahko začela. Dejavnost je potekala v smislu njunih odgovorov na moja vprašanja.

- Najprej sem jima pokazala slikanico »Drevo ima srce« in pogovorili smo se o naslovu. Vprašala sem ju, ali ima drevo res srce? Otroka sta odgovorila, da ne.

- Ko sem ju vprašala, zakaj tako mislita, sta mi odgovorila:

$O_1$ : Ne, ker ni mami-  
ca pa ni oči.

$O_2$ : Ali sestrice pa  
bratec.

- Nato sem preverila, ali razumeta metaforo, da ima drevo srce. Vedela sta povedati, da imata onadva srce, drevo pa ne more imeti srca, ker ne hodi, ne je in ne pije. Metafore nista razumela.

- Nadaljevala sem z branjem zgodbe, pred tem pa sem ju povabila, naj pozorno prisluhneta, kaj pomeni, da ima drevo srce. Zgodbo sem prebirala ob prikazovanju ilustracij in s tem otrokoma omogočila lažjo predstavo o zgodbi.

- Po prebrani zgodbi sem otrokoma postavila naslednja vprašanja:

Pa lahko ljubimo brez srca?

Oba otroka: Ne.

Zakaj pa ne?

$O_1$ : Ker nismo srečni.

$O_2$ : Ker nikomur ne pomagamo.

$O_1$ : Ja in nismo dobri.

Kako pa je potem lahko drevo ljubilo fanta, če ni imelo srca?

$O_1$ : Ker drevo raste in na njem rastejo jabolka in ne more ljubiti.

$O_2$ : Ne, ker sta prijatelja. Lej, pa samo noge se vidijo (pokaže ilustracijo v knjigi).

Kaj pa pomeni ljubiti?

$O_1$ : Da se poročimo.

$O_2$ : Da se z očijem poročimo.

$O_1$ : Pa to smo že rekli!

Zakaj pa pravimo, da ima drevo srce?

$O_1$ : Pri nas nima srca drevo, samo v pravljici.

$O_2$ : Fant ga je prosil ... vse mu je dalo.

- Po tem vprašanju sem otrokoma ponovno razložila pomen metafore »imeti srce«, saj sem videla, da še vedno ne razumeta njenega pomena. Sledil je kratek pogovor, nato sem nadaljevala z vprašanji:

Kaj pa je drevo dalo fantu?

$O_1$ : Veliko stvari. Sadeže.

$O_2$ : Pa jabolka mu je dalo, je dobil denar.

Pa je bilo drevo potem srečno?

$O_1$ : Ja.

Zakaj?

$O_1$ : Ker je fantu dalo za počitek, da se malo odpočije.

$O_2$ : Ja.

Zakaj?

$O_2$ : Ker je bil tudi fant srečen.

$O_1$ : Pa igrala sta se.

$O_2$ : Ja, ker je bil prijatelj njegov.

Pa je bil fant prijazen do drevesa?

$O_1$ : Je kar šel in je bilo žalostno drevo.

Pa ga dolgo časa ni bilo.

$O_2$ : Pa vse mu je pobral.

Potem pa drevo ni bilo več srečno, kajne?

Oba otroka: Ne.

Zakaj pa ni bilo več srečno?

$O_1$ : Ker ni bilo fanta.

Ali samo zato?

$O_2$ : Pa še zato, ker mu je pobral stvari.

Kam pa je šel fant s čolnom?

$O_1$ : Daleč daleč.

Ampak kam?

$O_1$ : Iz države je šel.

$O_2$ : Mogoče v toplice. Ali pa v Banovce, tam so tud toplice. Ful daleč je to.

Aha, pa se je vrnil?

$O_1$ : Ja.

$O_2$ : Ne.

$O_1$ : Ja pa se je!

$O_2$ : Ne se ni vrnil! (Se nekaj časa pogovarjata.)

Zakaj pa je vedno prišel nazaj?

(Vprašanje namenim otroku, ki je odgovoril pritrdilno.)

*O<sub>1</sub>: Da je odšel v trgovino.*

Po kaj?

*O<sub>1</sub>: Je hotel denar, da bo kupil stvari.*

*O<sub>2</sub>: Je rabil še druge stvari. (Odgovori tudi otrok, ki ni odgovoril pritrdilno.)*

Pa ima fant tudi srce?

*O<sub>1</sub>: Drevo ima večje srce. Je nesramen, nič ni bil prijazen.*

Zakaj tako misliš?

*O<sub>1</sub>: Vse je pobral drevesu.*

*O<sub>2</sub>: Tisti, ki ima srce, je prijazen.*

Pa mislita, da je prav, da nekomu vzamemo stvari, da smo sami srečni?

*O<sub>1</sub>: Ga moraš lepo prosit. Če ga ne prosiš, si pa brez.*

*O<sub>2</sub>: Če rečeš »plis«, ti da svoje stvari.*

Pa je on potem srečen?

*O<sub>1</sub>: Ne.*

Zakaj?

*O<sub>1</sub>: Ker je on potem tudi brez hrane in pijače.*

*O<sub>2</sub>: In brez igrač.*

Kaj pa drevo, drevo je bilo pa srečno?

*O<sub>1</sub>: Ja.*

Ampak zakaj, če mu je vse pobral?

*O<sub>1</sub>: Zato ker ... ne vem.*

Pa je bolje, da damo ali da vzamemo?

*O<sub>1</sub>: Da damo, je dobro.*

Zakaj?

*O<sub>1</sub>: Potem se pa skupaj igramo.*

*O<sub>2</sub>: Če pozabiš, daš pa drugič.*

Se še spomnimo, kaj pomeni »imeti srce«?

*O<sub>1</sub>: Je priden.*

Kaj to pomeni?

*O<sub>1</sub>: Da da svoje stvari. Če imaš srce, vse daš drugim.*

*O<sub>2</sub>: Ja, je prijazen do vseh.*

*O<sub>1</sub>: Ja ... (Razmišlja.)*

- Po dobljenih odgovorih smo še enkrat skupaj prelistali knjigo in se pogovarjali o njeni vsebini zgolj ob ilustracijah. Ob tej situaciji sta se pojavili še dve zanimivi vprašanji:

Kdo je gozdni kralj?

*O<sub>1</sub>: Fantič ... ne vem.*

*O<sub>2</sub>: Samo taveliki so lahko gozdni kralji.*

Res, zakaj pa?

*O<sub>2</sub>: Ker imajo krone.*

Kaj pa fantki?

*O<sub>2</sub>: (Odkima) ... ker niso odrasli.*

Poglejta, zakaj pa sta tukaj narisana dva srčka? (Pokažem na ilustraciji.)

*O<sub>1</sub>: Ker sta dva fanta.*

Ali res?

*O<sub>1</sub>: Ja, en je narisal en srček, drug pa drugega.*

Kaj pa je potem to?

*O<sub>1</sub>: Kikla. Aja, ker je punca pa fant.*

*O<sub>2</sub>: (Le opazuje in posluša, ne odgovori.)*

### Potek dejavnosti v domačem okolju

Ker se dobljeni odgovori na zastavljena vprašanja med dečkoma kljub njuni razliki v starosti niso znatno razlikovali in posledično z dobljenim rezultatom nisem bila povsem zadovoljna, sem se odločila, da dejavnost izvedem tudi s svojo 6-letno hčerko.

- Predstavila sem ji slikanico, ji prebrala zgodbo ter postavila ista vprašanja kot otrokoma v vrtcu.

Ali ima drevo srce?

*O<sub>3</sub>: Mhm, ja.*

Kako veš, da ima srce?

*O<sub>3</sub>: Zato ker je govorilo.*

Kaj pa pomeni ljubiti?

*O<sub>3</sub>: To, da poljubiš nekoga.*

Zakaj pa pravimo, da ima drevo srce?

*O<sub>3</sub>: Hm ... zato ker se je premikalo.*

- Po tem vprašanju sem tudi moji hčeri ponovno razložila pomen metafore »imeti srce«, saj je tudi ona ni razumela.

- Po pogovoru sem nadaljevala z vprašanji:

Kaj pa je drevo dalo fantu?

*O<sub>3</sub>: Sadeže in veje in ... hm ... in deblo.*

Zakaj misliš, da mu je vse to dalo?

*O<sub>3</sub>: Zato ker je potreboval.*

Pa je bilo drevo potem srečno?

*O<sub>3</sub>: Ja.*

Zakaj meniš, da je bilo srečno?

*O<sub>3</sub>: Zato ker mu je dalo vse to pa tudi on je bil srečen.*

Pa je bil fant prijazen do drevesa?

*O<sub>3</sub>: Ja.*

Zakaj tako misliš?

*O<sub>3</sub>: Zato, ker je bilo drevo do njega prijazno. Ampak potem je pa, ko ga je*

*posekal, pa mu je vzel veje, pol se je pa usedel na hlod, pa je bilo drevo srečno.*

Kam pa je šel fant s čolnom?

*O<sub>3</sub>: V reko, v morje.*

Zakaj tako misliš?

*O<sub>3</sub>: Zato, da bi nabral ribe, da bi imel kaj za jest.*

Aha, pa se je vrnil?

*O<sub>3</sub>: Ja.*

Zakaj pa je vedno prišel nazaj?

*O<sub>3</sub>: Zato, ker ga je imel rad, pa ker mu je dalo vse, kar je mogel imet, kar je lahko vzel.*

Pa ima fant tudi srce?

*O<sub>3</sub>: Ja.*

Po čem to sklepaš?

*O<sub>3</sub>: Kaj pa to pomeni?*

Zakaj tako misliš?

*O<sub>3</sub>: Zato, ker je bil živ.*

A samo zato?

*O<sub>3</sub>: Tudi, ker se je premikal pa tudi plezal na drevo pa nabiral sadeže.*

Pa misliš, da je prav, da nekomu vzamemo stvari, da smo sami srečni?

*O<sub>3</sub>: Ne.*

Kaj pa se zgodi, če jemljemo drugim?

*O<sub>3</sub>: Nimajo nič in pol pa nič nimajo za druge.*

Pa je on potem srečen?

*O<sub>3</sub>: Aa, ne.*

Zakaj ne?

*O<sub>3</sub>: Zato, ker pol oni nimajo nič pa ker so pol drugi srečni, ker jim lahko vzamejo.*

Pa je bolje, da damo ali da vzamemo?

*O<sub>3</sub>: Da damo.*

Zakaj tako misliš?

*O<sub>3</sub>: Zato, ker če ne vprašaš, pol so drugi žalostni, a ne.*

Se še spomniš, kaj pomeni »imeti srce«?

*O<sub>3</sub>: Ne spomnim se.*

Kaj sva rekli, zakaj pravimo, da ima drevo srce?

*O<sub>3</sub>: Zato, ker je vse dal fantu.*

No, kaj potem pomeni »imeti srce«?

*O<sub>3</sub>: Da daš nekomu nekaj, ker imaš dobro srce.*

- Tudi s hčerjo sva še enkrat skupaj prelistali knjigo in se pogovorili o njeni vsebini zgolj ob ilustracijah.

Ustavili sva se tudi pri vprašanjih: Kdo je gozdni kralj?

*O<sub>3</sub>: Tisti, ki živi v gozdu pa ki odloča za gozd.*



Kaj odloča?

*O<sub>3</sub>: Ja to, kaj ne smejo pa da morejo lepo ravnat z gozdom.*

Kdo pa?

*O<sub>3</sub>: Ja, tud lovci pa vsi drugi.*

Poglej, zakaj pa sta tukaj narisana dva srčka? (Pokažem na ilustraciji.)

*O<sub>3</sub>: Zato, ker je še enega narisal.*

Kdo?

*O<sub>3</sub>: Ja, fantek, a ne?!*

Ampak zakaj je narisal še enega?

*O<sub>3</sub>: Da je eden za njega, eden pa za drevo.*

Komu pa bi bil srček še lahko namenjen?

*O<sub>3</sub>: Fantu pa drevesu.*

Komu pa lahko narišemo srček?

*O<sub>3</sub>: Drevesu.*

To je v zgodbi. Kaj pa drugače?

*O<sub>3</sub>: Tud mamici pa očku pa ...*

Zakaj pa narišeš mamici srček?

*O<sub>3</sub>: Zato, da si dobre volje.*

Samo zato?

*O<sub>3</sub>: Pa da si vesela. Pa ker te mam rada.*

S tem vprašanjem oz. odgovorom nanj sem zaključila dejavnost.

### Evalvacija dejavnosti

Otroka v vrtcu sta bila navdušena, ko sem ju povabila v predprostor s slikanico, ki jima je bila hkrati nepoznana in zaradi živobarvne platnice privlačna. Veselila sta se zgodbe, ki jo bosta poslušala. Pred pričetkom branja smo se pogovorili o naslovu slikanice. Otroka nista razumela metafore »imeti srce« in sta povedala, da drevo ne more imeti srca, saj ni človek. To pripisujem njuni starosti, saj pri teh letih še ne premoreta velike mere abstraktnega razmišljanja. Zanju srce pomeni organ, s pomočjo katerega živimo in ne nekaj drugega, prijaznega.

Nad vsebino zgodbe sta bila navdušena. Ves čas sta z zanimanjem poslušala moje branje in opazovala ilustracije. Sicer sem se bala, da jima bodo nezanimive, ker so zaradi črno-belega efekta manj privlačne, vendar nihče od njiju ni imel pripomb. Ko sem zgodbo pripovedovala ob ilustracijah, sta se otroka vključevala v vsebino. Spretno sta odgovarjala na zastavljena vprašanja in bila pri nekaterih odgovorih zelo izvirna.

Večino odgovorov sta navedla samostojno, nekatere pa sem dosegla z dodatno spodbudo (podvprašanja, kazanje ilustracij). Kljub svoji starosti sta zelo zainteresirano odgovarjala na vprašanja in bila motivirana ter se vključevala v pogovor ves čas do konca izvedbe. Njuni odgovori pa so dokazali, da sta zbrano sledila vsebini zgodbe, kar me je zelo razveselilo, glede na to, da je slikanica bolj pusta in za oko neprivlačna.

Moja hči je prav tako z veseljem prisluhnila zgodbi in opazovala ilustracije. Že med samim branjem je imela ob opazovanju ilustracij veliko povedati. Tako tudi nisva imeli težav ob obnavljanju zgodbe preko ilustracij. Pri odgovarjanju na zastavljena vprašanja pa se je tudi njej zataknilo že pri razumevanju metafore, zato sem jo tudi njej dodatno razložila. Pri nadaljnjih odgovorih ni bilo težav, kar je razvidno iz navedbe odgovorov. Ker sem želela ugotoviti, ali lahko pri njej (glede na starost) bolje spodbudim razmišljanje, sem ji postavljala še dodatna podvprašanja, na katera je tudi odgovorila.

Dejavnost je bila tako v vrtcu kot tudi doma uspešno izvedena, saj so otroci ob navajanju odgovorov uživali, pri tem pa urili svojo domišljijo in govorne zmožnosti.

Kljub temu, da so bili odgovori vseh treh otrok še vedno bolj »revni«, kar se tiče kritičnega mišljenja (dokaj kratki in splošni), pa je opazna razlika v mišljenju med najmlajšim (*O<sub>2</sub>*) in najstarejšim otrokom (*O<sub>3</sub>*). Ugotovila sem, da starost otrok vpliva na njihovo kritično mišljenje.

### 4 Zaključna misel

Glede na to, da so to otroci, ki še ne premorejo velike mere abstraktnega mišljenja, me je v raziskavi zanimalo, ali so ob primerni literaturi in dodatni spodbudi sposobni kritičnega razmišljanja. Zanimalo me je tudi, v kolikšnem obsegu lahko otroci pre-

ko zgodbe podoživljajo stvarnost in ali so sposobni to stvarnost vključiti v svoj domišljjski svet.

Rezultat, ki sem ga dobila ob koncu raziskave, je pokazal, da so otroci sicer zelo dovzetni za prejemanje novih informacij, vendar pa razmišljajo še zelo na konkretni ravni, kar je tudi njihovi starosti primerno. Razumeli so pomen srca kot

simbol življenja in ljubezni (*»Ljubiti pomeni, da se poročimo«*; *»Srce ima, ker je živ«*), ne pa besede v prenesenem pomenu, kar je bistvo zgodbe. Kljub interesu, ki so ga pokazali, nisem povsem prepričana, da so v celoti razumeli bistvo zgodbe, niti za mojo hčer ne, ki je bila najstarejša med izbranimi otroki. Podani odgovori pa so tudi dokazali, da otroci s starostjo pridobivajo na zmožnostih izražanja in s tem tudi kritičnega razmišljanja.

Sama zgodbe Drevo ima srce nisem poznala, lahko pa rečem, da mi je pustila pečat, saj je čudovita prispevka človeškega življenja. Ljudje bi morali biti dobri po srcu in si med seboj pomagati, tako pa vse prevečkrat v egoizmu gledamo zgolj nase in se ne oziramo na to, da smo s tem morda nekoga prizadeli.

### Literatura

Fürst, M., in Halmer, N. (1990) *Filozofija*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Hayes, N., in Orrell, S. (1998) *Psihologija*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Silverstein, S. (2007) *Drevo ima srce*. Celje: Mohorjeva družba.

Šimenc, M. (2006) *Didaktika filozofije: Filozofija za otroke*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za filozofijo.

Warburton, N. (2009) *Filozofija: Temeljna spoznanja*. Ljubljana: Založba Sophia.

## VPLIV PREHRANE NA OTROKOV ZGODNJI RAZVOJ

Valentina Umek, študentka programa logopedija in surdopedagogika; Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, in doc. dr. Tina Bregant, dr.med., spec. pediatrije, specializantka FRM; URI Soča



DPrehrana je v prvih letih otrokovega življenja ključna za zdrav razvoj. Ob pomanjkanju ali presežku potrebnih količin maščob, proteinov, ogljikovih hidratov in mikrohranil, kot so vitamin A, železo, cink in jod, lahko otrok zboli ter nosi trajne posledice tako v kognitivnem kot gibalnem razvoju. Zdravo prehranjevanje matere v nosečnosti in kasneje otroka je pomembno tudi zato, ker je dokazana povezava med načinom prehranjevanja v prvih 1000 dnevih otrokovega življenja in predispozicijo nevrodegeneracije in metabolnih sprememb v poznejšem življenju.

Bolj izobraženi starši praviloma posvečajo več skrbi otrokovi prehrani; hkrati so tudi pozorni na svoj življenjski stil in z vzgledom vplivajo na otroka. Od njihovega življenjskega stila je odvisno, ali zmorejo otroku ponuditi kakovostno, zdravo in dovolj raznoliko prehrano. Pri tem so staršem v pomoč tudi strokovnjaki, ki se posebej ukvarjajo z otrokovim razvojem in prehrano. Vzgojno-izobraževalne ustanove danes prehrani posvečajo večjo skrb kot v preteklosti in spodbujajo različne projekte, ki podpirajo zdrav način življenja. Izvajanje programov nadzira skupina za strokovno spremljanje.

V prispevku predstavimo nekaj ključnih izhodišč, ki lahko staršem in strokovnjakom na področju vzgoje in izobraževanja pomagajo pri usmeritvah na področju zdrave prehrane.

### UVOD

V današnjem času se vzgojitelji in učitelji srečujejo s starši, ki se posvečujejo z njimi tudi o prehrani. Poleg tega je v medijih prisotno precej mitov o tem, kaj naj bi zdrava prehrana sploh bila, kako je prehranjevanje povezano z delovanjem možganov, kakšne so dobrobiti različnih diet in podobno, kar spodbuja tako starše kot strokovnjake, ki se ukvarjamo z razvojem, k iskanju preprostih in hitrih rešitev. Krasno bi bilo, če bi lahko zgolj s prehrano vplivali na ostrino uma, višjo inteligenco in boljši učni uspeh. Drži sicer, da odsotnost ustrezne prehrane in optimalnega načina prehranjevanja na vse naštetu vpliva, vendar pa »čarobne« prehranske formule, ki bi iz nas naredila genije, ni. Zato je pomembno, da poznamo zdravstveno utemeljene prehranske napotke, saj edino tako lahko krmarimo med različnimi mnenji, miti in tudi domnevno »znanstvenimi« spoznanji.

### POMEMBNOST PREHRANE V ZGODNJEM OBDOBJU

Pogosto se srečamo s frazo »zdrav način prehranjevanja«. Zavedati se moramo, da so definicije in razumevanje, kaj je zdrav način prehranjevanja, lahko zelo različne. V

tem prispevku bo to pomenilo vnos vseh hranilnih snovi in vode v primernih količinah.

Uravnotežena, količinsko in vsebinsko primerna prehrana že v zgodnjem obdobju otrokovega življenja pripomore k optimalni izgradnji kosti, organov in mišic ter pomembno pripomore k razvoju možganov. Vloga hranil pri razvoju možganov je zelo kompleksna. Posledice, nastale zaradi pomanjkanja (ali presežka) pomembnih hranil, so odvisne od časovne umeščenosti pomanjkanja (kdaj nastopi in koliko časa traja pomanjkanje) in potreb po določenem hranilu v nekem obdobju razvoja. V zgodnjem razvoju lahko pomanjkanje vpliva na zmanjšan nastanek celic v osrednjem živčevju in posledično njihovo manjše končno število, pozneje pa na njihove lastnosti in velikost. Kasneje lahko poleg tega opazimo tudi manj učinkovito povezavo med možganskimi celicami (Rosales in drugi 2009).

### VPLIV PREHRANE V NOSEČNOSTI

Razvoj živčevja je najbolj odvisen od kakovostne prehrane v obdobju nosečnosti in drugim letom starosti.

### Razvoj živčevja je najbolj odvisen od kakovostne prehrane v obdobju nosečnosti in drugim letom starost

Otroci, ki so podhranjeni že pred rojstvom – »in utero«, torej v nosečnosti, nimajo zadostnega ener-

getskega ali/in proteinskega vnosa. Lahko so fizično manjši in zaostajajo v razvoju. Ob rojstvu jih lahko zdravniki označijo kot majhne za gestacijsko starost (angl. »SGA- small for gestational age«) ali kot zahirančke (angl. »IUGR – intrauterine growth retardation«).

Slabo prehranjeni otroci imajo ob manjši telesni masi, manjši telesni dolžini in manjšem obsegu glave, kot ustreza njihovi gestacijski starosti ali telesni velikosti, v povprečju manjše možgane, saj je okrnjena rast dendritov, mielinizacija je zmanjšana, število podpornih celic v možganih je manjše (Rosales in drugi 2009).

Ti otroci imajo v povprečju več vedenjskih in učnih težav, počasnejši razvoj govora in fine motorike ter nižji inteligenčni količnik. Hkrati kasneje lahko razvijejo kardiometabolni sindrom in imajo višje tveganje za srčno-žilna obolenja. Kasneje so pogosto ti drobni, zahirani otroci



## Kasneje so pogosto ti drobni, zahirani otroci debeli, podvrženi metabolnemu sindromu.

debeli, podvrženi metabolnemu sindromu. Zato je izredno pomembno, da ima nosečnica zadosten energetski vnos - v povprečju oz. po prvem trimesečju dodatnih 300 kalorij dnevno in dovolj velik vnos proteinov - v povprečju naj bi zaužila 0.8 grama proteinov na kilogram telesne mase.

Hkrati pa je pomembno, da nosečnica je ustrezno, torej ne količinsko »za dva«, in da tudi ni pretirano prehranjena ter ima primerne prehranske navade. Predebele nosečnice imajo povečano tveganje za prezgodnji porod. Otrok nosečnice z neustrezno urejeno sladkorno boleznijo ima lahko veliko težav. Pri teh otrocih lahko takoj po rojstvu nastopijo težave pri delovanju srca, pljuč kot tudi uravnavanja homeostaze, nihanje krvnega sladkorja, slabše hranjenje, zlatenica. Poleg tega so ti novorojenčki veliki in težki, kar ponavadi dodatno oteži porod.

Nosečnice in doječe mame, ki so optimalno prehranjene, s svojim stilom prehranjevanja aktivno prispevajo k zdravju otroka. Manj je možnosti zapletov, hkrati pa tudi manjša verjetnost, da se kasneje pri dojenčku in malčku pojavi driska, bolezniness ušesa in bakterijski meningitis, saj se telo lažje bori proti okužbam. Dejavniki, ki vplivajo na zdrav razvoj in se jim mora nosečnica in doječa mama izogibati oz. uporabo čimbolj zmanjšati, so: alkohol, droge (tudi kanabis-marihuana), slabe prehranjevalne navade, stres in kajenje.

Nosečnica mora poskrbeti za kakovostno prehrano z dovolj minerali in vitamini. Eden najpomembnejših, danes praktično rutinskih prehranskih dodatkov v nosečnosti oziroma še pred načrtovano zanositvijo, je folna kislina (Bailey 2000). Sintetično pridobljen vitamin B<sub>9</sub>, vsebuje

folno kislino, ki ga telo pretvori v biološko aktiven folat. Pri ženskah v rodni dobi se koristni učinek doseže z dopolnjevanjem prehrane s 400 µg folne kisline na dan. Pravočasno jemanje folne kisline, približno 3 mesece pred zanositvijo in 3 mesece po njej, zmanjša verjetnost napak zapiranja nevralne cevi za 72 % (Dominguez-Salas in drugi 2012).

Esencialne maščobne kisline so ključne tako pri zagotavljanju energetskih potreb možganov kot za njihovo rast in razvoj, saj npr. esencialna maščobna kislina DHA (dokozaheksaenojska) pomembno vpliva na nastanek in vzdrževanje sinaps (živčnih stikov) v možganih. DHA je namreč glavna strukturna maščoba v človeških možganih in očeh. Vnos DHA preko matere prispeva k razvoju možganov in oči pri zarodku ter dojenčku, dojenim z materinim mlekom. Hkrati vnos DHA zmanjša verjetnost prezgodnjega poroda. Veliko ostalih hranil, kot so na primer holin, vitamini skupine B in cink, vplivajo na zgodnje delovanje možganov (Park in drugi 2009).

Pomanjkanje železa in joda v nosečnosti in v obdobju dojenčka negativno vpliva na kognitivni in motorični razvoj, ki je kasneje v življenju lahko nepopravljiv. Prav tako pa tudi prevelika količina mikrohranil, npr. železa povzroči težave, tako da je potrebno biti pri prehranskih dodatkih previden in upoštevati zdravstvena priporočila.

### PREHRANA DOJENČKA – DOJENJE

Zaradi številnih prednosti tako za mater kot za otroka, je izključno dojenje priporočljivo prvih 6 mesecev starosti otroka. Ob dopolnilni hrani je priporočeno, da se dojenje nadaljuje do 2. leta starosti ali dlje. Čeprav je v Sloveniji ob odpustu iz porodnišnice izključno dojenih več

kot 96 % novorojenčkov, ta odstotek v kasnejših mesecih znatno upade.

### Pravočasno jemanje folne kisline, približno 3 mesece pred zanositvijo in 3 mesece po njej, zmanjša verjetnost napak zapiranja nevralne cevi za 72 %

Materino mleko zagotovi dojenčku hranila, ki podpirajo rast, razvoj imunskega sistema in zorenje možganov. Je vir holesterola, ki je nujen pri sintezi mielina, hkrati pa vsebuje hranila, kot so dolgoveržne maščobne kisline in DHA, katerih pomanjkanje pove-

zujemo s težavami pri učenju, ADHD, disleksijo in motnjami avtističnega spektra. Za dojene otroke vemo, da praviloma izkazujejo boljše učne dosežke in kognitivno delovanje (Deoni in drugi 2017), pri čemer pa za to najverjetneje ni edino zaslužno le dojenje.

Mielinizacija je proces odlaganja mielina – bele, maščobne ovojnice okoli živčnih vlaken, kar omogoča hitro in nemoteno prevajanje živčnih impulzov. Na mielinizacijo po rojstvu vpliva zlasti dojenje (Deoni in drugi 2017). Polinenasičene maščobne kisline, holin, železo, cink, holesterol, fosfolipidi in sfingomielin imajo pomembno vlogo pri izgradnji mielina kot energijskega vira. Pomanjkanje teh hranil v otroštvu lahko močno spremeni vsebino mielina in njegovo sestavo ter tako posredno oslabi delovanje možganov in kognitivne zmožnosti (Deoni in drugi 2017).

Dojenje ima pomembno vlogo tudi pri izgradnji mikrobiote, saj materino mleko vsebuje več različnih in koristnih bakterij, vključno z laktobacili in bifidobakterijami. Po šestih mesecih je dojenček zrel za dopolnilno hranjenje, potrebuje pa tudi dodatno energijo. Uvajanje goste hrane, ki je sprva bolj okušanje kot hranjenje, naj se ne prične pred 17. tednom in ne po 26. tednu starosti, saj je v tem obdobju dojenček razvojno, psihomotorno in čustveno pripravljen na večino hranjenja. Uvajanje goste hrane naj bo posto-

pno, z izogibanjem alergenom in v skladu s priporočili; ob prehodu na gosto hrano je zaželeno, da je dojenček še vedno tudi dojen; za žejo naj dojenček pije vodo ali nesladkan čaj.

## PREHRANA PREDŠOLSKIH OTROK

Podhranjenost malčka zmanjšuje njegovo aktivnost, socialne interakcije in kognitivno delovanje. Kar malček uživa v prvih dveh letih življenja, vpliva na kognitivne zmožnosti kasneje v življenju. Tipične osnovne sestavine jedilnika malčka bi morale biti surova zelenjava, surovo sveže in suho sadje, ovseni kosmiči, ajdova kaša, stročnice, pušto perutninsko meso, mleko, skuta. Otroci morajo zaužiti s hranili bogata živila, ki so čim bolj raznolika, kakovostna in zdrava. Pomembno vlogo imajo starši, ki so jim pri tem vzgled (npr. otrok ne bo jedel solate, če je tudi starši ne), saj prve izkušnje s hrano vplivajo na otrokovo izoblikovanje prehranskih navad (Vir 1).

### Nasveti prehranjevanja za zdravo rast in razvoj otrok

- **Raznolika živila in majhni obroki:** Hrana naj bo energijsko in vsebinsko ustrezna. Vključuje naj zdrave maščobe in ogljikove hidrate, zadosten vnos beljakovin, vitaminov in mineralov, sadja in zelenjave, živila z manj soli in sladkorja. Ponuditi je treba čim bolj raznoliko hrano, saj v tem obdobju otrok spoznava različne okuse. Potrebno je otroku dati dovolj časa in priložnosti, da živilo sprejme in predvsem vztrajati, da ga poskusi. Potrebni je več poskusov, med 8 in 11 poskusi, preden otrok določeno živilo sprejme. Obrok naj bo ob tem tudi vizualno privlačen in zanimiv (npr. več vrst narezane-ga sadja); igranje s hrano ali ob

**Kar malček uživa v prvih dveh letih življenja, vpliva na kognitivne zmožnosti kasneje v življenju.**

**Glede na kakovost vode v Sloveniji priporočamo pitje navadne vode iz pipe.**

hranjenju pa ni ustrezno.

- **Hranjenje kot prijetna in družabna izkušnja:** Pri hranjenju mora imeti otrok dovolj časa in priložnosti za novo prehransko izkušnjo.
- **Izogibamo se kaznovanju in nagrajevanju s hrano:** Manipuliranje s hrano: »Ena žlička za mamico, druga za očka«, z vzgojnega vidika ni ustrezno. Sladica za nagrado, ker je otrok vse pojedel; vztrajanje pri »Pojej vse!« ali nenehno pitanje otrok z malimi grizljajčki, ki jih tlačimo otroku v usta med igro, ker sicer »Nič ne poje«, hromi otrokov občutek za sitost in lakoto. Zdrav otrok mora sam občutiti, kdaj je lačen ali sit.
- **Čim manj prostih sladkorjev:** T. i. prosti sladkorji nosijo negativne posledice za zdravje, kot so zobna gniloba, povišana telesna masa, sladkorna bolezen tipa 2, bolezn srca in ožilja, povišan krvni tlak.
- **Nenasičene maščobne kisline:** Poskrbeti moramo za zadosten vnos nenasičenih maščobnih kislin, ki so v ribah in rastlinskih oljih.
  - **Dovolj tekočine:** Za žejo voda ali nesladkan čaj. Sladke pijače imenujemo tudi »prazne kalorije«, saj vplivajo na telesno maso, hkrati pa razen energijskega vnosa ne vsebujejo koristnih hranil. Poleg tega se jih otrok privadi in kasneje ni navajen, da za žejo pije vodo. Glede na kakovost vode v Sloveniji priporočamo pitje navadne vode iz pipe.
- **Omejeno uživanje soli.**
- **Gibanje:** Otrokom moramo biti odrasli vzgled za telesno dejavnost. Včasih so otroci telesno aktivnost dosegli skozi igro, danes

jo zavira splošno pomanjkanje časa in tehnologija (Gregorič in drugi 2015) in jo moramo dodatno spodbujati.

- **Beljakovine** so pomembne za rast, obnavljanje in razvoj. Med vire beljakovin sodijo: mleko in mlečni izdelki, meso, ribe, jajca, kruh in stročnice, ki jih je potrebno uživati v primernih količinah. Preobsežna količina vnosa beljakovin škodi, saj obremenjuje presnovo. Več živalskih beljakovin lahko pomeni hkrati večji vnos nasičenih maščob. Za otroke in mladostnike je priporočen minimalni dnevni vnos 0,9–1,0 g na kilogram telesne mase, kar naj bi predstavljalo 10–15 % dnevnega energijskega vnosa (Vir 2).

### Težave lahko nastanejo pri otrocih, ki se prehranjujejo na vegetarijanski način

Težave z nezadostnim vnosom beljakovin in nekaterih mikrohranil lahko nastanejo pri otrocih, ki se pre-

hranjujejo na vegetarijanski način (Jacobs in Dwyer 1988). S tako prehrano otroci težko zagotovijo vse potrebne hranljive snovi; bolj pogosto pri njih opazimo pomanjkanje železa, vitamina B12 in cinka. Še bolj tvegano je vegansko prehranjevanje otrok, saj si otroci z njim praviloma ne zmorejo zagotoviti potreb po esencialnih aminokislinah in mikrohranilih (Greene Finestone in drugi 2005).

Po številnih raziskavah dodaten vnos beljakovin pri rekreativnih in zmernih športnikih, ki jih lahko že srečamo med starejšimi otroki in najstniki, ne vpliva na povečanje mišične mase in se pri zmerni telesni aktivnosti ne priporoča. Pri vrhunskih športnikih je priporočenih do 15 % presežka beljakovin dnevno (Zello 2006). Je pa meso enostaven in za organizem lahko dostopen vir beljakovin in železa, ki ga športniki, pa tudi dekleta ob obilnejši menstruaciji, potrebujejo v večji meri.

- **Ogljikovi hidrati** predstavljajo



glavni vir energije (50–60 % celotne dnevne energije). Delijo se na monosaharide, disaharide in polisaharide. Polisaharidi – škrob in vlaknine imajo velik vpliv na redno, urejeno prebavo.

- **Maščobe** delimo na živalske in rastlinske masti ter olja. Njihova vloga je zaloga in vir energije, z njimi zadostimo 20–30 % dnevnih energijskih potreb. Maščobne spojine v organizmu se delijo na nasičene in nenasičene. Za otrokov razvoj sta zelo pomembni maščobni kislini omega 3 in omega 6 ter njuno razmerje.

#### PREHRANA V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIH USTANOVAH

Prehrano v vzgojno-izobraževalnih ustanovah ureja Zakon o šolski prehrani in področna šolska ter socialna zakonodaja (Vir 3, Zakon o šolski prehrani Ur. l. RS, št. 3/ 2013). V času, ko otrok obiskuje vrtec/šolo, je zdrava in uravnotežena prehrana eden izmed pomembnih dejavnikov, ki vplivajo na kognitivni, fiziološki in psihosocialni razvoj posameznika. V današnjem času ji vrtci in šole posvečajo posebno skrb in spodbujajo razne projekte za čim bolj zdravo prehranjevanje, na primer »Tradicionalni slovenski zajtrk« in »Zdrav življenjski stil v šoli« (Vir 1). Dajejo možnost vključevanja živil iz lokalne ponudbe in omejujejo trženje manj koristnih živil. Eden od ukrepov je tudi umik avtomatov s hrano in pijačo oz. nadomeščanje vsebine avtomatov z bolj zdravimi prigrizki. Zakon o šolski prehrani predvideva tudi ukrep strokovnega spremljanja prehrane, pri čemer so prišli do ugotovitev, da otroci s hrano v vrtcih ali šolah pokrijejo od 50–70 % dnevnih potreb, kar še dodatno poveča odgovornost za zdravo prehrano v vzgojno-izobraževalnih ustanovah (Vir 3).

Strokovno spremljanje poteka prek anketiranja, ocenjevanja mesečnih

jedilnikov in hranilno-energijskega vrednotenja šolskih obrokov (Vir 3). Vzgojno-izobraževalni zavod v povprečju pripravi približno 905 obrokov dnevno (največ dopoldanskih malic, nato kosil, popoldanskih malic in najmanj zajtrkov). Upoštevati je treba, da imajo vrtec in osnovna

#### Za otrokov razvoj sta zelo pomembni maščobni kislini omega 3 in omega 6 ter njuno razmerje.

ter srednja šola drugačno razporeditev obrokov: v vrtcu so ponujeni vsaj trije obroki, v šolah pa je najbolj pogosta dopoldanska malica. Skupina za prehrano je ugotovila, da so v jedilnik vse bolj vključeni priporočeni napitki: voda, nesladkan čaj in vse manj sladkanih pijač (Vir 3, Strokovno spremljanje šolske prehrane s svetovanjem). Pogosto obroki vključujejo sadje in zelenjavo, manj ocvrta živila, obenem pa strokovnjaki poudarjajo, da bi bilo potrebno v jedilnike vključiti več rib. Vse ustanove imajo javno objavljene jedilnike (na spletni strani ali oglasni deski), vodje prehrane se udeležujejo strokovnih usposabljanj, izogibajo se uporabi soli. Vzgojno-izobraževalne ustanove poročajo, da otroci najpogosteje zavračajo ravno zdravo prehrano (zelenjavo, sadje, namaze, ribe), kar je lahko posledica slabih prehranjevalnih navad doma (Behrman in Wolfe 1984). Zlasti pri otrocih, ki zdrave prehrane in prehranskih navad niso deležni doma, prav vzgojno varstvene ustanove predstavljajo pomemben korektiv in lahko preko otrok vplivajo na bolj zdrav življenjski stil celotne družine.

#### VPLIV IZOBRAZBE STARŠEV NA NAČIN PREHRANJEVANJA OTROK

Ugotovljeno je, da izobrazba matere povsod po svetu bolj vpliva na prehranjevanje otrok kot očetova. Bolj ko je mama izobražena – boljši je način prehranjevanja otrok. V zelo revnih gospodinjstvih ni pomembne razlike med materino in očetovo izobrazbo. Podaljševanje šolanja žensk lahko pomeni kasnejše rojstvo in manj otrok; vpliva pa tudi na odločitve matere o zdravem življenjskem

#### Vendar je poleg izobrazbe staršev zelo učinkovita tudi podpora s strani države, zlasti s področja šolstva in zdravstva.

stilu (Alderman in Headey 2017). Bolj izobraženi starši praviloma lažje zagotovijo otrokom kakovostnejša hranila.

Vendar je poleg izobrazbe staršev zelo učinkovita tudi podpora s strani države, zlasti s področja šolstva in zdravstva. V sistemu javnega zdravstva je podpora pediatra izjemno dragocena. Zaupni odnosi med starši in pediatrom imajo lahko dolgoročne učinke na zdravje celotne družine (Bregant, Gabrovec in Zupet 2016). Zavedati se je treba, da očetje navadno poskrbijo za otroka le toliko, kot je treba, medtem ko ga matere vzgajajo in hranijo (Počkar in Kranjc-Tavčar 2011). Vloga vzgojno-izobraževalnih in zdravstvenih institucij pa je izobraževalna in deluje kot socialni korektiv predvsem tam, kjer starši ne zmorejo ali ne znajo zagotoviti ustreznega življenjskega, tudi prehranskega stila.

#### ZAKLJUČEK

Že pred rojstvom in zlasti v najzgodnejšem obdobju življenja ima prehrana dolgoročne učinke na razvoj in zdravje otroka ter nanj vpliva tudi kasneje. Pomemben je že način prehranjevanja nosečnice oziroma matere, ki mora biti zdrav in uravnotežen, s hranili, ki jih potrebujeta z otrokom. Dojenje je najbolj naraven in priporočljiv način hranjenja zdravih novorojenčkov. Poleg tega da podpira normalno rast in razvoj dojenčka, ima tudi imunološke lastnosti, ki dojenčku pomagajo pri zaščiti pred okužbami. Priporočljivo je izključno dojenje v prvih šestih mesecih, nato postopoma starši uvedejo gosto hrano. Prehranjevanje v otroštvu, ki ga zagotavljajo vzgojno-izobraževalne ustanove pa igra ključno vlogo pri zagotovitvi zdravja v odraslosti in

kot korektiv zlasti takrat, ko starši ne zmorejo nuditi dovolj znanja in opore otroku pri oblikovanju zdravega prehranskega stila.

## LITERATURA

Alderman, H, Headey, DD. (2017) How important is parental education for child nutrition? *The international food policy research institute, USA*, let. 94, str. 448–464.

Bailey, LB. (2000) New standard for dietary folate intake in pregnant women. *Am J Clin Nutr* 2000; let. 71 (št. 5 Suppl), str. 1304S–07S.

Behrman, J, Wolfe, B. (1984) More evidence on nutrition demand: Income seems overrated and women's schooling underemphasized. *Journal of Development Economics*, let. 14, str. 105–128.

Bregant, T, Gabrovec, N, Zupet, P. (2016) Rast in razvoj zdravih novorojenčkov: vidik primarnega pediatra, ki aktivno spodbuja dojenje. *Zbornik IX. Mednarodnega simpozija Dojenje: ključ do trajnostnega razvoja*. Ljubljana: Slovenska fundacija za UNICEF.

Deoni, S, Dean, I, Joelson, S, O'Regan, J, Schneider, N. (2018) Early nutrition influences developmental myelination and cognition in infants

and young children. *NeuroImage*. Dostopno na: doi: 10.1016/j.neuroimage.2017.12.056, 28. 4. 2018.

Dominguez-Salas, P, Cox, S.E, Prentice, AM, Hennig, BJ, More, SE. (2012) Maternal nutritional status, C(1) metabolism and offspring DNA methylation: a review of current evidence in human subjects. *Proc Nutr Soc*, let. 71 (št. 1): str. 154–165.

Greene-Finestone, LS, Campbell, MK, Iris, A, Gutmanis, IA, Evers, SE. (2005) Dietary intake among young adolescents in Ontario. *Prev Med*, let. 40, str. 105–111.

Gregorič, M, Đukič, B, Letnar, ŽN, Strmljan, N. (2015) *Zdrava prehrana v predšolskem obdobju*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje. Dostopno na [http://www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/prehrana\\_v\\_vrtcu.pdf](http://www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/prehrana_v_vrtcu.pdf), 28. 4. 2018.

Jacobs, C, Dwyer, J. (1988) Vegetarian children. *Am J Clin Nutr*, let. 48, str. 811–818.

Park, K, Kersey, M, Geppert, J, Story, M, Cutts, D, Himes, JH. (2009) Household food insecurity is a risk factor for iron-deficiency anaemia in a multi-ethnic, low-income sample of infants and toddlers. *Public Health Nutrition*, let. 12, str. 2120–2128.

Počkar, M, Kranjc-Tavčar, M. (2011) *Sociologija*. Ljubljana: DZS.

Rosales, FJ, Reznick, JS, Zeisel, SH. (2009) Understanding the role of nutrition in the brain and behavioral development of toddlers and preschool children: identifying and addressing methodological barriers. *Nutritional Neuroscience*, let.12 (št. 5): str. 190–202.

Vir 1: Inštitut za nutricionistiko (2016) *Prehrana predšolskih otrok*. Dostopno na <https://www.prehrana.si/moja-prehrana/predsolski-otroci>.

Vir 2: *Referenčne vrednosti za vnos hranil* (2004) Nemško prehransko društvo, Avstrijsko prehransko društvo, Švicarsko društvo za raziskovanje prehrane, Švicarsko združenje za prehrano. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje Slovenije.

Vir 3: Nacionalni inštitut za javno zdravje (2017) *Prehrana v vzgojno-izobraževalnih zavodih- pomemben javnozdravstveni ukrep*. Dostopno na <http://www.nijz.si/sl/prehrana-v-vzgojno-izobrazevalnih-zavodih-pomemben-javnozdravstveni-ukrep>.

Zello, GA. (2006) Dietary reference intakes for the macronutrients and energy. *Appl Physiol Nutr Metab* let. 31 (št. 1): str. 74–79.



[www.belokranjski-muzej.si](http://www.belokranjski-muzej.si)



### METLIŠKI GRAD

Trg svobode 4, Metlika  
tel.: 07 30 63 370

### SPOMINSKA HIŠA OTONA ŽUPANČIČA

Vinica 9, Vinica  
tel.: 07 30 64 343

### GALERIJA KAMBIČ

CBE 51, Metlika  
tel.: 07 30 58 332

Vabljeni k ogledu razstav, na katerih boste spoznali bogato kulturno dediščino Bele krajine, njeno zgodovino in zaslužne ljudi!



## SKOZI SANJE IN PRAVLJICE PO POTI V GLOBINE OTROKOVE DUŠE

Mag. Urška Ajdišek, psihoterapevka s področja jungovske analitične psihologije,  
Psihoterapija Konsulta, [www.psihoterapija-konsulta.si](http://www.psihoterapija-konsulta.si)



**Kako nam jungovsko razumevanje simbolov in domišljije v sanjah in pravljicah pomaga vzgajati otroke za dejavno in odgovorno soočanje z življenjskimi izzivi.**

### UVOD

Otrok je nekaj tako subtilnega, nežnega, krhkega, da bi ga najraje zavili v kokon in z vseh strani obdali z varno ograjo. Po drugi strani pa so razsežnosti njegovega uma in čutov neizmerne. Ne moremo se načuditi njegovim globokim instinktom, s katerimi nas razoroži, ko najmanj pričakujemo. Kot da bi se že rodil z vsemi čutenji, ki jih potrebuje za

ta naš svet. In kako je edinstven! Zdi se nam, da še nikomur ni padlo na pamet kaj tako globokoumnega, kot našemu otroku! Človek bi ga kar vprašal za mnenje glede kakšne zapletene stvari, ki nas pesti v življenju. Gotovo bi našel preprosto, a najverjetnejšo rešitev naše težave.

Kaj pa, kadar je naše malo bitje (pogosto tudi, ko fizično že dosega

našo višino) v stiski? Ko nas potrebuje, pa nismo prepričani, da vemo, za kaj gre? Pogosto nimamo rešitve za njegovo tisoč in eno vprašanje ali zadrego. Mnogi otroci občutijo tesnobo, ki je običajno značilna za odrasle, in se ne znajo spopadati z izzivi svojega vsakdana in razvojnimi nalogami, ki jih življenje prinaša. Nas pa je strah, da ne poznamo otrokovega notranjega sveta dovolj dobro, da ne moremo prepoznati, česa se boji in zakaj. V ta svet namreč ne moremo vstopati z umskimi vprašanji in odgovori.

V ta svet nas lahko vodijo naša čutenja in naše nezavedno. Tja nas lahko vodijo otrokove sanje in na svoj edinstveni način tudi pravljice, pa tudi otrokova igra in njegovo ustvarjanje. Pri tem je vloga sanj v smeri poskusov našega spoznavanja in razumevanja otrokovega notranjega sveta, vloga pravljic v tem smislu, da otroku omogočajo samoozdravljene njegovih stisk, ki jih otrok včasih ne upa ali ne želi deliti z nami: skozi igro pa se oba svetova, svet otrokovih sanj in svet pravljic, na simbolni način združita in si preneseta določena sporočila, ki preko besed sicer ne dosežejo cilja; ob tem ustvarjanje otroku nudi možnosti izražanja, nam pa otrokovo ustvarjanje omogoča določene uvide, kako izgleda svet skozi njegova očala oziroma skozi njihovo doživljanje.

V pričujočem prispevku se bomo osredotočili predvsem na prva dva svetova – svet sanj in svet pravljic, ki sta nepogrešljiva jezika komunikacije med nezavednim našega otroka in nami, pogosto tudi našim nezavednim, ter na osmišljanje obeh svetov.



Bettelheim čudovito opiše, da »je najpomembnejša in hkrati najzahtevnejša naloga vzgoje pomoč otroku pri iskanju smisla v življenju. Za to pa potrebuje otrok številne izkušnje, ki so povezane z odraščanjem, mora razumeti sebe in druge ter oblikovati odnose, ki so obojestransko zadovoljivi in smiselni. Če ga želimo voditi k temu, da najde globlji smisel, ga moramo naučiti presegati ozke meje sebičnega obstoja in ga spodbuditi k temu, da bo verjel, da bo k življenju prispeval nekaj pomembnega – zdaj ali v prihodnosti. Ta občutek je potreben, če hočemo, da bo zadovoljen s seboj ali s tem, kar počne.« (Bettelheim 1999, 7–8).

#### **POMEN SANJ IN PRAVLJIC ZA NAŠE RAZUMEVANJE OTROKOVEGA SVETA IN ZA OTROKOVO USTVARJALNO REŠEVANJE IZ STISK**

Svet sanj in svet pravljič sta nepogrešljiva jezika komunikacije med nezavednim našega otroka in nami, pogosto tudi našim nezavednim, za otroka sta nepogrešljiva jezika njegove notranje komunikacije ter iniciatorja za njegovo ustvarjalno razreševanje stisk.

#### **SVET SANJ**

K razumevanju stopnje oziroma doživljanja, na kateri se naš otrok nahaja, nam pogosto pomagajo prav njegove sanje. Sanjamo vse življenje. Najnovejše nevrofiziološke raziskave dokazujejo hitro gibanje vek (Rapid Eye Movement - REM faze), med katerimi poteka sanjanje in ki sledijo fazam trdnega spanja, že v maternici. Pri tem pa si otroci sanje zapomnijo običajno šele okrog četrtega leta: šele v starosti štirih do petih let imajo namreč organizacijo psihičnega aparata že toliko razpoznavno, da lahko razberemo ključne prvine sanj in njihovih sporočil. Ob določenih obdobjih otroštva, ko otrok preživlja razvojne stiske, ki mu predstavljajo

težavo ali izziv,<sup>1</sup> so prisotne tudi t. i. infantilne sanje.

#### **Za otrokov razvoj sta zelo pomembni maščobni kislini omega 3 in omega 6 ter njuno razmerje.**

osebnosti z nezavednimi vsebinami: na ta način psiha opravlja svojo vlogo samournavanja naših stisk in temu namenjene samopomoči. Tako poskušamo odrasli na nek subtilen način razumeti, kaj se dogaja v nezavednem našega otroka, posledično pa bolje razumemo njegovo vedenje v budnosti. Če nas otrokove sanje zanimajo, ga o njih sprašujemo in ga k pomnjenju sanj na nek način spodbujamo, kot da gre za del življenja. Pri tem nekateri otroci svoje sanje bogatijo s svojo domišljijo (podobno kot bomo ugotavljali tudi pri pravljičah): gre za neke vrste spontano tehniko aktivnega delovanja na ravni nezavednih vsebin, ki jo Jung strokovno imenuje aktivna domišljija, in lahko pomaga pri vplivanju na usodo otroka v sanjah.

Otroci, ki trdijo, da ne sanjajo, običajno na sanje niso pozorni, ali pa se jih bojijo, ker imajo z njimi slabo izkušnjo. Otroci namreč, še bolj kot odrasli, sanje dojemajo kot nekaj resničnega, kot del budnega sveta z druge perspektive. Če jih v tem svetu neko bitje preganja, potem si tja ne želijo vračati in ta občutja strahu skupaj z izkušnjo potlačijo. Tako se zgodi v primeru nočnih mor, ki si jih ne želijo spominjati, zato si takšnih sanj praviloma ne zapomnijo (Nastović 2004).

Pri otrocih gre pogosto za zelo arhetipske sanje, ki nosijo v sebi globlje

Sanje (tako kot tudi pravljičice, o katerih bom pisala kasneje) služijo predvsem kot most za sporazumevanje zaveznega dela naše

in daljnosežne resnice, ki so pomembne za otrokovo rast in razvoj skozi vse njegovo življenje, včasih celo napovedo njegovo usodo. Ker je otrokov ego še v razvoju, ga lažje preplavljajo nezavedne vsebine, tako da otrok živi v pristni povezanosti z arhetipskim svetom v sebi, saj je znatno bližje kolektivnemu nezavednemu kot odrasli. Te nezavedne vsebine, ki izhajajo iz kolektivnega nezavednega, nosijo v sebi velike modrosti. Lahko so naslikane na zapleten način, a vsebujejo preprost življenjski smisel, zato so neprecenljive vrednosti. Če bi tak otrok potreboval psihoterapevtsko obravnavo, bi nam njegove arhetipske sanje nakazovale, kje naj bi začeli s psihoterapijo.

Po drugi strani pa nam sanje nemalekkrat zrcalijo tudi naše vsakodnevne stiske, naloge, ki jih moramo opraviti, da lahko nek izziv obvladamo in preidemo na drug nivo, do drugih vsebin: to velja tako za sanje odraslih kot tudi za sanje otrok.

Tako so otrokove sanje pogosto povezane z izkušnjami iz dnevnega dogajanja, ki so vplivale na nezavedno otroka: sanje so tedaj naslikane z nekimi prvini iz dnevnega dogajanja. Adamsova (2004) navaja Jungov preizkus primerov petih otrok, ki so sanjali ob psiholoških stiskah: njihove sanje so lahko jemali kot pomoč pri njihovih vsakdanjih težavah, zato so jih poimenovali kot pomembne sanje. Na primer: David je po prepiru s svojim najboljšim prijateljem sanjal, kako lebdi nad oblaki in opazi pot, kjer sta bila moški in prijatelj, s katerim se je sprl. Moški je

#### **Pri otrocih gre pogosto za zelo arhetipske sanje, ki nosijo v sebi globlje in daljnosežne resnice.**

odletel stran, tako da sta ostala s prijateljem sama, kar jima je po njegovem mnenju dalo čas za razmislek in priložnost, da v

miru, stran od šolske množice, razrešita svoj konflikt. Kmalu po teh sanjah sta prijatelja tudi v resnici, dejansko zgladila spor in ohranila prijateljstvo.

<sup>1</sup> Podobno se vračamo v takšne sanje skozi celotno življenje tudi odrasli, ko se, podobno kot otroci, soočamo s preizkušnjami, katerim nismo povsem kos, in se vračamo nazaj v regresijo, dokler nismo dovolj močni, da napredujemo tja, kjer smo nekoč razvojno že bili.





Pri starosti otroka med petim in osmim letom že naletimo na vse tiste vsebine sanj, ki jih lahko najdemo tudi pri odraslih, lahko pa te vsebine pojavijo tudi že prej, odvisno od individualnega ritma razvoja, otrokove individualne nevrofiziološke in globinske psihološke strukture.

### Pomen prepoznavne otrokovih sanj za otrokovo ustvarjalno reševanje iz stisk

Mnenja strokovnjakov glede analize otroških sanj se razlikujejo<sup>2</sup>. Nekateri psihoterapevti (M. Fordham in A. Freud v Nastović 2004) menijo, da je sanje dobro tolmačiti otroku, če je v procesu psihoterapije, da se tudi sam nauči govorice sanj in stika s svojim nezavednim. Po drugi strani pa drugi avtorji (Aeppli v Nastović 2004) poudarjajo pomen vračanja otroka nazaj v budno stanje, da ga dogajanje ne povleče preveč nazaj v nezavedno. Tako v psihoterapiji običajno prilagajamo interpretacije sanj

2 Sanje pri odraslih analiziramo z metodo asociacij ali amplifikacij. Metoda asociacij predvideva, da posameznik glede na svoje trenutno življenjsko situacijo, pove, na kaj ga spominja določena podrobnost iz sanj. Metoda amplifikacij pa vključuje pomen simbolov v širšem prostoru. To pomeni, da preučujemo pomen simbolov v različnih kulturah, mitologijah, pravljicah in nam služi za primere, ko klient izčrpa asociacije in psihoterapevt predlaga nekaj možnih pomenov simbola skozi našo ali nam bližjo kulturo, klient pa se z eno izmed teh razlag lahko poistoveti in jo sprejme za svojo.

moči otrokovega jaza, strukturi in dinamiki njegove osebnosti. Skladno s tem ne tolmačimo sanj z metodo prostih asociacij, pač pa z metodo amplifikacije, in jih praviloma otroku ne razlagamo: njegove sanje nam pomagajo pri boljšem razumevanju otrokovih nezavednih konfliktov in stisk, pri soočanju z njimi in pri spremljanju otrokovega napredka.

V prispevku se omejujem izključno na sporočila otroških sanj, ki lahko vsakemu staršu, ki se želi v svojega otroka nekoliko poglobiti, pomagajo k boljšemu razumevanju otrokovih stisk in vsekakor spodbujajo raziskovanje bogastva njegovega nezavednega sveta.

Ko nam otrok sanje zaupa, najprej skušamo čim bolje poznati njegov psihološki kontekst, v smislu, kaj se mu dogaja v vrtcu ali šoli ali na treningu, zanima nas pomen, ki ga imajo za otroka osebe in drugih podrobnosti iz sanj. Na primer, če otrok sanja volka, ga povprašamo o tem, kakšen je bil volk v sanjah, kako se je ob njem počutil, če ga pozna že iz živalskega vrta, ali se ga spomni iz kakšne pravljice ali risanke in komu je bil najbolj podoben. Po drugi strani

pa lahko preverjamo tudi kolektivni nivo sanj in njihov arhetipski pomen ali ozadje, kar pomeni, ali se neka žival nahaja v našem (npr. zahodno-evropskem) gozdu ali se nahaja na nekem sibirskem območju ali v džungli ali na primer v puščavi. Vprašamo ga, ali je bila žival v krdelu ali sama, in podobno.

### Sanje in pomen kreativne igre za otrokovo ustvarjalno reševanje stisk

Lahko pa k otroku in k njegovemu ustvarjalnemu reševanju stisk, ki so jih nakazovale njegove sanje, pristopamo v obliki kreativne igre<sup>3</sup>. Pri tem je dobro, če imamo z otrokom dober čustven kontakt, da bo tako v tej igri z nami sodeloval in spoznaval vsebine svojih sanj: to dogajanje pa ga bo spodbudilo k razmišljanju o njegovih sanjah in k nadaljnjemu raziskovanju.

Za takšno kreativno igro je seveda več možnosti: lahko postavimo peskovnik s figuricami in se igramo igro vlog, lahko otroci bitja iz sanj narišejo, lahko jih izdelajo iz gline in se z njimi pogovarjajo, lahko pa jih povabimo, da se z njimi spustijo v bližji kontakt v svoji domišljiji in se z njimi pogovarjajo.

Ko se otrok vživlja v posamezne figure, ki predstavljajo podobe iz njegovih sanj, razlaga svoje sanje in v njih aktivno sodeluje, osmišlja njihove namene

in vzroke njihovih dejanj. Običajno gre za slike bližnjih oseb iz njegovega življenja, za njegovo notranje dogajanje, občutenje določenih dogodkov, v katerih nastopa sam ali skupaj z nami, kar je zelo podobno metodi prostih asociacij. Posledično lahko v vlogi otrokovih staršev ali kot otrokov terapevt razumemo otrokov notranji svet, njegove stiske, strahove, izzive ali zmage.

### Ko nam otrok sanje zaupa, najprej skušamo čim bolje poznati njegov psihološki kontekst

### Preverjamo tudi kolektivni nivo sanj in njihov arhetipski pomen.

3 O tem sta pisali npr. Anna Freud in Melanie Klein (Nastović 2004).

Dovolj je nekaj vaje ob takšnih sanjah, da otroka spodbudimo in opogumimo, da naslednjič ne bo bežal, ampak bo na primer bitje v sanjah, ki se ga boji, vprašal, kaj hoče. Če na primer otrok v sanjah pada, ga opogumimo, da se mogoče temu lahko prepusti ... in morda poleti kot ptica ... ali morda ... pada in konča v vodi. Lahko pa ga opozarjajo pred nevarnostjo kot priprava na življenje in je dobro, da je bolj oprezen. Lahko ga opogumimo tako, da mu damo igračko in ta se nato z otrokom pogovarja o sanjah; lahko pa otrok tudi sam zaigra eno izmed bitij v sanjah.

Kadar so sanje moreče, ko na primer otroka nekdo napada ali lovi, ali ko gre za nočne more, je še posebej pomembno, da skušamo zjutraj sanje drugače končati.

Če se je otrok zbudil, tik preden je nanj stopil ogromen slon, ga povabimo, da zaigra drugačen konec: Kaj bi naredil, če bi zdaj slon skoraj stopil nanj? Kaj bi mu zaklical, kako bi se z njim pogovarjal, kako bi ga pripravil do tega, da nanj ne bi stopil? Kdo bi mu pri tem lahko pomagal? Sploh pa, ali je pomislil, da če se sloni bojijo

miši, kako bi se potem ustrašili šele otroka, njega? In podobno.

Domišljajske slike in zgodbe otroka spodbujajo k ustvarjalnem iskanju rešitev, ko je sam v stiski.

### VLOGA PRAVLJIC ZA OTROKOVO USTVARJALNO RAZREŠEVANJE NJEGOVH STISK

Vse do pubertete je otrokovo mišljenje animistično (ko stvari ali živali prevzemajo človeške lastnosti) in simbolno. Med igro otroku razne igračke, na primer punčke in plišaste živali, poosebljajo različne vidike njegove osebnosti, ki so sicer preveč zapleteni, da bi jih otrok lahko dojel. To poosebljanje njegovih lastnosti skozi igro mu pomaga do neke mere začutiti in obvladati te lastnosti, ko se

to zgodi dejansko.

Če pa so določeni nezavedni pritiski preveč zapleteni, protislovni in nevarni ali družbeno nesprejemljivi – kot

na primer agresivnost, jih tudi skozi igro otrok ne more izražati. Takrat je poznavanje pravljic otroku v veli-

ko pomoč ... takrat se otroci igrajo pravljice, ki si jih sicer sami ne bi mogli izmisliti. Na primer: pravljica Pepelka odraža tekmovalnost med sestrami, soočanje s hudobno materjo ali mačeho, ki je izvor vseh težav. Srečni konec, ko na pomoč priskoči vila, pa otroke opogumlja, da v svojem trudu vztrajajo (Bettelheim 1999, 79).

Če se otrok iz neke pravljice spomni, kako se je nekdo, ki se ga je najprej bal, čudežno spremenil v prijaznega in dobrega pomočnika, potem bo sposoben in pripravljen verjeti, da tudi neznani otrok, katerega je srečal in se ga boji, ravno tako lahko postane njegov prijatelj. Izkušnja iz pravljice in vera v njeno resničnost otroka opogumljata, da se ne umakne zaradi prvega vtisa o tem neznanecu. Ker se spominja, kako je junak marsikatere pravljice v življenju uspel, ker se ni bal spoprijateljiti

se z na prvi pogled neprijetnim likom, verjame, da lahko sam ponovi isto "čarovnijo".

### Izkušnja iz pravljice in vera v njeno resničnost otroka opogumljata.

S tem je povezana tudi otroška ljubezen do bajk in pravljic, ker jih otroci intuitivno bolj razumejo, saj





imajo tudi pravljice izvor v kolektivnem nezavednem, kjer so tudi oni v svojih sanjah še najbolj doma. Gre za produkt fantazije kolektivno nezavednega, za otroka je svet pravljič podoben človeku na enostavnejši razvojni stopnji. Zato se v sanjah pogosto pojavljajo teme in simboli iz pravljič, mitov in bajk, ki so pomembni za posameznikovo/otrokovo rast in razvoj.

### Pomen pravljič pri vzgoji otroka

Ko so pravljice skozi dolga stoletja vedno znova pripovedovali, so le-te skozi očitne in skrite pomene nago-varjale vse plasti človekove osebnosti hkrati: sporočila pravljič so dosegla tako preprost, neizkušen otroški um kot izkušenega odraslega.

Po psihoanalitičnem modelu pravljičice prenašajo pomembna sporočila tako zavestnemu delu duševnosti kot tudi predzavestnemu in podzavestnemu. Zgodbe v pravljičah zadevajo vsakdanje stiske in probleme, o katerih razmišlja otrok, in posledično spodbujajo njegov razvoj, v nezavednem pa sproščajo njegove pritiske. Pravljice, bolj kot katerekoli druge zgodbe za otroke, izhajajo prav iz otrokovega dejanskega psihološkega in čustvenega stanja: otrokove notranje stiske naslavljaajo preko komunikacije z njegovim nezavednim in s tem nezavedno rešujejo njihove notranje stiske odraščanja ter zanje nudijo rešitve.

Zato je pomembno, da starši, vzgojitelji in učitelji razumemo ključno vlogo pravljič pri vzgoji otrok.

Pravljice pomagajo otroku tudi nadomeščati resnične ali namišljene pomanjkljivosti njegovega telesa, kajti v njih junaku njegovo telo pomaga opravljati čudežna dejanja in pravljlični lik lahko postane vse, kar si zaželi. Začne se, ko se počuti zavrženega, ponižanega, zanemarnjenega – tako kot se počuti otrok, preden vstopi v pravljico. Ko se mu

v domišljiji izpolnijo vse njegove veličastne želje, se lažje sprijazni s svojim telesom, kakršno je v resnici. Torej ko junak<sup>4</sup> v pravljici na koncu zgodbe doseže svojo pravo identiteto in z njo gotovost vase in svoje telo, gotovost v svoj položaj v družbi ... je srečen takšen, kot je in ni na njem nič nenavadnega. Da bo otrok zgodbi pravljičice res verjel in njen optimizem sprejel za svojega, jo mora slišati večkrat in jo celo odigrati, da zanj postane resničnejša in stvarnejša (Bettelheim 1999, 82).

Otrok čuti, katera izmed pravljič je skladna z njegovim notranjim svetom v danem trenutku in kje mu lahko pomaga, a le redko že po prvem poslušanju, kajti pogosto so zgodbe pravljič preveč nenavadne. Zato mu moramo pravljice brati večkrat, da

### Pravljice otrokove notranje stiske naslavljaajo preko komunikacije z njegovim nezavednim.

lahko njegovo nezavedno izkoristi to, kar mu pravljica ponuja za razumevanje njega samega in njegovih lastnih izkušenj v svetu. Na nek način bi morali otroku omogočiti, da si pravljico prisvoji in vnaša vanjo lastne asociacije. Prav otrokove asociacije, ki jih zgodba sproža, oz. drugače povedano, šele asociacije, ki jih zgodba sproža otroku razkrijejo najosebnejši pomen pravljičice zanj in mu pomagajo obvladovati probleme, ki ga mučijo.

Tu je spet vzporednica med pravljicami in otrokovimi sanjami: sanje so najosebnejši izraz nezavednega in izkušenj nekega človeka, pravljica pa je domišljajska oblika, s katero so ljudje naslavljal obče probleme. Pri tem so prav asociacije otroka ob poslušanju pravljičice pomembne, da zgodba pravljičice dobi svoj polni pomen.

4 Joseph Campbell v Popotovanju junaka opisuje šestnajst stopenj, po katerih gre junak z namenom svoje uresničitve.

### Pri posredovanju pravljič je potreben čas za otrokov razmislek

Ko otroci poslušajo pravljico v šoli, vrtcu ali na uri pravljič, so najprej povsem očarani. A če o tej pravljici nimajo časa razmišljati, ker jih že usmerimo v neko drugo dejavnost ali jim povemo še eno pravljico, vtis, ki ga je pravljica naredila na otroke, zvodeni. (Če se potem pogovarjamo z otroki, imamo občutek, kot da ne bi poslušali.)

Če pa otrokom pustimo, da o zgodbi pravljičice razmislijo, da se potopijo vanjo na primer tako, da vtise pravljičice narišejo, pa bo poznejši pogovor pokazal drugačne rezultate: pokazalo se bo, da je vsaj nekaterim otrokom zgodba dala čustveno tolažbo in mogoče tudi intelektualno širitev znanja. Podobno kot velja za film v

### Zato mu moramo pravljice brati večkrat, da lahko njegovo nezavedno izkoristi to, kar mu pravljica ponuja.

primerjavi s knjigo<sup>5</sup>, je tudi pri knjižnih slikanicah pogosto bolje, da pravljičice niso preveč ilustrirane, da otrokove domišljije ne odvrtaajo od samostojnega doživljanja zgodbe.

Slikanice so sicer lažja pot, a zgodba pravljičice ob njih izgubi veliko osebnega doživetja. Na primer: pošast v pravljici otroka lahko spomni na pošast v sanjah. Če je ilustracija povsem drugačna od tiste, ki nastopa v njegovih sanjah ali fantazijskih strahovih, potem ga ta pošast v slikanici ob pravljici ne bo prav ganila. Če pa to pošast iz pravljičice narisal otrok

samega, bo to zelo verjetno ista pošast, ki je del njegovega nezavednega, in bo poleg tesnobe priklicala še vse druge globlje pomene, ki so ključni za zdravljenost pravljičice (Bettelheim 1999, 85).

5 Pri najstnikih si lahko pomagamo s filmi, kot so Avatar, Gospodar prstanov, Hobbit, Vojna zvezd in podobno, ki v osnovi slikajo prav popotovanje junaka, s katerim se lahko identificirajo in osmislijo svoje boje.

### Kako otroku podati pravljico: uvod, izhod iz pravljice v resničnost

Pravljica se lahko prične z opisom otrokovega duševnega stanja, z neko realistično in problematično situacijo, nikoli pa z njegovo dejansko resničnostjo, ker bi bila tovrstna podobnost preveč strašna in bi otroka zadela preveč v živo, da bi ga lahko potolažila, kar je bistvo pravljice. Njegov razum še slabo nadzira njegove nezavedne vzgibe, zato ga pod pritiskom čustev in nerešenih konfliktov popolnoma obvlada lastna domišljija. Tako otrokova domišljija zapolnjuje vrzeli njegovega razumevanja sveta zaradi njegove nezrelosti in pomanjkanja podatkov, lahko pa jih zaradi notranjih duševnih pritiskov, ki vodijo k napačnim tolmačenjem otrokovih opazanj, tudi popači.

Zato potrebuje otrok neko notranjo urejenost, da se iz popotovanja po domišljijem svetu vrne okrepljen in ne šibkejši. Pravljice delujejo podobno kot otrokova duševnost, zato otroku pomagajo, da se iz domišljije lahko izoblikujejo jasnejše in bolj smiselne podobe.

### Z otrokovim prepoznavanjem pomena pravljic in sanj po poti v globino otrokove duše

Otrok, ki dobro pozna pravljice, razume, da ne gre za vsakdanjo resničnost, pač pa za jezik simbolov. Zanj pa resnični dogodki dobijo težo prav zaradi simbolnega pomena, ki ga pripisuje pravljici in ga v njej najde. Podobno kot v sanjah, v našem nezavednem, se tudi v otrokovem doživljanju pravljic logika in vzročnost ukinjata in pojavljajo se najbolj oddaljeni, enkratni, presenetljivi dogodki, ki nas, podobno torej v sanjah in v pravljicah, popeljejo na potovanje v globino naše duševnosti. Tako pravljica od svojega realnega in preprostega začetka skrene k fantastičnim dogodkom, a rdeča nit pravljice se ne izgubi. Tako se zgodba, po tem ko je otroka popeljala v čarobni svet, na pomirjujoč način vrne v realnost. S tem mu pove, da

nič zato, če se za nekaj časa prepusti svoji domišljiji, da le ne ostane ujet vanjo in se na koncu zgodbe kot junak vrne v resničnost srečno, a brez čudežnosti (Bettelheim 1999, 87–90).

Podobno kot se zbudimo iz sanj bolj pripravljeni na soočanje z nalogami resničnega življenja, se pravljica konča, ko se junak vrne v resnični svet, močnejši in sposobnejši obvladovanja svojega življenja.

Najnovejše raziskave so pokazale, da človek, ki spi, a ne sanja, težje obvladuje svojo resničnost, postane čustveno moten, ker številnih nezavednih problemov, ki ga vznemirjajo, ne more razrešiti v sanjah. Podobno velja za pravljice: slabo je, če otroke prikrajšamo za pravljice, saj jim le-te pomagajo, da v domišljiji predelajo svoje notranje konflikte in pritiske.

### ZA ZAKLJUČEK

Pri vzgoji je pomembno, da otroku ne rešujemo težav mi, pač pa, da otroka opremimo z dovolj sposobnosti in mu dovolimo dovolj domišljije, da se s svojimi stiskami počasi sooča sam, mi pa smo zaenkrat le ob njem in ga spremljamo<sup>6</sup>.

Na primer: Na sanje o volku, ki smo jih omenili v prispevku, ko ta volk našega otroka lovi in napada, ga povabimo, da pomisli, zakaj pa ga ta volk lovi: mogoče pa bi se rad z njim igral; mogoče se počuti sam in mu je dolgčas in lovi našega otroka zato, da bi imel družbo. Otroku ponudimo le dve, do tri možnosti na začetku, potem mu postavljamo odprta vprašanja, da sam razvija svojo domišljijo, kot na primer: Kaj če bi se v sanjah obrnil in pogledal volku v obraz? Kaj bi ti pomagalo v strahu

<sup>6</sup> Lahko si za vsako izmed razvojnih faz našega otroka zgodbo izmislimo sami: pripovedujemo na primer o punčki, ki je zbrala pogum in se z duhcem pogovorila ter tako ugotovila, da je pravzaprav ni želel prestrašiti, ampak je iskal prijatelja ... Ali jim preberemo pravljice, ki jih je na primer avtorica Gerlinde Ortner (1997) napisala z namenom reševanja določenih otroških težav v starosti med šest in destolet – Nove pravljice, ki so otrokom v pomoč.

pred volkom v sanjah? Koga bi vzel s seboj, da te ne bi bilo strah? Kaj misliš, kaj pa bi rekel volkec, če bi ga ti vprašal, zakaj teče za teboj? Mogoče potrebuje tvojo pomoč, pa te ne more uloviti, ker tako hitro tečeš? Mogoče je volkca strah, pa bi se rad stisnil k tebi in malo pocrkjal, ti pa tečeš stran od njega? – To so verjetno možnosti, ki so nekoliko oddaljene od stiske, ki jo naslavlja sanje, ampak s tem otroka okrepimo, da se ne čuti omejenega v možnostih rešitve.

Otroka na nek način opremimo, da lahko leti na krilih svoje domišljije in se vrača v stvarni, resnični svet, ko se bo počutil dovolj varnega in močnega za soočanje s svojimi stiskami v budnem svetu. Sporočamo mu, da so sanje njegove prijateljice in bolj, ko bo z njimi povezan, bolj ko bo njihov soustvarjalec, lažje mu bo. Njihova sporočila mu lahko pomagajo v vsakdanjem odnosu s prijateljki.

S skupnimi obredi prebiranja pravljic in življenja z njimi otroku kažemo, da svet pravljic ni nekaj, kar nas razdvaja, pač pa nas družijo, povezuje in nam pomaga prebroditi naše težave. Tako bo čutil, da smo tu, ob njem, ko mu je težko in da v našem toplem objemu vedno najde uteho.

### LITERATURA

- Adams, Kate (2003) *Children's Dreams: an exploration of Jung's concept of big dreams. International Journal of Children's Spirituality*, 8, št. 2.
- Bettelheim, Bruno (1999) *Rabe čudežnega. O pomenu pravljic*. Ljubljana: Studio humanitatis.
- Campbell, Joseph (2007) *Junak tisočerihih obrazov*. Ljubljana: Založba Eno.
- Jung, C. G. (1936–1940) *Children's Dreams*. Princeton University Press. Princeton and Oxford.
- Nastović, I. (2004) *Snovi – Psihologija snova i njihovo tumačenje*. Novi Sad: Prometej.
- Ortner, Gerlinde (1997) *Nove pravljice, ki so otrokom v pomoč*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.



## POSLEDICA ZGODNIJH TRAVMATIČNIH IZKUŠENJ V OTROŠTVU IN NJIHOV PRENOS V ŠOLSKE KONTAKST

Timotej Glavač, študent magistrskega programa Psihologije, Univerza v Mariboru



Namen članka je predstaviti posledice problematike zanemarjanja in zlorabe otrok, ki nastane znotraj družinskega konteksta. Desetletja raziskav so pokazala, kako hude so pravzaprav te posledice. Pogosta primera teh težav so internalizirana in eksternalizirana vedenja, ki se lahko izrazijo že relativno zgodaj, že pri predšolskih otrocih. Zaradi razvojnih primanjkljajev maltretirani otroci doživljajo težave na različnih pomembnih življenjskih področjih (navsezvanje stikov, akademski uspeh, čustvena zrelost). Preventiva in pravočasna intervencija v šolskem obdobju sta morda eden od najpomembnejših načinov, kako bi se tem otrokom dalo pomagati. Ob pomanjkanju pomoči otroci z zgodovino travme, zlorabe in zanemarjanja pogosto razvijejo psihopatologijo v odraslosti.

### 1 UVOD

Družina je prvotno okolje, v katerem se otrok znajde. Izkušnje, ki jih otrok pridobi v družinskem okolju, imajo zato neprecenljiv pomen za otrokov razvoj. Spolne, fizične in psihične zlorabe otrok v družinah so mnogo pogostejše, kot se nam zdi, pri čemer visok družbeni in ekonomski status ter višja izobrazba ne izključujejo nasilnega vedenja. Dolgoročne psihološke posledice so le del obsežnih negativnih posledic, ki jih utrpí žrtev.

Otroci so lahko žrtve telesnega in spolnega nasilja, psihološke in čustvene zlorabe groženj neposredno, lahko pa so žrtve posredno, kot opazovalci (Mc Cauley idr. 1995).

V ugodnih zgodnjih razmerah se bodo otroci s precejšnjo verjetnostjo razvili v samozavestne, čustveno stabilne in socialno kompetentne osebe, medtem ko otroci, odrasli v družinah, kjer je bila prisotna travma, zloraba in zanemarjanje, pogosto doživljajo težave na več nivojih. Vedno več raziskav se osredotoča na pomen travme pri maltretiranih otrocih. Maltretirani otroci kažejo več znakov internaliziranih in eksternaliziranih

**Preventiva in pravočasna intervencija v šolskem obdobju sta morda eden od najpomembnejših načinov, kako bi se tem otrokom dalo pomagati.**

**Regulacija vedenja in čustev je pomemben vidik psihosocialnih prilagoditev v predšolskem obdobju.**

nih težav kot nemaltretirani (Kim in Cichetti 2003). Pogosteje imajo depresivne simptome, so agresivni kažejo znake jeze, frustracije in neobgljivosti in imajo težave s socialno interakcijo. Te težave se lahko pojavijo že v predšolskem obdobju in pri nekaterih otrocih ostanejo stabilne skozi čas. (Kim in Cichetti, 2003)

Regulacija vedenja in čustev je pomemben vidik psihosocialnih prilagoditev v predšolskem obdobju. Otroci z vedenjskimi težavami

so pogosteje zavrtnjeni s strani svojih vrstnikov in so pogosteje socialno izključeni. Socialna izključenost zato vodi do novih težav. Ti otroci, ki bi potrebovali ravno največ dodatne podpore iz šolskega in socialnega konteksta, prav tam doživljajo še dodatne težave: pogosto imajo težave z navezovanjem stikov in s tem kvalitetnih medsebojnih odnosov, ki so sicer dejavnik, ki bi lahko pomagal zmanjšati posledice zgodnjih travm. Pogosto se zgodi, da so ravno otroci z internaliziranimi in eksternaliziranimi težavami žrtve medvrstniškega nasilja, kar naj bi stopnjevalo simptomatiko težav, ki jih že imajo zaradi predhodnih negativnih družinskih

odnosov. Internalizirane in eksternalizirane težave se brez intervencije lahko nadaljujejo v odraslost in so pogosto povezane z razno psihopatologijo. Prepoznavanje procesov, ki se skrivajo za internaliziranimi in eksternaliziranimi vedenjskimi težavami pri otrocih, je zato bistvenega pomena tako pri preprečevanju teh težav kot tudi pri zgodnjem prepoznavanju otrok z večjim tveganjem za psihosocialno neprilagojenost. (Bierman 2004).

### 2 ZLORABA, ZANEMARJANJE IN TRAVMA

Maltretiranje je dojet kot kronična medosebna travma, ki je je otrok deležen skoraj vsakodnevno znotraj konteksta odnosa med njim in skrbnikom (Van der Kolk in Courtois 2005). Maltretiranje s strani skrbnika je še posebej škodljivo, saj naj bi skrbnik predstavljal varno bazo za otroka, ki naj bi otroka pomirila in mu nudila udobje, ko je ta pod stresom. Takšen škodljiv odnos vodi do dezorganiziranega stila navezanosti, za katerega je značilna težja čustvena regulacija, tesnoba, agresija in težave v medsebojnih odnosih. Otrokova kapaciteta za spopadanje s stresom je v veliki meri odvisna od narave stresa in od skrbnikove zmožnosti za zmanjševanje negativnih učinkov, ki so s stresorjem povezani: gre predvsem za sposobnost pomiritve otroka ob stresnih situacijah. Otroci, ki nimajo dostopa do podpore skrbnika, ki bi lahko reguliral

njihova neprijetna občutja, so zato lahko v nevarnosti, da doživljajo stanja intenzivnega in kroničnega stresa, kar pa ima lahko negativne učinke na splošno otrokovo delovanje (Schore 2001). Kronične izkušnje zlorabe in zanemarjanja imajo zato bolj škodljiv učinek na otrokov razvoj sposobnosti za regulacijo čustev in vedenja kakor posamezen intenziven travmatični dogodek, kakor je npr. naravna katastrofa ali prometna nesreča. Posledice kronične medosebne travme imajo učinek na vsa področja otrokovega razvoja: biološko, psihološko, vedenjsko, medosebno, socialno in kognitivno

Ker zloraba in zanemarjanje predstavljata direktno grožnjo fizični in psihološki integriteti osebe, so tovrstne izkušnje še posebej spodbudne razmere za pojav občutkov strahu, panike in intenzivnega stresa pri otrocih. Če so otroci napadeni, prepuščeni sami sebi ali če nimajo dostopa do skrbnika, lahko občutijo intenziven stres, strah pred zapustitvijo ali občutek nemoči, kar je lahko zelo travmatično. Več raziskav nakazuje na to, da so zanemarjanje ter fizična in spolna zloraba povezani s povišanim tveganjem za razvoj postravmatske stresne motnje v otroštvu, mladostništvu in odraslosti (Schore 2001). Posledice travme so opazne tudi na nevrološki ravni. Raziskave nakazujejo na to, da izpostavljenost travmi vodi do sprememb v delovanju noradrenalinskega sistema, hipokampusa in amigdale. Še posebej močni učinki so bili opaženi pri maltretiranih otrocih, ki so bili diagnosticirani s posttravmatsko stresno motnjo. Disfunkcija teh sistemov in struktur poveča tveganje za depresijo, agresijo in nasilno vedenje že v otroštvu, težave pa se pogosto nadaljuje tekom življenja (Schore 2001).

### **Že ena varna, podpirajoča socialna vez je lahko dovolj za spodbudo bolj prilagojenega odnosa staršev do otroka**

### **3 ŠOLA IN SOCIALNI KONTEKST**

**Teoretični modeli na področju zlorabe in zanemarjanja otrok postajajo vedno bolj kompleksni in poudarjajo pomen socialnega konteksta in širšega okolja, v katerem otrok odrasča. Ta pogled predpostavlja, da se vedenje ne dogaja v vakumu in da lahko zato značilnosti družine in širše skupnosti, v kateri se otrok znajde, vplivajo na to, kako se bo otrok v prihodnje razvijal. Pozitivna zunanja podpora se je pokazala za uspešno pri izboljševanju otrokovih sposobnosti soočanja z življenjskimi stresi in za izboljševanje mentalnega, fizičnega in zdravstvenega delovanja. Na drugi strani izguba socialne podpore negativno vpliva na otrokovo delovanje (Masten in Cicchetti 2010). Raziskave ugotavljajo, da socialna podpora pozitivno vpliva na posledice stresnih življenjskih dogodkov v družinah, kjer je večje tveganje za zlorabo in zanemarjanje otroka. Že ena varna, podpirajoča socialna vez je lahko dovolj za spodbudo bolj prilagojenega odnosa staršev do otroka (Kotch idr. 1997).**

Socialna podpora je multidimensionalen fenomen, ki zajema širok spekter medosebnih vedenj in oblik socialne podpore, ki bi lahko človeku pomagala pri soočanju s stresnimi situacijami. Direktna pomoč, svetovanje, spodbujanje, prijateljstvo in izražanje občutij se vse povezujejo s pozitivnimi izidi pri spopadanju z raznoraznimi življenjskimi težavami in dilemami. Čustvena podpora je oblika socialne podpore, ki se je najpogosteje pokazala kot povezana

z zdravjem. Zanemarjeni in zlorabljeni otroci naj bi potrebovali še posebej visoke ravni čustvene socialne podpore, s katerimi se bi dalo omogočiti boljše delovanje. Ker imajo ti otroci pogosto slabši učni uspeh in slabšo samopodobo, se pričakuje, da bi večje ravni podpore tem otrokom pomagale izboljšati samospoštovanje in pozitivno vplivale na njihov razvoj. (Masten in Cicchetti 2010)

Nekateri raziskovalci poudarjajo pogled, da so zasebni stresni dogodki, kot so zloraba in zanemarjanje v družini pogosto še vedno dojeti kot socialno stigmatirajoči in so zato še posebej nevarni, saj vodijo do zmanjšane količine socialne podpore s strani okolice. Pogosto do tega pride ker v drugih vzbudijo občutke zmedenosti, nemoči in odpora. Zlorabljeni in zanemarjeni otroci zato pogosto doživljajo pomanjkanje socialne podpore, kar lahko poteka vse do srednje odraslosti, kar je seveda težavno, saj je za te otroke ravno socialna podpora eden od redkih varovalnih dejavnikov, ki bi lahko izboljšal njihov življenjski izid. Več presečnih raziskav je namreč pokazalo, da socialna podpora pri otrocih s travmatično zgodovino izboljša njihova občutja intimnosti in zaupanja, psihološko prilagojenost in samopodobo in simptome postravmatskega stresnega sindroma (Cicchetti 2013)

Otroci z zgodovino zgodnje travme naj bi v splošnem dosegali slabše rezultate na področju intelektualnih in kognitivnih sposobnosti, prav tako pa je izpostavljenost zgodnji travmi povezana z večjo verjetnostjo za nevrokognitivno disfunkcijo in težave v spopadanju z življenjskimi zahtevami (Cicchetti 2013). Tovrstne težave se pogosto nadaljujejo v odra-

### **Zasebni stresni dogodki, kot so zloraba in zanemarjanje v družini pogosto še vedno dojeti kot socialno stigmatirajoči.**

### **Čustvena podpora je oblika socialne podpore, ki se je najpogosteje pokazala kot povezana z zdravjem.**



slosti. V raziskavi (Gould idr. 2012) so na vzorcu odraslih žensk z zgodovino zgodnje travme opazili, da so imele težave na področju vizualnega spomina, izvršilnih funkcij, prostorskega delovnega spomina in na področju čustvenega procesiranja. Te težave so verjetno bile prisotne od začetnih travm dalje in so zato negativno vplivale na širok spekter življenjskih zahtev, vključno z akademskim uspehom. Takšne ugotovitve poudarjajo pomen čimprejšnjih intervencij za otroke z zgodovino travme.

#### 4 SOCIALNE SPRETNOSTI

Kvalitetni odnosi z osebami znotraj socialnega konteksta so tako pomemben vidik otrokovega razvoja in eden od dejavnikov, ki lahko najbolj izboljša primanjkljaj, ki ga je otrok doživel kot posledico maltretiranja. Za kvalitetne odnose z vrstniki otrok potrebuje socialne spretnosti, te pa so lahko okrnjene zaradi težavnih odnosov v družinskem okolju. (Bornstein idr. 2010).

Socialne spretnosti se pri otrocih izrazijo s sposobnostjo čustvene samoregulacije, socialno kognicijo, pozitivno komunikacijo in prosocialnimi odnosi z družinskimi člani, vrstniki in učitelji od zgodnjih odnosov s skrbniki, igre in socialne interakcije z vrstniki in tvorbi prijateljstev v predšolskem obdobju, do romantičnih zvez v mladostništvu, so socialne spretnosti razumljene kot bistvena komponenta zdravega in celovitega razvoja otroka. Kot smo videli, pa imajo zlorabljeni in zanemarjeni otroci pogosto težave ravno na teh področjih delovanja. (Ladd 2005)

Otroci, ki jim primanjkuje socialnih spretnosti pogosto ne dajejo jasnih socialnih sporočil in se drugi zato težje na njih odzivajo in jih težje razumejo. Takšni otroci imajo pogosto manj pozitivnih interakcij z drugimi, prav tako pa jih ostali dojemajo kot manj socialno kompetentne. Zaradi tega se pri otrocih, ki imajo težave z razumevanjem drugih in z jasnim izražanjem samih sebe, pričakujejo težave na področju psihosocialne

in čustvene prilagojenosti. V začaranem krogu se internalizirano in eksternalizirano vedenje na ta način nadaljuje. Otrokove socialne spretnosti z vrstniki npr. napovedujejo še dodatno povečano internalizirano vedenje v mladostništvu (Masten in Cicchetti 2010). Številne raziskave so pokazale, da je trpinčenje v šoli povezano s prilagoditvenimi težavami, kot so osamljenost, s šolo povezanim strahom, tesnobo in izogibanjem, depresijo in nizko samopodobo (Masten in Cicchetti 2010).

Medtem ko se večina raziskav osredotoča predvsem na internalizirane težave, ki nastanejo kot posledica trpinčenja v šoli, nekateri avtorji poudarjajo pogled, da predhodne psihološke težave, ki lahko nastanejo npr. kot posledice zgodnje zlorabe in zanemarjanja, povečajo možnost, da bodo ti otroci kasneje trpinčeni s strani vrstnikov. V skladu s tem pogledom naj bi se trpinčeni otroci vedli na načine, ki privablja trpinčenje s strani vrstnikov, kot so prestrašenost in socialna odmaknjenost. Otroci, ki imajo internalizirane težave (npr. manifestna tesnoba in jokavost) imajo pogosteje težave v tem, da se branijo in postavijo zase. Kaže, da internalizirane težave ohranjajo otroka v vlogi žrtve in da ne nastanejo samo kot posledica viktimizacije s strani vrstnikov (Storch in Ledley 2005).

Socialno izolirani otroci se lahko začnejo povezovati z antisocialnimi vrstniki. V tovrstni družbi se antisocialno vedenje povečuje. Nezmožnost razvoja nujnih socialnih spretnosti in vzpostavljanja kvalitetnih medsebojnih odnosov lahko poveča tveganje za razvoj duševnih motenj. (Dishion idr. 2006)

Kazanje agresije in znakov tesnobe med socialnimi interakcijami spodkoplje socialno kompetentnost. Anksioznost, depresija idr. simptomi internaliziranega vedenja se povezujejo s spektrom čustvenih motenj

in težav ter slabšo socialno prilagojenost. V zgodnjem otroštvu se eksternalizirana in internalizirana vedenja pozitivno povezujejo drugo z drugim, obe obliki pa sta negativno korelirani s socialnimi spretnostmi. Kot že omenjeno, se pričakuje, da imajo otroci s psihosocialnimi in čustvenimi motnjami težave na socialnem področju. Pri tem je potrebno omeniti, da so eksternalizirane težave v celotnem obdobju razvoja bolj stabilne kot internalizirane (Burt idr. 2008).

Eksternalizirano vedenje v otroštvu in mladostništvu dobro napoveduje enako vedenje tudi kasneje v odraslosti in drugo psihopatologijo. V 24 let trajajoči longitudinalni raziskavi (Reef idr. 2010) na vzorcu 2076 otrok so ugotovili, da so imeli otroci z visokimi ravnmi eksternaliziranega vedenja povečano tveganje za negativne življenjske izide v primerjavi z otroki z manjšimi ravnmi eksternaliziranega vedenja. Eksternalizirane težave se lahko nadaljujejo vse do srednje odraslosti. Zopet se pokaže pomen zgodnje intervencije in preventive. Avtorji te raziskave omenjajo, da so večje spremembe možne pri otrocih in mladostnikih

**Internalizirane težave ohranjajo otroka v vlogi žrtve in ne nastanejo samo kot posledica viktimizacije s strani vrstnikov.**

s tako imenovanim reaktivnim eksternaliziranim vedenjem, med katero spadajo jeza, razdražljivost, pobeги (od doma, šole) in zloraba drog.

#### 5 ZAKLJUČEK

Zgodnje travmatične izkušnje znotraj družine imajo lahko uničujoče posledice za otrokov razvoj. Kot smo si ogledali, lahko zloraba in zanemarjanje povzročita simptomatiko, ki vodi do internaliziranih (depresija, socialno izogibanje, tesnoba), eksternaliziranih (agresivno vedenje, neupoštevanje pravil, težave s samoregulacijo) ali tudi obeh vrst vedenj hkrati (Kim in Cicchetti 2003). Ko pride do takšnih težav zaradi zgodnjega maltretiranja, torej maltretiranja v zgodnjem otroštvu, gre

pri tem za globlje razvojne deficite, ki so opazni na nevrobiološki ravni.

Pomembno je poudariti, da imajo eksternalizirane in internalizirane težave kompleksen izvor, saj so z njihovim nastankom povezani kompleksni biološki in okoljski dejavniki (Van der Kolk in Courtois 2005). Povedano drugače: ni vedno nujno, da so bili otroci, ki kažejo simptomatiko eksternaliziranih in internaliziranih težav, v preteklosti maltretirani – lahko pa, da so bili, zato se je potrebno zavedati, da za takšno vedenje niso krivi sami. Za te otroke je torej bistvenega pomena, da dobijo potrebno socialno podporo iz socialnega konteksta, ki je najpogosteje šola, saj pogosto ravno doma takšne podpore ne dobivajo. Težave maltretiranih otrok povečuje še dejstvo, da maltretirani otroci praviloma razvijajo slabše socialne kompetence oz. da praviloma razvijajo le nizko stopnjo socialnih kompetenc, kar jim, posledično, še dodatno onemogoča tvorjenje kvalitetnih medsebojnih odnosov z vrstniki (Kotch idr. 1997). Posledice zlorabe in zanemarjanja jih lahko naredijo tudi bolj ranljive za medvrstniško nasilje. Zaradi zavrnitve s strani okolja se socialno izolirani otroci lahko začnejo povezovati z antisocialnimi vrstniki, kar pogosto vodi do delikventnega vedenja, zlorabe substanc in nasilja (Dishion idr. 2006). Ob pomanjkanju intervencije zato maltretirani otroci z eksternaliziranimi in internaliziranimi težavami pogosto razvijajo psihopatologijo, ki jih lahko spremlja skozi celotno življenje. Zaposleni na šoli imajo pri tem pomembno vlogo,

## Gre za globlje razvojne deficite, ki so opazni na nevrobiološki ravni.

saj lahko s pazljivim opazovanjem otrok in znanjem omogočijo pravočasno intervencijo in preventivo, ki lahko spremeni življenjski potek marsikaterega otroka.

### LITERATURA

\*Opomba – V literaturi so navedene osnovnejše bibliografske enote iz sicer bogato zajete referenčne literature na temo prispevka.

Bierman, K. L. (2004) *Peer Rejection: Developmental Processes and Intervention Strategies*. Guilford Press.

Bornstein, M. H., idr. (2010) Social Competence, Externalizing, and Internalizing Behavioral Adjustment from Early Childhood through Early Adolescence: Developmental Cascades. *Development and Psychopathology*, 22 (4): str. 717–735.

Burt, K. B., idr. (2008) The Interplay of Social Competence and Psychopathology over 20 Years: Testing Transactional and Cascade Models. *Child Development*, 79 (2): str. 359–374.

Cicchetti, D. (2013). Developmental psychopathology: Past, present, and future. In *The emergence of a discipline* str. 15-26. Psychology Press.

Dishion, T. J., idr. (2006) Developmental Psychopathology. *Risk, Disorder, and Adaptation*.

Gould, F., idr. (2012) The Effects of Child Abuse and Neglect on Cognitive Functioning in Adulthood. *Journal of Psychiatric Research*, 46 (4): str. 500–506.

Kim, J., in Cicchetti, D. (2003) Social Self-Efficacy and Behavior Problems in Maltreated and Nonmaltreated Children. *Journal of Clinical Child*

*and Adolescent Psychology*, 32 (1): str. 106–117.

Kotch, J. B., idr. (1997) Stress, Social Support, and Substantiated Maltreatment in the Second and Third Years of Life. *Child Abuse in Neglect*, 21 (11): str. 1025–1037.

Ladd, G. W. (2005) *Children's Peer Relations and Social Competence: A Century of Progress*. Yale University Press.

Masten, A. S., in Cicchetti, D. (2010) Developmental Cascades. *Development and Psychopathology*, 22 (3): str. 491–495.

McCauley, J., idr. (1995) The "Battering Syndrome": Prevalence and Clinical Characteristics of Domestic Violence in Primary Care Internal Medicine Practices. *Annals of Internal Medicine*, 123 (10): str. 737–746.

Reef, J., idr. (2010) Predicting Adult Emotional and Behavioral Problems from Externalizing Problem Trajectories in a 24-Year Longitudinal Study. *European Child in Adolescent Psychiatry*, 19 (7): str. 577–585.

Schore, A. N. (2001) Effects of a Secure Attachment Relationship on Right Brain Development, Affect Regulation, and Infant Mental Health. *Infant mental health journal*, 22 (1–2): str. 7–66.

Storch, E. A., in Ledley, D. R. (2005) Peer Victimization and Psychosocial Adjustment in Children: Current Knowledge and Future Directions. *Clinical Pediatrics*, 44 (1): str. 29–38.

Van der Kolk, B. A., in Courtois, C. A. (2005) Editorial Comments: Complex Developmental trauma. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies*, 18 (5): str. 385–388.



## TANDEM ENAKOVREDNIH RAZREDNIKOV

Tamara Gorenc, univ. dipl. socialna pedagoginja, in Dušan Smolè, učitelj fizike,  
Osnovna šola Rodica



V prispevku predstavlja izhodišča in realizacijo didaktičnega koncepta tandema enakovrednih razrednikov. Tandem enakovrednih razrednikov pomeni, da ima en oddelek namesto enega razrednika dva enakovredna razrednika: cilj takega načina dela je pokritje širšega področja vzgojnih vprašanj v oddelku.

### SORAZREDNIŠTVO

Zaradi obilice dela pri vodenju oddelka (v normativno urejenost in finančno vrednotenje se na tem

mestu ne bova spuščala) se je v zadnjih letih oblikoval koncept sorazredništva. Gre za dodatnega učitelja, sorazrednika, ki podrejeno pomaga razredniku. Podrejeno pomeni, da je sorazrednik neka-

kšen pomočnik razredniku, ki je v tem primeru vodja tega tandema. Sorazrednik po navodilih razrednika prevzame nekatera dela, ki bi jih sicer opravil razrednik (npr.: pomaga razredniku pri vodenju oddelka in prevzame vlogo razrednika ob njegovi daljši odsotnosti). Nekatera dela, ki jih tako sorazrednik prevzame, so dogovorjena v posebnem dokumentu, druga dela pa so stvar osebne dogovora med sorazrednikom in razrednikom.

Ta koncept se uporablja tako na osnovnih kot tudi srednjih šolah. Njegova oblika ni zakonska predpisana, je samo dogovorjena organizacijska oblika znotraj nekaterih šol, zato ga vse šole ne uporabljajo. Zanimivo bi bilo sicer vedeti, koliko šol ga uporablja, vendar ta podatek ni na voljo.

Trenutno velja, da sorazrednik za svoje delo ne dobi plačila, temveč se mu dodatno delo kompenzira. Na ta način se je brez spreminjanja zakonov oziroma pravil omogočila možnost razbremenitve dela razrednika, hkrati pa se je v praksi izkazalo, da

je koncept uspešen tudi v funkciji samega procesa, to je vzgoje in izobraževanja.

**Naju je zanimala nadgradnja tega koncepta sorazredništva: kako se obnese, če sta razrednik in sorazrednik enakovredna glede vseh vprašanj, ki se tičejo oddelka.**

Naju je zanimala nadgradnja tega koncepta sorazredništva: kako se obnese, če sta razrednik in sorazrednik enakovredna glede vseh vprašanj, ki se tičejo oddelka. Še več, zanimalo naju je, kako se obnese moško-ženski koncept takšnega vodenja oddelka.

### IZVEDBA PROJEKTA TANDEM ENAKOVREDNIH RAZREDNIKOV

Projekt Enakovredno vodenje oddelka sva izvajala 3 leta, v šolskih letih 2014/2015, 2015/2016 in 2016/2017.

Najino delo z oddelkom se je delilo na dve bistveno ločeni področji: prvo področje je bilo delo v razredu – torej pouk, pa tudi razredne ure, sem štejeva tudi dneve dejavnosti (športni dnevi, kulturni dnevi, tehnični dnevi) in projekte (npr. medvrstniško prijateljstvo); drugo področje pa so bile dejavnosti, ki se tičejo oddelka, vendar se izvajajo izven pouka (roditeljski sestanki, govorilne ure, individualni pogovori z učenci, vodenje administracije ...).

Način poučevanja, kjer v razredu hkrati nastopata dva učitelja istočasno, se imenuje tandemsko poučevanje in je v literaturi podrobno raziskano. Tandemsko poučevanje spada v področje timskega poučevanja – v razredu je več učiteljev

hkrati. V odvisnosti od vlog, ki jih imata sodelujoča učitelja, didaktična teorija loči več oblik takega pouka:

- en učitelj vodi uro, drugi učitelj opazuje;
- en učitelj vodi uro, drugi učitelj asistira;
- paralelno/vzporedno poučevanje (učitelja razdelita učence v dve skupini: vsak učitelj tako poučuje eno skupino, vsebina pa je enaka; poučevanje poteka simultano);
- poučevanje po postajah (učitelja si razdelita učence in vsebino; učitelj podaja svoj del vsebine najprej eni skupini učencev, nato se skupini zamenjata);
- diferencirano poučevanje (učenci so razdeljeni kot pri paralelnem poučevanju, s tem da en učitelj običajno dela s skupino učencev, ki potrebuje več pomoči; en učitelj tako poučuje večji del razreda, drugi učitelj pa se posveti manjši skupini);
- tandemsko poučevanje (oba učitelja delata z vsemi učenci hkrati, z enako vsebino).

Preizkusila sva več oblik, najbolj pa naju je seveda zanimala oblika, ko sta si učitelja enakovredna – tandemsko poučevanje. Težila sva k temu, da se pogosto izmenjujeva pri razlagi. V treh letih sva opravila okoli 100 ur v razredu. Večino sva jih izvedla skupaj v tandemu. Oblike tandemskega poučevanja sva menjavala, nisva pa izvedla »popolne« ure v razredu, kjer bi se, po najinem mnenju, dovoljkrat zamenjala v glavni vlogi. Medtem ko je en menil, da mora menjavanje potekati spontano, je drugi menil, da mora biti menjavanje načrtovano.



Poleg tandemskega vodenja ur v razredu sva skupaj izvedla tudi govorilne ure, roditeljske sestanke, predvsem pa skupne razgovore z učenci (zlasti pri vzgojni problematiki). Z učenci sva en teden preživela tudi v ČŠOD, kjer smo se še bolj spoznali. Skupaj sva vodila najprej Dnevnik oddelka, nato eAsistenta in tudi ostalo administracijo.

V fazah načrtovanja in refleksije sva v medsebojni komunikaciji težila k temu, da je bilo mnenje vsakega od naju o vseh situacijah jasno izraženo. Zaznavala, izkristalizirala in opazovala sva različnost tega mnenja – iskala sva predvsem zelo različna mnenja in poglede, tako na vzgojnem kot organizacijskem nivoju, in se osredotočala nanje. Opazovala pa sva tudi proces usklajevanja in realizacije usklajenega. Prvo leto je najino dogovarjanje potekalo spontano, po potrebi. Kasneje so potrebe privedle do tega, da sva si uro za dogovarjanje (najini sestanki) postavila v urnik in se takrat načrtno ukvarjala z različnimi vprašanji, ki so se dotikala dela v oddelku.

Na koncu sva ugotovila, da sva osnovni zastavljeni cilj, pokritje širšega področja vzgojnih vprašanj v oddelku, uspešno opravila. Večjih vzgojnih problemov ni bilo. Vsaj ne toliko kot ob prevzemu oddelka.

#### **POVOD IN RAZMISLEK ZA PRISTOP K TANDEMU ENAKOVREDNEGA RAZREDNIŠTVA**

Razmišljanje o delu razrednika in opazovanje dela razrednika se ponavadi začne, ko se v oddelku pojavijo težave. Večinoma so težave vzgojne. Na kratko: otroci nagajajo. V trenutku povečanih vzgojnih problemov se začnejo vpleteni spraševati, kdo bi moral kaj narediti in kako. Bolj kot v lastno refleksijo smo večinoma usmerjeni k temu, kaj bi morali narediti drugi.

Ženski del najinega tandema, Tamara, je bila izvajalka dodatne strokovne pomoči za enega izmed učencev v oddelku, kjer je bil Dušan sicer uradno razrednik. Ugotovila je, da njene sugestije na tega učenca ne delujejo tako uspešno kot Dušanova (kot razlog je pripisovala razliko v spolu). Razrednika je začela vpletati v delo z učencem. Dušan pa je ugotovil, da ima Tamara kot socialna pedagoginja veliko drugih znanj, ki jih on (kot naravoslovno usmerjen učitelj) ni imel in bi jih lahko uporabila pri delu s celim oddelkom, ki je bil na splošno vzgojno zahteven.

Iz ugotovitve, da učenec drugače reagira na moško kot na žensko vlogo, je nastala želja, da te reakcije z raziskovalnim pristopom raziščeva. Ravno zaradi te razlike pa se nama je zdelo, da

morava biti pri odločanju enakovredna. Ker nisva vedela, kako bi se zadeve čim bolj uspešno lotila, sva se odločila, da to delo prijaviva kot inovacijski projekt z naslovom:

»Moško-ženski koncept pri enakovrednem vodenju razredništva oddelka«.

#### **AKCIJSKO RAZISKOVANJE**

Za prijavo projekta na Zavodu za šolstvo sva se odločila, da bi bilo najino raziskovanje bolj teoretično podprto. Z namenom pomoči in spremljanja projekta nama je bila dodeljena konzultantka dr. Natalija Komljanc.

Vsi »inovatorji« smo imeli dvakrat letno skupno srečanje pod vodstvom konzultantke, kjer smo se поблиže seznanili s konceptom akcijskega raziskovanja, reflektirali naše dejavnosti, spoznavali

primere dobre prakse in se mrežili, konzultantka pa nam je bila za posvetovanje na voljo tudi preko e-pošte in svetovalnih ur.

Dr. Komljanc za analizo inovacijskih projektov predlaga akcijsko razisko-

vanje (AR). AR uporabimo, ko želimo biti uspešni in učinkoviti (Marsh in Larson 2005). Strategija AR pomaga poiskati elemente v kurikulumu, ki jih je potrebno posodobiti. Ključna elementa sta cikličnost – problem se reši šele po nekaj spiralnih zavrtljajih, in refleksija – z njeno pomočjo selekcioniramo idejo in razumemo zbrane podatke (Komljanc in Deutsch 2007). Postopek, ki vključuje re-načrt, izvedbo akcije, njeno spremljavo, refleksijo in novo spoznanje, je premišljen in nama je bil v veliko pomoč.

#### **TEORETIČNE PREDPOSTAVKE**

Najino delo, ki je bilo t. i. akcijsko raziskovanje, bi označila kot kvalitativno raziskovanje z vsemi lastnostmi, ki jih takšno raziskovanje ima. To raziskovanje temelji na konstruktivizmu. Konstruktivizem namreč predpostavlja, da družbeni pojavi oziroma družbeni »svet« ne obstaja sam po sebi, pač pa gre za konstrukt posameznikov in skupin posameznikov in ni samo ene realnosti, temveč imajo lahko posamezniki in skupine posameznikov vsak svojo realnost. Vsak posameznik ima namreč lastno percepcijo oziroma pogled na svet (realnost), ki temelji na posameznikovi predodločitvi, vrednotah, prepričanjih itd. Raziskovalec tako ne raziskuje nekega sveta (realnosti), ki je zunaj posameznikov, temveč raziskuje, kako posamezniki ta svet (realnost) dojemajo, doživljajo itd. Za razliko od naravoslovnih ved pri akcijskem raziskovanju raziskovalci niso zunaj sistema, ki ga proučujejo, temveč so njegov sestavni del (Manoilov 2013). Izvajanju projekta tandema enakovrednih razrednikov sva namenila kar nekaj časa, hkrati pa sva želela dejavnosti umestiti tudi v teoretični okvir, predvsem z željo, da ne bi odkrivala stvari, ki so že odkrite, in da dobiva kakšno dobro idejo.

Dialektika je koncept, iz katerega sva najprej izhajala. Dialektiko razumeva v klasičnem smislu, kot dialog, v katerem sodelujoči pridejo do spoznanj, do katerih kot posamezniki sploh ne bi mogli priti, s tem pa

bližje resnici, pri čemer resnico razumeva kot realnost.

Konkretno to pomeni, da sva ob zahtevnejših dogodkih, ki se tičejo razredništva, poskušala rešitev poiskati skupaj. Zahtevnejši dogodki so bili predvsem vzgojni problemi. Konflikt, ki se je pojavil, je bil v bistvu motor, ki je najinemu raziskovanju dajal zagon. Predvidevala sva, da bo različen pogled na stvari, ki se dogajajo v oddelku, skozi pogovor pripeljal do boljših rešitev, kot če se s problemi vodenja oddelka ukvarja samo en razrednik.

Prva osnovna ideja projekta je bila opazovanje razlik tega dialektičnega procesa, ki izhajajo iz spola sodelujočih v procesu – to je naju. Ta cilj sva že kmalu opustila, ker se nisva strinjala pri vprašanju, ali take razlike sploh obstajajo – čeprav so se v praksi pokazale. Nisva pa uspela najti prepričljive literature, ki bi te trditve dokazovala.

Tako sva si za cilj projekta zadala ugotoviti lastnosti koncepta tandem enakovrednih razrednikov kot ene od oblik sorazredništva. Če se izraziva nekoliko površno, poenostavljeno, dualističnega razredništva. Spustila sva se torej za en nivo in imela namen opazovati proces usklajevanja. Da pa bi bil projekt lažje izvedljiv in tudi lažje razumljen, sva ga spustila še za en nivo in si za bolj konkreten cilj zadala pokritje širšega področja vzgojnih vprašanj v oddelku. To se nama je zdel cilj, ki bi bil dovolj merljiv, doseganje pa vsekakor koristno.

#### UGOTOVITVE

V nadaljevanju navajava nekaj ugotovitev, do katerih sva prišla med izvajanjem projekta tandem enakovrednih razrednikov in tudi po njem. Opredeležujeva in poudarjava tudi nekaj pogojev, ki se nama zdijo nujni za takšen način vodenja oddelka, ter navajava ovire, na katere sva naletela v procesu izvajanja.

**Prednosti za oddelek** (za učence in njihove starše):

- pokrita so bila tako »moška« kot »ženska« področja vzgoje;
- boljše zaznavanje individualnih potreb (večja pozornost in večja raznolikost zaznavanja);
- boljše razumevanje individualnih potreb in njihovo reševanje (možnost bolj poglobljenega vpogleda v težave, s čimer so rešitve bolj pretehtane);
- lažja dostopnost do razrednika (učenci ali starši so se z vprašanji lahko naslavljali na kateregakoli od obeh članov tima/tandema);
- več časa za individualne potrebe;
- zgled sodelovanja za učence (delo je zato bolj socialno in sodelovalno).

#### Prednosti za razrednika:

- večja pogajalska moč (vpliv) v komunikaciji z vpletenimi (predvsem starši);
- deljena odgovornost, s čimer razrednik čuti manj pritiska, manj je obremenjen;
- medsebojna podpora (omogoča vzajemnost, razbremeniti, delo se razdeli);
- več in boljše ideje (ne gre samo za seštevanje idej, ampak za kvaliteto deljenja mnenj, skupnega razmišljanja);
- večja dinamičnost dela, pestrost, več izzivov, večja motivacija za delo.

#### Prednosti za vodstvo:

- lažje organiziranje učno-vzgojnega procesa v primeru daljše odsotnosti katerega od razrednikov;
- način seznanjanja mladih učiteljev z delom razrednika in njihovo uvajanje v delo razrednika;
- več časa, posvečenega učencem, zaradi česar je potem v oddelku manj težav.

#### Pogoji

Za uspešno skupno vodenje oddelka morajo biti zagotovljeni nekateri

pogoji. Na prvo mesto bi postavila osebno ujemanje obeh vpletenih. Midva sva (bila) sicer zelo različna, tako osebno kot tudi strokovno: en moški, drugi ženska, en učitelj z večletnimi izkušnjami, drugi šele na začetku svoje šolske kariere, eden družboslovec, drugi naravoslovec ...

Seveda sva bila na začetku v odnosu precej »previdna«, nekoliko zadržana. Skupaj sva pred prijavo projekta sodelovala šele eno leto, tako da se nisva dobro poznala: tudi midva sva se šele spoznavala. S pogostejšim sodelovanjem, deljenjem različnih pogledov in soočanjem mnenj se je krepilo medsebojno zaupanje in občutek sprejetosti. Znotraj najinega odnosa sva se počutila vse bolj varno, kar pomeni, da je vsak lahko bil to, kar je. Brez zadržkov sva izražala svoje mnenje, tudi če se je razlikovalo. Pri tem je bilo pomembno, da sva znala prisluhnuti mnenju drugega, njegovim argumentom. Nujno potrebna je torej odprta komunikacija.

Kljub različnim pogledom se je bilo ob izzivih vedno potrebno na koncu uskladiti. Doseči sva morala konsenz.

**Prav sva (večinoma) imela oba, odločilno vprašanje je ponavadi bilo, katera ideja ali mnenje je bilo tisti trenutek bolj uporabno.**

Nisva ugotavljala, kdo od naju ima prav in kdo ne, ali kdo ima bolj prav. Prav sva (večinoma) imela oba, odločilno vprašanje je ponavadi bilo, katera ideja ali mnenje

je bilo tisti trenutek bolj uporabno.

Ni pa bilo doseganje dogovora vedno enostavno. Sva se tudi midva kdaj znašla v konfliktu. Takrat sva težila k njegovemu konstruktivnemu reševanju, s tem da sva v komunikaciji uporabljala jasna in nedvoumna sporočila, preverjala razumevanje, priznala napako, se opravičila, se skušala postaviti v čevlje drugega, se izogibala igrati v odnosih ...

Poleg lastnosti, ki se tičejo medsebojnega sodelovanja, meniva, da je za uspešno tandemsko vodenje oddelka posebej potrebna osebna zrelost

vsakega izmed razrednikov. S tem misliva zmožnost poslušanja, prilagajanja, fleksibilnost, sposobnost lastne refleksije, kritičnega pogleda, sprejemanje drugačnega mišljenja, sposobnost igranja vlog.

Predvsem pa je potrebno imeti čas oziroma si ga vzeti. Čas za dogovarjanje, pogovarjanje, razreševanje, načrtovanje, refleksijo.

### Ovire

V procesu izvedbe projekta sva se srečala tudi z ovirami. Že zgoraj omenjeni čas je zagotovo ena izmed njih (usklajevanje urnikov in iskanje skupnih prostih terminov). Zato je na začetku spontano sprotno dogovarjanje vodilo k fiksno določenim tedenskim sestankom.

Potrebno je bilo veliko medsebojnega dogovarjanja in usklajevanja (kdo bo pregledoval redovalnico/e-asistenta, spisal poročila, napisal vzgojni ukrep, obvestil starše). Vse informacije, ki jih je katerikoli izmed naju dobil o oddelku, sva med seboj delila, tako sva bila vedno z vsem seznanjena oba.

Potrebno se je bilo dogovoriti tudi o načinu prenašanja informacij. Najprej je bil to dnevni ustni prenos informacij, ki sva mu sčasoma dodala program One Note za deljenje dokumentov. Pri komunikaciji s starši sva bila v elektronskih sporočilih vedno vključena oba.

### IZBOLJŠAVA, INVENCIJA ALI INOVACIJA?

Tandemsko, to je timsko poučevanje, je v literaturi dobro razdelano. Nekaj literature se najde tudi na temo tandemskega vodenja oddelka, ko je sorazrednik v podrejeni vlogi – v Sloveniji je taka vloga v 1. razredu, ko sta v razredu hkrati učitelj/-ica in vzgojitelj/-jica.

Nisva pa našla nobene literature o popolnoma enakovrednem vodenju. Iskala sva tako na pedagoškem kot na menedžerskem področju. Pred začetkom sva bila prepričana, da je

tak način vodenja vsaj na področju menedžmenta opisan. Tako bi ga lahko samo aplicirala na pedagoško področje. Edina vsaj približno ustrezna knjiga, ki sva jo zasledila, je bila *Managing with Dual Strategies* (Abell Derek, 1993).

Je torej najino, zgoraj opisano raziskovanje izboljšava, invencija ali inovacija?

Zadeve so večnivojske, ker pa so prepletene, jih je težko ločiti in postaviti enoznačne trditve. Vprašanje je tudi, ali je rezultat inovacijskega procesa vedno inovacija? Nekateri elementi so inovacije, drugi niso. Ko sva evalvirala najin projekt, sva razmišljala tudi o teh ravnih razvoja – izboljšava, invencija, inovacija – kot jih opredeljuje Komljanc (2007):

1. Za osebni razvoj gre, ko je bistveni namen izpopolniti znanje posameznika ali skupine; zanj je predlagana vsebina novost, za druge je lahko le preverjena oblika dela.
2. Za uvajanje dobre prakse gre, ko je temeljni namen seznaniti se s primerom »dobre prakse« v novem interesnem okolju, ga uporabiti in ovrednotiti v lastnem okolju.
3. Za razvijanje dobre prakse (torej za izboljšavo) gre, ko je namen razviti in izboljšati (odpraviti pomanjkljivosti) primer »dobre prakse«.
4. Za invencijo gre, ko je namen odkriti, ustvariti nov vzgojno-izobraževalni element ali oblikovati novo celoto s kombinacijo že znanih didaktičnih elementov.
5. Za preobrazbo programa (torej za inovacijo) gre, ko je namen celovito metodično preoblikovati model izvajanja vzgojno-izobraževalnega programa v posamezni vzgojno-izobraževalni instituciji.

### Je torej najino, zgoraj opisano raziskovanje izboljšava, invencija ali inovacija?

### Meniva, da je koncept tandema enakovrednega razredništva inovacija: inovacija je proces, ki prinese z uporabno idejo novo pot do rešitve problema.

Iz sprva nekoliko širšega zastavljene-ga raziskovalnega vprašanja – kako z enakovrednim strokovnim tandemom po spolu različnih razrednikov izboljšati vzgojo oddelka –, kjer naju je ob vzgojnem vprašanju zanimala tudi spolna diferenciacija, sva po nekaj spiralnih zavrtljajih in refleksiji,

zaradi teoretično nedosegljivega oz. težje opredeljivega moško-ženskega koncepta, izpustila ta del vprašanja.

Tako sva se lahko bolj posvetila raziskovanju lastnosti tandemskega razredništva. Cilj projekta je kljub temu od začetka ostajal isti, torej pokritje širšega področja vzgojnih vprašanj v oddelku. Ocenjujemo, da sva zastavljeni cilj dosegla. Še

več. Meniva, da je koncept tandema enakovrednega razredništva inovacija: inovacija je proces, ki prinese z uporabno idejo novo pot do rešitve problema. Prednosti takšnega načina razredništva

pomenijo doprinos k več ravnem vzgojno-izobraževalnega procesa hkrati in tako rešujejo več problemov, saj segajo na področje dela z učenci (posledično tudi z njihovimi starši), na področje dela učitelja – razrednika in tudi vodstva: ne gre torej samo za uvedbo nečesa novega, ampak tudi za uspešno uporabo novih zamisli.

### LITERATURA

- Komljanc, N., in Deutsch, T. (2007) *Pravila inovacijskih projektov*. Ljubljana: ZRSS.
- Manoilov, M. (2013) *Metodologija družboslovnega raziskovanja*. Maribor: Doba.
- Marsh, J., in Larson, J. (2005) *Making Literacy Real: Theories and Practices for Learning and Teaching*. London: Sage.



## PARTNERSTVO MED ŠOLO IN STARŠI

Petra Tavčar Kristan, prof. razrednega pouka in mag. prof. inkluzivne pedagogike,  
Osnovna šola Miren – Podružnična šola Bilje



Sodelovanje med šolo in starši je izrednega pomena, saj omogoča kakovostnejši razvoj bolj pristnih odnosov med šolo in domom. Partnerski odnos med učiteljem in starši je potrebno sistematično načrtovati, razvijati in negovati. Takšno delo je težko. Od učitelja zahteva znanje, prizadevanje in voljo, vendar je njegova vrednost neprecenljiva za vse vpletene, saj lahko le skupaj omogočimo otroku optimalni razvoj.

Ena od oblik povezovanja s starši so tudi dnevi odprtih vrat, ob katerih lahko poteka več različnih oblik sodelovanja. V prispevku opisujem primer preizkušenega odličnega sodelovanja med šolo in širšo krajevno skupnostjo na dnevu odprtih vrat, kar lahko obenem pa potrjuje, da lahko s tem na zanimiv in posreden način uresničujemo tudi cilje iz načrtov različnih predmetnih področij.

### POMEN SODELOVANJA ŠOLE S KRAJEM IN PARTNERSTVA MED ŠOLO IN STARŠI

Na naši šoli že od nekdaj velja prepričanje, da je sodelovanje in povezovanje s krajem izrednega pomena. Tako tudi učiteljice in učenci veliko pozornosti namenimo dejavnostim, ki so kakorkoli povezane s krajem. Sem štejemo pomembne datume in obletnice kraja, sodelovanje z različnimi društvi, z občino in z županom. Udeležujemo se vseh prireditev, ki jih organizirajo lokalne skupnosti, občina, posamezniki, društva ali šola. Vsako leto se še posebej skrbno pripravimo na dan odprtih vrat, kamor povabimo vse ljudi, ki so kadarkoli ali kakorkoli prispevali svoj dragoceni čas šoli.

Intihar (2002) razlikuje med formalnimi in neformalnimi oblikami sodelovanja s starši. Dan odprtih vrat uvršča med neformalne oblike sodelovanja. Za to obliko sodelovanja je značilno, da šola odpre vrata vsem, ki želijo pogledati v njen svet. Za starše je to zelo posebna izkušnja, pri čemer so lahko ne samo opazovalci, temveč tudi aktivni sooblikovalci celotnega dne. Sem uvrščamo različne oblike sodelovanja: opazovanje pouka, predstave, prireditve, dneve dejavnosti. Med omenjenimi dejavnostmi lahko učitelj

spozna povezanost staršev in otrok. Staršem omogoča spoznati delovanje njihovega otroka v skupini sošolcev. Učenec pa lahko staršem pokaže, kaj že zna (Intihar 2002).

Učiteljice se zavedamo učinkovitosti neformalnega sodelovanja s starši, kar nam potrjujejo tudi nekateri strokovnjaki tega področja. Kastelic Hočevar (1998) npr. meni, da so neformalne oblike sodelovanja bolj pristne, sproščene, hkrati pa neposredne. Pšunder (1998) omenja nov pojem »odprta šola«.

**»Odprta šola«  
konceptualno in  
empirično izpolnjuje  
zahteve humanističnih  
norm odgovornega  
starševstva v odprti  
družbi.**

Zanjo pravi, da konceptualno in empirično izpolnjuje zahteve humanističnih norm odgovornega starševstva v odprti družbi. V odprti šoli, ki temelji na akcijskem raziskovanju, sodelujejo

starši in učitelji v partnerski komunikaciji, da bi se razvil pozitiven odnos staršev do šole. Starši naj bi se na ta način usposobili za odgovorno starševstvo na področju vzgojno-izobraževalnih potreb svojih otrok.

Poleg tega vključenost staršev v šolski sistem prispeva k učenčevemu samouravnavanju učenja in realni zaznavi lastnih zmožnosti za učenje, zagotavlja občutek varnosti in povezanosti ter pomaga učencem ponotranjiti vrednote izobraževanja (Gonzalez-DeHass idr. 2005).

Tako smo letos za dan odprtih vrat izbrali Prešernov dan in temu primerno pripravili tudi prireditev z naslovom Poezije, ki seveda spominja na Prešernove Poezije, obenem pa nam poleg svojega osnovnega prazničnega poudarka odpira tudi širše, dodatne dimenzije.

Soočili smo se z izzivom, kako in na kakšen način izvesti prireditev na temo poezije, da bi ob njej na zabaven in zanimiv način uresničevali cilje vseh predmetnih področij. Z dobršno mero izkušenj in medsebojnega sodelovanja smo prišli do neizmerne širine možnosti, kaj vse lahko ponudimo učencem in tudi drugim ob besedi »poezije«.

### DAN ODPRTIH VRAT: Prireditev z naslovom POEZIJE

Prireditev z naslovom Poezije smo z učenci naše šole pripravili v počastitev slovenskega kulturnega praznika in tako tedaj še posebej praznično obeležili tudi naš šolski dan odprtih vrat, v luči katerega imata nespregledljivo pomembno mesto tako sodelovanje med šolo in krajem kot tudi partnerstvo med šolo in starši naših učencev.

Prireditev je bila 7. februarja, dan pred praznikom, v dvorani Doma krajanov Negovana Nemca v Biljah. Prireditev je zajemala glavni, osrednji del – praznično šolsko proslavo z nastopom učencev, in spremne ustvarjalne dogodke – razstavo, bazar

in ustvarjalne delavnice, tematsko ubrane na temo Prešernovega dne. V prispevku predstavljam pestro, res navdihujoče dogajanje na prireditvi, ki nas je obogatilo z vedrim, pristnim doživetjem slovenskega kulturnega praznika in hkrati tudi našega šolskega dneva odprtih vrat – z doživetjem, ki smo ga bili deležni vsi: učenci, učitelji, vodstvo šole, starši, drugi domači, sokrajani, ...

### OSREDNJI DEL PRIREDITVE – PROSLAVA OB SLOVENSKEM KULTURNEM PRAZNIKU

Kot vsaka proslava, namenjena obeleževanju državnih praznikov, se je tudi ta pričela s slovensko himno – z Zdravljico. Nastopajoči in ostali navzoči smo kulturno stali, kot to zahtevata protokol in tradicija.

Nadaljevali smo s točkami nastopov. Za uvod v prireditve so učenci zapeli našo pesem z naslovom Poezija.

### Pravi plesni spektakel so zaplesali petošolci z Julijo na čelu.

angleškega valčka.

Zanimivost prireditve je bila zgodba v zgodbi: glavna junaka predstave sta bila Primičeva Julija in France Prešeren, ki sta ju odlično odigrala učenca naše šole. Njun pogovor je bil posredno vodenje prireditve.

Primičeva Julija je bila vsak dan na balkonu, k njej je prihajal France in ji dvoril. Pogovarjala sta se v rimnem dialogu. Poleg njega je imela Julija še druge snubce iz tujih držav: tudi ti so ji recitirali pesmi – v angleščini, španščini, italijanščini in francoščini. Prešeren se ji je želel na vsak način prikupiti, zato ji je izpolnil vse njene želje.

Njene želje so bile ogled predstave, pogovor o tem, kako slavna bosta nekoč in povabilo na ples. Da si je Julija lahko s Prešernom ogledala predstavo, so

poskrbeli učenci prvega razreda, ki so odigrali dramsko igro z naslovom Palček Pohajalček. Prešernovo slavo v prihodnosti (današnji čas) so odlično prikazali učenci dramskega krožka z igrico, ki je govorila o tem, kako se sedaj otroci v šoli učijo Prešernove pesmi ter spoznavajo njegovo življenje. Poleg tega tudi, da na šolah v njegovo čast učiteljice in učenci organizirajo proslave, kjer nastopajo otroci.

Znotraj igrice je bila prikazana tudi takšna proslava s tremi točkami nastopa: recitacija priredbe Povodnega moža z naslovom Nadvodni mož, prikaz plesnih ritmov breakdancea ter skupinski ples z naslovom Balarina. Prešeren je Julijo odpeljal tudi na ples. Pravi plesni spektakel so

zaplesali petošolci z Julijo na čelu, nato pa so se vsi skupaj zavrteli še v počasnem ritmu

Resnično življenje Prešerna smo prikazali tako, da se je Julija na koncu odločila za drugega snubca.

### Glavna junaka predstave sta bila Primičeva Julija in France Prešeren.

Prešeren je ves žalosten gledal za njo in se osredotočil na pisanje pesmi. V ozadju so med tem trije učenci recitirali njegove pesmi ter tako prikazali različnost tematike njegovega pesniškega opusa (od domovinskih, otroških in ljubezenskih pesmi).

### Poleg njega je imela Julija še druge snubce iz tujih držav: tudi ti so ji recitirali pesmi – v angleščini, španščini, italijanščini in francoščini.

Zaključili smo veselo, optimistično in razigrano ob skladbi »Življenje je lepo«, ki nam daje posebno sporočilo, obenem pa ima moč dvigniti razpoloženje, upanje in zadovoljstvo. Sporočilo, ki smo ga želeli dati ljudem, je, da je vsak dan, ne glede

na tegobe in težave v življenju, lahko lep. Le živeti je treba življenje tako, kot se (tako kot pravi pesem) samo ponuja in ne da ga mi spremenimo.

## POEZIJA

POEZIJA SI TI,  
POEZIJA SEM JAZ,  
POEZIJA JE VSE,  
VSE OKROG NAS.  
POEZIJA ŽIVI  
V SRCIH LJUDI.  
POEZIJA SEM JAZ,  
POEZIJA SI TI.

VČASIH SEM JEZEN,  
VČASIH ZASPAN,  
VČASIH VESEL SEM  
IN RAZIGRAN.  
IN VSE, KAR ŽELIM SI,  
JE BEL PAPIR,  
DA NANJ IZLIJEM  
SVOJ ČUSTVEN NEMIR.

KO SONCE VZIDE,  
SEM VES VESEL,  
KO SONCE ZAIDE,  
BI TE OBJEL.  
NASMEŠEK NA USTA  
SI BOM NADEL  
IN SKUPAJ BOM  
Z VAMI PESEM ZAPEL.

REF:  
POEZIJA SI TI,  
POEZIJA SEM JAZ.  
POEZIJA JE VSE,  
VSE OKROG NAS.  
POEZIJA ŽIVI  
V SRCIH LJUDI.  
POEZIJA SEM JAZ IN  
POEZIJA SI TI.

POEZIJA ŽIVI  
V SRCIH LJUDI.  
POEZIJA SEM JAZ IN  
POEZIJA STE VI.

(Avtorica: Petra Tavčar Kristan)



Na plesu pri Primičevi Juliji: plesni ritmi breakdancea



Na plesu pri Primičevi Juliji: ples Balerina

takšne dejavnosti, ki pripomorejo k dvigovanju zavedanja, kako pomemben je naš planet in kaj vse lahko sami naredimo za to, da ga bomo čim manj obremenjevali ter onesnaževali.

Dve izmed takšnih dejavnosti smo vključili v naš dan odprtih vrat. Odločili smo se, da bomo učence poskušali prepričati, da začnejo razmišljati ekološko. Prosili smo jih, naj v šolo prinesejo enega ali več kosov oblečil, ki so jim premajhna in mislijo, da bi komu drugemu lahko prišla prav. Poleg tega smo jih prosili še, naj prinesejo knjige, ki so jih že večkrat prebrali in bi jih mogoče prebral še kdo drug. Vse prinesene obleke in knjige smo zložili po dveh stojnicah, kjer so si učenci izbrali knjige in obleke drugih učencev ter jih odnesli domov. S takšno dejavnostjo smo jim želeli na zanimiv in spontan način pokazati, da je lahko »stara« stvar še vedno uporabna ter koristna za nekoga drugega, ne pa da jo brez vesti zavržemo.

#### DELAVNICA: PISANJE POEZIJE – HAIKUJEV

Skupaj s starši so se učenci po proslavi udeležili še dveh delavnic. Ena izmed njih je bila pisanje haikujev.

Haiku je japonska pesniška oblika, ki obsega sedemnajst zlogov. Prvi in tretji verz imata po pet zlogov, drugi sedem. Haiku skrajno zgoščeno prikazuje trenutek iz narave, ki se povezuje z dogajanjem v človekovi notranjosti. Prvi verz idealnega haikuja ponazarja osnovno podobo, ozračje, naznačitev čustva oziroma misli; ta podoba se včasih logično, včasih presenetljivo dopolni z zadnjim verzom, v osrednjem verzu pa je izraženo tisto, kar sproži, privede do take dopolnitve (Vir 1).

Fotografije narave, ki so jih posneli učenci skupaj s starši, smo razvili. Čudovite fotografije so takoj pritegnile pozornost tako staršev kot otrok. Ob izbrani fotografiji so otroci pisali haikuje – spr-

#### RAZSTAVA NAŠIH IZDELKOV NA TEMO PREŠEREN IN NJEGOVE POEZIJE

Na razstavo izdelkov smo se učiteljice in učenci pripravljali že dlje časa. Ustvarjali smo izdelke, ki so tako ali drugače povezani s Prešernom, njegovimi poezijami in življenjem. Nastali so odlični likovni unikati: Urške in Povodni možje iz plastenk ter iz škatel za jajca, Franceti Prešerni iz alu folije na črni podlagi iz tuša, Prešernovi portreti, mali Prešerni

– lutke, kazala za knjige ter haiku poezije. Vse omenjene izdelke smo lično razstavili po dvorani, kjer so si jih gledalci po koncu nastopa lahko ogledali.

#### BAZAR ZA EKOLOŠKO OZAVEŠČENOST

Naša šola je tudi eko šola, kar pomeni, da si vsi prizadevamo za ekološko ozaveščenost učencev in pripravljamo ter organiziramo

#### Ob izbrani fotografiji so otroci pisali haikuje



va ob pomoči staršev in učiteljice, ko pa so usvojili tehniko in pravila pisanja haikujev, so se v pisanju poezije preizkušali kar sami. Nastali so zanimivi, nekateri celo zelo presenetljivo odlični haikuji.

#### **DELAVNICA: USTVARJANJE Z GLINO V POVEZAVI S POEZIJO**

Ustvarjalna delavnica je temeljila na ustvarjanju z glino. Učenci in starši so pod vodstvom predstavnika Društva keramikov Bilje ustvarjali različne izdelke iz gline. Likovno bolj spretni učenci so ustvarili oblikovno zahtevnejše izdelke. Pri ročnem ustvarjanju

#### **Pri ročnem ustvarjanju so poskušali povezati glino s poezijo.**

so poskušali povezati glino s poezijo. Spoznali so, da lahko tudi z glino in njenimi izdelki poustvarimo poezijo, predvsem tako, da v produkt vnašamo čustva ter vpeljemo prvine poezije, kot so ponavljanja, pomanjševalnice, okrasni pridevki, primere ali komparacije in rime. Kako in na

#### **Kako in na kakšne načine je učencem to uspelo**

kakšne načine je učencem to uspelo? S ponavljajočimi se oblikami, z izdelavo pomanjšanih predmetov, z okraševanjem izdelkov, s stvarmi, ki so si po izgledu popolnoma različne, vendar se ujemajo v zadnjih delih.

#### **EVALVACIJA PRIREDITVE Z VIDIKA URESNIČEVANJA CILJEV RAZLIČNIH PREDMETNIH PODROČIJ**

Vsaka prireditev od učitelja zahteva natančno poznavanje ciljev učnega načrta za določeno področje. Temu primerno je bila načrtovana tudi naša prireditev ob slovenskem kulturnem prazniku in hkrati ob našem šolskem dnevu odprtih vrat ter vse dejavnosti, povezane z njo. Učenci so usvajali cilje med samimi pripravi na prireditev, med prireditvijo in ob zaključku prireditve z ustvarjalnimi delavnicami.

Doseženi niso bili le cilji s področja slovenskega jezika, temveč tudi cilji



Portreti



Stojnica s knjigami



Urške in Povodni možje

vseh predmetnih področij. Strokovno lahko rečemo, da so bila upoštevana vsa didaktična načela medpredmetnega povezovanja.

### **Uresničevanje ciljev predmeta slovenščina**

Pri pripravi in izvedbi naše šolske prireditve z naslovom Poezije je bilo največ ciljev je bilo uresničenih s področja jezika in književnosti.

Učenci so udeleževali so rabo knjižnega jezika v izpostavljenem položaju – na javni prireditvi ter spoznavali njegovo rabo in njegove značilnosti v različnih besedilnih vrstah. Spoznavali so poezijo v različnih jezikih in s tem spoznavali tudi druge jezike držav Evropske unije.

Sodelovali so v igri vlog in uprizorili dramsko besedilo, pri čemer so tudi improvizirali. Opazovali so prvine gledališke predstave, zaznavali in doživljali so dogajalni prostor ter se seznanili s pojmi igra, igralec in oder.

Učenci so prepoznali kitico kot zgradbeno in pomensko enoto, zaznavali so ritem in rimo ter zvočnost pesmi. Odzivali so se na čustvene vsebine besedila. Zaznavali so likovno podobo pesmi ter razumevali povezavo med likovnostjo in sporočilnostjo besedila. Čustveno in domišljijsko so doživljali bogastvo pesniškega jezika. Ustvarjali so rime in rimane verze ter doživeto recitali pesmi. Podrobneje so spoznali karakteristike pesniške oblike haiku in v njej tudi samostojno ustvarjali. Naučili so se uporabljati pojme kot so: pesem, naslov, pesnik, kitica ter spoznali življenje in delo našega največjega pesnika Franceta Prešerna. (Učni načrt: Slovenščina 2011).

Naj na tem mestu – v potrditev uspešnosti in ustvarjalnosti naše prireditve – povem tudi, da je v letošnjem šolskem letu potekal Unescov nacionalni projekt »Poezija je vsepo vsod okoli nas, le videti jo je treba«, na katerem je naša šola sodelovala s haikui, ki so jih učenci ustvarili ob

tej prireditvi. Med vsemi sodelujočimi šolami in učenci (bilo jih je dvesto dvajset) sta Unescovo priznanje iz vrst osnovnih šol za najboljšo fotografijo s haikujem dobili prav učenci naše šole. To je res čudovito priznanje!

### **Uresničevanje ciljev predmeta družba**

Učenci so spoznavali in razumevali predvsem cilje s področja sodelovanja z različnimi generacijami in institucijami, spoznali pomen državnih praznikov na splošno ter posvetili največ pozornosti slovenskemu kulturnemu prazniku (8. februar) (Učni načrt: Družba 2011).

### **Uresničevanje ciljev predmeta glasbena umetnost**

Otroci so v skupini doživeto peli otroške in umetne pesmi ter se ob petju in ob poslušanju glasbe gibali. Pri celotni prireditvi so se navajali na uporabo sodobne tehnologije. Sem lahko uvrstimo predvsem naprave za ozvočenje, USB ključke za predvajanje glasbe in tehnologijo za upravljanje z odrskimi lučmi. Pri plesu so ustvarjalno – gibalno izražali glasbena doživetja, ob koncu proslave pa so lahko svoja glasbena doživetja upodobili tudi v likovni komunikaciji (Učni načrt: Glasbena vzgoja 2011).

### **Uresničevanje ciljev predmeta naravoslovje in tehnika**

Cilji pouk naravoslovja so bili izraženi skozi eko vsebine. Učenci so se naučili utemeljiti pomen ločenega zbiranja odpadkov, ko so na koncu pospravljali prireditveni prostor. S stojnicama z oblekami in s knjigami so dokazali, da se lahko nekatere stvari ponovno uporabijo (v tem primeru so uporabne za nekoga drugega). Z likovno razstavo pa so učenci prikazali različne možnosti uporabe odpadne embalaže (Učni načrt: Naravoslovje in tehnika 2011).

### **Uresničevanje ciljev predmeta likovna umetnost**

Učenci so pri ustvarjanju pred in po prireditvi preizkušali različne risar-

ske materiale in pripomočke. Slikali so s tekočimi in trdimi slikarskimi materiali. Ogledali so si šolsko likovno razstavo. Spoznavali so likovne

pojme, ki so povezani s kiparstvom, oblikovali kiparski volumen z gnetenjem glin, razvijali kiparske izrazne zmožnosti ter občutek za stabilnost kiparskega izdelka. Med pripravo prireditve so za kiparsko izražanje uporabljali tudi reciklirane materiale in embalažo, naravne materiale in različne vrvice, lepila, trakove in žice (Učni načrt: Likovna vzgoja 2011).

### **Uresničevanje ciljev predmeta šport**

Vsi učenci so bili na proslavi gibalno ustvarjalni. Posnemali so različne živali. Z gibanjem so izražali svoje občutke in razpoloženja. Zaplesali so izbrane otroške plese in enostavni ples svetovnega plesnega programa – angleški valček (Učni načrt: Športna vzgoja 2011).

## **ZAKLJUČEK**

Na samem začetku priprav za našo prireditev z naslovom Poezije smo si začrtali okvirne cilje, ki so nas spremljali skozi celotno pripravo. Med samim delom in tudi ob izvedbi prireditve pa smo lahko z zadovoljstvom ugotovili, da smo uresničili še več ciljev. Spontano, ob igri, posredno in direktno so učenci usvajali cilje dan za dnem. Lahko rečemo, da se je naše načrtovanje izplačalo ter da smo uspešno predpostavili dejstvo, da bomo cilje uresničili.

Ena izmed naših dilem ob načrtovanju prireditve je bila, ali lahko dan odprtih vrat z naslovom Poezije pripravimo tako, da bo prireditev zanimiva, privlačna in bo hkrati vsebovala vse značilnosti dneva odprtih vrat. Spraševali smo se, ali bodo starši, krajani, sorodniki zadovoljni. Tudi na tem segmentu smo dobili pozitivne odzive. Predstavo so ljudje pohvalili, nekateri celo predlagali, da bi jo lahko ponovili, ker je bila tako izjemna. Dodatno potrditev, da proslava nikakor ni bila dolgočasna, da je bila zanimiva, so nam s svojo



enourno mirno prisotnostjo potrdili tudi otroci iz vrta.

Učiteljice smo spremljale učence pri pripravi in se spraševale, ali se bodo učenci zmožni naučiti vseh nastopajočih točk ter si zapomniti, kdaj so na vrsti ter pred množico nastopiti brez strahu in posledično brez pozabljanja besedila. Učenci so odlično odigrali svoje vloge, zaplesali plesne točke, recitirali pesmi ter spretno prihajali in zapuščali oder po točno dogovorjenem vrstnem redu.

Ali bodo delavnice po proslavi dovolj zanimive, da se jih bodo učenci in starši z veseljem udeležili? Ne glede na našo negotovost se je izkazalo, da smo ubrali pravnjono mero delavnice z ustvarjanjem. Prisotni starši so se aktivno vključevali v vse oblike ustvarjanja. Učencem so pomagali, jih usmerjali ter skupaj z njimi ustvarjali unikatne kiparske, likovne in pesniške podobe.

Poleg vseh zgoraj opisanih ciljev in tudi dilem, pomislekov, predvidevanj smo učiteljice želele učence ob tej šolski prireditvi tudi ekološko ozaveščati in jih postopoma spontano odvrčati od negativnih oblik potrošništva. Predvsem v smislu, da je že uporabljena stvar lahko ponovno uporabna in da v nekaterih primerih ni vedno nujno kupovati novih modernih stvari. Če oblačilo ni strgano, ga lahko še vedno oblečemo, tudi če ni več v modi. Prav tako je knjiga lahko odlična, če je bila prej že v lastni nekoga drugega. S tem smo želeli učencem prikazati posebno vrednost knjige ter da si knjige lahko tudi izmenjamo. Tako sta obe stojnici na bazarju za ekološko ozaveščenost, ki je bil spremljani dogodek na prireditvi, služili svojemu namenu: otroci so si z veseljem izbirali oblačila in knjige – zdelo se jim je super, ker so lahko domov odnesli še lepe, uporabne stvari brez plačila.

Za sklep lahko z veseljem zapišem, da je bila naša celotna prireditev več kot uspešna, prav tako seveda tudi vse priprave nanjo: zadovoljne smo

bile učiteljice, zadovoljni in srečni so bili učenci, starši ter ostali krajanji. Tudi z vidika "odprte šole" in partnerstva med šolo in starši je prireditev v polni meri uresničila svoje poslanstvo, saj je našo že dosedanjo medsebojno naklonjenost s svojo vedrino in ustvarjalnostjo še dodatno utrdila.

Veseli, polni ustvarjalnega duha, smo po prireditvi iz Doma krajanov odkorakali proti šoli in v mislih že načrtovali naslednjo prireditev, ki jo bomo izpeljali.

#### VIRI IN LITERATURA

- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., Doan Holbein, M. F. (2005) Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review*, let. 17 (št. 2): str. 99–123. Dostopno na <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.494.3099&rep=rep1&type=pdf>.
- Intihar, Darja, Kepec, Marjeta (2002) *Partnerstvo med šolo in domom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kastelic Hočevar, Magda (1997/98) Komunikacija med starši in učitelji. *Educa*, let. 7 (št. 5/6): str. 316–323.
- Pšunder, Majda, Konvalinka, Ksenija, Švajncer, Marija, Jaušovec, Norbert (1998) *Kaj bi starši in otroci še lahko vedeli?* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Učni načrt: Družba* (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Učni načrt: Likovna vzgoja* (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Učni načrt: Naravoslovje in tehnika* (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Učni načrt: Slovenščina* (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Učni načrt: Športna vzgoja* (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Učni načrt: Glasbena vzgoja* (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Vir 1: Wikipedija: Prosta enciklopedija (2017) Haiku. Dostopno na <https://sl.wikipedia.org/wiki/Haiku>.





## UČENJE PREKO USTVARJALNOSTI

Saša Klemenc, prof. razrednega pouka in dipl. vzgojiteljica predšolskih otrok,  
Osnovna šola Rodica

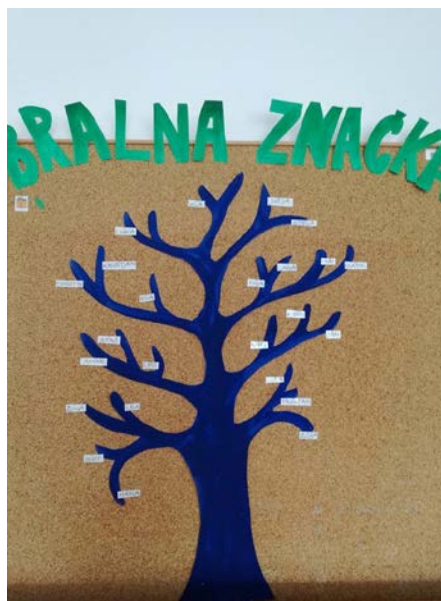


V prispevku predstavlja izhodišča in realizacijo didaktičnega koncepta tandema enakovrednih razrednikov. Tandem enakovrednih razrednikov pomeni, da ima en oddelek namesto enega razrednika dva enakovredna razrednika: cilj takega načina dela je pokritje širšega področja vzgojnih vprašanj v oddelku.

### NEKAJ UTRINKOV NAŠE USTVARJALNOSTI

#### Bralno drevo

Pred začetkom šolskega leta sem učencem naslikala bralno drevo. Drevo je bilo brez listov, imelo pa je 24 vej. Vsaka veja je bila namenjena enemu učencu. Vsaka prebrana knjiga ali pesem je kasneje pri učenci veji pomenila en drevesni list (prebrana knjiga/pesem = list na drevesu). Učenci postopoma spoznavajo, da vsako golo drevo skozi čas tudi zacveti. Ko bodo vsi učenci zaključili z bralno značko, bo tudi njihovo znanje bogatejše oz. bo zacvetelo. (Sliki 1 in 2).



Golo bralno drevo



Bralno drevo, ki že zeleni  
(6 listkov na veji pomeni, da je učenec že opravil bralno značko).

#### Ustvarjanje na temo jeseni

Prvo naše skupno ustvarjanje je bilo na temo jeseni. Jesen nas vsako leto obdari s paletno različnih barv in dobrot. Drevesa za nas oblečejo pisana oblačila. Liste različnih dreves smo preobrazili v živali, naslikali in narisali smo drevesa v jesenskem času. Na okna učilnice sem učencem narisala golo drevo z vejami. Narisano drevo se bo na oknih spreminjalo glede na letni čas. Učenci so na šolskem igrišču nabrali liste različnih dreves, nekatere redke vrste pa so prinesli tudi od doma. Liste smo nato posušili, plastificirali ter nato dodali h golemu drevesu. Učenci so ustvarili tudi ježke s pomočjo trganke in lepljenke ter jih dodali pod drevo. (Slika 3.)

#### Naravoslovni dan na temo drevesa

Izvedli smo tudi naravoslovni dan na temo drevesa. Odšli smo v bližnji drevored in si drevesa pobližje ogledali. Okoli njih smo tudi zaplesali in



Ples in petje ob drevesu



jim zapeli pesem Kostanjček zaspanček. (Sliki 4 in 5.)

#### Božično drevesce

Jesensko drevo se je v zimskem času ponovno preobrazilo, in sicer nam je služilo kot božično drevesce. Učenci so iz papirja ustvarili prelepe božične okraske, ki so se kasneje prilepili na gole veje. Učenci ob naši dejavnosti spoznavajo, kako se drevesa/rastline spreminjajo skozi različne letne čase. (Slika 6.)

#### Ptički v zimskem času

Nikoli pa ne pozabimo tudi na živali, ki živijo v različnih življenjskih okoljih. Posebno skrb smo namenili ptičkom v prihajajočem zimskem času. Izdelali smo ptičje hišice iz ostankov lesa, iz kolobarjev breze so učenci naslikali sove itd. (Slika 7.)

#### Drevesa spomladi in poleti

V obdobju preostalega šolskega leta bodo učenci spoznali še lastnosti in značilnosti dreves v spomladanskem in poletnem času.

Tako učenci prvošolčki skozi svojo igrivost in ustvarjalnost svoje znanje še bolj utrjujejo.

#### SKLEPNA MISEL

Ničkolikokrat se pojavljajo kritike o premalo učinkovitem delu, ki ga ponuja šola. Le-ta naj bi učencem še vedno ponujala preveč faktografskega znanja. Vzrok za to naj bi bil tudi v pretežno klasičnem poučevanju učnih predmetov, kar pomeni poučevanje vsakega predmeta posebej brez ustreznih povezav. To naj bi namreč učencem preprečevalo oz. oteževalo oblikovati celosten in kritičen pogled na svet, katerega del so tudi oni.

Učni predmet spoznavanje okolja, ki se pojavi v prvem triletju devetletne osnovne šole, je vsekakor eden izmed tistih, v katerem najdemo značilnosti različnih predmetov. V svojem obsegu namreč zajema družboslovne, naravoslovne in tehnične vsebine, ki učencem omogočajo spoznavanje in razumevanje tako



Reševanje učnega lista o opazovanem drevesu



Jesenski pogled skozi okno



naravnega kot kulturnega okolja. Menim, da bi znotraj omenjenih vsebin lahko našli dele pravzaprav vseh učnih predmetov, ki se poučujejo na osnovni šoli, kar pa pomeni tudi možnost medpredmetnega povezovanja. Mladi nadobudneži se seznanjajo s pojmom drevo, različnimi drevesnimi vrstami, z naravnimi materiali, z živalmi, s skrbjo za živali in njihovimi bivališči (življenjskimi okolji) ... Naravne materiale tudi preštevajo ter jih ločujejo po različnih skupinah. S sodelovanjem na raznih likovnih natečajih pa lahko še bolj izrazijo tudi svojo umetniško stran.



Božično drevo (drevo, okrašeno z božičnimi okraski)



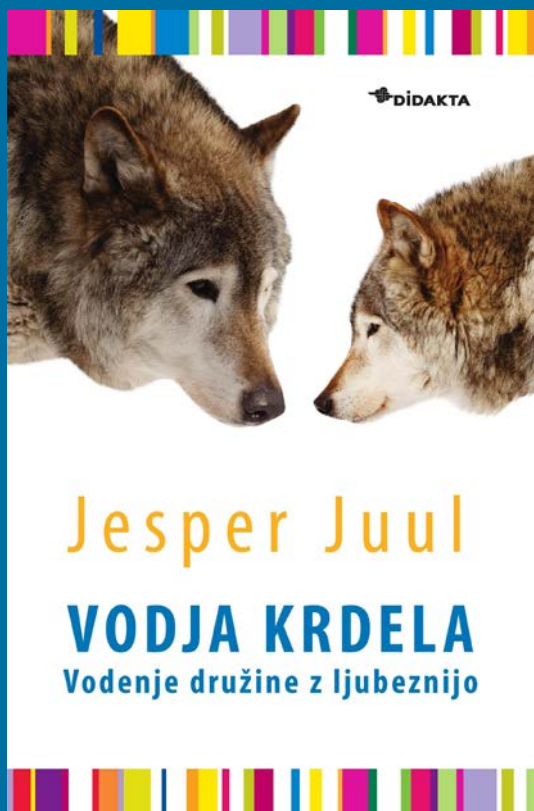
Skrb za ptice v mestu (ptičje hišice s sovicami)





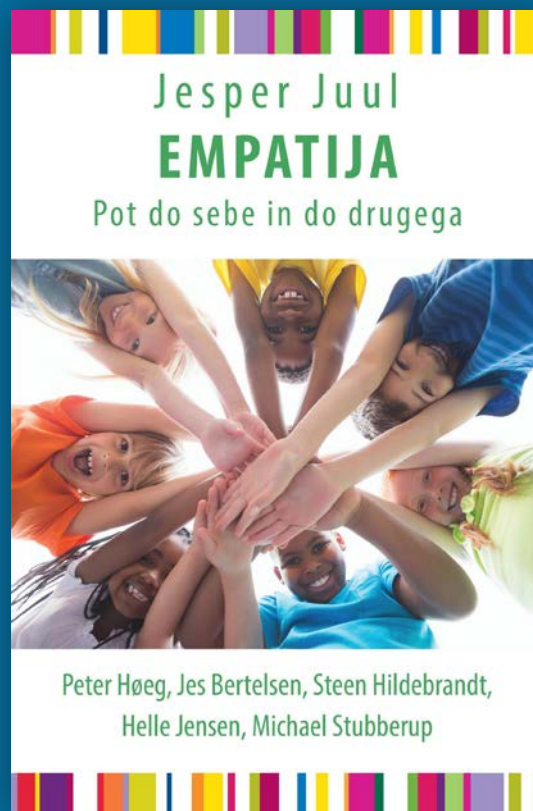
# Novi knjigi Jesperja Juula!

## VODJA KRDELA



V tej novi knjigi priznani strokovnjak za vzgojo, Jesper Juul, pokaže staršem, kako najti ravnotežje v družini. Pri tem se opira na sodobno razumevanje družinske avtoritete in vzajemnega spoštovanja. Kar gre staršem dobro v službi, je pogosto doma težko: sprejemati odločitve, prevzemati odgovornost, zagotoviti, da so narejene tudi neprijetne stvari ... Zaradi pomanjkanje zgleда v družbi in strahu, da bi svoje otroke poškodovali, starši pogosto ne uveljavijo svoje voditeljske vloge v družini. Jesper Juul ponovno definira družinsko vodenje: močni starši, ki zagotavljajo otrokom varnost in jih ljubeče usmerjajo. Njegovi kreativni nasveti pomagajo k razvoju stila družinskega vodenja, ki omogoča rast vsem: majhnim otrokom, najstnikom in tudi staršem.

## EMPATIJA



Knjiga je jedrat teoretičen in praktičen vodnik, ki vam pomaga izboljšati stik s sabo in drugimi ljudmi. Odgovarja na vprašanje; „Kaj je najpomembnejša in najbolj dragocena stvar, ki jo lahko storimo za današnje otroke«. Vsebino knjige sestavljajo celovita in razumljiva teorija ter 12 vaj, ki so bile preizkušene v mnogih učilnicah, s strani učiteljev in študentov pedagogike. Knjiga je uporabna kot pripomoček, s katerim lahko razvijete empatijo v sebi. V primerjavi z moraliziranjem bodo vaši medosebni odnosi z uporabo empatije veliko kakovostnejši.

*Jesper Juul je danski družinski terapevt, predavatelj in avtor, pa tudi oče in dedek, ki je že tri desetletja eden vodilnih avtorjev v razpravi o vzgoji otrok ter samosvoj in odločen zagovornik novih in boljših pristopov.*

### Zbirka knjig Jesperja Juula:



Lenka Gložančev

## DIDAKTIN INTERVJU

### PROF. DR. IGOR SAKSIDA, 2. del

Za naše bralce, ki morda niso imeli v rokah 197. številke revije *Didakta* in tako še niso prebrali prvega dela Didaktinega intervjuja s prof. dr. Igorjem Saksido, tudi pri drugem dela navajamo uvodno predstavitev našega gosta.

Prof. dr. Igorja Saksido, predavatelja in rednega profesorja za slovensko književnost na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani in na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem, poznamo kot uglednega literarnega zgodovinarja, ki je po študiju slovenistike in primerjalne književnosti na Filozofski fakulteti v Ljubljani v središče svojega nadaljnega raziskovalno-pedagoškega dela postavil slovensko mladinsko književnost in didaktiko pouka književnosti (takšno izhodišče je izpostavil že v devetdesetih letih v svojem magistrskem delu *Komunikacijski modeli v slovenski mladinski poeziji* in tudi doktorskem delu *Umeščenost mladinske dramatike v slovensko književnost*); poznamo ga kot avtorja in soavtorja številnih znanstvenih člankov, več monografij in učbenikov, beril, še posebej za osnovno šolo, kot angažiranega in zavzetega humanističnega pedagoškega (so)oblikovalca, ki v svojem literarno-pedagoškem raziskovanju in snovanju klasična, uveljavljena spoznanja učinkovito povezuje s sodobnimi teoretskimi izhodišči in tudi s sodobnimi umetnostnimi praksami, ki sledijo današnjemu družbeno-duhovnemu stanju in našemu bivanju v njem. Poznamo ga kot enega najvidnejših osebnosti v slovenski književni didaktiki, raziskovalca in profesorja, ki zaznava probleme, njihove različne jakosti in preplet, in se pred njimi nikoli udobno ali resignirano, malodušno ne umakne, pač pa z iskanjem in uveljavljanjem novih strategij najde pot k novemu, polnemu doživetju književnosti in življenja, in tako vedno sveže pristopa k osebnosti in družbeni vzgoji mladine, širokemu krogu pedagogov, učiteljev slovenščine pa raziskovalno učinkovito odkriva strategije za njihovo pot, po kateri lahko prenašajo sporočila književnosti do učencev in dijakov in jim tako omogočajo doseganje literarno-umetnostnega doživetja in občutenja ob književnih besedilih, kar je njihovo veliko osebnostno in seveda tudi družbeno pedagoško poslanstvo.

Če se ozremo le na statistično preverljive podatke: baza Cobiss pri imenu dr. Igorja Saksida navaja kar 1296 bibliografskih enot. Naj tu pripišemo,

da odsev njegove dejavnosti nosi tudi marsikateri članek v naši reviji *Didakta*, saj je pri člankih s področja pouka književnosti njegova citiranost skorajda nespregledljiva. Kdor pa ga je slišal kdaj predavati na kakem seminarju, simpoziju, pa ga, tako pravijo, ne pozabi nikoli: njegova predavanja in nagovori so vsebinsko polni, prodorni, problem-sko pronicljivi, zlahtni, iskri, jasni, zavzeti, z osebno prepričljivo angažiranostjo, tonsko so odlični, živahni, dinamični, temperamentni, povedani z žarom in s pridihom doživljajsko učinkovite, rahle teatralnosti.

#### Z iskanjem in uveljavljanjem novih strategij najde pot k novemu, polnemu doživetju književnosti in življenja.

#### Kdor pa ga je slišal kdaj predavati na kakem seminarju, simpoziju, pa ga, tako pravijo, ne pozabi nikoli.

poslanstvu akademsko uveljavljenim metodološkim oblikam pridružuje tudi sodobne, nove, neakademske, celo alternativne pedagoško-komunikacijske strategije, kdo je ugledni in pronicljivi univerzitetni profesor za književnost, ki tako verjame v njeno moč in poslanstvo in v doživljajsko in motivacijsko povezovalno združljivost klasičnega in alternativnega/eksperimentalnega, da za spodbujanje branja med učenci in dijaki, za vzpostavitev dialoga klasične literature z mladimi v svoje pedagoške metode vpeljuje tudi sodobne, "posebne" strategije,

Kdo je ta ugledni gospod, ugledni univerzitetni profesor književnosti, ki pri svojem pedagoškem in tudi širšem družbeno-

u m e t n o s t n e m oblikam pridružuje nove, neakademske, celo alternativne pedagoško-komunikacijske strategije, kdo je ugledni in pronicljivi univerzitetni profesor za književnost, ki tako

ki so mladim blizu? Januarja letos je prof. dr. Saksida prejel slovensko nacionalno priznanje za promocijo znanosti in znanstvenih dosežkov, priznanje *Prometej znanosti* za odličnost v komuniciranju v letu 2017: glede na njegove znane raziskovalno-pedagoške dimenzije na področju književnosti, ki zrcalijo seveda tudi njegove osebnostne karakteristike, se zdi, da priznanje, s svojim poimenovanjem *prometejevstva*, prof. dr. Saksidi še posebej pritiče.

V raziskovalno-pedagoškem okolju področja književnosti in tudi medijsko je, ob številnih angažiranostih, intervjujih, predstavitev, literarni zgodovinar prof. dr. Saksida znan kot pomembna referenca in avtoriteta na področju didaktike književnosti in področju slovenske mladinske književnosti, kot pedagoški soustvarjalec poznan predvsem širokemu krogu profesorjev slovenščine na slovenskih osnovnih in srednjih šolah, med katerimi so seveda že tudi njegovi





nekdanji študenti. Veseli smo, da je bil profesor pripravljen spregovoriti tudi za revijo Didakta: za naš Didaktin intervju me je rade volje, prijazno sprejel na Pedagoški fakulteti.

V intervjuju skušamo z nekaj so-razmerno splošnimi, "preprostimi" vprašanji, ki pa se navezujejo na integralne človekove osebnostne karakteristike, in s posebnimi vprašanji, nanašajočimi se na njegovo poklicno delo, za naše bralce osvetliti, kdo je prof. dr. Igor Saksida.

Intervju tematsko zajema nekaj sklopov in nas bo skozi dve številki revije Didakta vodil proti poletju, ko nas bo – za nekaj tednov razbremenjene vsakodnevnega (šolskega) dela – pod njegovim vtisom gotovo spremljala marsikatera njegova misel ali ideja ter nas vodila k razmisleku, v poletnem počitniškem času morda bolj sproščeno doživetemu, učinkovitemu in za nas same tudi samospraševalnemu, dialoškemu, ustvarjalnemu.

“

**Spoštovani prof. dr. Saksida, kot univerzitetni profesor za slovensko književnost in vodilni slovenski strokovnjak za didaktiko književnosti ste znani tudi kot angažirani pobudnik in (so)organizator promocije branja med mladimi in v tem smislu tudi (so)pobudnik konkretnih ukrepov za dvig bralne pismenosti med slovensko šolajočo se, zlasti osnovnošolsko mladino. Pri tem izhajate iz svojega prepričanja o pomenu branja za človekov vsestranski razvoj in razvijanje različnih življenjskih kompetenc, kot ste poudarili v odgovoru na naše vprašanje Kaj bi rekli, ali je branje literature eden od možnih hobijev ali nuja? (ob koncu prvega dela intervjuja). Nam lahko zdaj poveste malce več oz. nekoliko določneje: kateri so (bili) po vašem mnenju v slovenskem šolskem prostoru najbolj vidni, učinkoviti ukrepi za promocijo branja in dvig bralne pismenosti med mladimi?**

Več takšnih ukrepov je. Prvi je bil naučiti učence bralnih strategij: v ta namen je bil izvajan projekt z naslovom Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja, izvajal ga je Zavod RS za šolstvo (v sodelovanju s strokovnjaki različnih inštitucij s področja šolstva).

Druga stvar je delo z boljšimi bralci: veliko energije je vloženo v to: če delamo z boljšimi bralci, potem tudi ostali napredujejo. Projekt te vrste je tekmovanje za Cankarjevo priznanje, ki zdaj zajema skoraj 50.000 otrok, kar je desetkrat več kot v času, ko smo pred enajstimi leti s sodelavkami in sodelavci prevzeli tekmovanje oz. njegovo organizacijo. Če to obliko spodbujanja kritičnega branja potegneš od 1. razreda do srednje šole, se nedvomno mora poznati. In se že, kar potrjujejo tudi rezultati PISE (op. LG: PISA je mednarodna raziskava o bralni, matematični in naravoslovni pismenosti (15-letnih dijakov); izvaja se pod okriljem Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD)). – Slovenija je do-

segla izjemen uspeh na zadnji PISI (v letu 2015), in to s sistematičnimi ukrepi za promocijo branja in razvijanje bralnih zmožnosti.

Tretjič: učiteljem skušamo jim spet dopovedati, da so oni avtoritete: morajo pričakovati veliko! Naša šola mora biti šola visokih pričakovanj, visokih ciljev in dela na poti za njihovo doseganje. Ne pa igriva, prijazna šola, šola brez stresa, kot so jo uveljavljale ideje, ki so se, žal, pojavljale in prijemale v našem prostoru pred petnajstimi leti kot del pedagoškega diskurza. Šola ni hec, je delo: samo to da izboljšanje.

**Torej naj bi bil po vašem mnenju učitelj za učence nekako to oz. tako, kot pravijo za starše – naj ne bodo otrokom prijatelji, pač pa avtoriteta?**

Seveda, točno tako. Kakšen prijatelj?! Seveda si lahko do otroka razumeva-joč, mu pomagaš, ampak moraš biti avtoriteta. To pomeni tudi, da starš reče: »Tako zelo te imam rad, da te bom zaradi tega in tega kaznoval.« Ker to otrok včasih potrebuje.

**Kateri učitelj pa je na vas najbolj vplival in zakaj? Smem navesti vašega gimnazijskega prof. Marjana Štrancarja, za katerega ste že povedali, da je imel močan vpliv na vas?**

Seveda: prof. Marjan Štrancar, svetel spomin na gimnazijo – kot že rečeno, ni me sicer učil, imel pa sem možnost sodelovati v njegovem dram-skem krožku. Name je močno vplival s kombinacijo avtoritete in ustvarjalnosti: razpetost mladega človeka med avtoriteto in kreativnostjo profesorjev je absolutno pozitivna.

**Dovolite še nekaj vprašanj v navezavi na branje in na strategije za spodbujanje branja med mladimi – zdaj z drugačnega zornega kota. Danes branje namreč dobiva (oz. že ima) sebi nekako sopostavljajoči**

se, vendar že zmagujoč antipod, tj. obvladovanje sodobnih, digitalnih tehnologij, pri čemer obvladovanje digitalnih tehnologij postaja čedalje hitreje in čedalje v večji meri tudi pogoj za zaposlitev različnih poklicnih profilov. Verjamem sicer, da so dijaki in študenti, ki niso "obsedeni" s sodobnimi digitalnimi tehnologijami (o kateri ste govorili pri enem od vprašanj v prvem delu intervjuja), ki uporabljajo telefon le za sms in za klic in ne visijo ves čas na socialnih omrežjih, sicer redki – pa vendar: Ali vidite problem z vidika njihovega vklapljanja v produktivno, zaposlitveno okolje, glede na to da danes že skoraj vsako podjetje zahteva specialiste, ki objavljajo na twitterju, facebooku – še celo v javnih ustanovah so cele konference glede tega, kako objavljati na družbenih omrežjih. – Kaj menite – ali ima nekdo, ki ohranja ljubezen in veselje do knjige in jo bere "na topli domači slovenski peči" in je k branju literature celo pedagoško spodbujan, lahko problem/težave v tem svetu digitalnih tehnologij oz. na današnjem trgu zaposlitve, ki danes v veliki meri terja prav to?

**Seveda: prof. Marjan Štrancar, svetel spomin na gimnazijo. Name je močno vplival s kombinacijo avtoritete in ustvarjalnosti.**

to tudi možno – vseeno upam, da se to ne bo dogajalo. A treba se je zavdati: nekdo, ki "sedi na peči s knjigo v roki in z baterijsko svetilko ..."

Ali s svečnikom :)

Da, "... ali s svečnikom" :) – in bere dober roman, procesira to, kar bere, na bistveno globlji ravni kot nekdo, ki tvita vsenaokoli v treh stavkih. Razlika med obema je zgodba. Ta "na peči s knjigo" je potopljen v

**Ta "na peči s knjigo" je potopljen v svet zgodbe, o njej razmišlja in jo soustvarja. Tisti s tvitom pa "čivka".**

svet zgodbe, ki ga potegne vase, o njej razmišlja in jo soustvarja. Tisti s tvitom pa "čivka".

Knjiga z romanom in socialna omrežja, to ni ali – ali, ampak je: in. Jaz sicer nimam nobenega socialnega omrežja, ne facebooka ne twitterja, vse, kar se grem "digitalno", je preko maila, čemur težko rečemo družbeno/socialno omrežje, je pač način posredovanja sporočil. Drugo me ne zanima, imam dovolj dela tudi brez tega. Izgleda pa, da bo to treba začeti zagovarjati čas za svoj ustvarjalni mir (oz. bolje: nemir).

**Kaj menite o tem kontrastu oziroma (ne)perspektivi: branje romanov načeloma ne vodi v to, da boš zaradi tega dobil službo, medtem ko obvladovanje socialnih omrežjih to lahko naredi – konec koncev imamo polno social media manager delovnih mest ... sicer gre pri tem tudi za content (vsebino), kar pomeni pisno izražanje, pa vendar. Zdi se, da gre trend v to, da če damo na tehtnico branje literature – družbena omrežja, se vedno bolj "splača" oz. je konkurenčno obvladati družbena/socialna omrežja.**

Kot ste rekli, ja, obvladaš tehniko, načine izražanja. Ampak če hočeš biti dober, moraš obvladati vsebino, česar pa ti omrežja ne dajo. Moraš

nekje drugje črpati zalogo. Kje? Na peči z romanom. Komunikacije te omrežja že naučijo – hitre, razdrobljene, ampak dober social media manager mora brati!

**Podobne dileme v zvezi z modelom učencem prijazne šole, kot ste jih izpostavili pri vprašanju avtoritete učitelja, so tudi pri vprašanju ocenjevanja: trend opisnega ocenjevanja, ki bi lahko vodil celo v ukinjanje ocenjevanja, vsaj v klasičnem smislu. Kaj so po vašem**



## mnenju prednosti in slabosti ocenjevanja?

Vsekakor je več prednosti kot slabosti. Ocenjevanje je stvar življenja: da se postaviš v vrsto z drugimi, da vidiš, ali si nižje ali višje.

## Torej se je treba primerjati z drugimi?

Seveda se je treba primerjati! Treba se je primerjati tudi s samim sabo: ali jaz, recimo, v svojem življenju napredujem ali nazadujem? To moraš delati celo življenje. Nikoli ne smeš zaspati in si reči: »Saj je vseeno, zdaj sem pa že vse dosegel«. To je pot v resignacijo, kot sva prej rekla. (Op. LG: pri enem od vprašanj v prvem delu intervjuja.)

Skratka: ocenjevanje ima vsekakor pomen, smisel, seveda tudi ali še zlasti v šoli! Ocenjevanje ne sme biti samo povratna informacija za pozitivno samopodobo otroka: ocena mora biti realna, ne nujno visoka, pač pa realna. Otroku, če česa ne zna, je treba to povedati in dodatno kaj narediti, da bo znanje boljše.

## Vrednost ocenjevanja v naši šoli – vaše mnenje?

Pri nas ima ocenjevanje več težav, ena pomembna je šibka razločljivost ocenjevanja. Mislimo, da z visokimi ocenami delamo otroku uslugo. Vsi dobivajo kar 4 in 5. Danes lahko govorimo o inflaciji odličnjakov. Včasih je bila povprečna ocena 3. Zdaj je ponekod nad 4, kar ni dobro.

Druga težava je v tem, da smo z opisnim ocenjevanjem naredili kar nekaj napak – opisne ocene postajajo oz. so postale nerazumljive tistim, katerim bi morale biti jasne, to je vsaj staršem, če ne že otrokom. Starši ne vedo več, kje otrok je. Prej – ko je dobil trojko, so vedeli: aha, povprečno oceno ima.

Tretja huda napaka pa je strah pred zunanjim preverjanjem znanja.

Nikoli nisem razumel nekaterih učiteljev: »Oj, samo NPZ in eksterci ne, to je dvom v učiteljevo delo.« Pa je ravno obratno: dobremu učiteljem NPZ-ji pomagajo in povedo, kje so njegovi učenci glede na povprečje v Sloveniji. NPZ-ji so tudi zaščita pred neupravičenim pritiskom staršev za višje ocene.

Ocenjevanje je pravzaprav zelo kompleksen postopek. Jaz sem v tem smislu za krepitev vloge ocenjevanja in krepitev njegove t. i. razumljivosti in razločljivosti.

Čimprej nazaj na številčno ocenjevanje (za katerim se skrivi tudi razlaga, zakaj takšna ocena)!

**Kaj bi rekli tistim, ki pravijo, da ocenjevanje ne zajame vsega (so pač različni tipi testov, nalog, za katere pravijo, da ne kažejo realnega stanja)?**

Ja, res je, prav noben test ne more v celoti pokazati, kaj otrok zna in česa ne. Gre pa vendar za diagnostiko, kar je pomembno že zato, da znamo potem otroku prilagoditi pedagoški pristop, tako da bo napredoval. V tem smislu sem na primer tudi za to, da se v prvem razredu prvih par ur nameni preverjanju, koliko učencev je bralcev. Po podatkih je v povprečju v prvem razredu tretjina že bralcev. Če bomo pustili, da se tretjina učencev dolgočasi, ker že znajo brati, je logično, da bodo nagajali. Nekaj pa morajo početi, ali ne? – Ta diagnostika se mi zdi nadvse pomembna in bi jo zelo priporočal.

**Opisne ocene postajajo nerazumljive tistim, katerim bi morale biti jasne, to je vsaj staršem, če ne že otrokom.**

**našnji čas?**

Ja, danes pedagogji potrebujemo bistveno več znanja za reševanje težav otrok, težav čisto čustvene narave: vedenjske motnje, agresija. Naši pedagogji še niso dovolj usposobljeni

za to ... treba bi bilo temu nameniti prenovo študijskega programa. Študenti, bodoči učitelji, postajajo vedno bolj razpršeni, učijo se "čivkati", na hitro povedati, ne pa dejansko razmišljati. Izgubljam svoje notranje jedro, od tod te težave.

## Nove kompetence za dijake in študente?

Slovenski dijaki – o njih in njihovih kompetencah bo treba temeljito razmisliti pri obnovi slovenske mature: država se mora odločiti, ali bomo še zmeraj vztrajali pri 20 let starem modelu mature reproduktivnega tipa, vsaj kar se slovenščine tiče, drugih predmetov ne bom sodil. Začnimo pri slovenščini – ali je tip eseja, kjer povzemaš vse-

**Čimprej nazaj na številčno ocenjevanje!**

**Začnimo pri slovenščini – ali je tip eseja, kjer povzemaš vsebino, res moderna bralna pismenost?**

bino, res moderna bralna pismenost? Je prav, da si kaznovan, če poveš svoje mnenje? Dijaki si želijo problemskih naslovov, ne pa vodene obnove. Nove kompetence razvijajo kritično razmišljanje, zavzetost v pristopu do reševanja problema, zmožnosti argumentacije, primerjav, aktualizacije in vrednotenje literature, česar danes praktično ni .... Šele potem bomo dobili na univerzo dijake, ki mislijo s svojo glavo.

## Kaj vam je pri poklicu predavatelja najbolj všeč in kaj najmanj?

Kot predavatelju mi je najbolj všeč, če študente motiviram, da kaj dobrega preberejo, komentirajo, se tudi prepirajo z mano. Nadvse rad imam vaje interpretativnega branja, kjer delamo neverjetne reči, in mislim, da so navdušeni tudi študenti. Najmanj všeč pa mi je to, da smo predavatelji preobremenjeni, da ne ostane časa za bistvo: raziskovanje in delo z mladimi.

## Slovenski pedagoški sistem: na kaj ste v njem ponosni in na kaj ne?

Absolutno smo lahko ponosni na odlične rezultate v mednarodnih raziskavah, v naravoslovju in matematiki že leta, sedaj še pri bralni

pismenosti. Lahko smo ponosni na dosežke naših mladih na olimpijadah, na mednarodnem področju. In da imamo dobro infrastrukturo v šolah, dobro opremo: marsikatera šola ima boljše opremo kot fakulteta. Pa na dobre učitelje smo tudi lahko ponosni.

Kar pa ni dobro in bi bilo treba popraviti, je zbirokratiziranost šole: našo šolo je treba debirokratizirati! Stopiti stran od vseh mogočih papirčkov in iti proti večjemu nadzoru nad kakovostjo. Kot povsod tudi med učitelji velja, da niso vsi najboljši: slabše je treba odkriti in jim pomagati, ker ni pravično do otrok, če nimajo enako kakovostne pedagoške pozornosti.

**Vrniva se spet nazaj na vaše življenje (o katerem ste nam marsikaj povedali že v uvodnih vprašanih intervjuja (v prvem delu)). – Dovolite vprašanje: Kdaj hodite spat, kdaj se zbudate?**

Sem nočna ptica, včasih berem, gledam tv, npr. History Channel, vstanem pa zelo različno: včasih potegnem tudi malo dlje. Če imam pomemben sestanek, se rad dobro spočijem. Nimam stalnega urnika.

**Žrtvovanje spanja zaradi dela? Kot pravimo, je vse v glavi: kaj menite, ali rabimo tistih 7–8 ur spanja ne glede na vse?**

Vedno sem rad veliko spal in nikoli nisem mogel delati nenaspan. Če sem nenaspan, raje delam kaj takega, kar ne zahteva pretiranega intelektualnega napora. Če delam resne stvari – recimo, zdaj popravljam mednarodno maturo – in če ne čutim, da sem maksimalno spočit, da se lahko res potopim v eseje, potem tega ne počnem. Ker se preveč bojim, da bi komu naredil krivico, mu ne dal realne ocene, mu zbil par točk in mu otežil vpis na univerzo. To so vendarle najboljši dijaki!

**Najbolj smešna stvar, ki ste jo kdaj naredili?**

Hmmm ..., kaj bi bila taka smešna stvar? Se sploh ne spomnim.

**Ste se npr. kdaj oblekli v raperja?**

To je zabavno, ja, učenci in dijaki so vedno navdušeni, ko se preoblečem v raperja. Dam očala gor, kapo in zlato verigo. Smešno je, ja. Kot je hecen tudi Trkaj, ko se preobleče v profesorja. Zamenjave vlog so vedno simpatične – vplivajo na to, da je pouk lahko ob zahtevnosti tudi zabaven. To je mojstrstvo – povezati strokovnost, kakovost in humor.

**Najbolj "nora" stvar, ki se vam je zgodila v življenju?**

Kaj bi bilo? Ja, najbolj nadrealistična stvar, ki se mi je zgodila, je, da sem se enkrat izgubil v hribih, in to nad Bovcem, na Rombonu, ki sem ga poznal kot svoj žep. Padla je neka čudna megla in sem se izgubil. Bil sem popolnoma sam. Dobro sem se odzval: zdajle je ura 4 popoldne, če v roku 15 minut ne pridem na pot, da bom vedel, kje sem, se bom obrnil in šel nazaj. In potem sem po naključju našel markirano pot in vse je bilo dobro. Se pa zaveš, kako je tanka meja med mnenjem, da vse obvladaš, a si takoj nato le popotnik, ki lahko vsak trenutek izgubi kompas.

**In zdaj, za zaključek intervjuja, dovolite še nekaj vprašanj o knjigi – uspešnici Kla kla klasika, za katero ste dobili tudi priznanje Prometej znanosti za odličnost v komuniciranju v letu 2017. (O vašem odnosu do kombinacije klasična literatura in rap, o vašem sodelovanju z Rokom Terkajem**

**– Trkajem in projektu Kla kla klasika ste nam nekaj povedali že v prvem delu intervjuja.)**

**Povejte nam, ali je morda kak primer, kaj podobnega, kot je zdaj po zaslugi vas in Trkaja slovenska knjiga Kla kla klasika, nastalo tudi že v tujini?**

Nekaj podobnega so naredili Nemci: za izhodišče so vzeli Goetheja in Schillerja, dva nemška klasika, njune pesmi so povezali s sodobnim ritmom rapa. Midva s Trkajem pa sva delala bolj na sporočilnosti in aktualizaciji klasičnih in sodobnih sporočil, pesmim sva dodala bralne naloge in vprašanja za vrednotenje. In seveda: Rok je vzel klasične pesmi predvsem kot citat in iz njih spletel čisto nove, sodobne in prepričljive zgodbe.

**Torej smo Slovenci prvi?**

Ni mi znano, da bi v tuji literaturi kdo naredil kaj podobnega. – Zdaj bomo, upam, delali tudi EU-rap na

**S Trkajem bova izbrala romantične pesmi in jih predelala v rap – iz različnih evropskih literatur.**

temo evropska romantika. S Trkajem bova izbrala romantične pesmi in jih predelala v rap – iz različnih evropskih literatur: nemške, francoske, italijanske, hrvaške, poljske, češke – in seveda slovenske ... In ob tem še kaka dodatna spodbuda za branje in poslušanje, a naj bo to še skrivnost.

**Se pa zaveš, kako je tanka meja med mnenjem, da vse obvladaš, a si takoj nato le popotnik, ki lahko vsak trenutek izgubi kompas.**

**Bo ta projekt tudi kot knjiga?**

Ne vem še. Oziroma je še skrivnost. Povem le: EU-rap.)

**Bo kaj v sodelovanju z Evropskim parlamentom oz. EU institucijami?**

Ja, saj brez tega ne bo šlo, ker gre za ogromen projekt, ki ga je treba finančno podpreti. Ne moreš brez tovrstne podpore dobiti npr. Dizzeerja Rascala, da zarapa.



**Mladi, ki bi radi sodelovali pri vsem tem, kako bi se lahko priključili?**

Čimprej naj začnejo poslušati Trkaja in Nipkeja! (op. LG: Boštjan Nipič – Nipke, slovenski raper in izvajalec hip hop glasbe).

**Kaj pa poleg poslušanja? So zanje kakšni projekti?**

Seveda, ravno zdaj je razpis v Pilu glede rapanja. V Ljubljani nastaja tudi center urbane kulture: gre za petje, snemanje, ples. Kultura hiphopa je s svojo komunikacijo in prodornostjo, kreativnostjo brez dvoma stvar prihodnosti: omogoča, da se izraziš, da daš ven negativna čustva, se jih znebiš. To je prava pot – da ne zadržuješ negativne energije v sebi in stopnjuješ bolečino, ampak daš vse to ven iz sebe, na papir. V tem vidim potencial tudi za povezovanje s pedagoškim svetom.

**Lahko poveste kaj več o tem razpisu v Pilu?**

Izšel je nekako pred pol leta, zaključil se bo maja. Otroci bodo pošiljali svoje izdelke v povezavi s hiphopom, posnetke, plese, besedila, potem bomo, v sodelovanju z Veselo šolo in Mladinsko knjigo, izbrali nagrajence.

**Kaj pa novi center urbane kulture?**

Mladi se bodo lahko aktivno vključevali, rapali skupaj z Nipkejem, plesali z Artifexom – upam, da se najdejo sredstva, da to steče; da jih ujamemo v mreže ustvarjalnosti in jih ne pustimo na ulici.

**Rap je pogosto glasba nasilja – vaše mnenje?**

To je le en (droben) del rapa.

**Če bi se pojavile rap predelave slovenske klasike z negativnim konotacijami ... kako zamejiti, kako preprečevati?**

To je vprašanje namena – zakaj kdo to naredi. Ali samo zato, da se dela fra-

jerja, da izstopa?

Ali je mogoče to upravičeno in je to način aktualizacije sporočila? Sicer mi-

slim, da klasika te nevarnosti nima, ne vidim, kako bi lahko Župančiča, Prešerna tako predelovali, ampak – če bi komu to inovativno uspelo – zakaj pa ne? Saj ima klasika tudi laži, kletvice in umore, ...

**Ampak če bi prišlo do zasmehovanja klasike oz. negativne obravnave klasike, ali bi se stri-**

**njali, da "slaba promocija je tudi promocija"?**

Mislím, da skoraj ne more priti do tega. Bi moral biti mlad človek res hud model, da bi "zdissal" klasiko, da se izrazim po raparsko. Tu se takoj vidi intenca, zato menim, da te nevarnosti ni.

**Torej smo na ladji popularizacije klasične literature, ki pluje v pravo smer, v smer hiphopa ... in s slovensko zastavico?**

Tako je, točno tako!

**Hvala hip hop, da ostajam tip top v glavi, prosim te, vodi nas po poti pravi**

Hvala hip hop, da ostajam tip top v glavi, prosim te, vodi nas po poti pravi (Emkej, mariborski hiphoper).

“

Zahvaljujem se prof. dr. Saksidi za njegov dragoceni čas in pozornost, da nam je odgovarjal na vsa naša vprašanja, bodisi o svoji osebnosti bodisi o svojem delu, in nam tako omogočil videti zaris tega njegovega intervjujskega avtoportreta, ki nam daje iztočnice tudi za naš samorazmislek o našem odnosu do številnih stvari našega življenja in dela.

Intervjuvala:  
Lenka Gložančev



---

”

---

“BOGATEJŠI OD MENE  
NE BOSTE NIKOLI,  
MENI JE NAMREČ  
MATI BRALA KNJIGE.”

Abigail Van Buren

---

didakta

---

Dovoljeno fotokopiranje v skladu s SAZOR



---

”

---

“NE PUSTITE, DA VAS  
UČENJE VODI  
LE V ZNANJE, INAJ  
VAS VODI V DEJANJA.”

Jim Rohn

---

didakta

---

---

”

---

“ČLOVEK, KI NE BERE  
DOBRIH KNJIG, NIMA PRAV  
NOBENE PREDNOSTI PRED  
NEPISMENIM ČLOVEKOM.”

Mark Twain

---

didakta

---

Dovoljeno fotokopiranje v skladu s SAZOR



”

“NEKATERI ŠTUDENTI  
PIJEJO PRI IZVIRU  
ZNANJA, DRUGI PA  
SAMO GRGRAJO.”

F. C. McKenzie

didakta

*Naročilnica na revijo DIDAKTA*

Ime ustanove (oz. ime in priimek) \_\_\_\_\_

Naslov \_\_\_\_\_

Pošta \_\_\_\_\_

E-pošta \_\_\_\_\_

SI/davčna številka \_\_\_\_\_

DA NE davčni zavezanec \_\_\_\_\_

Telefon \_\_\_\_\_

Kraj in datum \_\_\_\_\_

Žig/podpis \_\_\_\_\_

Letna naročnina na revijo DIDAKTA znaša 89,99 EUR  
za 5 dvojnih številk.  
Posamezna dvojna številka stane 18,99 EUR.

**Vsi individualni kupci imajo 50 % popust.**

Izpolnjeno naročilnico pošljite na naslov založbe:

**Didakta d.o.o., Gradnikova 91a, 4240 Radovljica**

Naročila sprejemamo tudi po telefonu (04) 53 20 210 in  
e-pošti: zalozba@didakta.si.

Revija Didakta št. 198

Za založbo

Rudi Zaman

Urednica

Lenka Gložančev

Uredniški odbor

dr. Natalija Komljanc,

Dora Gobec,

Mojca Grešak,

dr. Justina Erčulj,

dr. Robi Kroflič,

dr. Kristijan Musek Lešnik,

Andrej Antolič,

Matic Pavlič

Časopisni svet

dr. Cveta Razdevšek Pučko,

mag. Teja Valenčič,

Rudi Zaman

Lektura

Alenka Gložančev

Fotografije

avtorji člankov,

foto dokumentacija

uredništva

Oblikovanje

Matjaž Kavar, RAORA d.o.o.

Tisk

Grafika Soča, d.o.o.

Naslov uredništva

Revija Didakta

Gradnikova 91a

4240 Radovljica

tel.: 04 53 20 200

faks: 04 53 20 211

e-pošta: revija@didakta.si

www.didakta.si

Naročnino prosimo

poravnajte na račun

št. 02 068-0016734826,

odprt pri NLB.

Letna naročnina na revijo DIDAKTA znaša

89,99 EUR za 5 dvojnih številk.

Posamezna dvojna številka stane 18,99 EUR.

Revija Didakta sofinancira

Javna agencija za raziskovalno

dejavnost Republike Slovenije.

**NAVODILA AVTORJEM ČLANKOV**

Članki za revijo naj obsegajo od 9.900 do 15.000 znakov s presledki. Prispevke pošljite po elektronski pošti na naslov revija@didakta.si ali na zgoščenki po pošti na naslov Didakta, d. o. o. Radovljica, Gradnikova 91a, 4240 RADOVLJICA, s pripisom "Za revijo Didakta".

Zaželeno je, da besedilu priložite slikovno gradivo: slike, fotografije, risbe ... Prosimo, da slikovno gradivo pošljete kot samostojno prilogo. Elektronske fotografije ali skenirane slike morajo biti ustrezne kakovosti (širina najmanj 10 cm, 300 dpi). Prispevek opremite s podatki o avtorju – imenom in priimkom, naslovom ustanove, domačim naslovom, telefonsko številko in elektronskim naslovom. Upoštevajte znanstvena oz. strokovna načela pisanja člankov, članek naj bo napisan zvezno in ustrezno strukturiran (naslovljen in smiselno razdeljen na poglavja), navedeni naj bodo citati in uporabljena literatura. Že objavljenih prispevkov ne objavljamo.

Pridržujemo si pravico do manjših sprememb.

*Uredništvo revije Didakta*