

S O C I A L

N A P E D A

G O G I K A

SEPTEMBER 2001 • VOL. 5 • ŠTEVILKA 3



IZDANJE
2001
PEDAGOGSKO

SP

KARBELEVA PLOŠČAD 36,
1000 LJUBLJANA

Revija Socialna pedagogika izdaja Združenje za socialno pedagogiko - slovenska nacionalna sekcija FICE. Revija izhaja četrtletno. Vse izdajateljske pravice so pridržane.

Socialna pedagogika is a quarterly professional journal published by Association for social pedagogy - Slovenian national FICE section.

Naslov uredništva je:
Address of the editors:

Združenje za socialno pedagogiko
Uredništvo revije Socialna pedagogika
Kardeljeva pl. 16 (pri Pedagoški fakulteti)
1000 Ljubljana
tel: (01) 589 22 00 ; Fax: (01) 589 22 33
E-mail: bojan.dekleva@guest.arnes.si

Urednika:
Co-Editors:

Bojan Dekleva (glavni urednik, Ljubljana)
Alenka Kobolt (odgovorna urednica, Ljubljana)

Uredniški odbor sestavljajo:
Members of the editorial board:

Josipa Bašić (Hrvaška, Croatia)
David Lane (Velika Britanija, Great Britain)
Margot Lieberkind (Danska, Denmark)
Leo Ligthart (Nizozemska, The Netherlands)
Marta Mattingly (ZDA, USA)
Friedhelm Peters (Nemčija, Germany)
Vinko Skalar (Slovenija, Slovenia)
Mirjana Ule (Slovenija, Slovenia)
Sonja Žorga (Slovenija, Slovenia)

Uredniški svet sestavljajo:
Members of advisory board:

Lučka Babuder
Mojca Bekš
Brane Franzl
Borut Kožuh
Bojana Silahić
Ivo Škoflek
Jožica Tolar
Darja Zorc-Maver

To številko uredila:
This issue edited by:

Alenka Kobolt

Oblikovanje in prelom:
Fotografija na naslovnici:

Nenad Maraš
Špela Razpotnik

Lektorirala:
Angleški prevodi:
Tisk:

Marinka Milenkovič
Metka Čuk
Tiskarna Vovk

Letnik V, 2001, št. 3
Vol. V, 2001, No. 3
ISSN 1408-2942
Spletni naslov: <http://www.uni-lj.si/~pefzsp>

Naročnina na revijo za leto 2001 je 6.000 SIT za pravne osebe. Naročnina na revijo je za člane Združenja vključena v članarino.

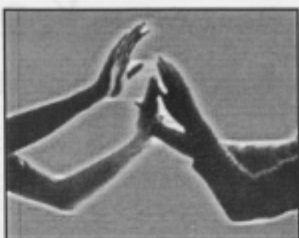
Izdajanje revije v letu 2001 finančno podpira Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport RS.

Članke v reviji abstrahirata in indeksirata *Family Studies Database* in *Sociological Abstracts*.

Kazalo/Contents

Tematska številka: Mediji v socialnopedagoški teoriji in praksi

- | | |
|--|--|
| <i>Alenka Kobolt</i> | <i>Alenka Kobolt</i> |
| Mediji v socialnopedagoški teoriji in praksi 231 | Means and agents in social pedagogical theory and praxis |
| <i>Alenka Kobolt</i> | <i>Alenka Kobolt</i> |
| Komunikacijski trening z uporabo videa 237 | Communication training and video |
| <i>Jovi Čuruvija</i> | <i>Jovi Čuruvija</i> |
| Interaktivne igre kot oblika preventivnega dela v predšolski dobi 255 | Interactive games as a preventative method of work at preschool age |
| <i>Jana Rapuš Pavel</i> | <i>Jana Rapuš Pavel</i> |
| Načela, pravila in intervencijske tehnike pri izvajanju interaktivnih iger v skupini 273 | The principles, rules and intervention techniques for leading interactive games in the group |
| <i>Vesna Verhovnik Marivšek</i> | <i>Vesna Verhovnik Marivšek</i> |
| Likovno izražanje 293 | Artistic expression |
| <i>Vesna Jugovac</i> | <i>Vesna Jugovac</i> |
| Na odru in v življenju 319 | On stage and in life |
| <i>Branka Globočnik</i> | <i>Branka Globočnik</i> |
| Jahanje kot specialno- in socialnopedagoška dejavnost 341 | Educational and remedial riding |
| <i>Špela Razpotnik</i> | <i>Špela Razpotnik</i> |
| Cirkuška pedagogika 367 | Circus pedagogics |
| <i>Intervju</i> | <i>Interview</i> |
| <i>Alenka Kobolt</i> | <i>Alenka Kobolt</i> |
| Intervju z Anne Frommann 375 | Interview with Anne Frommann |
| <i>Navodila avtorjem</i> 387 | <i>Instructions to authors</i> |



Mediji v socialnopedagoški teoriji in praksi

Means and agents in social pedagogical theory and praxis

Alenka Kobolt

Uvod

Alenka Kobolt, dr.soc.ped., Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva pl.16, 1000 Ljubljana

Nesporno je temelj vsakega pedagoškega vplivanja odnos, ki se oblikuje med odraščajočo osebo in strokovnim delavcem (učiteljem, vzgojiteljem, socialnim pedagogom, specialnim pedagogom). Pri delu z otroki/mladostniki so poleg odnosa (kot temeljnega) pomembne tudi različne dejavnosti oziroma aktivnosti, v katere lahko mladega človeka povabimo oziroma jih skupaj z njimi oblikujemo. Tega dejstva se je zavedala že klasična pedagogika. Bruno Bettelheim je naslovil svojo knjigo, v kateri govori o vzgoji, "Ljubezen ni dovolj".

Vzgojno, usmerjevalno, podporno, svetovalno in socioterapevtsko vplivanje na mlade se poleg odnosa udejanja s strokovnim znanjem in aktivnostmi. Strokovnjak, ki dela z mladimi, mora poleg teoretičnih znanj iz pedagogike, psihologije in ostalih družbenih ved

obvladati didaktično-metodične izpeljave različnih dejavnosti, med katere sodi uporaba različnih medijev, s katerimi obogati skupinsko ali individualno delo.

Geissler (1978, str.9) pravi: "Socialna pedagogika ima predvsem kompenzacijski vpliv, a hkrati tudi priložnost, da konflikte na intrasubjektivni ravni preusmeri v učne procese in v ozaveščanje ter v inovativne vedenjske strategije." Tega se zgolj z odnosom ne da doseči. Mlademu človeku so za novo učenje potrebne nove izkušnje. Te se lahko pridobijo tako iz izkustva drugačnih odnosov kot z novimi in drugačnimi aktivnostmi.

Uporaba medijev - nosilcev vzgojnih funkcij kot sestavni del strokovne kompetence socialnega pedagoga

Pomena udejstvovanja v različnih dejavnostih - kreativnih, športnih in drugih, se sodobna socialna pedagogika v dobršni meri zaveda, zato je razvila vrsto modelov in metod, ki vključujejo uporabo raznovrstnih medijev kot "nosilcev funkcij" (primerjaj Schumann, 1980). Dejavnosti, ki jih oblikujemo z uporabo medijev, kot so slikanje, dramsko ustvarjanje, igra vlog, pravljice, biblioterapija, glasbeno ustvarjanje, gibalno-športne aktivnosti in vrsta drugih, razširijo izkustveni in doživljajski svet odraščajočega. Za mlade, ki so kakorkoli prikrajšani s svojim odraščanju ali je njihov razvoj obremenjen z različnimi stresnimi in neugodnimi življenjskimi možnostmi, je aktivnost, ter z njo novo učenje in nove izkušnje, še posebej pomemben element, ki vodi k občutju lastne uspešnosti, večje samovrednosti in izboljššanega socialnega položaja med vrstniki.

Strokovne kompetence tistih, ki delajo z mladimi, se ne smejo končati zgolj pri razumevanju teoretskih konceptov. V praktičnem življenjskem polju bi jim tako zmanjkalo "orodij". Metodično in didaktično poznavanje uporabe raznovrstnih medijev ponudi takšna "strokovna orodja".

To držo zagovarja vrsta sodobnih teoretikov. Med njimi tudi Vernooijeva (1995), ki navaja, da morajo biti strokovne kompetence

tistega, ki dela z mladimi s posebnimi potrebami (specialnega učitelja ali socialnega pedagoga), umeščene zlasti v naslednja področja:

1. osebnostne kompetence - spoznavanje lastnih stališč, vrednot, predsodkov lastnih čustvenih odzivov, pričakovanj, svoje moči in tudi šibkosti;
2. pridobivanje teoretičnega ekspertnega znanja, ki v praksi omogoča tako imenovano "praktično kompetenco" - kamor sodi poleg splošnih znanj tudi posebno terapevtsko znanje. To vključuje teoretično poznavanje različnih modelov (svetovalnih, korektivnih, aktivacijskih) in njihovih praktičnih izpeljav, ki jih nudijo raznovrstni mediji;
3. kompetenco analitičnega razumevanja različnih situacij v vzgojnem prostoru, kar implicira poznavanje in prepoznavanje socialnih situacij, vloge lastnih perceptivnih mehanizmov v tem procesu, prepoznavanje konfliktnih situacij in kompetence pri njihovem razreševanju ter spretnosti za izpeljavo intervencij v različnih delih individualnega in socialnega konteksta;
4. kompetenco ravnanja, ki se izkazuje ne le z etičnostjo posegov socialnega pedagoga, temveč tudi s pripravljenostjo za samorefleksijo in iskanje individualno primernih poti za razreševanje situacij, v katere posega.

Idejno sodoben zapis Ericha Wenigerja iz leta 1929 (v Geissler, 1978, str. 25) nas opozori: "Vzgojne metode nikakor niso zgolj tehnike, nikakršna do potankosti premišljena ravnanja. So oblike medčloveškega srečevanja, so variable v času in prostoru, znotrajosebno in medosebno oblikovane... Svobodo v pedagoškem ravnanju si pridobimo takrat, ko spoznamo, da moramo prevzeti odgovornost za izbiro te ali one metode." Njegova misel se nanaša na vzgojne metode, lahko pa jo smiselno uporabimo tudi pri uporabi aktivnosti kot posredovalcev vzgojnih ciljev.

Vrsta izobraževalnih programov, tako tudi naš, vključuje seznanjanje z mediji in njih uporabo v dodiplomski študijski program. Študentje, ki se vračajo s študijskega bivanja v tujini, z navdušenjem govorijo o tem, kaj vse so doživeli in spoznali pri tovrstnih seminarjih. Mnogo podiplomskih programov in programov

specializacij je namenjenih seznanjanju s teorijo in uporabo medijev v pedagoško, specialnopedagoško, socialnopedagoško in terapevtsko prakso. Tak program je tudi specializacija "Pomoč z umetnostjo", ki poteka na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Uporaba raznovrstnih medijev - dramskega, lutkovnega in likovnega ustvarjanja, iger vlog, glasbenega udejstvovanja in gibalnih aktivnosti postaja bolj in bolj realnost pedagoškega delovanja. Tokratna tematska številka podrobneje predstavi nekaj medijev in želi s tem prispevati k večjemu vključevanju tovrstnih dejavnosti v delo z mladimi.

Predstavljeni mediji

V tej številki objavljamo uporabo **zgolj nekaterih medijev**, ki so našli svoje mesto v socialnopedagoškem delu.

Najprej je predstavljena **uporaba videa** kot sodobnega tehničnega medija, ki ga lahko smotrno vključujemo v psihosocialno delo z družinami. Cilj metode je izboljšati komunikacijo med družinskimi člani in s tem povečati starševske kompetence. Temelji: na humanistični etološki teoriji, ki raziskuje načela komunikacije in interakcije med starši in otroki v zgodnjih razvojnih obdobjih; na spoznanjih o pomenu dobre komunikacije za zdrave medosebne odnose; na znanjih o načelih dobre komunikacije; na teoriji socialnega učenja in socialne kompetence, ki se razvija z uspešno komunikacijo; ter na emancipatornem pedagoškem pristopu, ki je usmerjen v krepitev spoprijemalnih sposobnosti uporabnikov. Metoda je najbolj razvita na Nizozemskem, od tam se širi tudi v druge dežele. S prispevkom želimo bralcem predstaviti glavna teoretska in metodična načela njene uporabe in s tem spodbuditi razmislek o tem, kako bi se lahko metoda smiselno vključevala v psihosocialno delo z družinami pri nas. Sledita prispevka, ki predstavljata uporabo **interaktivnih iger** pri skupinskem delu. O interaktivni vzgoji je pri nas že veliko napisanega, izdani so priročniki z interaktivnimi vajami. Prvi članek govori o uporabi interaktivnih iger v predšolskem obdobju, o čemer doslej pri nas še ni bilo veliko napisanega. Seznanja z možnostmi uporabe interaktivne vzgoje pri mlajših otrokih, govori o pomenu, ki ga ima interaktivna vzgoja na otrokovo samopodobo in socialno učenje v vrstniški skupini.

Predstavi nekaj primernih vaj s področij medsebojnega spoznavanja, iger odkrivanja telesa, spodbujanja izražanja občutij in iger skupinskega povezovanja ter razvoja socialnih spretnosti.

Naslednji prispevek, namenjen interaktivni vzgoji, govori o **načelih in pravilih**, dobrodošlih pri izvajanju interaktivnih iger. O značilnostih dobrega vodenja in o posebnostih, ki jih od vodje zahteva aplikacija tega igralnega medija. Menim, da bo prispevek dobrodošel vsem tistim, ki že imajo izkušnje z vodenjem skupin, pa tudi tistim, ki se na to pot šele podajajo. Avtorica namreč prispevek sklene s predstavitvijo praktičnih smernic in konkretnih ilustracij, ki jih lahko vodja interaktivne skupine s pridom uporabi pri svojem delu.

Obsežen prispevek je namenjen **likovnemu izražanju** oziroma risanju kot mediju, ki omogoča ekternalizacijo intra in interpersonalnega položaja posameznika. Risanje sodi med neverbalne oblike izražanja in s tem pogloblja izpovednost miselnega, čustvenega in doživljajskega sveta posameznika. Avtorica predstavi likovno izražanje med otrokovim razvojem ter spoznanja o tem, kaj lahko iz likovnih izdelkov razberemo. Spregovori o uporabnosti risanja kot medija pri delu z ljudmi.

Sledi prispevek o **dramski dejavnosti**. Ne o dramski terapiji, temveč o amaterskem dramskem - gledališkem ustvarjanju v mladostniški skupini. Predstavljene so pogloblitve dimenzije gledališke umetnosti skozi prizmo amaterskega gledališča in doživljanja članov amaterske gledališke skupine. Nizana so njihova mnenja o tem, kaj jim je sodelovanje pri oblikovanju in ustvarjanju gledališkega dela pomenilo z vidika skupinske interakcije in sodelovanja.

O **jahanju** kot dejavnosti, primerni za mlade nasploh, posebej pa za mlade s težavami v telesnem in socialnem razvoju, govori naslednji prispevek. Jahanje kot specialno- in socialnopedagoška dejavnost si postopoma utira pot k nam. Nekatere ustanove ga že vključujejo v nabor svojih dejavnosti. Prispevek pregledno predstavi to dejavnost, govori o psiholoških, socialnih in fizičnih učinkih jahanja. Razloži elemente odnosa, ki se z jahanjem in skrbjo za konja razvijejo med odraščajočim in živaljo, učne in socializacijske procese, ki jih ta odnos razvija oziroma pospešuje. Predstavi zahteve, ki jih mora pedagog,

vodja jahanja, upoštevati. O tem, kaj jim jahanje pomeni pa spregovori trinajst mladih.

Sledi prispevek, ki govori o **cirkuški pedagogiki**. Gre za svežo dejavnost, šele prineseno v naš prostor. Cirkus je za mlade in stare ljudi privlačna oblika gibalne, sproščajoče in skupinsko dinamične dejavnosti. Posebej je ta oblika dela dobrodošla v primerih, ko želi socialni pedagog animirati skupine nemirnih mladih, ki imajo svoje lastne gibalno-kreativne potenciale. Cirkuška pedagogika nudi priložnost, da le te uporabljajo, razvijajo ter tudi pokažejo. Prinaša veliko mero razburljivosti in veselja.

Pogovor z Anne Fromman ni po naključju prav v tej tematski številki. Dr. Frommannova, upokojena profesorica iz tübenške univerze, se je namreč ukvarjala z uporabo medijev pri socialnopedagoškem delu - predvsem s pravljičami ter glasbo. Frommannova, ki pozna tudi razvoj slovenske socialne pedagogike, govori o svojem življenju, o povezovanju med teorijo in prakso. Tudi o tem, da pomeni delo socialnega pedagoga vselej dejavno poseganje v življenjsko resničnost odraščajoče generacije. To poseganje in spremljanje lahko obogati vrsta dejavnosti, ki nam jih ponujajo in omogočajo prav mediji.

Literatura

Geissler, K. A., Hege, M. (1978). *Konzepte sozialpädagogischen handelns, Urban und Schwarzenberg, Paedagogik - Orientierung*. München, Wien, Baltimore.

Schmunann, E.H. (1980). *Gezielt helfen - Pragmatische Sozialtherapie*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Vernooij, M. A. (1995). Training Needs of teachers Working with Emotionally Disturbed Children, V: Pitter, M., Dausit, P., Cassell (ur.), *Teacher Education for Special Needs in Europe*, London, New York.

Komunikacijski trening z uporabo videa

Communication training and video

Alenka Kobolt

Povzetek

*Alenka Kobolt,
dr.soc.ped.,
Pedagoška
fakulteta v
Ljubljani,
Kardeljeva
pl.16, 1000
Ljubljana*

Članek predstavi teoretične in praktične vidike uporabe video posnetkov kot medija za socialnopedagoško delo. Uporaba videa kot novejšje tehnike je pri tej metodi združena s prvinami psihosocialnega dela z družinami, pri čemer je pozornost usmerjena na učenje učinkovitejše komunikacije. Cilj metode je v procesu analize komunikacije z vsemi družinskimi člani, predvsem pa z aktivno udeležbo staršev, povečati starševsko kompetenco. Metoda je uporabna predvsem za delo z družinami, ki imajo težave v odnosih med starši in otroki. Video kot medij, ki beleži vse elemente komunikacije - verbalne in neverbalne, je primeren tudi za didaktično uporabo pri analizi skupinske dinamike različnih učnih, terapevtskih in drugih skupin institucionalni vzgoji.

Ključne besede: komunikacijski trening, video kot medij, delo z družinami in skupinami

Abstract

This article presents some theoretical and practical aspects of using video as a socio-educational aid. In this method, video as a fairly new technology is included in the psycho-social work with families aiming to teach them how to communicate more effectively. The goal of this method is to increase the parents' competence by involving all members of the family, and especially the parents, in the process of analyzing their communications. The method is applicable especially in work with the families with pronounced problems between parents and children. Video as a technology capable of recording all elements of communication, both verbal and nonverbal, is very suitable as a didactic aid in analyzing the dynamics of various groups, e.g., in teaching, therapeutic groups etc., as well as in supervision of socio-educational work in educational institutions.

Key words: *communication training, video as a technology, work with families and groups*

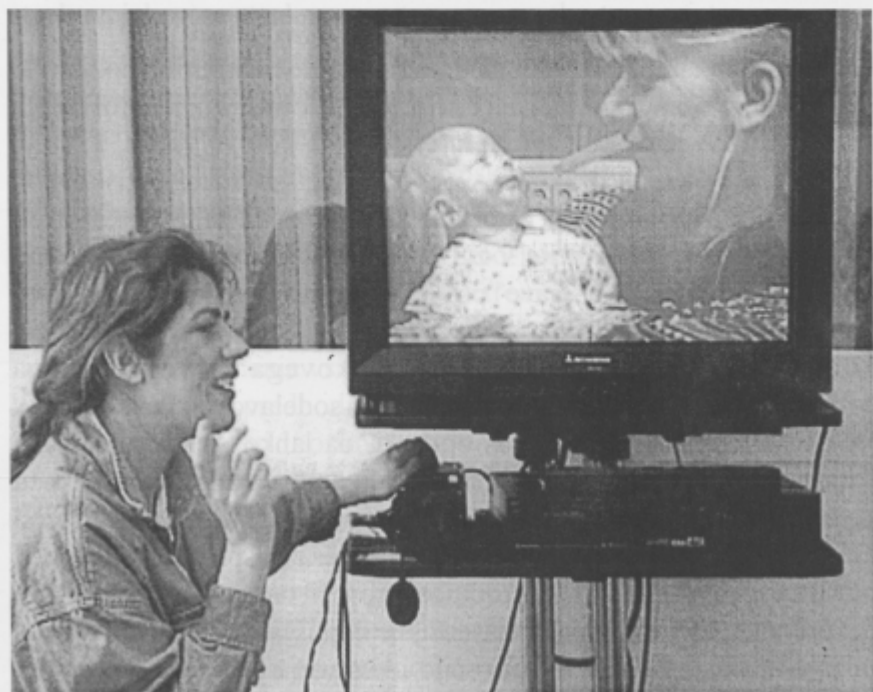
1. Uvod

Izkušnje psihosocialnega dela z družinami kažejo, da starši v družinah, ki se soočajo z izrazitimi socialnimi in vzgojnimi težavami¹,

¹ V strokovni literaturi se je uveljavil angleški izraz "multi-problem families" (družine z veliko težavami) za družine, ki so pogosto uporabniki socialnih in socialnopedagoških storitev in programov. Tako na primer de Vries in Bouwkamp (1995, str. 36) po različnih virih navajata, da je predvsem nižji socialno-ekonomski status tisti, ki prispeva h kopičenju psiho-socialnih in integracijskih problemov. Pri družinah, ki so materialno in socialno depriviligirane, se namreč kopiči več različnih neugodnih dejavnikov ali dejavnikov tveganja, med katerimi so v sedanji tekmovalni družbeni situaciji predvsem nižja izobrazba, brezposelnost, odvisnost od socialnih pomoči, kar vse vodi v marginalizacijo teh družin in otrok, ki v njih odraščajo.

zaradi različnih dejavnikov in preobremenjenosti s preživetjem, niso kos vzgojnim nalogam. Starševska vloga postaja v sodobni tekmovalni družbi zahtevnejša in vse bolj diferencirana. Socialna in socialnopedagoška praksa tudi pri nas kaže, da je v družinah otrok/mladostnikov, ki so bili zaradi adaptacijskih težav napoteni v vzgojne zavode, porušena ali pa huje motena prav interakcija in komunikacija med starši in otroki. Pogosto je značilnost njihovih vsakodnevni komunikacij v tem, da je izmenjava med člani družine obtežena z nerazumevanjem, vzajemnim nespoštovanjem in nesposobnostjo razreševanja vsakodnevni konfliktov.

Naslednja izkušnja dela z družinami, ki so uporabniki socialnih in socialnopedagoških storitev je, da je akademsko in zgolj verbalno usmerjeno svetovalno delo s takšnimi družinami neučinkovito. Zaradi nižje izobrazbene stopnje in preobremenjenosti z drugimi življenjskimi razmerami (nezaposlenost, bolezen...) starši v teh družinah pogosto ne zmorejo razumeti in slediti zahtevnejšim



terapevtskim programom. Tovrstno delo z družinami se od klasičnih svetovalnih pristopov razlikuje tudi v tem, da se iz psiholoških elementov razreševanja težav preusmeri pozornost na pedagoške prvine in pedagoško kompetenco za učinkovito starševstvo. Lahko bi rekli, da gre za pedagoško-terapevtski pristop, ki poleg sodobne tehnike vključuje predvsem teorijo komunikacije, spoznanja o izkustveni družinski terapiji in omogoča socialnim delavcem in socialnim pedagogom nov pristop za delo z družinami.

Tudi v primerih, ko so otroci/mladostniki napoteni v ustanove izvendružinske vzgoje, se izkaže, da je ključni element njihovega napredovanja in socialne integracije predvsem intenzivno delo z družinskim okoljem, v katerega se v veliki večini vrnejo. Omenjena metoda nudi možnost za obogatitev in vsebinsko poglobitev dela s starši tudi v primerih, ko je otrok za določeno obdobje v institucionalni-zavodski vzgoji.

2. Pomen socialnih interakcij in komunikacije

Slabše socialne kompetence in razvojno-socialni primanjkljaji, ki se izražajo v težavah v socialni integraciji pri otrocih in mladostnikih, so v tesni povezavi z načinom interakcije in komunikacije, ki so je bili deležni v svojih družinah. Že vrsto let so znani raziskovalni izsledki, da primerna socialna izmenjava, ki poteka prek komunikacijske transakcije v zgodnjih razvojnih obdobjih, ključno prispeva k oblikovanju zdrave "psihične strukture" posameznika. Prvo raziskovalno opozorilo, kako veliko vlogo igra dobra in usklajena komunikacija pri razvoju posameznikovega psihosocialnega ravnotežja, je ugotovitev Watzlawicka in sodelavcev (Watzlawick / Beavin/Jackson, 1982), ki nas opozori, da lahko tako imenovana "double bind komunikacija" (neuskklajenost in nasprotnost med verbalnim in neverbalnim sporočilom) v socialni izmenjavi med starši in otroki vodi do psihičnih težav (v primeru nasprotnosti sporočil tudi do psihičnih motenj). Nasprotnost sporočil onemogoča enoznačno dekodiranje, ustvarja stalno nejasnost, ne dopušča možnosti pravega odziva na nasprotujoče si sporočilo in ustvarja pri članih v socialni

izmenjavi ambivalentne odzive. Ta in podobna raziskovalna odkritja so spodbudila vrsto novih raziskovanj o značilnostih uspešne ter manj uspešne komunikacije. Scherer (1977, s.236) omenja, da lahko vrsto psihosocialnih in vedenjskih primanjkljajev in težav tako pri otrocih/mladostnikih kot pri odraslih povežemo s komunikacijskimi težavami v njihovih primarnih vzgojnih okoljih, pri čemer ima pomembno vlogo komunikacija in socialna izmenjava med starši in otroki.

3. Razvoj in osnovna načela komunikacijskega treninga z videom

Od leta 1980 se je na Nizozemskem začela razvijati nova metoda socialno-pedagoškega dela z družino. Metoda temelji na uporabi videa in analize videoposnetkov. Njen cilj je izboljšanje komunikacije med otroki in starši. Začetki uporabe metode sodijo v projekt nizozemskega ministrstva za socialno delo, zdravje in kulturo. Leta 1988 je nastala ustanova SPIN, ki skrbi za promocijo te metode in edukacijo strokovnjakov za strokovno ustrezno uporabo tega pristopa.

Izkušnje kažejo, da tovrsten komunikacijski trening v mnogih primerih prepreči izločitev otroka z izrazitimi adaptacijskimi in integracijskimi težavami iz družine, saj se z izboljšanjem odnosa in interakcije med starši in otroki vedenjske in adaptacijske težave otrok/mladostnikov zmanjšajo ali celo odpravijo.

Metoda se angleško imenuje "Video-home training", kar bi lahko opisno prevedli kot komunikacijski trening v družinskem okolju s pomočjo analize videoposnetkov. Ključni element treninga je sistematično snemanje vsakodnevnih družinskih situacij in izmenjav z videokamero po predhodnem strinjanju udeležencev. Snemanju sledi skupna analiza videoposnetkov z razpravo in svetovalnim usmerjanjem trenerja. Namen analize je aktivirati in spodbuditi starše k uporabi učinkovitejših komunikacijskih in interakcijskih strategij. Ključna usmeritev metode je, da skuša dati družini in njenim članom možnost za prepoznavanje in utrjevanje učinkovitih vzorcev medsebojne komunikacije. To pomeni, da smo pri analizi komunikacijskih strategij pozorni na učinkovito sporazumevanje, ki

zadovoljuje potrebe vseh članov v komunikaciji in s tem prispeva k urejenim odnosom v družini.

Metoda izboljševanja komunikacij v družini s pomočjo analize videoposnetkov prinaša za delo z družinami tudi naslednje prednosti:

- omogoča delo z družinami v njihovem neposrednem socialnem okolju;
- visoka stopnja individualizacije intervencijskega programa;
- upoštevanje specifične situacije posamezne družine in potreb vsakega od družinskih članov.

Metoda sledi sodobnemu konceptu "empovermenta", katerega temeljno načelo je krepitev tistega, kar pri uporabnikih že obstaja in na čemer je mogoče graditi in krepiti že obstoječe kompetence. S tem imam v mislih spoprijemalne strategije, močne točke družine in podporo obstoječe socialne mreže. Metoda je usmerjena v to, kar družina zmore, v učenje novih komunikacijskih prvin, v razvoj in osvajanje novih vedenjskih vzorcev tako pri starših kot otrokih.

Analiza videoposnetkov pove, da nič, kar se v komunikaciji zgodi, ni nepomembno. Zlasti komunikacija z mlajšimi otroki je tako nedvoumna, da že triminutni posnetek omogoča zaključiti, kakšna je povezava med starši in otroki ter kako dobra je njihova izmenjava.

Model komunikacijskega treninga se usmerja na naslednja področja:

- osnovno komunikacijo
- vsakodnevno življenje družine
- otrokov razvoj
- razvoj in podporo staršem
- funkcioniranje družine v širšem socialnem prostoru

4. Teoretske osnove metode in načela dobre komunikacije

Teoretske osnove izvirajo iz različnih teorij: humanistične etološke teorije, teorije komunikacije, raziskovanj v razvojni psihologiji in

psihiatriji ter iz različnih sistemskih in dinamskih spoznanj o družinski komunikaciji, prenosu komunikacijskih modelov z generacije na generacijo ter pomenu dobre komunikacije za odnose v družini. Ne nazadnje je vir za oblikovanje modela pristop, ki poudarja, da so klienti sposobni prevzeti odgovornost za lastno ravnanje, kar pomeni, da je vloga strokovnjaka po eni strani podporna, po drugi pa usmerjevalna, saj klientom omogoči uveljaviti njihove razvojne in učne sposobnosti.

4.1 Teoretske osnove komunikacijskega treninga z uporabo videa

Metoda črpa teoretske podlage iz različnih smeri raziskovanj:

- humanistična etološka teorija - Thevarthen (1982), ki je raziskovala načela komunikacije in interakcije v zgodnjih razvojnih obdobjih med otrokom in starši, zlasti materjo.
- raziskovanja v psihiatriji - poudarjanje vloge dobrega in spontanega primarnega stika med starši in otrokom. Mnoge študije, med njimi tudi Papousek&Papousek, (1979), so strokovno javnost seznanile s pravili interakcije, kar je omogočila mikro-analiza komunikacijskih posnetkov. Temeljna spoznanja so prenešena v različne modele, med drugimi tudi v model "porajajoče se govornice telesa", na podlagi česar so se oblikovali praktični modeli za terapevtsko delo.
- tretji vir in podlaga metode je razvojna psihologija in znotraj nje raziskovanja notranje (intrinzične) motivacije ter spoznanj o tem, kako poteka učenje kompetentnega vedenja tistih otrok, ki so vzpostavili zadovoljujoč odnos s starši in bili deležni širokega spektra socialnih vzpodbud in izkušenj. Študije (med njimi Borke, 1971, Grossmann, 1988, ter Collot D'Escury-Koenings, 1990) kažejo, da jasni odgovori staršev na pobude otrok omogočajo, da otrok napreduje v socialnem razvoju ter razvije kompetentno socialno vedenje.
- četrti teoretski vir je teorija socialnega učenja, ki poudarja pomen selektivnih in pozitivnih vzpodbud za razvoj otrokovih vedenjskih

strategij.

- pomemben del k oblikovanju metode je prispeval tako imenovani "emancipatorni pedagoški pristop", ki poudarja stališče, da so posamezniki sposobni učenja med celotnim življenjem, da je treba vzpodbujati njihove lastne rezerve, povečevati njihovo sposobnost refleksije lastnega vedenja in prevzemanja posledic zanj.

4.2 K dobremu starševstvu prispeva dobra komunikacija

Pristop komunikacijskega treninga s pomočjo videa temelji na načelih dobre komunikacije. Načela dobre komunikacije pa temeljijo na predpostavki, da je dober odnos z drugimi vitalen element tako za razvoj odnosov v družini kot za razvoj otroka.

Metoda je usmerjena v individualno delo s posamezno družino, pri čemer izhaja iz raziskovalnih ugotovitev o tem, kakšna so temeljna načela dobre komunikacije in interakcije med ljudmi nasploh. Pri tem upošteva razvojne značilnosti otroka in funkcijo starševske vloge v komunikaciji: sprejemanje, vodenje, usmerjanje in modelno učenje - starševska vloga in komunikacija kot vzgled in model za otroka.

Biemens (1990, s. 26) navaja na podlagi praktičnega in raziskovalnega dela z uporabo videoposnetkov, da otroci vselej dajejo staršem pobudo za vzpostavitev kontakta ter da otrok čuti notranjo razvojno potrebo po interakciji in izmenjavi, ki vzpodbuja njegov razvoj. Naslednja značilnost otrok je, da so spontani, dinamični, aktivni in da v komunikaciji s starši uživajo, če so razumljeni in niso spregledani. K neuspešnemu starševstvu prispeva dejstvo, da so pobude otrok spregledane. Pozitivna starševska vloga se izraža tudi v tem, da starši željo po komunikaciji prepoznajo, vodijo in otroka usmerjajo.

Poglavitni pogoj za dobro komunikacijo med starši in otroki je torej, da starši prepoznajo otrokovo iniciativno, se nanjo odzovejo ter komunikacijo usmerjajo:

- sprejetej otrokove iniciative

- odgovor na iniciativno (verbalen, neverbalen) in
- potrditev ali preusmeritev otrokove iniciative (skladno s potekom in željami partnerjev v komunikaciji)

Mikroanaliza snemanega gradiva kaže, da otroci, ki izražajo različne psihosocialne težave (hiperaktivnost, čustvene ali vedenjske težave...), dajejo svojim staršem pobude za navezavo stika in interpersonalno izmenjavo. Žal, njihovi starši teh iniciativ pogosto ne prepoznajo, se nanje ne odzovejo ali pa so njihovi odzivi manj ustrezni. Predpogoj za zadovoljitev potreb otrok s težavami je, da se neustrezni komunikacijski vzorci prekinajo in dopolnijo z elementi, ki vodijo do pozitivne medosebne izmenjave. Tako je posreden način spodbujanja razvoja teh otrok v tem, da starši izboljšajo komunikacijo z njimi. Do izboljšanja vodi učenje novih komunikacijskih elementov, ki jih sedaj ne poznajo. Z učenjem in skupno analizo posnetkov komunikacije se postopno starši preusmerijo in vnašajo v svoj komunikacijski stil nove elemente, ki kakovostno spremenijo izmenjavo sporočil med njimi in otroki. Cilj skupne analize videoposnetkov (starši, otroci in strokovni delavec, ki vodi družino) je v tem, da se starši naučijo bolj učinkovite komunikacije, da obvladajo načela dobre komunikacije ter jih vpletejo v svoj odnos z otroki.

4.3 Načela dobre komunikacije med starši in otroki

O načelih dobre komunikacije pišejo mnogi učbeniki. Tudi o tem, kakšna mora biti dobra komunikacija med starši in otroki, je kar nekaj napisanega. Gre namreč za komplementaren komunikacijski in interakcijski odnos, v katerem so starši tisti, ki vodijo, usmerjajo, podpirajo, posebej če gre za mlajše otroke. Skladno z otrokovim odraščanjem pa se mora komunikacija spreminjati in pomembnejši postaja simetrični odnos med starši in mladostnikom.

Navajam Biemensa (1990, s. 121-126), ki opredeljuje načela dobre komunikacije med starši in otroki takole:

- **Obrniti se k otroku (face to face communication)/ in očesni**

stik:

Starši morajo vedeti, da se stik med njimi in otroki lahko vzpostavi le tako, da se obrnejo k otroku in da z njim vzpostavijo očesni stik. Elementi dobrega stika med starši in otroki so tudi gibi in govornica telesa, izraz obraza, ton glasu.

● Potrditev, poimenovanje:

Starši naj potrdijo in poimenujejo tisto, kar otrok izraža, sporoča ali želi, s tem ohranijo otrokovo pozornost in začnejo pozitivni komunikacijski krog. Pozitivni komunikacijski krog vzpodbuja tudi neverbalno, izraz obraza, ton glasu.

● Sprejetje otrokove iniciative:

Pomembno je, da starši pozitivno sprejmejo otrokovo iniciativo, kar lahko otroku nakažejo s tem, da na pobudo odgovorijo "ja" ali pa ponovijo tisto, kar je otrok povedal in podobno. Pri otroku, ki še ne govori, pa je pomembno, da sprejmemo njegovo pobudo neverbalno in potrdimo z besedami. Na ta način starši vzpodbujajo otrokov govorni razvoj.

● Izmenjevanje pobud:

Ena izmed nalog dobrega komuniciranja je tudi, da starši vsem otrokom omogočijo, da pridejo na vrsto v komunikaciji, kar pomeni, da ne smejo spregledati potreb posameznega otroka in najdejo ravnotežje med zadovoljevanjem teh potreb. Pri tem je pomembno tudi, da jasno sporočijo svoje stališče in svoje želje.

● Pozitivno vodenje:

Starševska vloga je tudi motivirati otroka, da se loti konstruktivnih dejavnosti. Starši naj otroka vpeljejo v aktivnosti, podajo glavne informacije, ki jih otrok potrebuje, da se naloge loti. Na jasen način naj odgovorijo na morebitna vprašanja. Če je potrebno otroka obvarovati pred nevarnostjo, naj to storijo mirno in jasno ali otroku pomagajo pri delih naloge, ki jim sami ne bi bili kos.

● Reševanje konfliktov in pogajanje:

Starejšim otrokom morajo starši dopustiti, da izrazijo lastno mnenje. Bili naj bi jim v pomoč pri "pogajanju" o tem, kako bodo

skupaj razrešili nasprotujoča si mnenja, uskladili želje in se dogovorili o rešitvi konflikta. Ta proces naj bi starši vodili z razgovorom in ne ukazovanjem, s primernim a odločnim tonom glasu. Pri tem naj bi upoštevali tudi ideje, želje in mnenja otroka ter njim nasproti jasno postavili svoje želje, pričakovanja in potrebe (kar se v terminih "video-home treninga" imenuje izmenjava iniciative).

4.4 V katerih elementih se izraža neuspešna komunikacija?

Večina posnetkov komunikacije med starši in otroki, ki imajo različne psiho-socialne težave, pokaže, da v njihovi komunikaciji manjka veliko zgoraj naštetih elementov. Po drugi strani pa analiza posnetkov razkrije, da so zelo pogoste negativne reakcije bodisi staršev bodisi otrok ter da prevladujejo komunikacijske sekvence, v katerih se komunikacija prekinja z verbalnimi ali neverbalnimi "ne" sporočili. Med njimi so najbolj pogosta naslednja: eden od komunikacijskih partnerjev se obrne ali pogleda stran, smeh ugasne, ton glasu je neprijazen, izraz obraza postane drugačen in manj prijazen, nastane tišina ali kričanje. Navedeni komunikacijski elementi vodijo v izgubo stika med starši in otroki.

"NE" sekvence se izrazijo predvsem v naslednjih značilnostih:

- komunikacijski partnerji niso pozorni drug do drugega
- ne "vživijo" se v skupno interakcijo
- ne pogovarjajo se ali pa se komunikacija odvija z "ne" sporočili
- niso sodelovalni

Pogosto starši ne znajo ali ne zmorejo prevzeti pobude oziroma usmerjati komunikacijo, kar pa otrok nujno potrebuje. Vodenje komunikacije ob hkratnem subtilnem odzivanju na pobude otrok bo otroku omogočilo občutek, da je sprejet in razumljen. Hkrati mu bo dalo varnost in določalo meje, ki jih "varuje" starševska avtoriteta.

5. Metodični elementi učenja dobre komunikacije med starši in otroki z upoštevanjem starosti otrok

Tabela 1: Načela uspešne interakcije in vodenja, na katerih temelji tudi video-komunikacijski trening

| Načela komunikacije | Komunikacijski vzorci | Komunikacijski elementi |
|---|-------------------------------|---|
| 1. iniciativa in sprejetje iniciative (starost od 0 do 6 let) | biti pozoren | obrniti se k otroku pogledati ga prijazna intonacija prijazen izraz obraza prijazna naravnost obrniti se k otroku očesni stik |
| | vživeti se | participirati vzpodbujati poimenovati prikimati potrjevati |
| 2. izmenjava v skupini (od 6 let naprej) | oblikovati skupino | vkjučiti se v skupino vključiti vse člane potrditi interakcije |
| | izmenjava komunikacije | prepustiti drugim pobudo vzeti sam pobudo |
| | sodelovanje | skupne aktivnosti pomagati si v aktivnostih |
| 3. diskusija (12 in več let) | oblikovati mnenja | povedati lastno mnenje sprejeti tuje mnenje izmenjevati stališča preiskovati mnenja |
| | dati vsebino | poimenovati vsebino razvijati vsebino razgovor o vsebini |
| | sprejeti odločitve | predlagati sprejeti podati nove predloge doseči strinjanja |
| 4. reševanje konfliktov (16 in več let) | poimenovati razlike v mnenjih | preiskovati namere |
| | obnoviti stik | vrniti se na stopnjo 1,2,3 |
| | oblikovati pravila | ugotoviti stališča sprejeti pravila |

Po Van der Berghu (1993, str 178) povzemam shemo načel uspešne interakcije in vodenja, na kateri temelji tudi video-komunikacijski trening. Gre za razvoj stila interakcije med otroki in starši, ki je odvisen od starosti otroka (Tabela 1).

6. Značilnosti mikroanalize video posnetkov

Posname se okoli deset minut s starši vnaprej dogovorjenega dela družinskega življenja, po navadi priprava kosila ali kakšne druge skupne dejavnosti, v kateri sodelujejo vsi družinski člani. Posnetek se analizira v navzočnosti staršev in otrok. Pri pregledovanju in ustavljanju posnetka je posebej educirani strokovni delavec pozoren predvsem na elemente, ki so pozitivni in ki vzpodbujajo dober stik med starši in otroki. Pri tem uvede in opozori na elemente, ki še manjkajo in ki bodo stik med starši in otroki poglobili oziroma razširili komunikacijsko. Izkušnje kažejo, da mnogi starši šele po skupnih analizah videoposnetkov prepoznajo elemente otrokovega vedenja, ki so jih prej spregledali oziroma se na pobudo otroka niso odzvali.

Videoposnetek na nek način ponovno vzpostavi "objektiven" pogled na dogajanje, kar omogoča, da starši elemente, ki so jih v vsakodnevnem življenju spregledali, zaznajo in vključijo v svojo komunikacijo. Pomembno je poudariti, da analiza posnetkov ni usmerjena na doživljanje, pač pa na vidne komunikacijske izmenjave. Omogoča tudi vpogled v komunikacijsko interpunkcijo² in s tem globlje razumevanje tega, kar se je dogajalo v otroku. Ustavljanje slike na ključnih komunikacijskih sekvencah omogoča učenje in poglobljanje v dogajanja. Pomembno je, da so starši v tem pravilno

² Gre za peti metateorem o komunikaciji, ki se nanaša na strukturo in proces komunikacije, ki jo razumemo kot izmenjavo sporočil med partnerjema. Vsak element v komunikacijskem procesu je hkrati stimulus in rezonačni odgovor ter podkrepitev komunikacije. Zato v komunikaciji ni mogoče natančno določiti začetka, odgovora in nadaljevanja. Komunikacijski procesi so krožni in od razumljenega pomena (pri enem in pri drugem komunikacijskem partnerju) je odvisen nadaljnji potek komunikacijske izmenjave.

usmerjani in vodeni ter da postopno napredujejo v razumevanju globljih struktur dogajanja med njimi in otroki. Pri analizi teh "zamrznjenih ključnih posnetkov" strokovni delavec uporabi osnovna pravila dobre komunikacije (glej predhodno shemo - principi kontakta očesni stik..., pobuda in sprejetje pobude, izmenjava v skupinski komunikaciji, pravila dobrega razgovora, reševanje konfliktov), razloži posamezne komunikacijske elemente in uvede manjkajoče elemente.

Sholte&Dekker (1992, po Van den Bergh, 1993) ugotavljata, da je takšna skupna analiza za starše motivirajoča ter mnogo bolj učinkovita, kakor bi bil zgolj razgovor in dajanje nasvetov o tem, kako naj "vzgajajo svoje otroke". Zato skupna analiza s starši poteka v jasnem in vsakodnevem jeziku, usmerjena pa je v učenje in v pridobivanje novih komunikacijskih veščin s seznama značilnosti in zakonitosti dobre komunikacije. Ponavljanje snemanja in nekaj tednov skupnega dela pokaže postopno napredovanje staršev. Pogosto se je po nekaj tednih tovrstnega dela pokazalo, da so starši povečali občutljivost do potreb otrok. To vpliva na vedenje otrok, ki postaja bolj sodelovalno. Tako so starši neposredno motivirani za nadaljnje učenje, saj vidijo in občutijo napredek tudi v spreminjajočem se vedenju otrok in v izboljšanju odnosa med njimi in otroki. To poveča njihovo samozaupanje in vodi k boljšemu spoprijemanju s težavami in k večji trdnosti v starševski vlogi.

Zaključna skupna analiza omogoča ponoven pregled napredovanja. Sodelovanje vseh družinskih članov pa omogoča neposreden prenos sprememb v družinski sistem.

Slovenski študentki socialnega dela in praktik iz zavoda iz Slovenije so se na Nizozemskem 1998 leta udeležili trimesečne edukacije iz socialnokreativnih umetnosti. Sestavni del seminarja je bilo tudi seznanjanje z uporabo videa ter pridobivanje znanj o teoretskih osnovah komunikacijskega treninga. V objavljenih poročilih Šolar M. in Rozman M. (1999) ter Rankelj J. (2000) opisujejo način praktičnega učenja uporabe te metode.

Pišejo, kako so jih njihovi trenerji posebej opozorili, da analiza posnetkov ni namenjena psihologiziranju, izražanju občutij ali

interpretaciji osebnosti. Strokovnjak nima pravice soditi ali ocenjevati članov družine. Le skupaj z njimi analizira tisto, kar je vidno. Takšno natančno analizo omogoči "zamrznitev" ključnih in odločilnih segmentov posnete komunikacije - kdo je koga pogledal, ali se je roditelj odzval na otrokovo pobudo, ali ga je usmeril... itd. Le takšna analiza omogoča učenje. Poudarijo tudi lastno izkušnjo, kako pomembno je bilo doživeti pozitivno povratno sporočilo o lastni komunikaciji in o tistih delih, ki so prispevali k povezanosti z drugimi. Iz obeh prispevkov je razvidno, da se je metode komunikacijskega treninga s pomočjo videa mogoče učiti le ob povezavi teorije in prakse. Upam, da bo tudi ta prispevek pri nas vzpodbudil razmislek o tem, kako bi se ta metoda dela zlagoma umestila tudi v našo socialno in socialnopedagoško prakso.

Videoanalize posnetkov pa niso le predmet dela s starši, so tudi sestavni del edukacije in supervizije strokovnih delavcev. Strokovnjak, ki dela s to metodo, lahko supervizijsko dela na "posnetem materialu", ki neposredno pokaže na stil in naravo njegovih strokovnih intervencij. Na podlagi skupne refleksije v supervizijskem procesu ima možnost novega učenja in spreminjanja svojih intervencij.

7. Učinkovitost metode komunikacijskega družinskega treninga

Glede na to, da se v praksi metoda uporablja že več kot desetletje, so na voljo evalvacijske študije uspešnosti in primernosti prikazane metode. Van den Bergh (1993) poroča o študiji Boumana in Van der Heide, ki ugotavljata, da so bili rezultati 66% obravnavanih družin s to učno metodo uspešni, v 25% v družinah ni prišlo do sprememb in izboljšanja stanja, v 5% so bili rezultati tega dela negativni. Navajata dejavnike, ki otežujejo učinke komunikacijskega treninga: dejstvo, da je bila mati v institucionalni vzgoji ali psihiatrični oskrbi; število dosedanjih izločitev otroka iz družinskega okolja (čim večkrat je bil otrok doslej odvzet družini tem težje je bilo vzpodbuditi kakšne koli spremembe in napredek v družinski komunikaciji); starost otroka (čim starejši je otrok, tem manj pozitivnih učinkov metode je mogoče

pričakovati).

Negativno delujejo tudi naslednji dejavniki: družina odklanja psihosocialno pomoč, v družini je spolna zloraba, starši imajo hujše osebne težave in niso pripravljeni sodelovati in če je vedenjska problematika otroka že močno stopnjevana.

Zaradi evalvacijskih ugotovitev o omejitvah metode so uvedli timski in interdisciplinarni pristop pri njeni uporabi. Strokovnjaki, ki so v stiku z družino in otroki (socialni delavci, učitelji, svetovalni delavci), sodelujejo, prispevajo svoje izkušnje pri razumevanju družinske situacije. Za uporabo metode se odločijo takrat, ko ugotovijo, da so komunikacijske težave ključen element, ki vzdržuje otrokove težave. Seveda mora družina na to privoliti in starši morajo biti motivirani za spremembe.

7. Literatura

Biemens, H. (1990). Video Home Training. Theory, method and organization of SPIN. V: Van Lieshout, Kool, van Rees. (ur.), *The power to change lies within the families*. Rijswijk: Ministry of Welfare, Health and Culture.

Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5 (3), str. 263 - 269.

Collot D'Escury-Koenigs, A. (1990). *What is on a Child's mind? Practical Applications on Perspective Taking*. Amsterdam: Thesis Publishers.

de Vries, S., Bouwkamp, R. (1995). *Psihosocialna družinska terapija*. Firis. Logatec.

Grossmann, K. (1988). *Cognitive competence and attachment related characteristics of parent-child play interactions*. Third European Conference on Developmental Psychology. Budapest.

Papousek, H. in Papousek, M. (1979). Early ontogeny of human dimensions. V: Ploog, P. (ur.), *Human ethology: claims and limits of a new discipline*. Cambridge. Cambridge University Press.

Rankelj, J. (2000). Video Home Training in delo s starši. *Ptički brez gnezda*, 38, Društvo defektologov, Sekcija MVO, str. 158-168.

Van den Bergh, P. M. (1993). *Video Home training*. Leiden: Centre for Special Education and Child Care, Leiden University, Nizozemska. Interno študijsko gradivo.

Scherer, K. R. (1977). Die Bedeutung der interaktionalen Kommunikation fuer psychologische Interventionsversuche. V: Hermann, Hofstaetter, Huber, Weinert (ur.), *Handbuch psychologischer Grundbegriffe*. Muenchen. Kössel.

Šolar, M., Rozman, M. (1999). VHT - Video Home Training. *Socialno delo*, 38 (3), str. 195 - 200.

Thevarthen, C. (1977). Descriptive analysis of infant communication behaviour. V: Schaffer H.R.(ur.), *Studies of Mother-Infant Interaction*. London: Academic Press.

Thevarthen, C. (1982). The primary motives for cooperative understanding. V: Butterworth&Light (ur.), *Social cognition: Studies of the development and understanding*. Brighton: Harvester Press.

Watzlawick, P. Beavin, J.H., Jackson, D.D. (1982). *Menschliche Kommunikation, Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Hans Huber.

Strokovni članek, prejet maja 2001.

Interaktivne igre kot oblika preventivnega dela v predšolski dobi

Interactive games as a preventative method of work at preschool age

Jovi Čuruvija

Povzetek

Jovi Čuruvija, prof. soc. pedagogike, Vrtec Jarše, Rožičeva 10, 1000 Ljubljana Članek predstavlja interaktivne igre, namenjene predšolskim otrokom. Na področju socialno pedagoških znanosti je pomembno uveljavljanje koncepta preventivnih dejavnikov za razvoj zdravega psihosocialnega razvoja in pozitivne samopodobe še posebej na predšolski stopnji, ko se postavljajo temelji samopodobe, samozaupanja in samozavesti. Interaktivne igre omogočajo tudi lažjo integracijo posameznika – otroka, ki ima porušeno zaupanje v ljudi zaradi travm in stresov (izguba strašev, ločitev, brezposelnost staršev, stigmatizacija otroka, ponavljajoče se težave doma ali v vrstniški skupini, ...). Prav tako omogočajo integracijo otroka, ki je težko vodljiv, močno vzkipljiv, agresiven, ki nenehno izziva. Prav tako lahko pripomorejo k boljši integraciji otroka, ki je plah, se vztrajno izogiba vrstnikom ter se ne vključuje v igre in aktivnosti.

Ključne besede: interaktivne igre, predšolski otrok, samopodoba

Abstract

This article presents some interactive games aimed at preschool kids. In the social and educational sciences, the concept of prevention is seen as very important for a healthy psycho-social development and positive image of oneself, especially in the preschool stage when the foundations of self-image and self-confidence are laid. Interactive games make the integration of an individual child whose confidence has been destroyed by traumatic experience and stress (e.g., loss of parents, divorce, parents' unemployment, stigmatized child, recurring conflicts at home/in their peer-group) easier. They also help integrate a difficult child, a child prone to outbursts, aggression, provocation. On the other hand, they can also help integrate the shy kid who continuously avoids his/her peers and does not participate in their games and activities.

Key words: interactive games, preschool child, self-image

1. Uvod

Za ponazoritev številnih pomenov interakcij, s katerimi se srečujemo v vsakdanjem življenju, so se v praksi razvile posebne ustvarjalne tehnike, ki jih nekateri imenujejo interakcijske vaje, interaktivne igre, strukturirane vaje, simulacijske vaje, socialne igre. Interakcijske vaje ali igre so neke vrste tehnike, ki pomagajo otrokom in odraslim, da se med seboj spoznavajo, se učijo poslušati drug drugega, razumevati in se vživeti v drugega, spreminjati in reševati konfliktne situacije ter graditi odnose sodelovanja in netekmovanja. V razrednem oddelku ali poljubnih drugih skupinah se lahko igrajo otroci, učitelji in svetovalni delavci ter starši (Virk-Rode, 1998).

Interakcijske igre pospešujejo socializacijo in osebnostni razvoj otrok, omogočajo učinkovitejšo realizacijo širokega obsega vzgojnih smotrov na psihosocialnem področju ob upoštevanju spoznavnih (kognitivnih) in čustvenih (afektivnih) dimenzij, kot je to mogoče doseči s konvencionalnimi učnimi metodami. Tako:

- interakcijske ali interaktivne igre motivirajo otroke notranje - doživeto, vzbujajo njihovo radovednost, veselje in jih sprostitjo;
- omogočijo, da tudi manj aktivni otroci sodelujejo v dejavnostih;
- poglabljajo in širijo komunikacijske veščine;
- pomagajo otroku, da sebe in druge vidi celostno;
- vplivajo na razvijanje samozavesti in pozitivne samopodobe;
- spodbujajo otroke, da vadijo v psihosocialnih spretnostih, in sicer: odkrito komunicirati, postavljati zahteve, odločati, sodelovati, iskati pomoč,...
- v ugodnem trenutku spremenijo tudi stališča otrok; tako na primer postanejo strpnejši do mnenj in vrednostnih predstav drugih

2. Interaktivne igre v predšolskem obdobju

Otroku moramo že zgodaj omogočiti spoznavanje jasnega izražanja čustev ter prepoznavanje in spoštovanje čustev drugih. Imeti mora možnosti odkrivanja, improvizacije in lastne domišljije, kajti brez nje bo težko ustvarjalno reševal probleme. Zato naj se seznanj s svojim telesom in duševnostjo. Ustvari naj ljubeč odnos do samega sebe in do drugih in naj na tej podlagi oblikuje svoje življenje (Srebot, Menih, 1996). "Da bi otroci pričeli prevzemati tveganje rasti in razvoja je potrebno, da vedo, kje so sedaj in kakšne so njihove trenutne moči" (Canfield, 1976, po Cvetkovič-Lay, 1994, str.23).

Če sledimo osnovnim načelom skupinsko-terapevtskega dela v razvojno preventivnem smislu, pomagamo otroku (ena od temeljnih nalog vsakega dobrega vzgojno-izobraževalnega programa je še posebej na predšolski stopnji, ko se postavljajo temelji samopodobe, samozavesti in samozaupanja), da skozi niz posebno premišljenih iger, primernih njegovi starosti in razvojni stopnji, vplivamo na

samorecepcijo, samorazumevanje lastne razvojne kompetence.

Upoštevajoč razvojne značilnosti v predšolskem obdobju, imajo interaktivne igre za predšolske otroke naslednje značilnosti oziroma lastnosti:

- so enostavne, zabavne, nezastrašujoče;
- pomagajo otrokom, da se zavedajo sebe v različnih dimenzijah - od prvega srečanja s svojim likom v ogledalu, prek spoznanja, da imajo uspehe, da obstajajo stvari, na katere so lahko ponosni, do spoznanj in zavesti o svojih notranjih občutkih in vrednotah. Naraščajoča samozavest o lastnem telesu, željah, možnostih in notranjih procesih je povezana z izkušnjami lastne identitete ter zadovoljstvom s seboj - takimi, kot smo (Cvetkovič-Lay 1994);
- niso navadne družabne igre, čeprav bi nekdo, ki jih da natančno pod drobnogled, opazil tudi ta element;
- ne gre za izpadanje ali kaznovanje napak;
- niso tekmovalne narave ter jih ne izvajamo na storilnostni način;
- poskušajo zagotavljati občutek varnosti;
- vključevanje je prostovoljno;
- v njih se prepletajo sprostitveni elementi.

3. Razvojna izhodišča za načrtovanje interaktivnega dela s predšolskimi otroki

Predstavljene igre in aktivnosti so razdeljene v kategorije ali sklope, ki ustrezajo oblikovanju samopodobe pri otroku od 3 do 7 let. Delitev zajema vse štiri komponente samopodobe, telesni, aktivni, socialni in psihološki jaz, ki se v posameznih igrah opredelijo jasno, v določenih pa se komponente samopodobe med seboj prepletajo.

Pomemben dogodek v razvoju pojmovanja sebe nastopi med drugim in tretjim letom, ko začne otrok v govoru uporabljati lastna imena. Pričenja se krepiti otrokov jaz in lastna volja. Pojavi se povečana želja po samostojnosti, avtonomnosti, kar povzroča različna ravnanja in odzivanja okolice. Vzgoja, sodba staršev in drugih, za

otroka pomembnih ljudi, odločilno vplivajo na oblikovanje pojmovanja samega sebe.

Nekako med tretjim in četrtem letom pričanja otrok pojmovanje sebe razširjati na jaz in stvari, ki mu pripadajo. Kazati prične veliko posesivnost, npr. to je moja knjiga, to je moja žoga...

Šele pri petih in šestih letih prične otrok občutja o sebi, doživljanje sebe verbalizirati in izražati na glas. Pri svojem delu v vrtcu opažam, da ta stopnja nastopi pri večini otrok nekako že med četrtem in petim letom. Horvat in Magajna pravita, da ima otrok pri petih letih že neko sliko o sebi, ki vključuje tako pozitivne kot negativne sodbe o sebi. Na primer: "Jaz pa ne znam risati. Jaz sem pa najboljši v skupini, vse prehitim" (Horvat, Magajna, 1987).

Vsi avtorji, ki se ukvarjajo z razvojem pozitivne samopodobe, poudarjajo pomembnost okolja, polnega podpore, ki bo spodbujalo rast in razvoj otrokove osebnosti. Vzgojne situacije sledijo načelom skupinsko-terapevtskega dela v preventivno-razvojnem smislu. Otrokom, ki imajo porušeno zaupanje v svet in ljudi zaradi travm in stresov, je pomembno ustvariti okolje, ki jim bo dajalo občutek gotovosti in jih bo opogumljalo med bivanjem v skupini.

Vzgojitelj se v skupini velikokrat sreča z otroki, ki so izredno vzkipljivi, razdražljivi, napadalni, neprestano nagajajo, motijo, nenehno izzivajo, zasvojijo celega človeka, kažejo nepredvidljive spremembe v svojem vedenju, odrasle hitro spravijo "ob živce". Mednje sodijo tudi zelo plahi otroci, nesamostojni, nesamozavestni, ki jih vrstniki trpinčijo, otroci, ki se ne vključujejo v igre in aktivnosti, otroci, ki imajo opazne psihosomatske težave - posebnosti, in tudi otroci, ki prihajajo v vrtec z buškami, modricami. Zaradi takšnih posebnosti je otrok težje vodljiv, staršem, vzgojiteljem in vrstnikom pa povzroča težave, probleme, nezadovoljstva. Nastane začaran krog, okolje je do takšnih otrok nestrpno, ni jim naklonjeno, kar lahko, po mojem mnenju, vedenjsko posebnost usmeri v negativno smer, jo poglobi in razširi.

Udeleženosť, učenje in socialna izmenjava v različnih skupinah so najpomembnejši dejavniki v razvoju človekove osebnosti. V stikih z drugimi se učimo prevzemati različne vloge, odziv drugih nam

pomaga razviti čim bolj jasno in točno predstavo o samem sebi, ustvariti svojo identiteto. "Še najbolj pa potrebujemo, da nas drugi potrdijo kot osebo na način, ki kaže, da smo normalni, zdravi, vredni spoštovanja. Vsi odzivi drugih, ki kažejo, da smo neumni, nevedni, nerodni, nesposobni, nepomembni, nenormalni ali celo, da ne obstajamo, pomenijo invalidizacijo. Potrebo po tem, da bi nas drugi potrdili kot osebnost, poskušamo zadovoljiti v vseh medsebojnih odnosih, kar nam včasih uspe bolj, drugič manj" (Lamovec, 1991, str. 7).

Otrok zelo hitro začuti neskladje med tem, kar o sebi ve (kdo sem, kako izgledam,...) in kako se doživlja (doživljanje lastne aktivnosti, samopercepcije), kajti otrok dobiva iz neposrednega okolja različna sporočila o sebi. Strinjam se z M. Skalar, ki pravi, da kadar prevladujejo negativna sporočila, razvijejo pri otroku nizko samospoštovanje in negativno samopodobo (M. Skalar, 1985). Bern pravi: "Negativi se običajno izgovarjajo glasno in jasno, pozitivni pa se izgube kot kaplje v reki življenja" (1966, po Cvetkovič-Lay, 1994, str. 23).

Doživljanje samega sebe, pojmovanje sebe ali samopodoba ima pomemben vpliv na otrokovo ravnanje in odnose z drugimi ljudmi. Otrokova samopodoba bo vplivala na to, česa se bo lotil in kako dolgo bo vztrajal (M. Skalar, 1985).

Cvetkovič-Lay(eva) (1994) meni, da je treba upoštevati naslednje:

- samopodobo pri otroku je mogoče spremeniti oz. vzgojitelj lahko nanjo vpliva tako v pozitivni kot v negativni smeri
- spremembe potekajo počasi in na daljši rok ter vodijo otroka k občutku "Jaz sem v redu". Samopodoba se gradi in raste na podoben način kot mišice, počasi in v začetku neopazno.

Vzdušje v skupini bo vzgojitelj ohranjal tudi tako, da bo:

- sprejemal otrokove odgovore brez presojanja in vrednotenja,
- ohranjal TI TO ZMOREŠ stališče v smislu hrabrenja sposobnosti,
- pazljivo poslušal in bil na vse načine otroku prijatelj (Cvetkovič-Lay, 1994, str. 24)

Občutek varnosti, ki je za predšolskega otroka izredno pomemben,

bo doživel v zelo ugodnem čustvenem vzdušju, kjer je med otrokom in odraslim ter med otrokom in otrokom pozitiven čustveni odnos (Uranjek, 1995).

Pomembno je upoštevati lastnosti in potrebe otrok v predšolski dobi.

Ena od takih lastnosti je **pozornost**, ki je drugačna kot v kasnejšem obdobju. V tem obdobju prevladuje impulzivno vedenje, ki je odvisno od danega trenutka. Hotena in usmerjena pozornost nastaja postopoma, javlja se lahko šele tedaj, ko je otrok sposoben določenega selektivnega zaznavanja, ta se razvije v odnosu z odraslimi, posebno pod vplivom govora. Šele po 3. letu je otrok sposoben slediti nekemu besednemu navodilu in izključiti druge dražljaje. Tedaj se lahko usmeri na eno stvar, na primer na neko besedno sporočilo - drugi dražljaji ga ne zmotijo takoj in ne pritegnejo njegove pozornosti. Drug pomemben element je **otrokova motivacija**. V tem obdobju je otrok motiviran za tisto, kar ga zanima in/ali do česa ima nek pozitiven čustveni odnos. Sledil bo stvari, ki jo ima rad, ki mu je všeč in nad katero se navdušuje. V tej starosti je otrokova prevladujoča igra "**igra vlog**". Tako si pridobiva izkušnje in razširja svoje doživljanje. V taki igri si izpolnjuje želje, premaguje ovire in se odziva na napetosti. V igri vlog otrok sodeluje z vsem svojim bitjem, z vsem svojim telesom in z vsemi svojimi mišicami (Uranjek, 1995). Da bo otrok med igro resnično sodeloval po svoji želji in potrebi, mora biti zanjo motiviran, doživeti jo mora kot nekaj prijetnega, hkrati pa se mora počutiti varno in sprejeto.

4. Osnovni koraki pri uporabi interaktivnih iger pri predšolskih otrocih

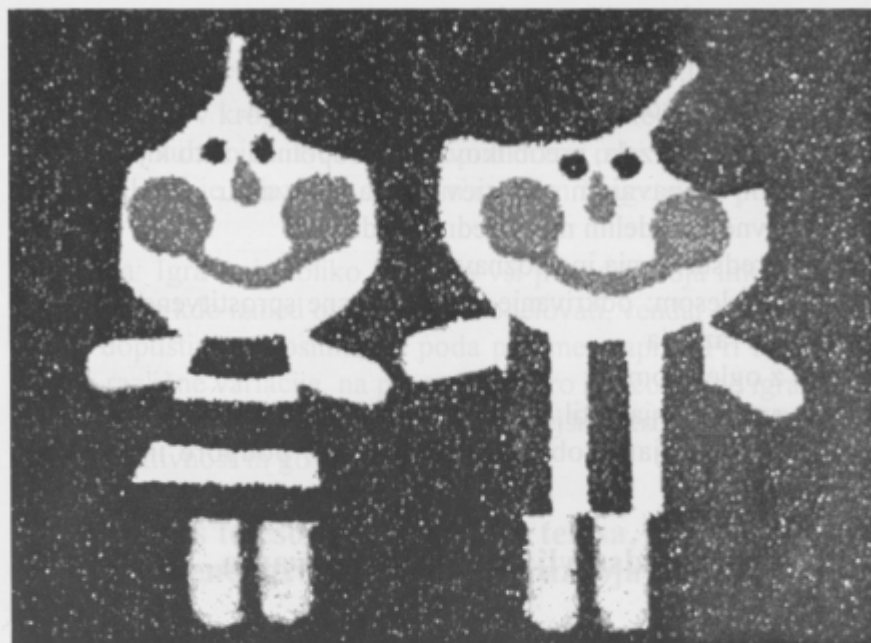
Pri uporabi interaktivnih iger mora imeti svetovalni delavec ali vzgojitelj pred očmi dejstvo, da so interaktivne igre ciljno in metodično učenje v sproščeni skupinski situaciji, ki mora za vse udeležence (za otroke, vzgojiteljico in pomočnico vzgojiteljice) zagotoviti prostovoljnost, varnost in občutje sprejetosti.

● Pred realizacijo interaktivnih iger pri predšolskem otroku je

pomembno, da :

- se seznanimo z odnosi v oddelku - spoznamo otroke. Zato je možnih več oblik - pogovor z vzgojiteljico in pomočnico vzgojiteljice, spontana igra v oddelku, spremstvo na izletih in prireditvah, pomoč pri delu, nadomeščanje odsotne vzgojiteljice ali pomočnice vzgojiteljice;
- seznanimo vzgojiteljico in pomočnico vzgojiteljice z vsebinami in cilji interaktivne igre;
- upoštevamo velikost skupine ali oddelka - posamezne igre dovolijo večje število otrok, na primer igre predstavljanja, nekatere igre s telesom, medtem ko je druge moč izvajati v skupini z 10 do 12 otroki ali največ 18 otroki;
- upoštevamo ustrezen izbor iger glede na starost, poznavanje otrok - če imamo npr. otroka z opaznimi govornimi težavami v skupini 5-do 6-letnikov, bomo igre izbrali tako, da bomo usmerjali otroke na spoštovanje medsebojnih razlik in sprejemanje medsebojnih potez posameznika ter poudarjali pozitivne lastnosti;
- upoštevamo individualne razlike glede stopnje spontanosti, svobode, zaupanja, s katerim se otroci vključujejo v take dejavnosti: pri prijateljskem pozdravu si npr. deklica ni želela seči v roko fantu zraven sebe. Tako je potrebna velika občutljivost vodje oziroma usmerjevalca dejavnosti, da na nevsiljiv način upošteva otrokove odločitve ali želje in jim omogoči vključitev v skupino (brez moraliziranja). Glede na skupino in njeno dinamiko poskuša sramežljivim in vase zaprtim ter preplašenim otrokom vrniti samozaupanje in omogočiti bolj sproščeno soočenje s samim seboj;

Izvajanje iger lahko vodijo predvsem tisti strokovnjaki, ki jim je metoda poznana, tako teoretsko kot praktično. To so lahko svetovalni delavci, vzgojitelji/ce, lahko pa pri izvajanju sodeluje več odraslih, ki po aktivnosti reflektirajo dogajanje in pomen iger za udeležene otroke. Izmenjava opažanj in refleksij naj bo sprotna, kar vodjem omogoča, da sproti razrešujejo nejasnosti, ozavestijo reakcije ter osebno in strokovno napredujejo.



5. Interaktivne igre za otroke

Igre so povzete iz različnih virov in prilagojene predšolskemu otroku. Za osnovo in oporo so mi služila spoznanja Jasne Cvetkovič Lay in njenih sodelavcev o razvijanju pozitivne samopodobe pri otrocih v vrtcih.

Kot udeleženka sem sodelovala na dveh seminarjih Tempusa - kreativna umetnostna terapija in gibno-plesna terapija, ki sta potekala na Pedagoški fakulteti v Ljubljani (100 pedagoških ur), kjer sem prav tako spoznala vrsto iger in jih smiselno prilagodila otrokovi starosti. Kot vzgojiteljica sem v oddelku izvajala sprostitvene igre za predšolske otroke. Sama sem ob petletnem delu, odkrivanju, razvijanju in analiziranju tega področja ugotovila, da ne gre zgolj za elemente sproščanja, ampak mnogo več, ugotovila sem, da so te igre usmerjene k:

- spoznavanju samega sebe

- spoznavanju svojih potreb in čustev
- spoštovanju individualnosti in posebnosti
- izboljšanju komunikacije s seboj in z drugimi.

Igre, sem prevzela, preoblikovala ter dopolnila, zato kljub enakim naslovom ne navajam avtorjev. V nadaljevanju predstavljene interaktivne igre delim na naslednja področja:

1. igre predstavljanja in spoznavanja
2. igre s telesom: odkrivanje telesa, telesne sprostitvene vaje, igre rasti in razvoja
3. igre z ogledalom
4. igre spodbujanja čutil, izražanja občutkov in misli
5. igre za razvijanje občutka pripadnosti, podpore in socialnih spretnosti

5.1 Igre predstavljanja in spoznavanja

Značilno za te igre je, da so uvodne, da omogočajo vzpostavitev stika med sodelujočimi, omogočajo vključitev vseh otrok v skupino in postopoma razvijajo občutek pripadnosti. Sem sodijo verbalne in neverbalne predstavitve.

Dober dan

Cilj: Otrok se predstavi s svojim imenom.

Potek: Sedijo v krogu, vodja drži v roki prijetno plišasto igračo. Nekdo (vodja) v skupini se obrne k sosedu, pove svoje ime in mu izroči igračo. "Dober dan, jaz sem Tina."

Pripomba: Igra traja toliko časa, da vsi povedo svoja imena, če kdo izmed otrok ne želi povedati svojega imena, mu to dopustimo, ne silimo vanj, prosimo, da poda igračo naprej. Otroci, stari 5 do 7 let, se lahko predstavijo z imenom in priimkom, kje stanujejo, koliko so stari. Na primer: "Dober dan, jaz sem Miha, star sem 6 let." ali "Dober dan, jaz sem Žan, stanujem na Ul.bratov Učakar."

Jaz sem

Cilj: Otrok se predstavi z imenom in pove, kaj rad je, dela, riše,...

Potek: Sedijo v krogu, vodja drži v roki za otroke zanimiv predmet npr. lonec, kuhalnico. Nekdo v skupini drži v roki lonec, pove svoje ime in kaj rad je. "Jaz sem Miha in rad jem špagete" in poda lonec naprej.

Pripomba: Igra traja toliko časa, da vsi povedo svoja imena in kaj radi jedo, če kdo izmed otrok ne želi sodelovati, vendar sedi v krogu, mu to dopustimo, prosimo, da poda predmet naprej. Pri tej igri so možne različne variacije, na primer, s katero igračo se rad igram, kaj rad rišem, s kom se rad igram. Pri starejših otrocih spodbujamo miselno aktivnost in govor.

5.2 Igre s telesom (odkrivanja telesa, telesne sprostitvene igre, igre rasti in razvoja)

V ta sklop interaktivnih iger za predšolske otroke sodijo igre, ki so, kot pove sam naslov, povezane z lastno podobo, s poznavanjem telesa - njegovih delov, z njegovimi funkcijami, ki so dostopne razumevanju otroka in njegovemu odnosu do telesa. Ko otroci usmerjajo pozornost na posamezne dele telesa, se jih bolj zavejo in jih intenzivneje doživljajo. Spoznajo in naučijo se doživljati lastne telesne občutke.

V pogovoru, ki sledijo nekaterim igram, se otroci soočijo s svojimi občutki in čustvi. Spodbujamo jih in pomagamo jim, da izražajo občutke in čustva. S tem jim omogočimo, da svoja čustva tudi sprejmejo. Ta proces sprejemanja lastnih čustev se razširi še na ostala področja, kot so strah, veselje, žalost, jeza (Uranjek, 1995).

Potovanje po telesu

Cilj: Dotikamo se vseh delov telesa in jih poimenujemo.

Potek: Vodja skupin jih povabi na potovanje po telesu. Otroci sedijo ali stojijo ter se po vrsti dotikajo imenovanih delov telesa in nato enkrat zaploskajo. Na primer vodja reče: "Roke potujejo po glavi",

nato sledi plosk.

Pripomba: Dotikamo se delov telesa in jih poimenujemo. Čimbolj natančni smo pri tem, bolje bo, kar je seveda odvisno od starosti otrok. Nikakor ne pozabimo na spolne organe - spolovila, ki pri nekaterih otrocih povzročajo stisko, nerodnost, sram. Vodja skupine ohrani miren glas in samo poudari, da so spolovila tudi del našega telesa. Vodja, ki razbere radovednost in nemirnost otrok zaradi "spolnih organov" lahko razvije pogovor o tem s pomočjo ustrezne knjižne literature za otroke. Pogovor naj bo oblikovan po različnih temah:

Kako prepoznamo dečka in deklico – po (v) čem se razlikujemo, po (v) čem smo si podobni? Kako sem prišel na svet? Otrokova intimnost– spolovilo. Kdo lahko pogleda (nekaj smernic za pogovor): otrok sam, starši ali odrasli, ki skrbijo zate, da umijejo spolovilo, zdravnik, medicinska sestra pregledata, če je potrebno zdravita. Dotikanje, ne sme biti vsiljivo, neprijetno in boleče.

Drevesni list poboža

Cilj: Ugotoviti občutljivost posameznega dela telesa.

Potek: Otroci sedijo v krogu, vsak otrok ima posušen drevesni list. Vodja skupine daje navodila. Na primer: "List boža lica, čelo, dlani, poimenuje posamezne dele telesa...". Po končani igri otrok pove, kje mu je bil dotik najbolj prijeten.

Pripomba: Če želimo vsakemu otroku dati možnost, da pove svojo izkušnjo, je najbolje, da "zajček" potuje v krogu - tisti otrok, ki ima zajčka, lahko govori o svojih izkušnjah, ostali mu prisluhnejo. Otrok, ki je povedal svoje izkušnje, poda "zajčka" sosednjemu otroku v krogu. Otrok, ki ne želi verbalno sodelovati, naj poda "zajčka" naprej. Možne so razne ugotovitve, na primer, kje dotika sploh ni čutil, kje ga je "žgečkalo", kje je imel težave, da je dosegel ta del telesa. Predstavljeno igro lahko razvrstimo tudi med igre s spodbujanjem čutil.

Masaža telesa

Cilj: Sprostimo svoje telo s prijetno masažo.

Potek: Otroci ležijo na tleh - na blazinah in poslušajo nežno glasbo (3 - 5 minut). Po prenehanju glasbe se dobro pretegnejo. Vodja skupine vodi pretegotvanje. Sledi masaža telesa: masaža glave, roke, trupa..., potujemo po celem telesu in imenujemo dele telesa, ki jih masiramo.

Pripomba: Med sproščenim ležanjem na blazinah otroci poslušajo nežno glasbo, vodja pa lahko pri tem uporabi tekst za umirjanje. "Ležiš mirno, sproščeno in udobno. Tvoje dihanje je mirno - globoko vdihneš skozi nos - globoko izdihneš skozi usta. Tvoje telo je toplo, sproščeno, počutiš se prijetno, hrup okoli tebe te ne moti, poslušas glasbo, ko glasba preneha, bom štela do 5, da se bomo lažje prebudili. Dobro se pretegnite, napnite telo in sprostite. Najprej se pretegnite na tleh, sedite na kolenih, vstanite in se dobro pretegnite, napnite svoje telo in sprostite." Lahko uporabimo domišljijško besedilo – "Potovanje na oblaku". Naj nam bo prijetno.

Razložimo pomen in pojem masaže in nadaljujemo z masažo telesa. Poimenujemo dele telesa, ki jih masiramo.

Umijmo se

Cilj: Sprostimo svoje telo z masažo in ozavestimo posamezne dele telesa.

Potek: Smo poljubno v prostoru. Vodja usmerja in sodeluje pri igri. "Danes se bomo umili na nenavaden način. Najprej umijemo roke z nevidno vodo, tako da dlani dobro odrgnemo". Nato sledi umivanje posameznih delov telesa. (Med umivanjem posameznih delov telesa si roke umijemo z nevidno vodo ali dlani podrgnemo).

Pripomba: Ta igra je prijetna tudi za mlajše otroke, za otroke od 2 do 3 let, kakor tudi za starejšo starostno skupino.

5.3 Igre spodbujanja čutil

Čutila nam omogočajo povezanost zunanjega sveta z notranjim. Dandanes so naša čutila nenehno izpostavljena najrazličnejšim dražljajem, kot so hrup, hitro spreminjajoči se vizualni vtisi..., zato je pomembno, da otrok ozavesti svoja čutila, se jih zaveda, prepoznava,

sprejema in izraža. Zato so v prijetnem ozračju izvajane vaje, v katerih se umirjeno posvetimo le določenemu dražljaju (poslušanju, vonjanju, okušanju...), toliko pomembnejše, saj nam vrtoglavi ritem življenja velikokrat ne daje možnosti za to. Z interaktivnimi vajami čutila tudi urimo in ohranjamo njihovo dojemljivost.

Kaj slišiš ?

Cilj: Zavedajo se čutila za sluh, razvijajo odnos do pomoči.

Potek: Otroci sedijo v polkrogu. Vodja pripravi čim več zanimivih predmetov in jih skriva za paravan ter z njim ustvarja zvoke. Vsak otrok ima možnost, da ugotovi, kaj je slišal. Če ni prepoznal, lahko zaprosi za pomoč prijatelja. Primerni predmeti so sušilec za lase, glavnik, po katerem brenkamo, papir, ki ga mečkamo, piškot, ki ga drobimo v dlaneh, prepečenec, ki ga počasi grizljamo, voda, v kateri čofotamo...

Pripomba: Običajno otroci v navdušenju ugotavljanja govorijo eden čez drugega, tako marsikdo nima možnosti izraziti svojega mnenja ali ugotovitve, zato je priporočljivo, da uporabimo plišasto igračo, ki otroku omogoča - daje možnost sodelovanja. Če otrok ni ugotovil, kaj sliši, prosi za pomoč prijatelja. Na primer: "Kdor mu želi pomagati, naj dvigne roko." Otrok sam izbere prijatelja, ki mu pomaga.

Kaj vohamo ?

Cilj: Vaja za spodbujanje čutila za voh, zavedanje čutila in prepoznavanje različnih vonjav.

Postopek: Sedimo v krogu, vodja pripravi lončke, v katerih so različne snovi, sestavine. Vodja poda lonček otroku poleg sebe, ta dobro povoha, če želi, lahko to poskusi tudi z zaprtimi očmi, nato poda lonček naslednjemu otroku in tako se zvrstijo vsi lončki. Prepoznamo in poimenujemo vsebine sestavine, ki jih prepoznavamo po vonju. Pripravimo lahko: sadeže, cvetove, pijače (limonado, lipov čaj...), hrano (različno zelenjavo, kruh, salamo ...), različne potrebščine (zobno kremo, milo ...).

Pripomba: Prepoznavanje vonja poskusimo izvajati v prijetnem in

mirnem vzdušju. Izogibajmo se priprave vonjav, ki bi lahko pri globokem vdihu prišla otroku v nos ali oči. Po končani igri omogočimo otrokom, da izrazijo svoja občutja; kateri vonj jim je bil najprijetnejši, kateri vonj jim ni ugajal. Predlagam, da pripravimo za eno igro največ 5 – 10 različnih vonjev, odvisno od starosti otrok.

5.4 Igre z ogledalom

Človekovo dojemanje tega, kako ga vidijo drugi, ni odvisno le od njegovega doživljanja, ampak tudi od predstave, ki jo ima o sebi. Če se nepričakovano zagleda v ogledalu ali nenadoma sreča z odbleskom lastne podobe v izložbenem steklu, se po navadi zdrzne in se včasih v prvem hipu niti ne prepozna; kot da bi bil sam sebi tuj. Preseneti ga razlika med svojo stvarno podobo in svojo ves čas prisotno, a večidel nezavedno predstavo o njej.

“Otrok, ki se prvič zagleda v ogledalu, je osupel in očaran hkrati. Osupel zato, ker je njegova zunanja celotna podoba zanj nekaj povsem novega, na kar ni bil pripravljen, saj brez ogledala vidi le posamezne dele svojega telesa, očaran pa zato, ker lahko hkrati gleda, zaznava in čuti. Gibi in izrazi obraza otroka niso le kinestetične izkušnje, ampak dejanja, katerih ustvarjalec in opazovalec je hkrati. Šele njegova slika v ogledalu mu omogoča, da se v vseh različnostih in podobnostih primerja z drugimi” (Tomori, 1990, str. 16).

Menim, da bi v vsaki igralnici v vrtcu moralo biti ogledalo, ki bi omogočalo, da otrok vidi in zaznava svoje celotno telo.

Posnemaj prijatelja v ogledalu

Cilj: Opazovati gibanje v ogledalu in ga ponoviti.

Potek: Prijatelja stopita pred ogledalo, žreb določi, kdo dela gibe in kdo posnema, vlogi se čez nekaj časa zamenjata.

Pripomba: Ostali otroci sedijo nekoliko odmaknjeno od ogledala, da ju ne ovirajo pri gibanju. Igra je precej zabavna, potrebna je pozornost vodje, da ne preide v razgrajanje.

Gledam se na nenavaden način

Cilj: Opozorimo otroke na možnosti različnega opazovanja.

Potek: Nekdo od otrok stopi k ogledalu in se opazuje na različne načine, vodja lahko spodbuja: "Kako bi pogledal svoja stopala, kako bi pogledal v ogledalu svoj komolec, kako bi v ogledalu pogledal svoje prste, prisloni lice na ogledalo..."

Pripomba: Ostali otroci sedijo v polkrogu nekoliko odmaknjeni od otroka, ki se opazuje v ogledalu. Igro nadaljuje prijatelj, če prijatelj ne želi sodelovati v igri, izbere drugega. Igra traja toliko časa, dokler se ne opiše vsak otrok, ki to želi.

5.5 Igre za razvijanje občutka pripadnosti, podpore in socialne spretnosti

Kot otroci naj bi vsi občutili pomembnost telesnega stika, dajal nam je občutek varnosti in topline, zlasti takrat, ko so nas starši ljubkovali, božali, objeli, nosili ali pestovali. Takrat smo čutili, da nas imajo radi. Kdor v otroštvu ni doživel (dovolj) nežnosti, bo vse življenje občutil pomanjkanje. Morda bo zadržan, ne bo znal sprejemati in dajati, ne bo znal ljubiti (Tomori, 1990). Dotikanje, ljubkovanje in nežno toplino namreč še vedno zelo veliko ljudi povezuje s spolnostjo, sramovanjem in z drugimi neprijetnimi občutki, pa čeprav vemo, da je v drugih kulturah, na primer v arabskem svetu in Aziji, dotikanje naraven izraz želje po človeški bližini in toplini. Masaža, hoja z roko v roki, dotikanje med pogovorom, vse to je pri njih del vsakdanjega stika med ljudmi. Na Zahodu pa na žalost iz dneva v dan poslušamo o vse hujšem nasilju nad otroki. Na žalost, v številnih družinah otrok spozna dotik le kot obliko nasilja - kot vzgojno sredstvo. Tak otrok, ki pozna telesni stik le kot obliko nasilja, se bo tudi sam kot otrok ali kasneje kot odrasel izražal z grobostjo, saj česa drugega ne pozna. Tak se tudi ne more zavedati, da sta sprejemanje in dajanje vir sreče v življenju, vendar sta zato pomembna najmanj dva (jaz in ti).

Pri igrah s telesnim stikom upoštevamo otrokove sposobnosti za navezavo stika in spoštujemo njegove meje. Nikogar ne silimo, prosimo, da se umakne in omogoči drugim otrokom sodelovanje.

Pred vsako vajo s prostovoljcem pokažemo, kako se dela. Posvetimo se predvsem sramežljivim, zadržanim in k napadalnosti nagnjenim - usmerjenim otrokom (Srebot, Menih, 1996).

Prijateljski pozdrav

Cilj: Razvijati občutek pripadnosti skupini.

Postopek: Otroci sedijo v krogu. Nekdo v skupini pozdravi soseda zraven sebe, ta prenese pozdrav naslednjemu. Igra traja toliko časa, da pride pozdrav do tistega otroka, ki ga je poslal, ta se zahvali za topel prijateljski pozdrav.

Pripomba: Pomembno je, da v začetku spoznavanja igre vodja "vodi" ali pošlje pozdrav. Nekateri otroci sprva ne želijo sodelovati (kljub temu da so se vključili v krog). Sprejmimo to njihovo odločitev, pozdrav naj se prenese na naslednjega otroka.

Pozdravi so lahko različni: verbalni (dober dan, želim ti lep dan), neverbalni (pozdrav s pomočjo plišaste igrače, dotik po roki, stisk roke, poboža po laseh, objem, namig,...) ali kombinacija verbalnega in neverbalnega pozdrava.

Koliko prostora potrebujemo ?

Cilj: Prepoznati, koliko prostora potrebuje kdo izmed nas.

Potek: Stojimo v krogu in se držimo za roke. Nekdo od otrok stoji na sredini, vsi drugi pa prav počasi ožijo krog, dokler otrok na sredini ne pove ali zakliče: "Dovolj!" Nato vstopi v krog naslednji otrok.

Pripomba: Otrok naj jasno izrazi, ali želi oziroma ne želi sodelovati v igri tako, da je v sredini kroga. Sprejmimo njegovo odločitev. Igro lahko ponovimo v različnih presledkih. Ugotovljamo, ali vedno enako potrebujemo svoj prostor ali se ta spreminja glede na počutja ali sprejetost v skupini.

6. Zaključek

Otrok ni rojen s slabim občutkom o sebi, zato sprva misli, da je dober. Kaj bo otrok kasneje mislil o sebi pa je odvisno od doživljanja samega sebe in od sporočil, ki jih bo sprejel od okolja. Kajti pojmovanje sebe otrok oblikuje v procesu socialne interakcije s starši,

vzgojitelji, vrstniki. Ti otroku posredno in neposredno nenehno sporočajo informacije o njem ter oblikujejo odgovore na vprašanja: kdo sem jaz, kakšen sem, kaj znam, kaj imam.

Tako zasnovane interaktivne igre vplivajo pozitivno na razvijanje otrokove samopodobe, so dopolnilo vzgojno – izobraževalnega procesa, usmerjene so na spoštovanje individualnosti in posebnosti, spoznavanje samega sebe in svojih potreb ter čustev ter vplivajo na razvijanje medsebojne komunikacije. Vsak, ki želi izvajati interaktivne igre, mora imeti lastno spoznavno izkušnjo, ki si jo lahko pridobi predhodno z različnimi oblikami izobraževanja – delavnicami.

7. Literatura

Cvetkovič – Lay, J. (1994). *Razvijanje pozitivne samopodobe pri otrocih v vrtcu*. Educa, 8 (1-2), str. 21- 28.

Čuruvija, J. (1998). *Vloga interaktivnih iger pri razvijanju samopodobe predšolskega otroka*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Horvat, L. in Magajna, L. (1987). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: DZS.

Kobolt, A. (1996). Knjigi na pot. V: Mc Grath, H. in Francey, S.(ur.). *Prijazni učenci, prijazni razredi: učenje socialnih veščin in samozaupanja v razredu*. Ljubljana: DZS.

Lamovec, T. (1991). Fenomenološka preučevanja razvoja pojma sebe, *Anthropos*, 29 (1-3), str. 233-245.

Skalar, M. (1985). *Samovrednotenje in učna uspešnost*. Magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Srebot, R. in Menih, K. (1996). *Potovanje v tišino*. Ljubljana: DZS.

Tomori, M. (1990). *Psihologija telesa*. Ljubljana: DZS.

Uranjek, A. (1995). *Sprostitutvene igre za vrtnice in šolo*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Virk – Rode, J. in Belak – Ožbolt, J. (1998). *Socialne igre v osnovni šoli*. Ljubljana: ZRSŠ.

Načela, pravila in intervencijske tehnike pri izvajanju interaktivnih iger v skupini

The principles, rules and intervention techniques for leading interactive games in the group

Jana Rapuš Pavel

Povzetek

Jana Rapuš Pavel, mag. soc.ped., Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva pl.16, 1000 Ljubljana *V prispevku so obravnavana osnovna načela, pravila in tehnike izvajanja interaktivnih iger. Posebna pozornost je namenjena značilnostim vodenja in različnim dejavnikom, ki prispevajo k učinkovitosti skupine. Izpostavljene so temeljne značilnosti, pogoji in posebnosti vodenja skupine pri uporabi interaktivnih iger. Prikazan je pregled intervencijskih tehnik, ki izvajalcu lahko pomagajo učinkovito ravnati v težavnih situacijah pri delu s skupino.*

***Ključne besede:** vodenje skupine, interaktivne igre, skupinsko vzdušje*

Abstract

The author of this article discusses the basic principles, rules and techniques used when leading interactive games in the group. She looks at the specific issues in leading such groups and at various factors which make them more efficient. Highlighted are the main features, conditions and specific teaching issues for leading interactive games in the classroom. The author presents a range of intervention techniques which can help the group leader to deal efficiently with difficult situations occurring in the group.

Key words: *group leader, interactive games, group atmosphere*

1. Uvod

Interakcijske igre so lahko v pomoč voditeljem skupin pri izvajanju skupinskih nalog in usmerjanju psihološke dinamike skupin. Igre so poznane tudi pod drugimi imeni, kot so: "socialne igre", "strukturirane naloge", "strukturirane izkušnje", "encounter-igre", "simulacijske igre", "igre vlog" ipd. Izraz igra poudari značilnosti igralnega, vključuje elemente radovednosti, preizkušanja, spontanosti in veselja pri odkrivanju novega. Izraz "interakcija" izpostavlja interaktivni vidik, vključuje značilnosti in potek komunikacije navznoter (različni vidiki ene osebnosti pridejo v stik z drugo) in komunikacije navzven (pogovar z drugimi).

Različni avtorji (prim. Vopel, 1994; Kobolt, 1992; Fritz, 1993) podobno opredeljujejo bistvene značilnosti interaktivnih iger, in sicer kot intervencije vodje skupine (ali enega izmed udeležencev) v trenutno situacijo skupine, ki s specifičnimi pravili za določen čas oblikuje aktivnost vseh članov skupine, da se doseže določen učni cilj.

Lahko bi rekli, da so interaktivne igre medij, ki povezuje vodjo skupine in udeležence v izvajanju nalog v skupini z osebnimi

potrebami, ki jih ima vsak udeleženec. Na ta način postanejo učni in delovni procesi v skupini bolj osebni in produktivni. Posamezni udeleženec prispeva v igro intelektualno, emocionalno in socialno, vloga vodje je, da s prožnim vodenjem, usmerjanjem in intervencijami krepí razvijanje sposobnosti članov in skupine.

Teoretski temelji za interaktivne igre so znanja s področja humanistične psihologije, socialne psihologije in skupinske dinamike ter socialnega učenja. Interaktivne igre pretežno izvirajo iz terapevtskih iger, predvsem humanističnih terapevtskih pristopov, različice pa so prenešene tudi z drugih področij, npr. vojaških iger, iger s področja gospodarstvenikov in družabnih iger.

V prispevku bom namenila pozornost značilnostim vodenja pri izvajanju interaktivnih iger v skupini, zato uvodoma izpostavljam nekatere temeljne procese skupinskega dogajanja, ki bistveno opredeljujejo izvajanje interaktivnih iger:

- interakcijski procesi med posameznikom in udeleženci skupine potekajo na več ravneh: na ravni vedenjskih oblik in izmenjav, soočanja socialnih pomenov dejanj ter nezavednih vedenjskih vzorcev, ki vplivajo predvsem na emocije in motive sodelujočih;
- izvajanje interaktivnih iger v skupini je izkustveno učenje, za katerega je pomembna aktivna vpletenost posameznika v celovito izkušnjo skupinskega dogajanja, razmišljanja in refleksije o pridobljeni izkušnji;
- pri izvajanju interaktivnih iger je v ospredju situacijski in interakcijski stil vodenja, ki ga označuje dejstvo, da lahko vodenje izvajajo z različnimi intervencijami, odvisno od okoliščin in značaja skupine, situacijskih spremenljivk in od odnosa med vodjo in vodenimi.

2. Osnovna načela

Temeljna načela vključujejo interpretacijo in uporabo osnovnih pravil, zagotavljajo varnost vsakega udeleženca in prav tako vodje skupine. Za delo z interakcijskimi skupinami so v enaki meri pomembna tako za udeležence kot tudi za vodje skupin.

Načelo 1: Vsak udeleženec je odgovoren zase in za druge udeležence skupine

To načelo izpostavi zavedanje edinstvenosti in avtonomije udeleženca. Vsak udeleženec odloča zase, v kolikšni meri se bo angažiral in izpostavil. Vsak odloča sam, v kolikšni meri bo pustil, da ostali člani vplivajo nanj, oziroma kaj bo od drugih sprejel kot zanj pomembno in uporabno. Načelo prav tako poudarja soodvisnost članov skupine. Biti soodvisen pomeni zavedati se, da se brez drugih ne morem učiti in da se tudi drugi ne morejo učiti brez mene. Soodvisnost se v skupini odrazi v tem, da udeleženci prisluhnejo drug drugemu, se odzivajo na govorico telesa, podpirajo učni proces drugih s tem, da:

- izražajo medsebojno sprejemanje in spoštovanje,
- se soočajo z različnimi vedenji udeležencev,
- dajejo in sprejemajo povratne informacije,
- v stikih z drugimi preverjajo lastno vedenje.

Načelo 2: Bližina izhaja iz odprtosti

Veliko udeležencev misli, da je bistvo interakcijskih skupin v razkrivanju informacij o sebi, toda veliko bolj pomemben je interakcijski stil skupine - na kakšen način si udeleženci zagotavljajo medsebojno spoštovanje, vključenost, poslušanje idr. Nekomu se lahko čutim blizu, ne da bi o njem kaj vedel, na primer le tako, da se pustim "dotakniti" z zvokom njegovega glasu ali pa da mu pogledam v oči.

Načelo 3: Vodja podpira udeležence

Vsak udeleženec se lahko izrazi in uveljavi na različne načine. Podpora vodje je posebej pomembna tedaj, če kdo od udeležencev želi govoriti, pa ne pride do besede, če se kdo želi umakniti, pa ga ostali zadržujejo, če je kdo narobe razumljen in se ne zna jasno izraziti ipd.

Načelo 4: Interakcija izhaja iz produkcije

To načelo pomeni, da lahko skupina svojo nalogo reši le, če strukture skupine ne obremenjujejo večje napetosti in če interakcije potekajo prosto in odprto. Če na primer v skupini, ki je usmerjena v naloge, dva udeleženca med seboj močno tekmujeta, je izpolnitev skupinske naloge ovirana. Načelo poudarja prednost medosebnih odnosov, zadovoljitev osnovnih potreb po pripadnosti, vplivu in cenjenosti pred nalogo, ki poteka v skupini.

3. Vloge voditelja pri izvajanju interaktivnih iger v skupini

Avtorji Libermann, Yalom in Miles (1973, po Vopel, 1994) s štiridimenzionalnim funkcijskim modelom vodenja predstavijo splošen model vedenj, ki jih kot pomembne izpostavljam tudi pri vodenju interakcijske skupine. V tem modelu opozorijo na naslednje vidike dejavnosti voditelja:

1. emocionalno spodbujanje
2. izražanje osebnega spoštovanja
3. razlage in pojasnjevanje
4. strukturiranje procesov in situacij

Prvi vidik izpostavlja dejavno vlogo vodje pri spodbujanju izražanja čustev, občutkov in doživljanja udeležencev. Vodja je model in daje udeležencem zglede za izražanje emocij. Pri tem upošteva zrelost udeležencev, nivo in načine ekspresije ter jim pomaga pri razumevanju lastnega vedenja. Pomembna vloga voditelja je varovanje in zaščita udeležencev, ki zaščito potrebujejo. Tovrstno delovanje vključuje izražanje topline in sprejemanja udeležencev takšnih, kakršni so, ter izražanje iskrenega zanimanja zanje. S takšnim ravnanjem voditelj ustvari pogoje, v katerih se udeleženci počutijo sprejete in spoštovane. Voditelj, ki iskreno izraža osebno spoštovanje do udeležencev, je sprejet kot odprt, skrben, poln razumevanja, prijateljski ipd. Vodja vstopa v interakcijo skupine z razlagami, interpretacijami in pojasnili. Pri tem upošteva celo skupino in postavlja

okvir dejavnosti tako, da so možni procesi osebnostnega razvoja, učenja in interakcije za vse udeležence. Izpostavlja skupinski proces, napredek skupine, socialne interakcije, omogoča skupinsko analizo in uporablja skupinske situacije, ki ponujajo različne možnosti učenja in napredovanja. Pri tem upošteva in obravnava tako vedenje posameznika kot tudi skupine. V različnih fazah skupinskega dogajanja strukturira delo in procese tako, da uporablja metode demonstracije. Postavlja ali predlaga pravila in norme, meje in omejitve, ki se nanašajo na različne aktivnosti in cilje skupinskega dela ipd.. S tovrstnim pristopom vpliva tudi na hitrost poteka dela v skupini.

Kombinacija predstavljenih vedenj idealnotipičnega modela opredeli stil vodenja in odloča o učinkovitosti voditeljevega dela. Omenjeni model pomaga izvajalcem interaktivnih iger razjasniti značilnosti stila vodenja, iskati nove možnosti in izpopolniti vodenje in delo s skupino.

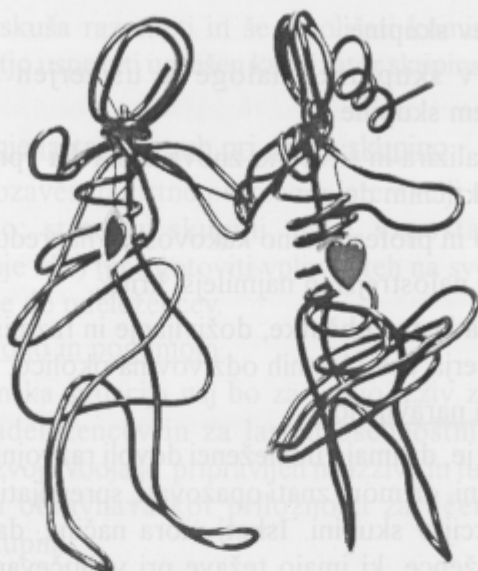
Učinkovit voditelj obvlada poleg omenjenih dejavnosti, ki jih izpostavlja idealnotipičen funkcijski model, tudi z znanji z različnih področji, ki mu razširjajo vpogled v skupino in razumevanje skupine, posameznika in skupinskega dogajanja. Med potrebnimi znanji velja izpostaviti naslednja:

- znanja skupinske dinamike, pridobljena s študijem literature in iskustvenimi treningi;
- zadosten vpogled v psihodinamiko reakcij posameznika v specifičnih položajih (npr. prepoznavanje strahu pred nastopanjem v skupini idr.);
- specifična znanja pri obravnavanju tem z različnih področij.

Poleg potrebnih, že omenjenih vedenj in znanj, velja izpostaviti še nekatere drže vodje, ki prispevajo k učinkovitosti izvajanja interaktivnih iger v skupini:

- Upoštevanje interesov in avtonomije posameznika.

Vodja je pozoren do vsakega udeleženca v skupini. Upošteva, da so udeleženci ves čas v dinamičnem procesu: kompetence- nekompetence, sprejetosti-nesprejetosti, da so v neprestani



konfrontaciji in medsebojni tekmovalnosti. Prepoznava situacije in položaje, ki so pomembni za interese in avtonomijo posameznika.

● Senzibilnost in dojemljivost za razmišljanje in doživljanje drugih.

To naravnost lahko poseduje vodja, ki je gotov vase, saj je stopnja razumevanja in sposobnost vpogleda v drugega odvisna od tega, koliko smo v prvi vrsti sposobni razumeti sebe.

● Stik s skupinskim procesom.

Vodja vodi udeležence skozi različne faze skupinskega dogajanja in procese učenja. Poskrbeti mora, da potekajo procesi v skupini varno in da se dosega skupinsko dinamični napredek. Vedeti mora, da je skupina na začetku manj povezana, poskrbi, da se postopno razvija vzdušje medsebojnega sprejemanja in konstruktivne komunikacije ter da se krepijo interakcije med udeleženci. Prepoznavati mora vzdušje v skupini, znati spodbuditi in izpostaviti latentna razmišljanja ter dvigovati moralo skupine.

● Optimistična naravnost.

Pri delu s skupino se optimistična naravnost izrazi v naslednjem:

- a) vedenju, da je uspeh njegovega dela odvisen tako od tehnične pripravljenosti, znanj kot tudi od specifičnih notranjih drž

- udeležencev skupine
- b) bolj kot v skupinske naloge je usmerjen k posameznim udeležencem skupine
 - c) kritično analizira in si vedno znova zastavlja vprašanja v zvezi s svojim praktičnim delom
 - d) osebno in profesionalno kakovostno napreduje
 - e) sam sebi je najostrejši in najmilejši kritik
 - f) zanese se na lastne občutke, doživljanje in razmišljanje s tem, da sprti preverja vpliv lastnih odzivov na okolico.

- Permisivna naravnost

Pomembno je, da imajo udeleženci dovolj razvojnih možnosti, kar za vodjo pomeni, da mora znati opazovati, spremljati in prepoznavati vzorce interakcij v skupini. Iskati mora načine, da k sodelovanju pritegne udeležence, ki imajo težave pri vključevanju v skupinsko dogajanje. To vlogo lahko v skupini izvaja le s permisivno naravnostjo.

- Spretnosti in tehnike

Spretnost predstavlja integracijo senzibilnosti, intuicije, občutek za delo z ljudmi ter prav tako znanja s področja skupinske dinamike, komunikacije, psihodinamike in socialnega učenja.

- Participativno vedenje

Udeležencem prepušča čim več prostora in možnosti, da uveljavljajo samostojnost, kar je tudi eden od ciljev skupinskega interakcijskega dela. Vsak posameznik naj bi čim več pridobil s sodelovanjem v skupini in v dejavnosti, kar zadeva svobodno in avtonomno izražanje.

- Pripravljenost prilagajanja

Vodja je vedno znova pripravljen prilagajati svoj stil vodenja udeležencem in dogajanju v skupini.

- Tolerantnost

Učinkovit vodja je strpen do različnosti vrednot, stališč in osebnih prepričanj udeležencev. Izraža spoštovanje do različnih občutkov, npr. tako do izražanja negotovosti, jeze in sovražnosti kot tudi do občutkov

veselja. Vedno skuša razumeti in še izboljšati komunikacijo. Le s tako naravnostjo uspe biti uspešen katalizator skupinskodinamskega procesa.

● Prepoznavanje lastnih potreb pri delu s skupino

Vodja mora ozavestiti lastne potrebe v interakciji s skupino (npr. potrebe, kot so: status v skupini, moč, vzpostavljanje stika, eksperimentiranje idr.) ter ugotoviti vpliv le teh na svoj stil vodenja, odnos in vedenje do udeležencev.

● Delovati z voljo in pogumom

Vsaka skupinska situacija naj bo za vodjo izziv za razvijanje in napredovanje udeležencev in za lasten osebnostni napredek ter profesionalni razvoj. Vodja je pripravljen na izzive in tudi bolj tvegane situacije ter jih obravnava kot priložnosti za učenje zase in za udeležence v skupini.

● Selektivno razkrivanje sebe

Osebnostne težave vodja izpostavlja pred skupino le v izjemnih situacijah: kadar njegovi osebni emocionalni problemi vplivajo na skupinsko dogajanje; kadar se zaveda, da je med njim in udeležencem skupine težava, ki vpliva na odnose v skupini, ter v primerih bolj dramatičnih situacij v skupini, ki se intenzivno dotaknejo njegovih občutkov.

V nadaljevanju bom spregovorila še o okviru nalog voditelja interaktivnih iger. Razlikujemo lahko med nalogami, ki so usmerjene na skupino, in nalogami, ki so usmerjene k udeležencem. V pogledu izvajanja aktivnosti delimo naloge na pripravo in izvedbo. V pripravi vodja izhaja iz značilnosti skupine in posameznikov, njihovih pričakovanj, pripravljenosti za učenje ipd.. Na začetku načrtuje izbor učnih situacij, informacij, ki jih bo podal, iger, ki jih bo predlagal skupini ipd.

Voditelj lahko uporabi za izhodišče priprav naslednja orientacijska vprašanja:

- Kdo je v skupini?
- S kakšno komunikacijo bom pristopil k skupini?
- Na kaj se bom osredotočil v tej skupini?

● Kaj so moji cilji?

Intervencijski stil voditelja skupine izhaja predvsem iz tega, katere cilje izbere ter v kolikšni meri usmeri pozornost na posamezne udeležence ali celo skupino, katere obremenitve oziroma razbremenitve postavlja udeležencem za cilj, in kako pogosto intervenira. Primarno k skupini ali k posamezniku usmerjene naloge (tabela 1) so predvsem tiste, ki pripomorejo k razvoju posameznika ali skupine kot celote.

V praksi se tovrstne naloge prepletajo in jih je težko strogo ločevati, pa vendar gre za pozornost in odločitve voditelja, ali pri določeni aktivnosti želi dati prednost in obravnavati v prvi vrsti posameznika ali skupino.

V različnih fazah nastajanja skupine pogosto prihaja do težav, ki

Tabela 1: Primarno k skupini ali k posamezniku usmerjene naloge

| Primarno k skupini usmerjene naloge | Primarno k posamezniku usmerjene naloge |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • ocena psihosocialne situacije v skupini • podpora pri razvoju skupinske kohezije • podpora interakcijam v skupini • razreševanje konfliktov v skupini • spodbujanje tolerantnosti • prepoznavanje odporov • strukturiranje učnih procesov • tematsko povzemanje | <ul style="list-style-type: none"> • prisluhniti posamezniku in se vživeti v njegovo perspektivo • soočiti posameznika z vedenji in ravnanji v interakcijah z udeleženci • zagotoviti posameznikom podporo in varnost • podpora pri izražanju čustev, občutkov in razpoloženj • spodbujati k razmišljanju, oblikovanju stališč in ugotovitev • pomoč pri prenosu eksperimentalne izkušnje v vsakdanje življenje |

so povezane z motivacijo udeležencev. Do težav lahko prihaja v povezavi z interakcijo med udeleženci oziroma z vodjo skupine.

Če si vodja skupine dovoli, da je aktiven samo na področju nalog skupine in zanemari vsestranske potrebe udeležencev ter napetosti, ki so nastale z vedno znova nezadovoljenimi potrebami, se pogosto sooča s spodaj opisanimi situacijami v dinamični skupini:

- Udeleženci se odzivajo apatično, tako da uporabijo le najbolj potreben minimum delovne energije.
- Skupina se deli na tiste udeležence, ki si od nastopa pred skupino obetajo določene prednosti, in na tiste, ki so pasivni udeleženci, ker so zaradi situacije v skupini frustrirani.
- Pojavi se tekmovalnost med udeleženci, ki so posebno ambiciozni.
- Odločitve se sprejemajo z veliko težavami.
- Diskusije trajajo nesorazmerno dolgo in so utrujajoče za udeležence, ker konflikti iz interaktivnega področja niso izgovorjeni odprto, temveč so usmerjeni na naloge.
- Udeleženci se ne čutijo dovolj informirane in dobijo odgovore na pomembna vprašanja, ki se tičejo njih, le z lastnimi predvidevanji.

Odgovornost za kakovost delovanja in počutja v skupini nosijo vsi njeni člani, ne le voditelj. Tako je kakovost skupinskega delovanja odvisna od stopnje prizadevanja in motivacije članov skupine ter od njihove pripravljenosti vstopiti v takšno dejavnost.

Z orisi vlog voditelja strnjeno prikazujem posebnosti, pogoje in temeljne karakteristike vodenja skupine ob uporabi interaktivnih iger (prim. Maksimovič, 1991; Kobolt, 1992, Virk- Rode, 1998):

- Vodja je pri delu osredotočen k temu, da ustvari pogoje za individualne spremembe. To uresničuje v ozračju socialne podpore in z nedirektivnim ter neinterpretativnim pristopom pri vodenju skupine.
- Pri delu ne izhaja iz določene slike sveta, ki bi jo skušal vsiljevati članom skupine. Temelj njegovega dela je "aktivno poslušanje" in "jaz – sporočila".
- Njegova osrednja vloga vključuje podporo, razumevanje in dovoljenje za poizkušanje, preizkušanje in igro.

- Daje prednost spremembi in pogumu biti drugačen in edinstven ter upoštevanju tujega mišljenja in drugačnosti. Prednost daje nestereotipnemu vrednotenju življenjskih možnosti, notranji kontroli in konstruktivnosti pri reševanju problemov.
- Ne vztraja na medosebnem strinjanju članov skupine, niti na ustvarjanju skupinskih standardov pri reševanju posameznih problemov, ki jih skupina obravnava. Skupinski standardi nastajajo predvsem glede načina komunikacije in pravil dela v skupini.
- Skupine ne uporablja kot diagnostično sredstvo. Skupino vodi, ne da bi razčlenjeval razloge za tako ali drugačno vedenje članov. Tako informacij o obnašanju posameznikov ne uporablja za morebitne "individualne obravnave", saj bi takšni poskusi gotovo pripeljali do nezaupanja med člani skupine in formalnim vodjo, kar bi onemogočilo nadaljnje skupinsko delo.
- Prevzema usmerjanje udeležencev na več nivojih: najprej udeleženci pridejo v stik z lastnim doživljanjem problematike, sledi izmenjava pogledov in doživljanja med člani skupine, zadnji nivo pa predstavlja gledanje na problem iz širšega družbenega zornega kota.
- Skupine ne uporablja kot sredstvo pritiska na posameznika, razen kadar posameznik trajno onemogoča delo skupine. Skupino uporablja kot podporo pri razvoju posameznika in njegove individualnosti, do meje, kjer ta individualnost ne ogroža dela ali obstoja skupine.
- Skrbeti mora za razvoj skupinske skladnosti, spodbujati in krepiti integriteto vsakega člana skupine.
- Je enakopraven član, ki vodi in sodeluje pri poteku vseh dejavnosti, ki jih s skupino izvaja.

Omenili smo že, da odgovornost za kakovost bivanja nosijo vsi člani skupine, pa vendar je vloga vodje tudi ta, da pomaga udeležencem postopno razviti odgovornost. Tovrstne intervencije zahtevajo razvit občutek za uporabo iger ter znanj za razumevanje neprestano spreminjajočih se situacij in procesov v skupini in pri posamezniku.

Nemogoče je ponuditi zanesljive odgovore, lahko pa podamo nekaj smernic, pogledov in razumevanj, ki vodji pomagajo pri razreševanju težav, ki se pojavljajo med vodenjem skupine:

- Upoštevati je potrebno, da se vedenje udeležencev ne odraža nikoli zgolj samo po sebi, vedenje v skupini je vselej rezultat odnosa vodje, udeležencev skupine ali drugih dejavnikov, ki vplivajo na člane ali skupino.
- Udeleženci v skupini ne morejo prevzeti aktivne vloge, dokler jim je ne prepustimo.
- Izogibajmo se vsiljevanju svojih idej in predlaganju vnaprejšnjih rešitev udeležencem, saj tako dosežemo le to, da udeleženci izgubijo motivacijo, da bi sodelovali pri reševanju eksperimentalnih problemov.
- V primeru, da ponujamo rešitve in izhode v igranih situacijah, jih ponudimo več.
- V začetni fazi razvoja skupine pogosto nastopijo težave s prevzemanjem odgovornosti in iniciativnosti. Pomembno je, da razumemo dogajanje v začetni fazi skupine in ne posegamo prehitro z lastno iniciativo. Neprimerna intervencija je kritiziranje, ki sproži izgubo veselja in zadovoljstva udeležencev pred izzivi skupinske naloge.
- Udeležence spodbujamo k samostojnemu delu in razmišljanju.
- Skrbimo za dosledno izvajanje skupaj opredeljenih vlog in dogovorov v skupini.

4. Osnovna pravila za interakcijske skupine

Seznani se bomo z osnovnimi pravili in praktičnimi smernicami, ki voditelju pomagajo, ko prične z izvajanjem interaktivnih iger v skupini. Vodja v prvih srečanjih z udeleženci govori o osnovah skupnega dela, jasno in nazorno predstavi značilnosti skupinske dejavnosti ob uporabi interaktivnih iger, poda informacije o učnih načelih, h katerim stremi, in uvede osnovna pravila za interakcijo in sodelovanje v skupini. Učinkovito je, da so razlage kratke, jasne,

oblikovane tako, da udeleženci razumejo osnovna sporočila. Vodja skupine lahko reče na primer:

“Želim vam razložiti, kaj se bo dogajalo v naših skupinah. V skupini boste lahko skozi igro eksperimentirali in spoznavali, kako se v določenih situacijah vedete. Svoji radovednosti lahko pustite prosto pot in preiskusite nove načine obnašanja, ki bi jih v vsakdanjem življenju težje preiskusili. Če ste po navadi bolj tihi, imate tukaj priložnost, da pogosteje pridete do besede. Če ste po navadi bolj aktivni, lahko tukaj počakate, kaj se bo zgodilo, če se ne oglasite.

Ko se interakcijska igra začne, poskušajte umakniti svoje predstave in pričakovanja v zvezi z obravnavano vsebino. Če vam interakcijska igra kaj prinese, lahko – tako kot pri vsakem eksperimentu – ugotovite šele, ko je bo konec. Tukaj lahko izrazite tako svoje misli in ideje kot tudi svoja čustva in občutja.

Sam se bom poskušal potruditi, da bomo skupaj napredovali in pri tej stvari imeli veselje. Vsekakor pa sem jaz eden, vas pa je veliko. Brez vašega sodelovanja bom zmožal bolj malo; največ, kar lahko storim, je, da vam predavam, ampak to ni moj namen in tudi predvidevam, da vi s tem ne bi bili zadovoljni. Torej je tudi na vas, da iz te skupine nekaj naredite. Vsak bo od skupine pridobil toliko, kolikor je vanjo pripravljen vložiti.”

Voditelj pri delu s skupino izhaja iz osnovnih pravil, ki jih na začetku vpelje v skupinsko delo:

- kontakt izhaja iz dogovorov in sodelovanja
- poskušam, kolikor je mogoče, iskreno komunicirati
- kar tukaj slišim in povem je zaupno
- ne govorim o drugih udeležencih, ampak jih neposredno ogovorim
- poskušam biti kar se da trenuten, tako da imam stik s “tukaj” in “sedaj”
- govorim v prvi osebi, ne na splošno ali pa v množini

- ne postavljam zakaj-vprašanj, ampak kaj-, kdaj- vprašanja; kolikor je le mogoče, se izražam jasno; če je zame neko vprašanje pomembno, navedem motiv za svoje vprašanje
- vedno lahko rečem "NE"
- moje težave imajo prednost; sam povem, kdaj nisem pripravljen sodelovati.

Pravila tvorijo učinkovit intervencijski program, s katerimi voditelj vpliva na interakcije v skupini ter dopolnijo in obogatijo delo z interakcijskimi igrami. Sčasoma osnovna pravila postanejo neke vrste interakcijske norme, ki omogočajo boljšo komunikacijsko in moralo skupine. Vsekakor se da osnovna pravila, ki jih bomo prikazali tukaj, oblikovati še drugače, spremeniti in dopolnjevati z drugimi uporabnimi pravili.

5. Prikaz kratkih intervencijskih tehnik v kritičnih situacijah skupinskega dogajanja

Kadar vodja želi, da udeleženci postanejo pozorni na lastna vedenja, ki prispevajo k težavnim situacijam v skupini, poseže v proces tako, da člane skupine opozori na določene kritične vidike vedenja, ki jih lahko spremenijo. Posredovanje vodje je smiselno takrat, ko postane interakcija motena, npr. ko udeleženci s svojim obnašanjem ogrožajo produktiven razvoj povezanosti članov, oziroma ko ogrožajo skupinske naloge. Kadar skupina uspešno funkcionira, so intervencije vodje odvečne.

V nadaljevanju prikazujem nekaj kratkih, pogosto potrebnih intervencij, ki jih vodja lahko uporabi v kritičnih skupinskih situacijah, saj je pomembno, da prepozna in razume strukturo teh intervencij, se jih uči tako, da z njimi čim več eksperimentira v raznih situacijah in ob različnih priložnostih, ki jih ponuja dinamika skupine.

● Zaznavanje lastnega in tujega vedenja

Namen: Pri tej intervenciji gre predvsem za to, da udeleženci natančneje vidijo in slišijo ter ozavestijo sporočila govornice telesa in

jih vključijo v interakcijski proces.

Bodi pozoren na svoj glas. Kako zveni? – Kaj nam sporoča zvok tvojega glasu? – Kaj ti govori Petrov glas? – Kako zveni? Kaj je njegovo sporočilo tebi? – Vidim tvoje prekrižane roke na prsih. Kaj nam s tem sporočaš? – Kako sediš, ko se počutiš udobno? – Razglejte se po skupini in opazujte, kako posamezni udeleženci sedijo in kaj izraža njihova telesna drža?. – Kako stojijo stoli v našem krogu? – Kdo sedi sedaj komu nasproti?

● Zaznavanje lastnih čustev

Namen: Vodja usmerja pozornost udeležencev na njihova trenutna čustva in jih spodbuja, da ta čustva izrazijo z besedami. Največ intervencij usmerja pozornost udeležencev na telesne znake, kajti čustva lahko nazorno čutimo le v svojem telesu, in sicer kot specifično dogajanje v našem mišičevju, koži idr. Vodja v primernih presledkih udeležence vedno znova usmerja na njihovo telo, kajti samo kdor je v stiku z lastnim telesom, ima lahko psihološko ploden stik s svojimi interakcijskimi partnerji.

Kaj trenutno občutiš? – Kaj občutiš telesno? – Vsi zaprite oči in preverite signale, ki vam jih daje telo. Kaj trenutno občutite? – Kako si se počutil, ko te je Ivo prekinjal? – Bi nam želel povedati kaj o svojem razpoloženju? – Z vami želim govoriti o vaših trenutnih občutjih. – Precej dolgo smo govorili le teoretično. Kakšna čustva gojite sedaj? – Kaj bi sedaj najraje naredili? – Če bi vsak izrazil svoje razpoloženje z barvo, katero bi izbral ti? – Želim, da vsak s tonom ali zvokom izrazi, kaj trenutno čuti. – Si lahko dovoliš tukaj jokati? – Skupina se približuje svojemu koncu. Preverite, kaj še hočete izraziti? Ali so v vas občutki, ki jih še niste izrazili, pa bi jih želeli?

● Dajanje in sprejemanje povratnih informacij

Namen: Vodja spodbuja izmenjavo reakcij, opažanj in občutkov v

zvezi z vedenjem udeležencev v skupini. Na ta način izboljša zmožnosti članov skupine za sodelovanje. Posebno ko udeleženec govori o osebnih izkušnjah, naj vodja poskuša ostale udeležence spodbuditi k sodelovanju, tako da jih pozove, naj podajo svoja razmišljanja o povedanem. Povratne informacije so namreč pogosto zelo pomembne za udeleženca, ki je v središču pozornosti. Na ta način lahko uvidi, da s svojimi problemi ni sam ipd. Udeleženci s sodelovanjem in odzivi prispevajo k večji odprtosti in medsebojni izmenjavi mnenj v skupini.

Se kdo želi odzvati na to, kar nam je povedala Kristina? - Je med nami kdo, ki ga je Martinova izkušnja spodbudila in bi nam hotel kaj povedati? Lahko si predstavljam, da ste nekateri že imeli podobne izkušnje in probleme. - Kako izveš, kako vplivaš na druge? - Si slišal, kaj ti želim povedati? - Bi želel izvedeti, kaj drugi udeleženci v tem trenutku mislijo o tebi in kako te doživljajo? - Ali lahko Tomažu in Mateju pomagata tako, da jima poveste, kaj ste opazili? - Slišal sem veliko kritičnih pripomb na račun Urške. Ali bi kdo lahko rekel tudi kaj pozitivnega? - Želim, da Petru vsak pove nekaj pozitivnega, ne da bi mu laskal. Mislim, da to potrebuje. - Opažam, da vsako reakcijo udeležencev komentiraš. Predlagam ti, da najprej vse izjave poslušаш, ne da bi komentiral. - Nisi se odzval na to, kar ti je rekel Anže. Bi želel Anžetu povedati, kaj pri tebi sprožijo njegove pripombe?

● Pridobitev kognitivne orientacije

Namen: Vodja udeležencem pomaga razmisliti o njihovem vedenju. To dela tako, da izpostavlja posamezna vedenja in skupaj z udeleženci ugotavlja, kako vpliva posamezno vedenje na interakcijo in dinamiko skupine. Spodbuja razmišljanje in refleksijo udeležencev.

Kaj si se pravkar naučil? Lahko to poveš na svoj način? - Nuša, neprestano postavljaš vprašanja. Vse želiš narediti zelo natančno in si ne dovoliš, da bi se kdaj lahko tudi zmotila. Je v tem kaj resnice? - Zdi se mi, da premišljuješ, da ne bi rekel

kaj narobe. Ali je to res? - Vedno dolgo čakaš preden spregovoriš. Zakaj misliš, da je to dobro ali slabo? - Opazil sem, da vedno prekrižaš roke in noge, kar mi daje vtis, da se kar naprej zapiraš. Kaj misliš o tem?

● Eksperimentiranje z alternativnimi načini vedenja

Namen: Vodja skupine spodbuja udeležence, da se v eksperimentih odzivajo z različnimi vedenji. Na ta način lahko posameznik pridobi nove vpoglede in razširi svoj vedenjski okvir. Pri tem gre za uporabo kratkih interakcijskih iger, ki so oblikovane za dane situacije.

Miha, povej celi skupini, da te je strah. Bi želel ta stavek povedati le trem izbranim iz skupine? - Mirjam, skoraj nikoli ne govoriš v prvi osebi. Bi si želela izmisliti deset stavkov, ki bi jih lahko povedala v prvi osebi? - Peter, praviš, da so tukaj ljudje, ki nočejo sodelovati. Ali si to pripravljen povedati tistim, ki se jih to tiče? - Tadej, opazil sem, da imaš dolge govore. Predlagam, da skupini govoriš tako dolgo, kolikor moreš in si pri tem pozoren na svoja čustva. - Jana, praviš, da se jeziš name. Bi poskusila povedati kakšna so tvoja pričakovanja do mene? - Mirjam, praviš, da je skupina prevelika. Zmanjšaj velikost skupine tako, da v krogu pustiš sedeti le toliko udeležencev, da ti bo udobno.

● Ohranjanje varnosti in podpore

Namen: S temi intervencijami skuša vodja okrepiti samozaupanje udeležencev in zaupanje do članov skupine. S tem želi krepiti občutek sprejetosti in pripadnosti posameznih članov.

Imam občutek, da močno pritiskamo na Gregorja. - Mislim, da se veliko udeležencev še vedno ne počuti varne v skupini. Kako vi občutite vzdušje zaupanja v naši skupini? - Mojca, zdi se mi, da od Silve zahtevaš, da se spremeni? Si pripravljena sprejeti njeno trenutno razpoloženje? - Kaj pogrešate, da bi se v skupini bolje počutili? - Gabi, ali ti je je prav, da si sedaj v središču pozornosti? - Bojana smo zelo

kritizirali. Je kdo, ki bi mu lahko povedal kaj pozitivnega? - Kaj bi jaz lahko naredil, da bi se vi tu bolje počutili?

● **Analiziranje skupinskega procesa**

Namen: Vodja spodbuja udeležence, da raziščejo interakcijske procese v skupini na področju socialne strukture in skupinskih nalog. Intervencija je še posebej pomembna za udeležence, ki imajo težave pri podajanju lastnih pogledov in povratnih informacij udeležencem v skupini. Vodja lahko s kratko analizo na začetku poda zgled poteka analize v skupini.

Kaj se trenutno dogaja v skupini? ...Kaj to pomeni? Predlagam, da skupaj raziščemo, kako je prišlo do sedanjih odločitev. -Kaj pomeni vaše molčanje? -Kakšne bojzani trenutno obstajajo v skupini? -O čem se v skupini ne govori? -Želim vas vprašati, če res delate tisto, kar želite? - Predno zaključimo srečanje, vas želim spodbuditi, da spregovorite o tem, kaj smo danes naredili in kakšne občutke je to v vas sprožilo? -Kako doživljate odnos med starimi in novimi udeleženci v skupini? - Kdo se po vašem mnenju tu ne more najbolje izraziti? -Mislim, da je Monikina pripomba zelo pomembna za skupino. Morda bi nekaj minut govorili o tem, kar se je ravnokar zgodilo. Ima kdo kakšno idejo?

● **Imeti opravka z motnjami**

Namen: Vodja intervenira, ker ga določeni dogodki v skupini ovirajo in onemogočajo pri delovanju, npr. v primeru, kadar posameznik ali več udeležencev izrazito moteče vplivajo na dinamiko skupine.

Potem, ko sem napovedal temo srečanja, je nastal dolg premor. Kaj pomeni vaše molčanje? - Trenutno ne vem, kaj se v skupini dogaja. Da bi to lažje ugotovili, predlagam igro "blisk". Prosim, razvrstite se v dve skupini. V prvo naj se postavijo tisti, ki menijo da so vsaj 80% naravnani na skupinsko vajo, v drugo skupino pa naj se postavijo ostali. - Praviš, da se ti zdajle ne da biti v skupini. Kdo ali kaj ti ne

ustreza? - Prosim pustite Magdi, da v tej igri ne sodeluje, mislim, da to želi in pravico ima do tega, tako kot vsak od nas. - Zdi se mi, da je v skupini veliko strahu. Poskušajmo skupaj razmišljati, kaj vse neprijetnega se nam lahko zgodi. Jaz bom začel. -Želim, da vsak pove, kaj ga trenutno moti?

6. Zaključek

Interaktivne igre sodijo na področje izkustvenega učenja. Izvajanje iger zahteva od voditelja določeno stopnjo izkušenosti in občutljivosti za druge ljudi. Ključnega pomena je poznavanje načel, eksperimentiranje ter zavedanje temeljnih nalog, ki jih interaktivno delo zahteva. Pravila in tehnike voditelju le pomagajo usmerjati udeležence, še predvsem v zapletenih odnosnih situacijah, ki jih izzovejo igralni eksperimenti. Pomembno je, da naloge, pravila in različne intervencije voditelj prilagodi lastnemu stilu vodenja in tako na izviren način razvija lastno profesionalnost.

7. Literatura

Fritz, J. (1993). *Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim: Juventa Verlag.

Kobolt, A. (1992). Interaktivna vzgoja kot eden izmed metodičnih pristopov v skupinskem delu z mladostniki. Ljubljana. *Pedagoška obzorja*, 7 (19/20), s. 42–48.

Maksimović, Z. (1991). *Mladinske delavnice*. Ljubljana: Sekcija za preventivno delo pri društvu psihologov Slovenije.

Virk – Rode, J. (ur.) (1998). *Socialne igre v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

Vopel, K. (1994). *Handbuch für Gruppenleiter, Zur Theorie und Praxis der Interaktion – Spiele*. Isko Press.

Strokovni članek, prejet aprila 2001.

Likovno izražanje

Artistic expression

Vesna Verhovnik Marivšek

Povzetek

Vesna Verhovnik Marivšek, univ.dipl. soc.ped., Vojkova 71, 1000 Ljubljana

Likovno izražanje je ena temeljnih oblik neverbalnega izražanja. Pri delu z ljudmi je vsestransko uporabno. Prispevek vsebuje informacije o razvoju likovnega izražanja med človekovim odraščanjem, o tem, kaj in kako lahko razberemo iz likovnih izdelkov, kako likovno izražanje deluje na človeka in na kakšne načine ga lahko uporabimo pri delu z ljudmi. Navedeni so tudi primeri metod, ki jih uporabljajo pri svojem delu posamezni strokovnjaki s tega področja.

Ključne besede: likovno izražanje, likovni izdelki, pomoč z umetnostjo

Abstract

Artistic expression is one of the basic nonverbal expressions. In work with people, it is useful in various situations. This article provides the basic information about the development of artistic expression through stages of growing up, it tells us what we can read in a painting and how, how artistic expression affects people and how we can apply it in our work with people. Given are examples of methods used by various experts in this field.

Key words: artistic expression, painting, art as aid

1. Uvod: Likovno izražanje in današnja družba

Likovno izražanje je ena izmed temeljnih oblik neverbalnega izražanja. Pomeni izražanje misli, čustev in doživljanj z likovnimi izdelki; največkrat z risbo, sliko ali kipom.

Še preden se je pojavila pisava so ljudje s primitivnimi sredstvi in barvami risali in slikali po skalnih stenah votlin. Risba je bila pomembno sredstvo sporazumevanja in prav njej se lahko zahvalimo za to, da danes sploh kaj vemo o življenju prvih ljudi. Glavni razlogi, da se je likovno izražanje pojavilo tako zgodaj in da je tako razširjeno, so prav gotovo njegova naravnost, preprostost in univerzalnost. Otroci čečkajo, še preden znajo zares govoriti in ne da bi jih bilo pri tem treba spodbujati ali učiti. In celo v današnjem razvitem svetu nas v deželah, katerih jezika ne razumemo, preproste risbe in znaki opozarjajo na pravila, stavbe ali ustanove.

Odnos današnjih zahodnih družb do likovnega izražanja je poglavje zase. Lahko bi rekli, da ga hkrati povečujemo in omalovažujemo. Vsakdo bi rad znal ustvarjati. Že od otroštva nas učijo, da je umetnost nekaj posebnega. Pobožno stojimo v galeriji ali muzeju in občudujemo dela ljudi, ki jih imenujemo umetnike, izbrance in genije. Ko pa naš malček prinese iz vrtca ali šole svoje izdelke, jih na hitro pogledamo, morda celo pohvalimo, nato pa odložimo in pozabimo nanje. Kdo ve,

morda pa bi ob malo več spodbude in zanimanja tudi naš otrok postal umetnik?!

Vsekakor je do tega, da bodo likovni izdelki nas samih in naših otrok dobili potrebno priznanje, še dolga pot. Uspešno likovno izražanje se običajnim ljudem ne zdi potrebno. Ne znate dobro risati? Nič zato. Pomembno je, da znate brati, pisati in računati. Če pa obvladate še kakšen jezik, imate diplomo ali pa celo doktorat, potem ste na konju. Le zakaj bi se jezili, da ne znate dobro risati, če pa to nikogar ne zanima?

2. Razvoj likovnega izražanja v starostnih obdobjih

Otroci premagujejo v razvoju likovnega izražanja več razvojnih stopenj. Posameznih stopenj likovnega razvoja ne moremo natančno določiti in omejiti s starostjo otroka, saj so odvisne od otrokove individualne hitrosti razvoja, na katerega imajo velik vpliv dejavniki iz okolja. Kljub temu pa pri vseh otrocih opazamo enake zakonitosti likovnega izražanja, ki nakazujejo, na kateri razvojni stopnji je otrok (Gerlovičeva in Gregorač 1968, Trstenjak 1978, Pogačnik-Toličičeva 1986, Toličič in Smiljaničeva 1979, Tomorijska 1993).

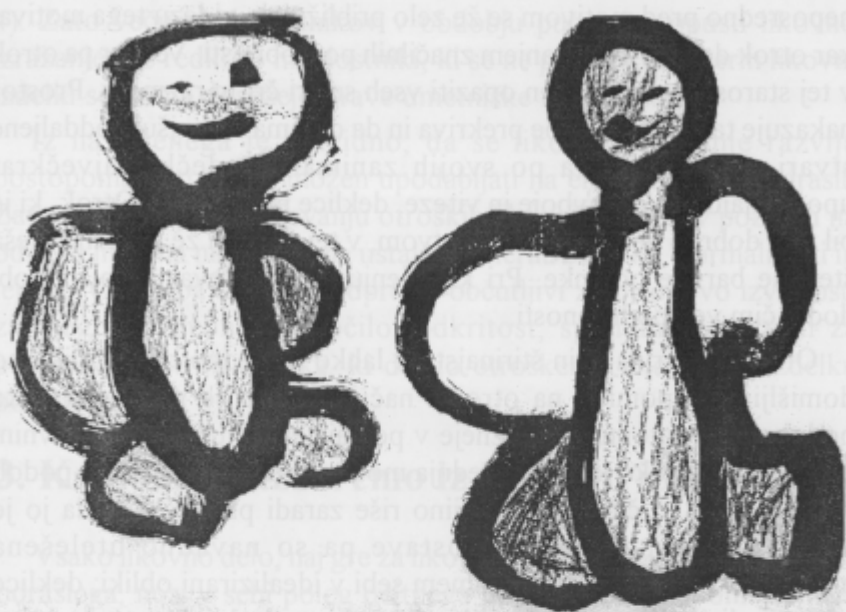
Prvi otrokov stik z likovnimi prvinami je okolica z različnimi barvami in oblikami. S prijemanjem, udarjanjem in mečkanjem razvija gibalne spretnosti, ki mu bodo sčasoma poleg drugih dejavnosti omogočile tudi likovno izražanje. Otrok prične z likovno dejavnostjo nekje pri osemnajstih mesecih. Svojega gibanja še ne obvladuje; risanje mu v tem obdobju pomeni le igro.

O likovnem izražanju v pravem pomenu besede lahko govorimo nekje med drugim in tretjim letom starosti, v obdobju naglega govornega razvoja. V tej starosti otrok ugotovi, da pusti svinčnik za seboj sled, ki odraža kretnje njegovih rok, kar mu vzbudi zanimanje za likovno izražanje. Značilne likovne upodobitve iz tega starostnega obdobja so čačke pri risanju ter barvne packe pri slikanju. Pri kiparjenju otrok material predvsem gnete, koplje po njem, razvršča in sestavlja predmete, jih postavlja in spet podira.

Okoli tretjega leta postanejo otrokove kretnje bolj namerne. Pojavijo se prve oblike. Najprej je to krog, prečrtan z navpičnico in vodoravnico. Postopoma otrok iz krogov izoblikuje glavonožce, drevesa in živali s človeškim obrazom. V starosti treh let svoje podobe tudi že poimenuje, čeprav oblike še ne moremo razbrati. V četrtem letu imajo podobe že grobo obliko in pomen tudi za odraslega, otrok jih poimenuje že med risanjem. Podobe razvršča po vsem papirju in list med delom poljubno obrača. Pri kiparjenju podobe oblikuje ležeče kot relief.

V petem letu je že povsem razvidno, kaj je otrok nameraval upodobiti in nam celo vnaprej pove, kaj bo narisal. Pet- in šestletni otrok upodablja s simboli: vedno upodobi enakega človeka, enako hišo, enako drevo. Njegovo likovno pojmovanje temelji na predstavi o stvareh in ne na vidnem vtisu. Poudarja tisto, kar se mu zdi pomembno, nepomembno izpušča. Stvari upodablja hkrati od zgoraj in spredaj ali pa rentgensko, kot da so prozorne. V tej starosti tudi še ne upošteva realnega števila, sploh če se stvari ponavljajo (npr. pes ima šest nog). Pri slikanju uporablja barve, ki nimajo zveze z resnično barvo predmetov. Praviloma jih še ne meša, pokrivajo pa samo del celotne ploskve. Pri kiparjenju najprej oblikuje dele kipca, ki jih nato sestavi. Obraz vriše. V splošnem ima več veselja z delom kot z izdelki.

Nekje okoli sedmega leta prične otrok upodabljati stvari tako, kot bi jih upodobil odrasli slikar, seveda ne tako popolno. Sedem- oziroma osemletni otrok upodablja splošno, brez podrobnosti. Razmerja so odvisna od tega, kaj se mu zdi pomembno. Človeka prikazuje največkrat od spredaj, podobe stojijo togo, udje še niso prepognjeni. V enem likovnem izdelku prikaže le tiste predmete in osebe, ki so med seboj vsebinsko povezani. Podobe večinoma že postavlja na t.i. "talno črto". Kasneje se pojavi več talnih črt druga nad drugo, kar je prvi poskus prikazovanja globine prostora. Osemletnik pri slikanju največkrat že uporablja barve v skladu z dejansko barvo predmetov, čeprav se še najdejo otroci, ki izbirajo barve po svojem nagnjenju in slikajo z barvno črto namesto s ploskvami. Uporablja pestre in nasprotno barve. Na kipih podrobnosti ne izrisuje več, ampak jih oblikuje izbočeno.



Devet-ali desetletni otrok že oblikuje bolj razčlenjene podobe, sestavljene iz več delov, z več podrobnostmi, ki podobo opredeljujejo (npr. človek s kapitansko kapo). Ljudi upodablja tudi od strani in od zadaj. S pregibanjem udov in nagnjenostjo postav izraža gibanje podob. Razmerja se približujejo naravnim. Oblike razpostavlja po ploskvi jasno in pregledno ter jih prekriva le takrat, če je to nujno in smiselno (npr. drevo pred hišo). "Blizu" in "daleč" izraža s "spodaj" in "zgoraj". Z risanjem poševno navzgor (npr. ceste, železnice) skuša prikazati globino. Ker izraža vedno več podrobnosti, pogosto zgreši pregled nad celoto in se izgubi v drobnarijah. Zasedimo lahko tudi že prve vplive likovnega sveta odraslih, kar se kaže v posnemanju slikanic, razglednic in stripov. Pri slikanju so podobe manj razčlenjene. Otrok uporablja barve, ki so za predmete značilne in jih tudi že meša. Z desetim letom že skuša z barvo pokriti vso ploskev podobe. Pri kiparjenju bolj izoblikuje površino kipca. Nekateri otroci tudi že dodajajo glino k osnovni obliki kot material, gnetejo jo in odvzemajo in tako oblikujejo kipce bolj v enem kosu. Sposobni so tudi oblikovati stoječo človeško postavo.

Likovni izdelki enajst-in dvanajstletnega otroka pri ustvarjanju

neposredno pred motivom se že zelo približujejo videzu tega motiva, kar otrok doseže z izražanjem značilnih podrobnosti. Vendar pa otrok v tej starosti še ni zmožen opaziti vseh smeri črt in razmerij. Prostor nakazuje tako, da podobe prekriva in da deloma zmanjšuje oddaljene stvari. Motive izbira po svojih zanimanjih: dečki največkrat upodabljajo bitke, kavboje in viteze, deklice pa lepotice. Otrok, ki je bil pod dobrim pedagoškim vodstvom, v tej starosti že uspešno meša številne barvne odtenke. Pri kiparjenju si prizadeva, da bi podobi dodal čim več podrobnosti.

Otrok star trinajst in štirinajst let lahko še vedno riše in slika po domišljiji in spominu na otroški način, vendar je naivna otroška podoba že v zatonu. Najpozneje v petnajstem letu pride z likovnim izražanjem v težko krizo. Osrednja motiva neuspešnih otroških podob sta pokrajina in človek. Pokrajino riše zaradi prepričanja, da jo je lahko narisati. Človeške postave pa so navadno utelešena mladostnikova predstava o samem sebi v idealizirani obliki; deklice rišejo ljudi (tudi moške) z velikimi očmi in trepalnicami ter lepotice preščipnjene v pasu, dečki pa mišičaste junake. Poskušajo upoštevati naravna razmerja, barve se vse bolj približujejo barvi motiva. Tudi pri kiparjenju se trudijo, da bi bil izdelek čim bolj verodostojen. Podobe v mislih neprestano primerja z videzom narave, pri čemer običajno postaja nezadovoljen s svojim upodabljanjem.

V obdobju pubertete prične otrokova ustvarjalna sila, z njo pa tudi veselje do likovnega izražanja, upadati. Vzrokov za to upadanje je več. Eden najpomembnejših je vzgoja in usmerjanje otroka v praktično življenje. Na podlagi pridobljenega znanja in izkušenj se prične otrok obračati h konvencionalnim vzorcem izražanja, zaradi česar njegove likovne upodobitve izgubijo velik del svoje ekspresivnosti. Drugi pomemben razlog je verjetno mladostnikova samokritičnost in želja po vizualno realističnih upodobitvah. Parsons (po Freeman 1998, str. 9) ugotavlja, da pri mladih v odnosu do likovnih del prevladujejo trije koncepti, vsi trije na podlagi zdrave pameti; pomembno se jim zdi, da so umetnine lepe, da izražajo umetnika samega in da so resnične. Seveda je te zahteve zelo težko izpolniti, kar pri mladostniku zbuja občutke neuspešnosti. Za nasvet sprašuje odrasle, ki pa imajo največkrat tudi sami težave na likovnem področju (Coxova 1992, str.

4). Zato večina mladostnikov v obdobju pubertete opusti likovno izražanje. Le redki so mladostniki, ki se ne predajo in katerih likovni izdelki sčasoma dosežejo prave umetniške razsežnosti.

Iz navedenega je razvidno, da se likovno izražanje razvija postopoma. Otrok ni zmožen upodabljati na enak način kot odrasli. Zato moramo pri ocenjevanju otroških likovnih izdelkov pozabiti na odrasla likovna načela ter na ustaljena merila estetike, normalnosti in lepote. Ostati pa moramo odprti in občutljivi za otrokovo izvirnost, za njegovo osebno sporočilo, odkritost, spontanost pa tudi za pomanjkljivosti in napake, ki dajejo otroškemu likovnemu izdelku poseben pečat.

3. Kaj lahko razberemo iz likovnih izdelkov?

Vsako likovno delo, naj gre za likovni izdelek otroka ali za stvaritev odraslega, nosi v sebi poleg očitnega pomena tudi simbolni pomen, ki pa nepoučenemu opazovalcu največkrat ostaja prikrit. Elementi, kot so izbira in uporaba barv, oblika črt in likov, uporaba izrazne površine, razmerja in velikosti podob, posebnosti likovnega izražanja, simboli in ne nazadnje tudi sama izbira teme (če je bila le-ta prosto izbrana), nam lahko povedo zelo veliko o avtorju samem, o njegovem razpoloženju v času nastajanja likovnega izdelka ter o njegovem dožemanju in odnosu do sveta in ljudi okoli sebe.

3.1 Izbira in uporaba barv

Bagnall (1995, str. 124) govori o barvah takole: "Poskušajte si predstavljati svet brez barv - bil bi siv in brez radosti; svet brez barv bi bil videti mrtev, brez vsakršnega razpoloženja. Črno nebo s sivimi travniki in sivimi drevesi? Prav tako bi tudi ljudje imeli le siva čustva!" Barve in njihova izbira so že same po sebi simbol. Z izbiro in uporabo barv nam avtor omogoča vpogled v svoje čustveno življenje ter osebno doživljanje stvari in dogodkov.

Barve so povezane tudi z avtorjevimi osebnostnimi lastnostmi (Trstenjak 1978, str. 316). Otroci, ki uporabljajo tople barve (rdeča,

rumena, oranžna), so spontani in čustveni, prijateljski, radi se vključujejo v igre in so v svojih čustvih močno odvisni od drugih. Če se tudi kasneje, ko so že bolj kritični in razviti, še vedno pretirano izražajo v toplih barvah, je to znak, da je njihovo življenje zelo čustveno in nemirno. Nagnjenje k rdeči barvi običajno kaže na dobre odnose z odraslimi in z otroki, lahko pa izraža tudi pretirano afektivno ali celo napadalno naravo. Otroci, ki pogosto uporabljajo oranžno barvo, so navadno plahega značaja, umikajo se pred življenjem in čustveno niso odporni. Rumena barva običajno dobi svojo izrazno vrednost šele v kombinaciji z drugimi barvami. Tisti pa, ki v svojih upodobitvah uporabljajo pretežno rumeno barvo, so v svojem obnašanju zelo spontani, čustveni in otročji, navadno so srečni in se z drugimi dobro razumejo. Otroci, ki običajno ne uporabljajo rumene barve, jo uporabljajo samo v obdobjih, ko so srečni.

Upodabljanje v pretežno hladnih barvah (modra, zelena, rjava, črna) razodeva nadzorovano obnašanje. Ti otroci se ne vsiljujejo drugim, radi se igrajo sami, njihova zanimanja so pretežno razumska. Lastne spontane čustvene vzgibe omejujejo in tlačijo, pri nekaterih lahko opazimo znake napadalnosti in maščevalnosti. Navadno so to otroci, ki so rasli v čezmerno nadzorovanem okolju, kjer so njihove čustvene vzgibe stalno zatirali. Otroci, ki se čutijo zadovoljne v svojem okolju, le redkokdaj uporabljajo pretežno hladne barve.

Obstajata dve skupini nadzorovanega obnašanja, pri katerem prevladuje modra barva. Prva skupina si prizadeva, da bi bila v skladu z zahtevami zunanjega življenja, čeprav jih v dnu srca odklanja. Ti otroci večinoma izvirajo iz okolja z visoko etično ravnijo, zato so navadno precej osamljeni, malo govorijo, imajo malo prijateljev, se igrajo sami in se vedejo nekako nadzorstveno. Druga skupina se prav tako usklajuje z zahtevami družbe, vendar jih hkrati tudi v celoti sprejema. Ti otroci imajo dobre odnose z drugimi otroki, kažejo več materialnih interesov, so zelo gostobesedni in vljudni. Nasproten tip so otroci, ki uporabljajo modro barvo pretežno samo za črte in like. Take upodobitve so znamenje izrazito prilagoditvenega značaja in njegovega razvoja v okolju. Pretežna uporaba modre barve splošno nakazuje razumnost in previdnost.

Zelena barva izraža pomanjkanje spontanosti in iskrenosti v

čustvenih odzivih. Ti otroci so zelo zadržanega vedenja, zadovoljni sami s seboj, zaupajo vase in se radi pokoravajo. V skupini so tako rekoč neopazni, ker ne tiščijo v ospredje in so zelo disciplinirani. Čustva jih ne premagujejo; raje jih zatajijo. Rjava barva simbolično nakazuje nagnjenje k umazaniji. Prevladuje v slikah otrok, ki so zrasi v okolju s pretiranimi higienskimi zahtevami, kjer se čutijo prikrajšane v želji po stiku z zemljo in njenimi predmeti. Pretežna uporaba črne barve kaže na redno pomanjkanje čustev. Vzrok je strah, ki je posledica napačne vzgoje ali neugodnega življenjskega stanja, ki ga otrok ne more premagati. Otroci, ki pogosto uporabljajo črno barvo, zatirajo svoja čustva in boječnost, so kritični, realistično usmerjeni in razodevajo izrazito intelektualne interese. Navadno izhajajo iz okolja z višjo etično in socialno ravni. Nekateri med njimi so samotarji in se najraje igrajo sami, branijo svoje delo in svoj položaj, zato utegnejo biti tudi napadalni. Večina jih uporablja pretežno črte in like brez ploskovnih barv. Če pa izjemoma uporabljajo tudi ploskovne barve, je to znak, da so se znašli v čustveni stiski.

Pomembna ni samo izbira barv, ampak tudi njihova uporaba. Otroci, ki prekrivajo barvo čez barvo, izražajo s tem željo, da bi prikriili svoja spontana čustvena nagnjenja. Prekrite barve simbolizirajo prav tako prekrita in potlačena čustva. Otroci, ki upodabljajo osamljene in pretrgane črte in like, tako da se barve ne stikajo, so togi in neprilagodljivi ali pa se šele komaj začenjajo prilagajati zahtevam okolice. Nasprotno pa so otroci, ki radi mešajo barve, navadno bolj prožni in čustveno "gnetljivi". Končno pa velja za otroke, ki neurejeno in pretirano mešajo različne barvne odtenke, da razodevajo čustveno in razvojno inferiornost, ker še nimajo prav razvitega čuta za barvne razlike; dobesedno, izražajo nekakšno zanemarjenost.

Izrazna vrednost barv je najočitnejša prav v otroških likovnih delih. Pogačnik-Toličičeva (1986, str. 13) podaja praktične primere, kako otrok z uporabo barv izraža svoja čustva in odnos: "Otrok, katerega potrebe po dotiku, varnosti, ljubezni in upoštevanju so zadovoljene, riše risbe prepolne svetlih, živahnih barv, sonca in igrivosti, in uporabi skoraj ves prostor na papirju. Predmete in ljudi, ki jih ima rad, nariše velike, poudari posebne dele ali pa jih posebej pobarva. Imamo pa tudi otroke, ki v svojih risbah ne uporabljajo barv. Tudi če imajo na

voljo barvice, rišejo in barvajo samo s svinčnikom. Ti otroci niso srečni. Med njimi je veliko čustveno motenih ali takih, ki imajo razne psihosomatske težave in podobno. Svet teh otrok je siv, mračen, brez veselih barv.”

3.2 Uporaba črt in likov

Črta oz. linija je osnovni, najpreprostejši in najabstraktnejši simbol. Simbolizira omejitev in obliko, pa tudi potek, proces in gibanje. Pogosto se uporablja kot simbol življenja, življenjske poti in rasti. Če se konci črte oz. linije staknejo, nastane lik. Črte in liki razkrivajo posameznikovo osebno energijo ter stopnjo njegove samokontrole. Imajo visoko projektivno vrednost in jih lahko učinkovito uporabimo v psihodiagnostiki, saj pripomorejo k popolnejši analizi in interpretaciji likovnih izrazov.

Simbolični pomen črt in likov je posredovan z njihovimi značilnostmi. (Pražić 1987, Kovačeva 1997). Ravna črta ne vsebuje nobene notranje napetosti in praktično ne dopušča domišljije. Zelo pomemben je njen nagib. Horizontala predstavlja podlago, na kateri temeljijo vsi človekovi proizvodi, zemeljska realnost in mirovanje. Asociira mirnost, stabilnost, ustaljenost in enoličnost. Vertikala oz. navpičnica ponazarja aktivno duhovno moč; asociira vzravnost in drznost, zanesljivost in stabilnost. Diagonalna linija, izhajajoča od spodaj navzgor, simbolizira dvig, napredovanje, proces, rast, rastoče razpoloženje, radost, upanje in optimizem. Diagonalna linija, ki izhaja iz zgornjega roba in se spušča navzdol, ponazarja upadanje, nazadovanje, žalost, pesimizem, obup in melanholijo ter nakazuje mogoč padec in propad.

Oglata črta je sestavljena iz dveh ravnih črt, ki se povezujeta pod določenim kotom. Psihološka vrednost črte je odvisna od velikosti kota. Pravi kot se nam zdi najobjektivnejši in najhladnejši, pa tudi najlažje obvladljiv. Ostri kot izraža največjo napetost, je najtoplejši, najbolj rezek in najaktivnejši. Topi kot izraža nemoč, šibkost in pasivnost.

Ukrivljena (prosta) črta ponuja najširšo paleto možnosti za

umetniško sporočanje. Z njo je mogoče nakazati obrise, predstaviti prostor ali strukture, izraziti veselje ali zaskrbljenost ter ponazoriti lepoto in nadčutnost. Pri ukrivljenih črtah ima največjo vlogo vtis napetosti, njihovi najpomembnejši elementi pa so krivina, smer in potek. Pomen in vrednost krožne črte določa središčna točka, okrog katere se vije, saj povzroča napetost v njej. Morebitno nadaljevanje črte v zaključen krog pripomore k pridobivanju dodatnih pomenov; krog najpogosteje simbolizira red, mir, neskončnost, večnost in preseganje vsakdanjosti. Spirala vsebuje strastno dinamiko; stremi k dvigu v prostor, se vijakasto vrti in vzbuja vtis močno obvladane likovne tvorbe, ki jo določa navidezna središčna os. V njej je zajeta očarljiva napetost večpomenskosti. Valovita črta s svojimi zaokroženimi dvigi in spusti nakazuje izmenjavo nasprotnih sil. Najpogosteje je izraz mehke harmonije, zato je tudi simbol lepote. Vendar pa lahko v določenih kontekstih izzove odpor, saj jo lahko razumemo tudi kot nedorečeno nihanje. V nasprotju z oglato, zalomljeno obliko izraža določeno šibkost. Nakazuje nemir, beganje in spremenljivost.

Čprav je mogoče osmisлити že golo oglato črto, se ta na risbah navadno ne pojavlja brez nadaljevanja ali dodatkov. Likovno sporočilo je namreč največkrat dogajanje, ki lahko kot celota deluje dramatično, vznemirljivo ali pomirjevalno. Vodoravne linije, ki tečejo vzporedno, simbolizirajo mir, urejenost in tišino. Prepletanje linij kaže na burno, vznemirjeno, kaotično dogajanje. Cik-cak črta izraža močno, jasno vzbujenje. Krog v prostoru kaže na zaokroženost in celovitost. Brezciljno nametani in zlomljeni elementi govorijo o pomanjkanju in odsotnosti smisla in discipline. Prekrižana črta poudarja notranjo konfliktnost in nezmožnost napredovanja. Prekinjena črta je lahko simbol smrti.

Oblika črt in likov odraža tudi avtorjeve osebne poteze (Trstenjak po Kovačevi 1997). Mehke, zaokrožene črte brez ostrih robov razkrivajo čustvenost, občutljivost in milino. Okrogle like navadno upodabljajo skromni, plašni in negotovi otroci. Tisti, ki upodabljajo ukrivljene like, so pogosto tudi sami precej "upogljivi". So močno odvisni od drugih in hrepenijo po pohvalah in potrditvah. Nekateri avtorji razlagajo naklonjenost okroglim črtam kot indikator

“ženskega značaja”, ki mu pripisujejo stereotipne ženske lastnosti: čustvenost, skromnost, zadržanost in poslušnost. Prevladovanje ravnih črt je znak otrokove samostojnosti, iniciativnosti in realistične usmerjenosti; lahko pa je tudi izraz miselne togosti in čustvene siromašnosti. Oglate črte in liki se najpogosteje pojavljajo v likovnih izdelkih dečkov. Interpretiramo jih kot izraz neodvisnosti, aktivnosti in racionalnosti, pa tudi agresivnosti, robotosti in pomanjkanja čuta za harmoničnost. Nasploh lahko rečemo, da okroglaste oblike ustrezajo bolj otroškemu značaju, medtem ko so navpičnice izraz zrelosti. Izmenična raba navpičnih in okroglastih potez razodeva vedenje, ki niha med pokornostjo in upornostjo. Križanje vodoravnih linij z navpičnicami ali zamazani navpični liki razodevajo otrokov notranji konflikt, nasprotovanje lastnim nagnjenjem ali pa odpor proti tekmeču. To so značilni znaki, ki jih srečujemo pri otroku, kadar pričakuje novega bratca ali sestrico ali pa že živi v tekmi z njimi. Deklice, ki so najstarejše v družini, ki so edinke ali ki so se rodile kot nadomestek zaželenega dečka, na ta način pogosto izražajo konflikt podrejenosti in upornosti. Pri dečkih pa konflikt nastaja, če pogrešajo očeta ali sploh moško osebo v družini ali če so jih razvadili. Izrazita težnja po umazaniji in prečrtavanju navpičnih likov z vodoravnimi se pojavlja zlasti pri otrocih, ki izhajajo iz družin z velikimi vzgojnimi zahtevami: “odlična” družina, edini sin, najstarejši otrok, “dolgo zaželeni otrok” ipd. Cik-cak poteze simbolizirajo nezanesljiv značaj, ki je neodločen v uresničevanju zastavljenih ciljev. Likovni izdelki, polni neurejenih potez, pa razodevajo neurejen, razburljiv in anarhičen značaj.

3.3 Uporaba izrazne površine (podloge)

Razporeditev objektov znotraj likovnega izdelka je odvisna od namena in vsebine, ki jo želi otrok upodobiti, predvsem pa od otrokove starosti. Pogačnik-Toličičeva (1986) loči štiri načine uporabe podloge (papirja, kartona, linoleja itd.). Najprej otrok uporabi pri upodabljanju celotno izrazno površino. Hišice vise v zraku, sonce je na sredini risalnega lista, drevesa, rože, ljudje in živali lebdijo med hišami. Takšen likovni izdelek imenujemo raztresena slika in je značilna za

obdobje med četrtrim in petim letom. Ko se otrok približuje petemu letu, uredi svojo izrazno površino. Spodaj upodobi zemljo, zgoraj nebo. Vse stoji na spodnji črti. To je t.i. stoječa slika. Toda kaj kmalu mu zemlja in nebo ne zadoščata več. Otrok želi izpolniti še preostali prostor, zato doda nekaj predmetov v ozadju. Nastane ploskovna slika, značilna za obdobje med petim in šestim letom. Vzporedno s tem prične otrok, ko upodablja cesto, hiše in hribe, list tudi obračati. Hiše upodobi na obeh straneh ceste. Ustvari t.i. vrtljivo sliko, na kateri so podobe obrnjene od središča proti robovom izrazne površine. S perspektivo se otrok postopoma sprijazni šele v začetku šolanja.

Ti štirje načini uporabe izrazne površine so razvojno pogojeni in odvisni od razvojne stopnje, na kateri je otrok. O avtorju in njegovih osebnostnih značilnostih pa nam več pove način uporabe izrazne površine, ki ni povezan z avtorjevo starostjo.

Prvi pokazatelj je (ne)sorazmerna uporaba podloge. Otroci, ki upodablajo prek roba, s tem izražajo brezobzirnost do želja, prepovedi in navodil drugih, kar kaže na nezrelost in otroško obnašanje. Ti otroci se radi igrajo sami, vrstniki jih nagonsko prezirajo in se zanje ne zmenijo. Ena od razlag je tudi, da ti otroci v svojih likovnih izdelkih izražajo potrebo po večji čustvenosti, ker jo je njihova okolica vse preveč zanemarjala. Podobe, ki se raztezajo po vsej površini podloge, utegnejo predstavljati pomanjkanje samonadzora, odvisnost od odraslih, nagnjenje k trmoglavosti, pa tudi močno zaupanje vase in potrebo uveljavljati samega sebe. Upodobitve, zožene na majhno in osamljeno izrazno površino, razodevajo skromno in plaho naravo, ki zatira svoje želje po uveljavljanju samega sebe. Otroci, ki porabijo razpoložljivo izrazno površino v celoti, razodevajo urejen, uravnovešen in prikupen značaj.

Drugi pokazatelj je poudarjanje določenih točk na izrazni površini. Nekateri otroci upodablajo vse ob zgornjem robu podloge. To lahko izdaja njihovo razmeroma veliko postavo, a tudi težnje njihove osebnosti. Tako se dogaja, da tudi najmanjši učenec v razredu vse upodobitve redno začenja neposredno ob zgornjem robu papirja, kakor da bi hotel vrisati na papir svojo željo po čim višji rasti. Otroci redkokdaj začenjajo svoje upodobitve na dnu podlage. Če to izjemno

storijo, razodevajo trdnost in zanesljivost svojega značaja.

Tretji pokazatelj je otrokov način likovnega izražanja. Raziskave kažejo, da je velikost podob odvisna tudi od otrokovih osebnostnih značilnosti. Tako se upodobitve samozavestnih otrok običajno raztezajo po vsej površini papirja, medtem ko plah in prestrašen otrok stisne svoje podobe v vogal ali na rob papirja. Trstenjak (1978, str. 361) imenuje otroke, ki upodabljajo v velikem slogu brez smisla za izdelavo podrobnosti, zanesenjake; otrokom, ki imajo radi drobne risbe z malimi razmerji in tankim čutom za podrobnosti, pa pripisuje skromen, zadovoljen in tankovesten značaj.

3.4 Razmerja in velikost podob

Odnosi med predmeti in njihovo velikostjo so posebna značilnost v simboliki otroških likovnih izdelkov. Gerlovičeva in Gregorač (1968) opozarjata, da otrok do enajstega ali dvanajstega leta starosti nima občutka za razmerja. Zato se pogosto dogaja, da imajo njegove podobe nesorazmerno veliko glavo ter predolge ali prekratke roke in noge. Velikost podobe je pogosto odvisna od tega, koliko podrobnosti je treba v njej upodobiti. Tako so podobe, v katerih želi otrok zaznamovati več podrobnosti (npr. človek), večje, preprostejše podobe (npr. hiša) pa manjše. Velikost podobe je odvisna tudi od velikosti papirja, ki jim je na voljo. Če nimajo dovolj prostora, otroci podobe raje zmanjšajo, kot da bi jo odrezali. Pogačnik-Toličičeva (1986) opozarja tudi na dejstvo, da se otrok na pojave v okolju odziva predvsem čustveno. Kar ima rad ali kar se mu zdi pomembno, bo upodobil veliko, kar ga ne zanima, pa majhno. Človeka, ki hitro teče, bo upodobil z dolgimi nogami, zdravnika, ki se ga boji, pa z velikansko injekcijo v roki. Psihološko imenujemo to značilnost otrokove upodobitve "izrazne proporcije", najbolje pa je vidna na upodobitvah družine.

Velikost članov družine je pogosto neposreden "prevod" pomena vloge, ki jo ta član igra v družini in v otrokovem čustvenem svetu. Tako se zgodi, da je podoba trimesečnega bratca nekajkrat večja od podobe desetletne avtorice likovnega izdelka, prizadete zaradi velike pozornosti, ki jo je deležen novi član v družini. Ali pa je zahtevna,

obvezujoča, dominantna mati mnogo večja od očeta, ki ga komaj najdemo v kakem kotu lista. Otrok, ki trpi zaradi avtoritarnega očeta, bo sebe upodobil majhnega, očeta pa čez cel list. Simboličen izraz čustvenega doživljanja neke vsebine je tudi izpuščanje ali poudarjanje posameznih podrobnosti ter pretiravanje v razsežnosti detajlov, ki so za otroka tako ali drugače posebej pomembni.

Razmerja se z otrokovim odraščanjem vse bolj približujejo naravnim. Zanimivo je, da so pri kiparskem oblikovanju pogosto pravilnejša kot pri risanju ali slikanju, najverjetneje zaradi lažje primerjave realnega predmeta z materialom.

3.5 Posebnosti likovnega izražanja

Veliko je mogoče razbrati tudi iz posebnosti otrokovega likovnega izražanja: prevladujoče smeri potez, debeline črt ter napak in (ne)popravljanja le-teh. Prevladujoča smer potez nam kaže značaj posameznika. Prevladujoča leva smer potez v pisavi, črtah in oblikah izraža beg, nevzdržnost in strah pred prihodnostjo. Pretirano desna usmerjenost pa je znak naglice in nesposobnosti, da bi se človek poglobil v svojo notranjost. Pokončna kompozicija nakazuje usklajenost, pokončnost, stabilnost, pogum, togost in enostranskost.

Debelina črt je odvisna od intenzivnosti pritiska na podlago, pa tudi od gibalnih dejavnikov, telesnega počutja (moči, izčrpanosti) in čustvenih vzrokov (pogum, strah, krhkost). Plašen in občutljiv otrok vleče negotove linije, rahle črte, okrog podob pogosto potegne okvir ali jih stisne v kot papirja. Energičen otrok uporablja bolj oglate in izrazite linije. Podobe pobarva ali pa uporablja samo barvnike, s čimer še bolj podkrepi svojo izpoved. Močne poteze, ki prehajajo v vedno rahlejšje, nakazujejo pomanjkanje vztrajnosti. Takšni otroci ne poznajo vztrajnosti in pogosto pustijo naloge nedokončane.

Izpuščanje delov posamezne celote, senčenje, packanje, radiranje, brisanje in popravki črt nas opozarjajo na pedantnost ali malomarnost avtorja. Trstenjak (1978) ugotavlja, da otroci, ki z veliko skrbjo in vedno znova popravljajo ter spreminjajo svoje podobe, razodevajo močno čustven značaj. Tak način upodabljanja lahko izraža tudi visoko

stopnjo nadzora, hkrati pa plah, skromen, vesten in discipliniran značaj. Nasprotno pa otroci, ki si ne prizadevajo, da bi popravljali in dopolnjevali svoje podobe, s tem pogosto razodevajo preveliko zaupanje vase in domišljavost.

3.6 Simboli kot del vsebine

“To, kar imenujemo simbol, je naziv, ime ali slika, ki je lahko v vsakodnevnem življenju dobro znana, vendar ima poleg svojega običajnega in očitnega pomena svojevrstne konotacije. Vsebuje nekaj nedoločenega, neznanega ali skritega... Beseda ali slika je simbolična, kadar vsebuje nekaj več kot samo očitni pomen. Ima širši nezavedni vidik, ki nikoli ni natančno določen, niti popolnoma razjasnjen. In nihče ne more upati na to, da ga bo določil ali razjasnil.” (Jung, 1974, str. 20)

Pomen simbolov v likovnem izdelku je lahko splošno znan ali pa ga pozna samo avtor. V obeh primerih je potrebna previdnost, da se ne prenačimo in pripišemo simbolu napačnega pomena.

Čeprav likovni izdelek zgovorno pripoveduje o svojem ustvarjalcu, moramo biti pri ocenjevanju njegovih sporočil trezni in kritični. Tomorijeva (1993) opozarja, da ne glede na mnoge zakonitosti, ki olajšujejo oceno, obstaja velika verjetnost, da prevelika analitična vnema in opazovalčeva subjektivnost po svoje oblikujeta to, kar opazovalec poskuša “prebrati” v likovnem izdelku. Priporočljivo je, da imamo na voljo več izdelkov z isto tematiko in da človek sam razloži vsebino svojega izdelka. Pozorni moramo biti tudi na čustva, ki jih med pripovedovanjem izraža: ali je umirjen ali vznemirjen, ali poudarja kakšne malenkosti, kakšna je pri tem njegova telesna drža in mimika obraza (Pogačnik – Toličičeva 1986). Otroci zelo radi govorijo o svojih izdelkih, zato dobiti pojasnilo ni problem, razen če gre za tematiko, o kateri je otroka strah govoriti. Pri mladostnikih in odraslih je to težja naloga, saj marsikdaj uporabljajo simbole za stvari, o katerih ne želijo govoriti ali pa so jih potlačili v svojo podzavest. To pa so večinoma primeri za bolj usposobljenega strokovnjaka.

4. Uporabnost likovnih dejavnosti pri delu z ljudmi

Likovna dejavnost je spontano sredstvo izražanja, ki spremlja človeka že od davnine, dandanes pa jo mnogi strokovnjaki zaradi njenih številnih pozitivnih učinkov s pridom uporabljajo v svoje namene. Tako se je pomen likovnega izražanja iz pojma "izražanje" razširil na pojme "zdravljenje", "rast", "razvoj" in "kakovost življenja".

Ugotovljeni učinki likovnega izražanja (Vogelnikova 1996):

- Ustvarjanje in čustvovanje sta med seboj tesno povezana, zato likovno izražanje pomaga človeku do osebnostne integracije.
- Likovno izražanje je pomemben način neverbalnega izražanja čustev in misli, ki jih je težko osvestiti in izraziti z besedami. Mnoga, zlasti negativna čustva, je lažje izraziti z neverbalnimi sredstvi kot pa neposredno v stvarnih življenjskih situacijah.
- Ustvarjalni proces aktivno angažira čute in čustva, sproža doživljanje, hkrati pa je za človeka tudi izziv.
- Ustvarjalne izkušnje lajšajo delo z domišljijo in podzavestjo; omogočajo lažje izražanje neosveščenih čustev in zmanjšujejo napetosti, ki jih povzročajo spremembe. Človeku omogočajo, da "da iz sebe" notranje konflikte in jih doživi na drugačen način, obenem pa razvijajo tudi samokritičnost.
- Vsebuje spodbudo in sprostitvev, igro in veselje, kar potrebujejo tako otroci kot odrasli.
- Lajša dojemanje, razumevanje in sprejemanje težko razumljivih in zapletenih snovi. Likovno izražanje je posebna vrsta učenja; namesto, da bi človek o svojih doživetjih, izkušnjah, težavah in travmah pripovedoval, jih podoživlja z ustvarjanjem. To je zlasti pomembno za ljudi, ki so telesno ali komunikacijsko omejeni in doživljajo izkušnje, ki jih z besedami težko opišejo. Spomini na izkušnjo ostajajo kot nedokončana dejanja, ki jih ni mogoče predelati in sprejeti. Če pa to izkušnjo likovno upodobijo, se lahko od nje odmaknejo, si jo ogledajo, pridejo do novih spoznanj in jo

sprejmejo.

- Likovno izražanje povečuje osebno zmožnost in omogoča samopotrjevanje posameznika z lepimi izdelki. Omogoča boljše razumevanje in nadzorovanje lastnega telesa in čustev ter razvijanje občutka za družbeno sprejemljivo obliko izražanja spoznanj, čustev in občutkov.
- Likovne stvaritve so obstojne, lahko jih posnamemo in predelamo kasneje. Ob tem se sproža tudi verbalna komunikacija, razumevanje ter sprejemanje drugih. Dostikrat je že sam namen neverbalnih principov spodbujanje in razvijanje verbalnega komuniciranja. Skupna likovna dejavnost sprošča delovno energijo, spodbuja komuniciranje in izmenjevanje misli ter daje občutek pripadnosti skupini.

Likovno izražanje lahko uporabljamo v več namenov: za razbremenjevanje in sproščanje, kot sredstvo neverbalnega izražanja, kot pomoč pri ocenjevanju človekovega razvoja in doživljanja ali kot sredstvo pomoči in terapije.

4.1 Likovno izražanje kot sredstvo razbremenjevanja in sproščanja

“Slikanje in risanje pomenita neomejeno zadovoljstvo, pri katerem je dovoljeno vse, kar ponuja domišljija. Kaj neki se lahko zgodi? Kvečjemu kakšen list papirja boste kdaj pa kdaj vrgli stran.” (Bagnall 1995, str. 9)

Napori in stresi današnjega časa pritiskajo na sodobnega človeka. Ne samo bolni, ampak tudi zdravi ljudje iščejo ustvarjalne možnosti in dejavnosti, s katerimi bi lahko izrazili svoja čustva in izživelili svoja razpoloženja na družbeno sprejemljiv način. Likovna dejavnost je ena najenostavnejših in ljudem najbolj dosegljivih dejavnosti, ki jih lahko uporabimo v ta namen; dovolj je samo malo volje in material. Predznanje ni potrebno, saj za doseganje sprostitev ni pomemben rezultat, temveč dejavnost sama. Tudi z najemanjem prostora nismo omejeni, saj nam današnji materiali in dimenzije omogočajo, da lahko barve in blok brez težav potisnemo v torbico ali večji žep in jih

uporabimo kjerkoli: doma, v čakalnici, v kavarni, v parku, na avtobusu ali vlaku – kadarkoli imamo nekaj minut časa zase.

Seveda pa, če se res želimo sprostiti, med delom ne smemo biti kritični in nestrpni do sebe in svojih sposobnosti. Namen likovne dejavnosti je sproščanje in razbremenitev, ne pa umetniški izdelek. Mnenje, da mora biti likovni izdelek dober, realističen in estetski, ustvarja na nas dodaten pritisk in likovna dejavnost pod takšno predpostavko nas obremenjuje, namesto da bi nas razbremenjevala. Medtem ko otroci k papirju in barvam pristopajo z zaupanjem in dušo, smo odrasli pogosto sami sebi najstrožji kritiki in tlačimo inspiracijo z razumskimi dvomi. Odrasli lahko pričnemo ponovno uživati v likovnem ustvarjanju le, če postavimo razumsko kritiko in dvome v svoje sposobnosti na stran ter ponovno vzpostavimo stik s svojim bistvom (Goldova 1999).

Likovno izražanje kot sredstvo razbremenjevanja in sproščanja s pridom uporabljajo tudi strokovnjaki, ki delajo z ljudmi v raznih institucijah, npr. šolah, svetovalnih centrih, domovih, bolnišnicah itd. Metode izbirajo glede na populacijo, kateri so namenjene. Primeri metod za razbremenjevanje in sproščanje: prosto risanje in slikanje, mazanje, slikanje ob glasbi (Myschker 1977), slike jeze, slikanje z prsti, slikanje z nogami (Oaklanderjeva 1978).

4.2 Likovno izražanje kot način neverbalnega izražanja

Vsak od nas vidi svet okoli sebe na svoj način. Včasih ta svoj pogled na svet z besedami težko izrazimo, saj imajo besede samo splošno znani pomen, ta pa običajno ne vsebuje vsega tistega, kar bi želeli povedati. Zaradi tega del našega sporočila vedno ostane skrit in neizražen.

V takšnih primerih so nam zelo dobrodošla likovna izrazna sredstva: barvne ploskve, linije in volumni. Ta so dosti bližje našim občutkom in nas dosti manj omejujejo, zato z njimi lažje izrazimo čustva kot z besedami. Z njimi prihajajo na dan tudi čustva, ki se jih niti ne zavedamo, ki jih z besedami ne moremo izraziti ali o katerih

zaradi družbenih navad ali zaradi bolečine, ki jih spremlja, ne želimo govoriti.

Seveda ima tudi likovno izražanje svoje omejitve; najpomembnejša ovira je naš odnos do likovnega upodabljanja. Kakor je risarska metoda najprimernejša in naravna za otroka ali mladostnika, je lahko za odraslega najbolj nenaravna in neustrezna, še posebej, če nismo obrazložili, zakaj mora kdo kaj narisati. Odrasli običajno mislijo, da želimo preverjati njihove risarske zmožnosti in se že vnaprej opravičujejo, da nimajo roke za risanje. V takšnem primeru seveda ni smiselno človeka prepričevati, da nam kaj upodobi, saj bi se ob tem počutil samo še bolj neprijetno, odpor do likovnih dejavnosti pa bi se še stopnjeval (Tušak 1992).

Tudi v tem primeru metode izbiramo glede na populacijo in njene posebnosti. Najosnovnejša metoda je likovni izdelek kot analogija; namesto da bi nam neposredno pripovedoval, človeka prosimo, da nam situacijo oz. občutke upodobi in nam nato pripoveduje o svojem likovnem izdelku. Pri pripovedovanju ga usmerjamo z vprašanji. Na ta način dobimo dosti več informacij in dosti bolj pregledno sliko o človekovih težavah, kot če bi nam jih samo besedno opisoval. Za delo z otroki je potrebno metodo nekoliko prilagoditi. Oaklanderjeva (1978) jo pri svojem delu z otroki povezuje z vodeno domišljijo. Teme izbira glede na informacije, ki jih želi od otroka pridobiti: vaš prostor, krila, čolnič v nevihti, tvoj svet v barvah, oblikah in črtah, družina, rožni grm, čečkanje, moj dan, moj teden, moje življenje, vijuga...

4.3 Likovno izražanje kot sredstvo ocenjevanja človekovega razvoja in doživljanja

Razvoj umskih in razvoj likovnih zmožnosti je pri otroku, sploh v predšolskem obdobju in v prvih letih šolanja, tesno povezan in usklajen. Otroci gredo v razvoju likovnega izražanja skozi več razvojnih stopenj. Vsaka razvojna stopnja ima svoje značilnosti, ki nakazujejo, na kateri razvojni stopnji je otrok. Zato je mogoče otrokove likovne izdelke uporabiti kot eno izmed sredstev za ugotavljanje stopnje in možnih nepravilnosti v njegovem duševnem

razvoju.

To seveda ne pomeni, da je vsak otrok, katerega likovni izdelek odstopa od povprečja, umsko zaostal. Tudi pri otrocih enake starosti in inteligence obstajajo določena razhajanja in razlike v stvaritvah. Vzrok so največkrat različne izkušnje otrok. Pogoj, da z otrokovim likovnim delom zanesljivo ocenimo morebitno zaostajanje v otrokovem umskem razvoju, je dobro poznavanje običajnega razvoja likovnih zmožnosti zdravih otrok ter upoštevanje široke meje individualnosti vsakega otroka. Večje odstopanje v razvoju inteligenčnih zmožnosti je mogoče potrditi, če otrok ne kaže običajnega napredovanja v likovnem izražanju, kakršnega opazamo pri njegovih vrstnikih. Poleg splošnega zaostajanja v "tehnični" vsebini likovnega dela Tomorijeva (1993) navaja še nekatere dodatne značilnosti, ki jih opazimo v likovnih izdelkih duševno manj razvitih otrok. Takšne značilnosti so prečrtavanje, uničevanje že izdelanega in podobna nasilja, kar kaže na slabo obvladovanje lastnih impulzov. Človeška podoba je pretirano poenostavljena, nepopolna, izkrivljena, manjkajo bistveni deli, odnosi med deli telesa pa so nenaravni, saj otrok pri likovnem izražanju oživlja svoj zaznavni material namesto njegove razumske predelave. Likovni izdelek umsko zaostalega otroka v celoti spominja na izdelek mlajšega otroka.

Z likovnim izražanjem si lahko pomagamo tudi pri ugotavljanju človekovega trenutnega duševnega stanja. Med likovnimi dejavnostmi se človek sprosti in meje, ki so prisotne ob razumskem delovanju, se razrahljajo. Zato se v likovnih izdelkih odražajo vsebine, ki jih človek običajno drži skrite v podzavesti. Tako lahko na podlagi likovnih izdelkov ugotovimo, ali je avtor pod stresom in ali nosi v sebi nerešene čustvene konflikte.

Diagnosticiranje in spoznavanje duševnosti je največkrat delo psihologov, ki pri svojem delu med drugim uporabljajo tudi risarske teste. Najbolj znani so: test F. Goodenoughove: risanje moža, človeka; Kochov test: risanje drevesa; Brem-Graserjev test: risanje družinskih članov v podobi živali in test F. Minkowske: risanje na temo moja družina, jaz, moj dom. Test risanja človeka in test risanja sadnega drevesa se uporabljata kot test mentalne zrelosti (ali je podoba značilna

za avtorjevo razvojno stopnjo) ali kot projekcijska tehnika (nezavedno narisani avtoportret). Risanje družine in upodabljanje družinskih članov v podobi živali nam dajeta vpogled v otrokovo družino in doživljanje lastne vloge v njej. Razlaga rezultatov risarskih testov se opira ne samo na posamezne elemente otrokovega likovnega izdelka, temveč tudi na celotno otrokovo vedenje pri poskusu in na podatke iz njegove življenjske zgodovine.

4.4 Likovne dejavnosti kot sredstvo pomoči in terapije

Ustvarjalne dejavnosti, med katere sodijo tudi likovne, lahko uporabljamo tudi kot sredstvo pomoči in terapije. Cilj pomoči in terapije je doseči spremembe v človekovem mišljenju, doživljanju in vedenju. Sredstva za doseganje tega cilja pa so izkušnje, ki si jih človek ob ustvarjalnih dejavnostih pridobi.

Pozitivne izkušnje, ki si jih človek pridobi npr. ob likovnem ustvarjanju, spreminjajo človekovo mišljenje o sebi in o lastnih zmožnostih. Človek bolje spozna samega sebe. To vpliva na njegovo doživljanje in sprejemanje samega sebe in drugih ter privede do sprememb v njegovem vedenju. Posledica so drugačni odzivi okolja na to osebo, kar ponovno vpliva na človekovo mišljenje, doživljanje ter sprejemanje sebe in drugih.

Za vsako spremembo je potrebno veliko število pozitivnih izkušenj. Glavni "zdravilni" dejavnik je ustvarjalnost. Sestavlja jo več različnih zmožnosti ustvarjalnega mišljenja, ki so pri posameznikih različno razvite: prožnost, iznajdljivost v mišljenju, tenkočutnost, bogastvo zamisli, izvirnost, domišljija ter način izvedbe zamisli. Za ustvarjalno dejavnost sta značilni spontanost in notranja motivacija, motivi pa so: radovednost, potreba po raziskovanju, ravnanju (manipuliranju), potreba po dosežkih, potreba po reševanju ustvarjalnih nalog in potreba po samopotrjevanju. Z aktivnimi metodami spodbujanja ustvarjalnih zmožnosti in oblikovanja ustvarjalnih stališč olajšujemo prenos ustvarjalnega vedenja v vsakodnevne življenjske situacije in dejavnosti ter v sam način življenja posameznika (Kroflič in Gobec

1995, str. 26).

Mees – Christellerjeva (1992) predstavlja tri v ta namen najpogosteje uporabljane dejavnosti: risanje, slikanje in kiparjenje.

Risanje tvorno deluje na naše mišljenje. Zunanji svet dojemamo zavestno, ker mora oko meje, oblike in gibanje dopolniti, da jih lahko nato izrazimo z risbo. Izhodišči takega risanja sta red in zavedanje o stvareh. Tehnične težave niso pomembne. V terapiji uporabljamo - glede na vrsto bolezni - v glavnem šest načinov risanja: geometrično risanje, natančno risanje narave in predmetov, risanje posameznih ali ponavljajočih se likov, dinamično risanje, črtkanje in risanje s svetlimi in temnimi prehodi. Tehniko risanja, predmete ali predstave izberemo za vsakega bolnika posebej. Z izborom določena dejavnost ugodno vpliva na določene fiziološke in psihološke motnje, zlasti če rišemo redno, vsak dan. Bolnik svoja razpoloženja s terapije razširja tudi na druga področja.

Slikanje je način izražanja z barvnimi ploskvami. Deluje na osrednji del človeka; na prsni koš, ki nadzoruje dihanje in čutenje. V terapiji s slikanjem uporabljamo pet različnih barvnih tehnik: slikanje z vodenimi barvicami na moker porozni papir, slikanje v plasteh, suho slikanje z barvicami, slikanje s pasteli, slikanje z oljnimi kredami ali voščenkami. Pri slikanju je zelo pomembna uporaba barv. Barve, njihovo razpoloženje in gibanje sproščajo dihanje in delujejo zdravilno, še zlasti, kadar slikamo ritmično in pozorno. Učinkovanje je posebno intenzivno, kadar se barvni odtenki sami prelivajo, razredčujejo ali se zgoščajo, npr. pri slikanju z vodenimi barvicami. Slikanje pomirjevalno deluje tudi na delovanje srca in na krvni obtok. Vsebina slike je odvisna od našega razpoloženja in ne vsebuje nujno konkretnih podob.

Kiparjenje je likovna dejavnost, pri kateri oblikujemo gmoto. Oblike vidimo in otipamo. Najpogosteje uporabljamo sivo rečno glino, redkeje čebelji vosek, les ali mavec. Kiparjenje krepi in obnavlja življenjske sile presnove in prinaša mir in jasnost v spodnje dele telesa. Močno izzove voljo in jo razvija. V bolniku se krepijo sposobnosti lastnega duševnega in telesnega gibanja, razvijajo se prostorske predstave, okrepi se energija in življenjska sila. Material in način

kiparjenja izbiramo glede na cilj, ki ga želimo doseči.

Seveda je možnosti še dosti več. Uporabimo lahko praktično vsako ustvarjalno dejavnost, s katero je mogoče doseči pozitivne učinke. Rezultat likovnega ustvarjanja ni umetniški izdelek, temveč učinek, ki ga ima ustvarjanje na človeka. Ko terapijo zaključimo, je rezultat klientovo boljše počutje in ne novi umetnik.

5. Sklep

Likovno izražanje je že dolgo nazaj odkrit način izražanja, na katerega pa v sodobni družbi pogosto pozabljamo. S tem pa nehote in vedno znova prikrajšamo same sebe za koristi in pozitivne učinke, ki jih likovne dejavnosti prinašajo s seboj. Likovno izražanje se razvija v skladu s človekovimi naraščajočimi zmožnostmi vse do pubertete, nato pa zaradi na videz nepremostljivih ovir želja po ustvarjanju največkrat upade. Ustvarjanje deluje na človeka nezavedno, zato je mogoče iz likovnih izdelkov veliko razbrati o avtorju samem, o njegovem pogledu na svet in o njegovem razpoloženju v času nastajanja izdelka.

Likovne dejavnosti imajo na človeka številne pozitivne učinke in jih lahko koristno uporabimo pri delu z ljudmi; tako z otroki in mladino kot z odraslimi. Seveda jih je potrebno prilagoditi glede na starost in značilnosti posameznika oz. ciljne skupine. Likovne dejavnosti lahko uporabimo v različne namene: za sprostitvev in razbremenitev, kot dodatni način izražanja ali kot pomoč pri ugotavljanju in reševanju težav. Tudi če za to nismo posebej usposobljeni, jih lahko koristno uporabimo npr. pri navezovanju stika z otrokom, za zaznavanje otrok s težavami ali kot pomožno sredstvo pri svetovalnem delu. Lahko pa so dobrodošle tudi nam, ko si želimo vlti novih moči ali se sprostiti po napornem dnevu.

6. Literatura

Bagnall, B. (1995). *Risanje in slikanje*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

Cox, M. (1992). *Children's drawings*. New York: Penguin Books.

Freeman, N. H. (1998). Kako otroci razmišljajo o umetnosti. V: *Likovna vzgoja*, št. 9, str. 9-10.

Gerlovič, A., Gregorač, I. (1968). *Likovni pouk otrok*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Gold, A. (30.10.1999). *Painting from the Source*. (URL: <http://www.capital.net/com/aviva/book.html>)

Jung, C.G. (1974). Pristup nesvjesnom. V: *Čovjek i njegovi simboli*, 18-104. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kovačev, A. N. (1997). *Govorica barv*. Ljubljana: Prešernova družba, Vrba.

Kranjčan, M. (1990). Test risanja družine. V: *Ptički brez gnezda*, 14 (29/30), str. 124-168.

Kroflič B., Gobec D. (1995). *Igra, gib, ustvarjanje, učenje*. Ljubljana: Pedagoška obzorja.

Mees-Christeller, E. (1992). *Umetnostna terapija v praksi*. Ljubljana: Krtina.

Myschker, N. (1977). Učno razbremenjevalne in k aktivnosti motivirajoče metode pri vzgoji in poučevanju vedenjsko motenih otrok. *Ptički brez gnezda*, št. 10/11, str. 12-21.

Oaklander, V. (1978). *Prozori u svet naše dece*. Beograd: Nolit.

Pogačnik-Toličič, S. (1986). *Govorica otroške risbe*. Ljubljana: ČGP Delo.

Pražić, B. (1987). *Crtež i slika u psihijatriji*. Zagreb: "Naprijed".

Toličič, I., Smiljanić, V. (1979). *Otroška psihologija*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Tomori, M. (1993). Kaj nam pripoveduje otroška risba. *Otrok in družina*, št. 1, str. 2-3, *Otrok in družina*, št. 2, str. 4-5.

Trstenjak, A. (1978). *Človek in barve*. Ljubljana: Univerzum.

Tušak, M. (1992). *Risanje v psihodiagnostiki*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Vogelnik, M. (1996). *Likovnost v skupini in umetnostna terapija*. Koper: VITA.

Strokovni članek, prejet marca 2001.

ključne besede: gledališče, umetnost, ustvarjalnost, igra

Na odru in v življenju

On stage and in life

Vesna Jugovac

Povzetek

Vesna Jugovac, dipl.soc.ped., Osnovna šola Šmarje pri Kopru, Šmarje 1, 6274 Šmarje Dramsko ustvarjanje črpa teme iz odnosov med posameznikom in družbo ter družbo in posameznikom. Z idejnimi, estetskimi in emocionalnimi vrednotami vplivata dramska umetnost in dramsko ustvarjanje na humanizacijo človeških odnosov, na estetsko vrednotenje okolja, na oblikovanje različnih osebnostnih ravni in področij tako pri gledalcu kot pri igralcu. V članku je predstavljeno amatersko dramsko skupinsko delo z mladostniki. Na podlagi pogovorov in ankete s člani skupine je opisano, kako člani dramske skupine doživljajo to aktivnost in kako opredeljujejo, kaj pridobijo z vključitvijo v amatersko gledališko skupino.

Ključne besede: gledališče, umetnost, ustvarjalnost, igra

Abstract

Acting draws on the relationships between an individual and the society. Providing ideological, esthetic and emotional values, drama and acting encourage more humane relationships, they affect the esthetic evaluation of the environment, shaping up of various personality levels and fields, both in the actor and the spectator. In this article, I present my work with an amateur youth group. Based on my interviews with the members of the group and results of a questionnaire, I look at how they experience this activity and what they gain, in their opinion, by being a member of the drama group.

Key words: theater, art, creativity, play

1. Uvod

Ko sem stopila na oder, so se v meni začele dogajati spremembe. Iz človeka z občutkom majhnosti sem zrasla v osebnost, ki se zaveda svoje moči. Izostril se mi je občutek opazovanja sebe in drugih. Ko sem dosegla sproščenost, sem spoznala, da znam biti ustvarjalen človek. Spoznala sem, kaj pomeni skupina, skupinska dinamika in delovna vnema. Ko se je naval čustev in večjih sprememb umiril, sem začela ponovno razmišljati kot socialni pedagog. Dosežke, ki sem jih doživela sama, sem želela posredovati še drugim, zato sem sprejela nov izziv. Začela sem voditi srednješolsko amatersko gledališko skupino. Štirinajst deklet in fantov redno obiskuje vaje, ki jih imamo enkrat na teden po dve uri.

Sedim v parterju in opazujem igralce na odru. Mislim, da ni lepšega dela, kot spremljati spremembe v svoji skupini. Iz dneva v dan se oblikujejo in postajajo drugačni, kot so prišli prvi dan. To seveda zvišuje mojo odgovornost. Na vaje no morem priti nepripravljena in brez določenih ciljev. Preden sem skupino sprejela, sem se zamislila

nad odgovornostjo dela, ki me čaka. Opravila sem nekaj manjših raziskav, prebrala veliko knjig in se učila od profesionalnih gledaliških mojstrov. Nekaj pridobljenega znanja vam posredujem v tem članku.

2. Gledališka umetnost

Zanimanje za igro je novejšega datuma. Čeprav so nekateri filozofi v preteklosti (npr. Kant in Schiller) razmišljali o pomenu igre za človeka, se je pravo ukvarjanje z njo začelo šele v 20. stoletju, in sicer v okviru antropologije. (Ravnjak, 1991, str.29) Ravnjak (prav tam) navaja, da je Johan Huizing 1937. leta izdal znamenito knjigo z naslovom *Homo ludens*. V njej je prvi opredelil igro kot svobodno dejavnost, ki jo doživljamo in sprejemamo kot nekaj izmišljenega, ločenega od vsakdanjega življenja. Čeprav je nekaj neobveznega in poljubnega, ima igra moč, ki nas v celoti prevzame; ne prinaša neposredne materialne koristi in se dogaja v namerno omejenem prostoru in času ter po sporazumno sprejetih pravilih. Huizing je nadalje prepričan, da je kultura takorekoč v celoti zrasla iz igre. V šestdesetih letih je na temelju Huizingovih izhodišč nastala Sociologija gledališča Jeana Duvignauda.

Iz nje Ravnjak povzema nekaj poudarkov (1991, str.29). Gledališka umetnost korenini globoko v družbenem življenju. Je bolj kot katera koli druga umetnost odvisna od splošnega kolektivnega izkustva in je z njim povezana. Gledališče na simbolni ravni kaže bistvo vsakokratne družbene organizacije ter je poseben vidik uresničevanja družbenega življenja. Teatralizacija je kot gledališko načelo poznana vsaki družbi. Posebej močno takrat, ko določena družbena skupina želi utrditi svoj položaj. Gledališka prireditev je vedno svečanost. Tako v družbi kot v gledališču poteka dramsko izbiranje ter odrsko predstavljanje "izbranih junakov".

Gledališki komunikacijski proces je psihoenergetski organizem, kjer poteka izmenjava energetskih vibracij, v katerih so vpisane informacije. Čeprav je v gledališču, kakor tudi v drugih umetnostih, na prvi pogled vse izmišljeno, privid, pa prav to neopredeljivo učinkuje na nas kot nekaj dejansko resničnega. To resničnost ustvarjajo

valovanja občutljivih energij, ki so posledica imaginativnih sposobnosti psihe in so v svojem bistvu mnogo močnejše kot fizično otipljive sile. (Sacks, 1990). Tisto, kar je s prostim očesom nevidno, je torej pravo dogajanje gledališča, njegova dejanska vsebina.

Čeprav obstaja t.i. skupna idealiteta predstave, pa je znotraj nje prav toliko posebnih idealitet, kot je gledalcev. Vsak gledalec je namreč samosvoj energetski organizem in ob srečanju s tujimi energijami reagira povsem individualno, hkrati pa je prisiljen, da začasno zgradi novo središče svoje psihoenergetske strukture, torej se preobrazi v nekaj, kar sicer ni.

V gledališču pravzaprav ničesar ne posnamemo, temveč vedno vse znova ustvarjamo. Če je res, da si vse, kar obstaja, ustvari človek sam, potem lahko tudi v gledališču posnema samo sebe, in to tako, da se spet ustvarja. Ničesar ni namreč mogoče posneti v statični objektivno merljivi resnici, saj bi se to v trenutku utelesitve takoj spremenilo v nekaj okamenjenega in s tem nebivajočega, neresničnega; posnemati je mogoče le subjektivno dokazljivo, dinamično resnico, torej notranjo resničnost oziroma zakone za način bivanja v gibanju oziroma spreminjanju. Allenbaugh (1967) pravi, da že Aristotel govori o tem, da je mimezis v svoji osnovi kreativni akt, da gre za posnemanje imenovanih notranjih zakonov narave, to je gibanja, ki pa prihaja vedno samo iz sebe in se zato lahko posnema samo na način preoblikovanja.

V gledališču nastaja ustvarjanje svetov (gledaliških predidealitet) po načelih že veljavnih zakonov narave ali pa iz še neodkritih zakonov, ki si jih ustvarjalec ustvarja sproti. Pod zakonom razumemo s središčem, z lastnim smislom uravnoteženo strukturo, oziroma samostojen, konsistenten živi organizem. Vsak človek je namreč svoj smisel. In od tega smisla je odvisen smisel vsega, kar obstaja. (Ravnjak, 1991, str.12)

Gledališka maska je najotipljivejše in najrazvidnejše identifikacijsko sredstvo. Čeprav je maska v osnovi nekaj nevtralnega, postane v trenutku, ko si jo človek nadene ter začne vanjo projicirati določene psihične vsebine, močan psihoenergetski center, ki ima moč preobražanja človekove osebnosti, v prvi vrsti pa v celoti izbriše

njegov dnevni ego. V smislu egopsihologije je maska komunikacijsko sredstvo posameznika, s katerim je v stiku s svetom. To je v osnovi enovit in relativno trajen fenomen, ki pa se skladno z življenjskimi situacijami delno spreminja oziroma prilagaja. Tukaj moramo opozoriti na človekov odnos do samega sebe, torej do svoje maske, ega. Posebno v moderni dobi človek masko le redko sname. Življenje pod masko pa onemogoča osebnostni razvoj, ki je mogoč samo z razbijanjem in novim vzpostavljanjem persone-maske oziroma celote identifikacijskega sistema. Ta proces nujno poteka z neposrednim soočenjem z lastnim nezavednim, to je prek psihične krize, prek trpljenja, ki je za dušo očiščevalna kopel.

Pravi pomen maske-ega bi bilo mogoče označiti s pojmom črne luknje. Ego je očitno nekaj, kar je središče, vendar nevidno. Je nekaj, kar neprestano vsrkava in oddaja energijo. Pravzaprav je energetski transformator, ki deluje na način centripetalnosti. Starodavni civilizacijski sistemi, na primer egipčanski ali grški, so svojim prebivalcem omogočali organizirano preporajanje v misterijskih kultih, kjer si je človek nadel magijsko masko, se stopil z magijsko gestikulacijo in mantričnimi formulami ter na ta način zavarovano izgubil individualni jaz. Ko se je z obreda vrnil in slekel ceremonialno opravo, se mu je nekdanji ego sicer povrnil, bil pa je preobražen, takorekoč na novo rojen. Moderni človek nima take sreče, vsakdo se mora sam izkupati iz psihičnih kriz, kakor ve in zna. (Ravnjak, 1991, str.16)

3. Amatersko gledališče

Belina (interno gradivo) poudarja, da prizadevanj neke amaterske gledališke skupine ne moremo ocenjevati samo po uprizoritvenih kakovostih njenih predstav in prav tako ne samo po številu premier, repriz in gostovanj. Mnogo pomembnejša so njena umetniška in estetsko vzgojna hotenja, ki jih skupina izpričuje v svoji programski politiki. Ta nam pripoveduje, kakšna je fizionomija gledališke skupine, kakšen je njen kulturnovzgojni pomen v kraju, v katerem deluje. Pripoveduje nam, kaj hoče skupina s svojim delovanjem doseči,

pripoveduje nam o resnosti in načrtnosti njenih prizadevanj. Skupina je lahko posrednik kulturnega življenja v svojem kraju.

Nadalje pravi, da nam gledališka umetnost daje umetniško izraženo iluzijsko podobo življenjske resničnosti s pomočjo vizualnih in akustičnih prvin, ki nastopajo v enakih odnosih in sorodnih kompleksnostih tudi v življenju. Zato nam daje občutek najtesnejše povezanosti z življenjem, občutek največje sorodnosti. Glavni in edini umetniški predmet, ki se ji zdi vreden oblikovanja, je človek in z njim v zvezi družba. Odnosi med posameznikom in družbo ter družbo in posameznikom pa so vir, iz katerega črpa svoje umetniške dogodke. Ti dogodki so sredstvo za izražanje, prikazovanje in izpovedovanje idejnih vrednot, ki so splošno človeško pomembne. Ker so izpovedane z umetniškimi dogodki, katerih sorodnost z vsakdanjim življenjem je očitna, so te idejne vrednote emocionalno dojemljive in dostopne vsakomur.

Z estetskima kategorijama tragičnega in komičnega omogoča dramska igra gledalcu psihično sprostitev, ki se navzven kaže kot uživanje v sočloveka: v tragičnega ali komičnega junaka. S tem vzbuja v gledalcu latentna humana in socialna čustva ter močno vpliva na njegovo etično, moralno in družbeno zavest. V njem vzbuja občutek kolektivnosti, saj se ga globoko dotakne zavest, da se njegova individualna doživetja združujejo z individualnimi doživetji drugih gledalcev v sočasno kolektivno doživetje.

Če je osnova dramske izpovedi kolektivno doživetje, morajo biti tudi njene idejne vrednote za vse gledalce enako zanimive, sicer ne more pritegniti njihove pozornosti. To pa zahteva aktualnost njenih idejnih vrednot. Zato je izrazito aktualna umetnost, kar jo poleg njene trenutnosti in neponovljivosti še tesneje povezuje z življenjem.

Je estetsko najbogatejša in najkompleksnejša umetnost, saj združuje v novo, nedeljivo celoto vse klasične umetnosti, kot so epika, lirika, likovna, glasbena in baletna umetnost. Zato pa ima tudi najbolj vsestranski učinek na kulturno estetsko zavest posameznika.

Gledališka umetnost je zelo neposredna in sugestivna, saj jo posreduje živ človek, ne pa materija ali mehanizem. Gledalcem omogoča, da s kolektivnim doživetjem, ki ga igralec začuti kot vzdušje

aktivnega sodoživljanja, vpliva na sugestivnost in prepričljivost igralčeve umetniške izpovedi.

S svojimi idejnimi, estetskimi in emocionalnimi vrednotami vpliva na humanizacijo človeških odnosov, na oblikovanje človekove kulturne zavesti, na estetsko vrednotenje okolja, v katerem živimo, na nastanek potrebe po umetniških doživetjih, in končno, na človekovo družbeno zavest. Zato nam ne more biti vseeno, ali svojim gledalcem posredujemo gledališka doživetja, ki jih omogoča umetniško polnokrvna in izpovedno bogata literarna predloga, ali pa jim posredujemo pogrošno plažo, namenjeno plehki zabavi oziroma solzavemu usmiljenju.

4. Nekaj besed o ustvarjalnosti

Psihologija je v zadnjih petindvajsetih letih preučevanja ustvarjalnosti prišla do naslednjih opredelitev ustvarjalnosti (Trstenjak, 1981, str.11-19, 133; Kvaščev, 1976, 1981; Pečjak, 1987, str.11-20, 84-11). Ustvarjalnost je dejavnost, lastnost mišljenja, način mišljenja, sposobnost, osebnostna lastnost oz. poteza. Ustvarjanje je delovanje, odpiranje problemov, preoblikovanje situacije v okolju, izvirno preoblikovanje informacij. Za ustvarjalni proces je značilna spontanost, ko naključne zunanje spodbude učinkujejo na podzavest, se uskladiščijo v spominu in se spontano preoblikujejo v nove domislice in probleme. Fiziološki temelj ustvarjalnosti je v različno delujočih možganskih hemisferah, od katerih je leva specializirana za razumske, besedne, analitične procese, desna pa za prostorske, vizualne, čustvene, intuitivne, sintetične procese. Delovanje slednje je tudi osnova ustvarjalni dejavnosti, vendar ne brez povezave z levo, "razumsko" hemisfero.

Ustvarjalnost ni enovita lastnost. S pojmom ustvarjalnost označujemo več različnih sposobnosti oz. dejavnikov ustvarjalnega mišljenja, ki so pri posameznikih različno razviti. Ti so po Guilfordu naslednji: prožnost mišljenja, iznajdljivost, tekočnost razmišljanja, bogastvo zamisli, izvirnost in način izvedbe zamisli (Guilford, v Pečjak, 1987, str.86-88).

Ustvarjalnost in inteligentnost sta dva načina mišljenja. Prvi je, po Guilfordu, divergentno, k več rešitvam usmerjeno mišljenje, drugo je konvergentno, usmerjeno k eni pravilni rešitvi. Odnos med inteligentnostjo in ustvarjalnostjo še ni dovolj pojasnjen. Wallach ugotavlja, da le dejavnika "tekočnost" in "izvirnost" - kadar sta povezana - ne korelirata z inteligentnostjo in torej merita ustvarjalnost (Guilford, Wallach, v Pečjak, 1987, str. 88). Doslej je ugotovljeno, da je za ustvarjalno mišljenje potrebna določena stopnja inteligentnosti, ki pa ni edini pogoj ustvarjalnega mišljenja.

Fromm opredeljuje ustvarjalnost iz dveh vidikov. Ustvarjanje nečesa novega in ustvarjalnost kot nagnjenost, usmerjenost, stališče. V najširšem smislu opredeljuje ustvarjalnost kot sposobnost videti-zavedati se in odgovarjati-odzivati se. Za oblikovanje ustvarjalnih stališč navaja več pogojev (v Kroflič, 1992 str. 23). Prvi pogoj je zmožnost biti presenečen, začuden. Otroci so tega zmožni in to je razlog, da so tudi ustvarjalni. Med vzgojnim procesom večina ljudi izgubi zmožnost presenečenja, začudenja, kajti vedeti morajo vse, nič jih ne sme presenetiti. Drugi pogoj za ustvarjalno naravnost je zmožnost koncentracije. Krofličeva (prav tam) navaja tudi drugi Frommov pogoj ustvarjalne naravnosti, ki je v doživljanju sebe, "jaza" kot središča lastnega jaza, kot pravega izvora lastnih dejanj. To je bistvo izvirnosti. Pri tem ni primarno odkrivanje novega, ampak zavedanje, da izkušnja izvira iz subjekta samega. Njegov tretji pogoj ustvarjalne naravnosti je sposobnost sprejemati konflikte in napetosti, ki izhajajo iz nasprotij. Meni, da so konflikti vir moči, da povečujejo občutljivost.

Vsak človek je po Trstenjakovem mnenju (1981) potencialni ustvarjalec, vendar se njegova ustvarjalnost razvije le pod vplivom naslednjih dejavnikov:

- dispozicije - dednosti
- vzgoje spontanega mišljenja - okolja
- učenja in treninga ustvarjalnega mišljenja - lastne aktivnosti

Francoski filozof Bergson, eden utemeljiteljev laične metafizike 20. stoletja, veže ustvarjalnost na svobodo, le-to pa na iskanje svojega globljega jaza ali obraza. Vsak je lahko ustvarjalen. V iskanju drugega,

drugačnega. Ustvarjalnost je tiho in potrpežljivo odkrivanje naravnega reda stvari. In začudenje. Globoko, pristno strmenje nad skrivnostjo, ki nas obdaja, v kateri živimo in smo. Ustvarjalnost je udeležba. Mimo uhojenih poti, v odkrivanju enkratnosti in neponovljivosti zlitja s celoto (Capuder, v Strgar, 1985, str.7). Pravi ustvarjalni proces ne dobiva dražljajev za dejavnost iz predmetov zunaj sebe, marveč jih ima subjekt v sebi že tako ali drugače prednaravnane. Ta prednaravnava je subjektova notranja struktura sama, ki je pač sestavljena tako, najsi bo po dedni masi ali delno tudi po pridobljenih usmerjenostih, da je zmožna večkratno sestavljene vektorje svojega notranjega paralelograma sil obračati prav do tistih bitnih globin, v katerih se ji odkriva "novi svet". Pri ustvarjalnosti govorimo bolj o "čutu" za še nevidno rešitev, za novost in lepoto (Trstenjak, v Strgar 1985, str. 66).

Danes je splošno ugotovljeno in sprejeto, da imajo v zahodni kulturi vodilno vlogo v življenju sposobnosti, ki temeljijo na funkcioniranju leve hemisfere, to so verbalno izražanje in analitično mišljenje. Leva, razumsko logična hemisfera je torej dominantna, desna, ustvarjalna in intuitivna pa zanemarjena. Indijski mislec Šri Aurobindo (1990, str.25) pravi, da vse zvrsti umetnosti zbistrijo um, da razume na prvi pogled, razvijejo v človeku subtilnost, da razlikuje odtenke, ga naredijo globokega, gibčnega, tenkočutnega, naglo odzivnega, intuitivnega. Umu vzbudi podobe, ki jih razume, ne z analizo, temveč s poistovetenjem in vpogledom. S pomočjo umetnosti um obvladuje ne le to, kar je stvarno in na površju, kar torej lahko dosega znanstveni um, temveč tudi tisto, kar odpira vrata novemu znanju in globljim skrivnostim notranje narave.

Vzgajanje ustvarjalnosti je vzgajanje za življenje (Fromm, 1959). Ustvarjanje je najvišja človekova potreba, katere zadovoljitev omogoča samouresničevanje. Ob ustvarjanju z gibanjem se povezujeta temeljna in najvišja človekova dejavnost v novo vrednost. Ta se kaže v človekovi sproščenosti, dobrem počutju, zadovoljstvu, v prisluškovanju sebi in odzivanju okolju.

Trstenjak (1981) navaja Vygotskega, ki pravi, da je "umetnost najvišji izraz človekove zavesti, ki kot izraz sam, pa tudi s svojim

učinkovanjem na zavest, le-to presega in deluje na nezavedno. Na ta način omogoči strukturiranje subjekta, saj organizira zavest tako, da ta postane nov okvir, v katerem se strukturira nezavedno. Umetnost je najbolj kompleksna podoba zavesti in je mehanizem, prek katerega objekti iz realnosti skozi proces katarze v človekovi zavesti ustvarjajo zavest samo. Katarza je kompleksno preoblikovanje občutkov in je nekaj drugega kot navadno sproščanje psihične emocionalne energije, saj gre za odloženo reakcijo, ki jo omogoči umetniško delo. Tak način sproščanja se od navadnih občutkov loči po tem, da poleg občutka sproži tudi proces intenzivne imaginacije.”

5. O igri

Zagovorniki kognitivne teorije obravnavajo igro kot specifično spoznavno dejavnost, ki je odločilna pri razvoju simboličnih funkcij. Piaget (v Horvat, Magajna, 1987) meni, da na razvoj igre vplivajo isti dejavniki kot na intelektualni razvoj. Igra spremlja intelektualni razvoj in kaže njegove glavne faze ter njihove značilnosti. Trdi, da je otroška igra eden od procesov oblikovanja simbolov kot posrednikov



med človekom in stvarnostjo, ki ga obdaja. S pomočjo simbolov spoznavamo in predstavljamo stvarnost. Igra pa je prav tista dejavnost, v kateri nastajajo sistemi simbolov.

Vygotski (v Horvat, Magajna, 1987) opredeljuje igro kot praktično domišljijo ali domišljijo v dejstvih. Tako lahko otrok osmisli svoja čustva in oceni socialne izkušnje oz. način spoznavanja stvarnosti, ki ga obdaja. Kot za Piageta, je tudi za Vygotskega igra le ena od faz v razvoju. Vygotski je proti intelektualiziranju igre. Motivov za igro ne vidi kot Piaget v intelektualni radovednosti, temveč nasprotno, v čustvenih konfliktih, ki nastanejo, ko otrok ne more zadovoljiti svojih želja. Otrok napreduje ob igralni aktivnosti in zato jo Vygotski imenuje "vodilna aktivnost" ali glavni dejavnik duševnega razvoja. Otrok se igra, ne da bi se pri tem zavedal motivov svoje aktivnosti. Po tem se igra bistveno razlikuje od drugih oblik aktivnosti. Posebna vrednost igre je v tem, da otroka zaposli bolj kot resnično življenje in v njej deluje celoviteje kot v kateri koli drugi aktivnosti. Vygotski je prepričan, da v igri otrok presega svoj dejanski duševni razvoj za eno stopnjo. Ker razlaga celotni razvoj kot proces ponotranjenja, daje velike možnosti preučevanjem in uporabi igre. Saj ko delujemo na igro kot na zunanjo praktično dejavnost, lahko vplivamo na procese, ki bodo postali duševni. (po Horvat, Magajna, 1987)

6. O vlogi mentorja pri dramski dejavnosti

Naloga mentorja je, da pozorno spremlja razvoj skupinske dinamike, pomaga pri ustvarjanju pozitivnega vzdušja v skupini. Ko se skupina oblikuje pa pripravlja vaje, ki pomagajo udeležencem pri učenju opazovanja sebe, drugih in okolice, analiziranju in sintetiziranju. Z improvizacijami spodbuja ustvarjalno mišljenje. Šele po osvojitvi teh veščin preide skupina na postavitev igre. Marjan Belina (interno gradivo) je napisal, da naj bi mentor pri izbiri igre upošteval tri merila. Prvo je **idejno izpovedno**: vsako dobro dramsko besedilo prinaša s seboj pomembno sporočilo, ki mu pravimo osnovna ideja dela. Na to sporočilo odločilno vpliva avtorjev svetovni nazor, njegovo življenjsko prepričanje, njegov odnos do ljudi, do družbe in

do časa, v katerem živi. Čim bolj je ta ideja humana, čim bolj globoko se zajeda v človekov problem, čim več skrivnosti o nas samih nam razkriva, čim pozitivneje nas družbeno opredeljuje, tem pomembnejša je avtorjeva umetniška izpoved, tem večja je idejna vrednost dramskega besedila.

Pri delu z mladostniki je zelo pomembna **sodobnost umetniške izpovedi**. Mladi so namreč zelo kritični do družbe in če vidijo možnost vplivanja na sedanjo situacijo, jih delo bolj pritegne. Zato mentor ne izbira dela sam, ampak v sodelovanju s skupino. O idejnem sporočilu se moramo veliko pogovarjati preden začnemo z branjem besedila. Mladostniki nam s svojimi zamislimi lahko ponudijo ogromno idej za prireditve umetniških del.

Drugo merilo je, po Belini (prav tam), **estetsko umetniško**. Od mentorja zahteva poznavanje zakonitosti dramaturgije, splošnih, v našem času veljavnih estetskih meril, občutek za umetnost in oblikovan gledališki nazor, ki je nastal na temelju poznavanja preteklih in sodobnih načinov gledališke izpovednosti. To merilo je od vseh najbolj vezano na režiserjevo znanje, na njegovo gledališko, strokovno in splošno izobrazbo. Torej, tudi režiser, mentor amaterskega gledališča, se mora vedno znova izpopolnjevati v znanju.

Tretje je **vzgojno merilo**. Gledališče sicer ni vzgojna ustanova, vendar kljub temu opravlja določene vzgojne funkcije. Te ne smejo postati edini namen, ampak morajo hoditi z roko v roki z ostalimi primarnejšimi hotenji dramske umetnosti. Vzgojni vidik pri izbiri dramskega besedila vežemo na občinstvo, igralce in režiserja. Z vsakim dramskim delom vključujemo pred gledalca, igralca in sebe (mentorja) zahtevnejši izpovedni problem. Ob tem mora mentor-režiser paziti, da zahtevnejši izpovedni problem ne zanemarja nivoja dojemljivosti, nivoja sposobnosti dojemanja gledalcev in igralcev.

7. Metoda in cilji ponazarjanja procesov, ki jih pri udeležencih sproži dramsko udejstvovanje in poustvarjanje

Vogelnikova (zapiski s seminarja) pravi, da človeka pojmuje kot celoto in umetnostno dejavnost kot sestavni del te celote. Dogajanje v "umetniškem" delčku te celote lahko bistveno vpliva na vsa ostala dogajanja v človeku. V človeku potekajo dogajanja na telesni, čustveni, razumski, družbeni, osebni, umetnostni, duhovni in mnogih drugih ravneh. S tem se glede na svoja razmišljanja in ugotovitve strinjam, vendar sem si želela to še potrditi.

Glede na naravo raziskovanja, ki zajema širok spekter subjektivnih podatkov, ki jih pridobimo na podlagi doživetega razumevanja pojavov, in na drugi strani objektivnega vidika, ki ga zahteva znanstveno raziskovanje, sem se odločila za kvalitativni pristop. Na podlagi večkratnih pogovorov s člani skupine sem pripravila vprašanja, pri udeležencih pa preverila njihovo razumljivost in primernost. Spraševala sem, kaj so z dramsko dejavnostjo pridobili na telesni, razumski, čustveni, družbeni, osebni, umetnostni in duhovni ravni. Vsako raven sem opisala, da so si lažje predstavljali, po čem sprašujem.

Na podlagi njihovih odgovorov sem pripravila program dela za srednješolsko gledališko skupino, ki jo vodim dve leti. To delo sem sprejela, ker sem prepričana, da lahko adolescentom veliko več dam, če se zavedam pomembnosti določenih vaj, možnih pridobitev za posameznika ipd. Odgovornost mentorja pri delu z adolescenti je veliko večja, kot je videti na prvi pogled. Poleg kulturne in umetniške razgledanosti ima mentor tudi vzgojno funkcijo. Zato mora najprej poznati značilnosti adolescentov (njihov razvoj, zanimanja, vedenje...), znati se jim mora približati, da mu zaupajo, in vedeti mora, kaj želi z njimi doseči. Postaviti si mora "zdrave" cilje in jih spremljati v njihovem razvoju.

Kot socialnega pedagoga me je seveda ta izziv potegnil na oder, kjer sem se s svojo skupino pogovarjala, razmišljala, ustvarjala, jih

učila... ter v parter, od koder sem jih opazovala in spremljala njihov napredek.

8. Rezultati

8.1. Predstavitev individualnih odgovorov o tem, kaj so udeleženci pridobili z dramskim udejstvovanjem

Opisala bom področja, ob katerih so udeleženci odgovarjali, kaj so pridobili. Po prebiranju odgovorov sem se z njimi tudi pogovarjala o tem in jim pokazala rezultate. Odgovori članov skupine so predstavljeni v poševni pisavi.

Telesna raven se nanaša na način delovanja telesa in na povezanost vseh telesnih dogajanj. Če se zavedamo te povezanosti in jo razumemo, lažje začutimo pomanjkljivo delovanje posameznih delov, organov oziroma sistemov.

Odgovori:

"Predvsem sem postala bolj kritična in dovezetna za dogajanja v sebi v smislu notranje preobrazbe, ki se jo opazi tudi na zunaj. Veliko bolj sem pozorna na svoje duhovne plati v funkcioniranju celega telesa."

"Pridobil sem na gibu in zavedanju giba, ki se ga prej nišem."

"Pridobila sem veliko. Začela sem občutiti, kdaj mi delujejo obrazne mišice. Rada se igram z obrvmi in ustnicami in jih premikam na vse mogoče načine, da se včasih zdim še sama sebi čudna. Je pa res, da odkar sem v gledališču, uporabljam in opažam zelo veliko mimike."

"Začela sem opazovati svoje telo, slediti vsem, še tako majhnim gibom, ki skupaj tvorijo neko celoto. Ugotovila sem, da pri vsakem tudi najmanjšem gibu, ki ga naredimo, sodeluje celo telo in da je pomembno, da so gibi med seboj čim bolj enakomerno povezani; telo mora delovati kot celota, ne pa, da počne vsaka mišica nekaj drugega ne glede na ostale."

Razumska raven zajema načine človekovega pridobivanja vedenja in znanj iz različnih virov ter uporabo teh informacij za odločanje o sebi.

Odgovori:

“Mislim, da sem v veliki meri začela resnično razumeti sebe kot tistega, ki tvori z ostalimi družbeno vez.”

“Razumske ravni so različne in od vsakega soigralca sem nekaj pridobil.”

“Na razumski ravni sem dobila ogromno, saj sem pridobila veliko znanj v igri in v skupini. Med pogovori se popravljamo, učimo in si pomagamo v šoli in kakšne še neznane pojme ali pomene razglabljam skupaj in je tako lepše in lažje.”

“Ugotovila sem, da lahko iz gibov in obnašanja ocenim človeka. Začela sem opazovati ljudi ter iz njihovega vedenja razbirati njihove misli, občutke. Včasih sem mislila, da lahko to ugotoviš le s pogovorom. V teh opazovanjih potem lahko primerjam vse s seboj. Iz gibov in obnašanja, ki ga ima neka oseba v moji bližini, lahko sklepam, kakšen odnos ima do mene: je prijateljski, sovražen, ljubosumen, brezbrizen... Ko se enkrat naučiš opazovati druge, lahko opazuješ tudi sebe - kako se odzoveš v različnih situacijah.”

Čustvena raven se nanaša na razumevanje naših čustev in občutkov ter na izražanje le-teh. Če vemo, kako se počutimo in kaj čutimo do drugih, se lahko izrazimo tako, da nas bodo drugi razumeli. Zelo pomembno je, da se zavedamo svojih občutkov, da jih sprejemamo in poznamo načine za njihovo konstruktivno izražanje.

Odgovori:

“Skozi določene kriterije sem izstopila iz svoje kože in od zunaj opazovala svoje obnašanje, t.j. resnično obnašanje sebe, tiste mene, ki se še ni poznala.”

“Pridobil sem nekaj občutkov, za katerimi prej nisem šel. Zdaj jih tudi pogosteje uporabljam, ker s čustvi postanemo bolj ustvarjalni in originalni.”

“Svojih občutkov se zavedam in jih poskušam uporabiti čimbolj konstruktivno. Čeprav me velikokrat še zanese, sem tako do drugih kot tudi do sebe spoznala tudi nove občutke, ki jih v drugih skupinah nisem.”

“Ker sem se začela opazovati, sem lažje opazila svoja čustva in ker sem jih uspela spremljati, sem jih znala tudi lažje izražati. Čustva postanejo spontana, čeprav jih spremljam in so ves čas pod “nadzorom”.

Družbena raven je način, kako človek vidi samega sebe kot posameznika in kako komunicira z drugimi ljudmi. Pomeni dojemanje in razumevanje, kaj nam je pomembno v odnosih in drugje; tudi razvijanje spretnosti, ki nam pomagajo v vseh teh odnosih.

Odgovori:

“Postala sem veliko bolj strpna do sogovornika in bistveno bolj odločna pri zagovarjanju svojih stališč.”

“Samega sebe vidim kot fanta, ki se trudi za “laif”, sem tudi malček len, vedno si skušam stvari olajšati, komunikacija ni ravno moje področje, vendar sem spoznal, da se da komunicirati s komerkoli, ne glede na njegovo izobraženost in kulturo.”

“Odkar obiskujem to skupino, se tudi čisto drugače pogovarjam z njimi. Tudi druge ljudi bolj zanimajo tisti, ki se ukvarjajo s kakšnim športom ali gledališčem in ti posvečajo več pozornosti in so tudi bolj prijateljski. Pa tudi sama lažje presodim, kdaj kdo blefira, tako da vem, komu lahko nekako zaupam in komu ne. Saj takoj opaziš, čim postaviš malo bolj komplicirano vprašanje, in se takoj ulovi v nastavljeno mrežo.”

“Ker se učim opazovati, nadzorovati, se bolje počutim sama s seboj in tako tudi v družbi. V družbi lažje komuniciram, počutim se bolj samozavestna in se tako počutim veliko bolje.”

Osebna raven pomeni način, na katerega opredeljujemo svoje osebne uspehe in zadovoljstva. Vsakdo išče zadovoljitve na svoj način,

ki ga določajo njegove potrebe, želje in vrednostni sistem: kaj potrebuje, v kaj verjame in kaj upa, da bo dosegel zase in za svojo ožjo skupnost. Nekateri ljudje najdejo zadovoljitev v delu ali karieri, drugi v družini, nekateri v delu za druge ipd. Vsakdo lahko zase ugotovi, kakšno delo in kakšen napor mu bo prinesel osebno zadovoljitev.

Odgovori:

“Pišem poezijo in moji kolegi so bili večkrat interpreti mojih poezij, tako sem se končno predstavila širši javnosti ne le kot oseba iz gledališča, ampak tudi človek, ki se rad skriva pod svoje besede in težo le-teh.”

“Že od malega iščem nekaj, kar bi mi ugajalo, zdaj sem končno zadovoljen. Sprejemam uspehe kot neuspehe, saj so del mene. Še vedno se trudim, da bi se spoznal in izboljšal.”

“V tej skupini sem zelo zadovoljna, ker so me sprejeli za del skupine. Zadovoljna sem tudi, ko se dela in tudi s tem, kar smo naredili. Ker smo skupaj kot skupina, se tudi dobro razumemo, čeprav pride do nesporazumov. Ampak tudi to sodi zraven. Na osebni ravni sem veliko pridobila, ker čutim neko zadovoljstvo v sebi, kot kakšen uspeh. Res me preseneča, da se veselim vsakega dela, vsake nove igre in nastopov nasploh.”

“Stati na odru in igrati je občutek, ki ga še nisem doživela. Prineslo mi je resnično veliko uspehov in zadovoljstva in kljub temu, da je za to potrebno veliko trdega dela, vaj in da si na koncu zelo utrujen. Tega občutka nočem izgubiti, saj bi s tem izgubila velik del same sebe.”

Umetnostna raven pomeni posameznikov način umetnostnega izražanja čustev, misli in občutkov drugim ljudem: bodisi z gibanjem ali s slikovitim pripovedovanjem, s petjem ali z igranjem na preprosto glasbilo, z risanjem ali slikanjem itd.; vključuje tudi njegovo (dostikrat neosveščeno) pojmovanje umetnosti in človekovih umetnostnih potreb.

Odgovori:

"Menim, da sem morda končno sposobna igrati tudi dramatične vloge. Poezija se je poglobila oz. je našla obliko kratkih zgodb. Zanima me tudi oblikovanje (glina, fima-masa) in risanje abstraktnih likov in podob."

"Stvari delam umetniško, saj sledim motu: "take it easy". Rad rišem, ustvarjam in se igram s svojimi soigralci (odraslimi otroci), ki smo 'gadan' tim."

"Že deset let se ukvarjam z umetnostjo druge vrste, igrala sem na violončelo."

"Na tej ravni sem res veliko pridobila. Prej sem bila precej zaprta in dokaj sramežljiva, sedaj se na odru veliko bolj sproščeno obnašam."

Duhovna raven je življenjskega pomena za nas vse. Pomeni bistvo našega bitja - kaj nam resnično nekaj pomeni. To je srčika našega življenja in bivanja, ki nam daje oporo, nam omogoča, da razumemo in uresničujemo vse ostale življenjske ravni.

Odgovori:

"Začutila sem večjo odprtost do svojega življenjskega okolja in širše okolice. Zaupam vase bolj kot pred leti. Všeč mi je, da pohvale in priznanja ne povzdigujem v oblake in nisem zaradi tega pridobila na večvrednosti, ampak le na veliki izkušnji, ki mi je nihče ne more vzeti."

"Počutje v gledališču je super, verjamem v moč skupine in v samega sebe. S skupnimi močmi se marsikaj naredi. Dosti boljše se počutim, če s skupino kaj naredimo, ustvarjamo - to mi daje duhovni mir."

"Na duhovni ravni enkrat dobivam, drugič zgubljam. Včasih mi nekatere stvari pomenijo več, čez nekaj časa pa mi iste stvari ne bodo pomenile nič. Moram priznati, da moja duhovna raven zelo in mogoče preveč niha. Mogoče se pa to samo meni zdi."

"Ugotovila sem, da si v življenju veliko bolj srečen, če si zadovoljen sam s sabo. Če se torej znaš opazovati, veš kaj ti manjka, to narediš in si srečen..."

ANALIZA ODGOVOROV PO PODROČJIH

| | | |
|------------------------|--|--|
| TELESNO PODROČJE | bolj dovzetna za dogajanje v sebi notranja preobrazba, ki se vidi navzven zavedanje telesa in gibov pozorna na funkcioniranje celega telesa zavedanje telesa in gibov začutila obrazne mišice začela opazovati vsak gib gibi morajo biti čimbolj enakomerno povezani | zavedanje telesa in gibov |
| RAZUMSKO PODROČJE | razumevanje sebe kot človeka, ki tvori družbeno vez veliko pridobil od soigralcev veliko znanj v igri in skupini začela opazovati ljudi in sebe | spoznavanje sebe in ljudi |
| ČUSTVENO PODROČJE | izstopila iz kože in se opazovala zavedanje občutkov bolj se zaveda svojih občutkov in spoznava nove lažje izraža čustva | zavedanje in izražanje čustev |
| DRUŽBENO PODROČJE | postala strpna do sogovornika odločna pri zagovarjanju svojih stališč zavedanje stila življenja in sebe lažje pristopa k ljudem ljudje me bolj zanimajo bolj zanimam ljudi hitreje spregleda ljudi bolje se počuti sama s sabo in v družbi počuti se bolj samozavestno | samozavest |
| OSEBNO PODROČJE | piše poezijo se odkrila javnosti kot človek, ki se skriva za besedami dobro se počuti v skupini v sebi čuti zadovoljstvo pridobila velik del sebe | zadovoljstvo s samim seboj |
| UMETNOSTNO PODROČJE | sposobna igrati dramatične vloge poezija se je poglobila oblikovanje in risanje bila je precej zaprta in dokaj sramežljiva, sedaj sproščena rad riše, ustvarja, igra | ustvarjanje |
| DUHOVNO PODROČJE | odprtost do okolja zaupanje vase dobro počutje v skupini zavedanje skupinske in svoje moči ko kaj naredijo, mu daje duhovni mir niha če si zadovoljen s seboj, si veliko bolj srečen, se pa moraš znati opazovati | zavedanje skupinske moči zaupanje vase |

8. 2 Poskus tipološke razvrstitve pridobitev udeležencev

Odgovore sem v nadaljevanju klasificirala in oblikovala tipološke kategorije. Izpisala sem značilne izjave in anketo kot celoto primerjala z drugimi ter oblikovala klasifikacijo, ki ima značaj intuitivne tipologije. Nato sem izpisala značilne izjave določenih ravni in poskusila najti skupno točko. Drugi postopek obdelave kvalitativnega gradiva je bolj celostno sintetičen. Zapise intervjujev sem pozorno prebrala in ob vsakem poskušala ustvariti vtis. Vsaka zgodba je enkratna, čeprav so si na nek način podobne. Iz vsake zgodbe lahko tudi razberemo sporočilo. V prvi anketi lahko razberemo, da se dekle ukvarja s svojim zunanjim videzom, v drugi je fant pridobil na samozavesti in se zato sprostil v komunikaciji, dekle iz tretje zgodbe se počuti varno v skupini in zato je bolj suverena tudi v ostalih skupinah, zadnje dekle pa uživa pri spoznavanju sebe in okolice. Ankete sem primerjala med seboj in podobne odgovore razvrstila v isto kategorijo, kategorije pa spet poskusila združiti po podobnosti.

8. Zaključek

Udeleženci največ pridobijo na področju spoznavanju samega sebe. Spoznavajo se prek različnih vrst ustvarjanja, gibanja, načinov igranja ter v odnosih z drugimi. Naučijo se opazovati sebe in druge. Pridobijo samozavest, sproščeno vstopajo v komunikacijo s komerkoli, izražajo čustva in znajo biti zadovoljni s samim seboj.

Ob ponovnem pregledu rezultatov, se mi je ponazoritev s spiralo ponudila kar sama: ko se oblikuje skupina, v kateri vlada dobro vzdušje, se posameznik lažje spoznava in s tem pridobiva na samozavesti, kar mu pomaga pri komunikaciji in izražanju čustev. To privede k še boljšemu vzdušju v skupini, večji samozavesti, še boljši komunikaciji.

9. Literatura

Allenbaugh, N.(1967). Learning about Movement, *NEA Journal*.
Belina M., *Scripta (interno študijsko gradivo)*, Ljubljana: Zveza kulturnih organizacij.

Fromm E.(1959). *The Creative Attitude*, New York.

Horvat L., Magajna L.(1987). *Razvojna psihologija*, Ljubljana: DZS.

Kroflič B.(1992). *Ustvarjanje skozi gib*, Ljubljana: ZPS.

Kvaščev R.(1976). *Psihologija stvaralaštva*, Beograd: ICS.

Pečjak, V. (1987). *Misliti, delati, živeti ustvarjalno*, Ljubljana: DZS.

Ravnjak V.(1991). *Umetnost igre*, Ljubljana: ZKO.

Sacks O. (1991). Nevrologija in duša, *Naši razgledi, št. 1, 2*.

Strgar J. (1985). *Ustvarjam, torej sem*, Celje: Mohorjeva družba.

Šri Aurobindo (1990). *Umetnost in narod*, Radovljica: Didakta.

Trstenjak A.(1981). *Psihologija ustvarjalnosti*, Ljubljana: Slovenska matica.

Strokovni članek, prejet oktobra 2000.

Sloveniji že znano in je prav tako tudi že nekaj let v uporabi, vendar sama na polbočju medicinske (zveza se pod vplivom) raziskav, izkušanj ter izkušanj tujih učiteljev specialnopedagoškega jahanja, poskušam na čim bolj razumljiv način razložiti, kaj naj bi ta metoda bila. V empirični študiji ugotavljam, kolikšno vrednost ima jahanje in skrb za konja v vzgojno-terapevtske namene, oziroma koliko lahko mladim v instituciji pripomore k boljšemu psihičnemu zdravju in k boljši kakovosti življenja. Rezultati kvalitativne analize intervjujev mladih, cvitanih pri jahanju in mladih, ki so zdravi, kažejo na pozitiven vpliv jahanja na gibalne in psihosocijalne funkcije.

Ključne besede: pedagoško-psihološke intervencije, terapevtsko jahanje, specialna-pedagoško jahanje, vzgoja

Jahanje kot specialno- in socialnopedagoška dejavnost

Educational and remedial riding

Branka Globočnik

Povzetek

Branka Globočnik,
univ.dipl.
soc.ped.,
Taborska c.
5, 1210
Ljubljana-
Šentvid.

Prispevek govori o eni izmed novejših oblik pedagoško-psiholoških intervencij, ki je zaenkrat znana samo v tujih pedagoških okoljih. Terapevtsko delo s pomočjo konja je sicer v Sloveniji že znano in je prav tako tudi že nekaj let v rabi, vendar samo na področju medicine (izvaja se pod imenom hipoterapija). Z uporabo tuje literature, lastnih izkušenj ter izkušenj tujih učiteljev specialnopedagoškega jahanja, poskušam na čim bolj razumljiv način razložiti, kaj naj bi ta metoda bila. V empirični študiji ugotavljam, kolikšno vrednost ima jahanje in skrb za konja v vzgojno-terapevtske namene, oziroma koliko lahko mladim v inštituciji pripomore k boljšemu psihičnemu zdravju in k boljši kakovosti življenja. Rezultati kvalitativne analize intervjujev mladih, oviranih pri gibanju, in mladih, ki so zdravi, kažejo na pozitiven vpliv jahanja na gibalne in psihosocialne funkcije.

Ključne besede: pedagoško-psihološke intervencije, terapevtsko jahanje, specialno-pedagoško jahanje, vzgoja

Abstract

This article looks at a fairly new type of educational-psychological interventions, currently known only in educational environments abroad. Therapeutic work with horses has been known in Slovenia for several years, however, it has been applied only in medicine (known as 'hippo therapy'). Based on foreign literature, her own experience and the experience of foreign trainers conducting educational and remedial riding, the author of this article tries to explain in simple terms what this method really is. In her empirical study, she evaluates riding and looking after the horse for educational-remedial purposes, and looks at how the institutionalized young people can benefit in terms of better mental health and quality of life from it. Her analysis of interviews with a group of young invalid people and a healthy group shows that riding can have positive effects on the locomotive and psycho-social functions in both groups.

Key words: *educational-psychological interventions, therapeutic riding, educational and remedial riding, education*

1. Uvod

Jahanje in skrb za konja sta v pedagogiki indirektni vzgojni sredstvi, ker pedagogi ne vplivajo na otroke in mladostnike sami, ampak prek konja, kar jim olajšuje njihovo vzgojno delo. Pristop, ki je usmerjen v doživljanje in k dejavnosti, ustreza potrebam otrok in mladostnikov. Jahanje je športna aktivnost, ki jim nudi mnogotere možnosti za izkušnjo samega sebe, izgradnjo socialnega vedenja ter ureditev vrednostnega sistema. Skrb za konja in delo z njim dvigata občutek lastne vrednosti ter pospešujeta razvoj samostojnosti. Otroci in

mladostniki s posebnimi potrebami zahtevajo celostno obravnavo. Jahanje in skrb za konja zahtevata udeležbo celega telesa, duše in duha, kar pomeni, da učenje ni usmerjeno samo v kognitivno, ampak tudi v telesno in čustveno. Jahanje omogoča neposredno učenje, učenje prek lastnega delovanja in doživljanja. Stopiti v gibalni dialog s konjem je za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami enkratno gibalno doživetje, ki jim prinaša veselje, zadovoljstvo in izkušnjo uspeha.

2. Različnosti in stičnosti pri terapevtski uporabi jahanja

Wolfgang Heipertz je leta 1977 v knjigi "Terapevtsko jahanje: medicina, pedagogika in šport", razdelil terapevtsko jahanje na tri glavna področja: **medicino**, kjer se je razvilo terapevtsko jahanje, **pedagogiko**, ki je razvijala vzgojno jahanje, ter **šport**, kjer se je razvilo aktivacijsko jahanje. K posameznemu področju sodijo tudi ustrezni izrazi. V medicini **hipoterapija**, v pedagogiki **specialnopedagoško jahanje/voltižiranje**, v športu **športno jahanje za osebe, ovirane pri gibanju**. (Spink, 1993, s. 4) V Sloveniji se za vsa tri področja terapevtskega jahanja še vedno uporablja zgolj izraz terapevtsko jahanje oziroma hipoterapija, kar je manj natančno. Razlikovati moramo področje pedagoške in športne uporabe jahanja od medicinske uporabe. Prvi dve področji imata predvsem psihosocialni pomen, medicinsko pa želi z gibalnimi vajami izboljšati funkcije notranjih organov in lokomotorne aparata. Od specifičnih potreb posameznika in od narave motnje je odvisno, katero izmed treh področij terapevtskega jahanja bomo v praksi izbrali.

2.1 Specialnopedagoško jahanje/voltižiranje

Specialnopedagoško jahanje/voltižiranje je eno izmed treh osnovnih področij terapevtskega jahanja. V izvorniku se imenuje "Heilpädagogische Voltigieren und Reiten", kar v prevodu pomeni zdravilno pedagoško jahanje. Rommel (1994, s. 9) ga uvršča med

pedagoško-psihološke intervencije. S posebej usposobljenim konjem se pri osebah z učnimi težavami, motnjami vedenja, pri duševno in emocionalno motenih ter pri osebah z motnjami v zaznavanju s to dejavnostjo uvajajo učni procesi, pospešujejo pozitivne spremembe vedenja in vpliva na njihovo senzibilnost (Wingate, 1981). Dejavnost izvajajo posebej usposobljene osebe z zaključeno poklicno izobrazbo na področju posebnega šolstva, psihologije ali socialne pedagogike. Predpogoj za izvajanje so teoretična znanja o osnovnem strokovnem področju, dodatno pa znanja o tem, kako pravilno ravnati s konjem, kako vplivati nanj, prepoznati njegovo govorico ter kako vzpodbuditi sodelovanje med konjem in osebo s posebnimi potrebami. V tej dejavnosti se izrisuje kombinacija jahalne športne vsebine in ravnanje s konjem ter njegov vpliv na človekov telesni, duševni, duhovni in socialni položaj. (Petrovič, 1994, s. 46)

2.2 Kako poteka jahanje?

Program se izvaja kot aktivni trening skupine in je sestavljen iz dveh delov: voltžiranja in samostojnega jahanja ter vseh aktivnosti, ki so povezane s konjem (nega konja, sedlanje, zauzdanje, skrb za konja v hlevu - čiščenje, ipd..)

Voltžiranje (franc. voltigner iz voltiger-skakati, frfotati - pomeni telovaditi na dirjajočem konju ali na telovadnem orodju, hoditi po vrvi). Pedagog, ki je v najboljšem primeru tudi jahalni inštruktor, ima na dolgo vrv (lonžo) pripetega konja. Otrok ali mladostnik sedi na konju in med različnimi načini konjskega hoda izvaja predvsem vaje za ravnotežje. Pri tem ne vpliva na vodenje konja, konja usmerja le pedagog sam. To pomeni, da ga z glasom, lonžirnim bičem, in lonžo usmerja v velikem krogu okoli sebe. Konja lahko hkrati jahata dva učenca ali celo trije, odvisno je od teže učencev in zmogljivosti konja. Ostali udeleženci skupine celotno dogajanje pozorno spremljajo in se na ta način učijo. Eden od pomembnih ciljev tovrstnega skupinskega dela je spodbujanje skupinskih procesov (sodelovanje, kohezivnost, način nastajanja pravil, prilaganje skupini in konju ...).

Pri **samostojnem jahanju** učenci konja sami usmerjajo z lastno

težo, vajetmi in nogami. Z drugimi besedami, sami morajo konju dopovedati, kaj naj naredi, oziroma kako in kam naj gre. Jahanje lahko poteka individualno ali skupinsko, odvisno od potreb, ki jih ima posameznik ali skupina. Izvaja se na večjem, večinoma pravokotnem, odprtem ali zaprtem jahališču (jahalnici) in v naravi (terensko jahanje). Sestavni del tega programa je tudi opravljanje celotne oskrbe konja, kjer je poudarek na ustvarjanju vezi človek-žival. V tem delu specialnopedagoškega jahanja so zastavljeni cilji usmerjeni na interakcijo med posameznikom in konjem ter na interakcijo med posameznimi člani skupine. Pri specialnopedagoškem jahanju/voltižiranju sta v ospredju vzgojni in športni poudarek, pri obeh gre za dejavno interakcijo med konjem in osebo. Pri hipoterapiji - terapevtskem jahanju je v ospredju zgolj gibanje na konju in vpliv na bolezenske simptome - povezane z gibalnimi sposobnostmi.

3. Možni učinki jahanja

Glede na ugotovitve pionirjev terapevtskega jahanja lahko učinke razdelimo v tri skupine: **psihološko, socialno in fizikalno** (Burja, 1994, s. 22)

3.1 Psihološki učinki

● **Izboljšanje samozavesti in podobe o sebi**

Številne raziskave potrjujejo, da je stalna udeležba pri telesni dejavnosti (med katere sodi tudi jahanje) povezana z boljšim psihičnim zdravjem. Ljudje se po aktivnosti "počutijo boljše", izboljšata se njihovo samozaupanje in samopodoba, povečuje se njihovo samovrednotenje.

Osebe s telesnimi motnjami so največkrat prisiljene k nedejavnosti, saj je okoli njih toliko specializiranih ljudi, ki jim pomagajo - jih hranijo, umivajo ipd.. Nikoli ne morejo sami poskrbeti zase ali za druge. V svojem življenju so se naučili, da so le redke aktivnosti, v katere se lahko dejavno vključujejo. To poraja občutja nesposobnosti za izvajanje kakršnekoli športne dejavnosti. Sami sebe doživljajo kot

osamljene, nemočne opazovalce, ločene od svojih vrstnikov. Tako se sčasoma razvijejo občutki lastne manjše vrednosti. V socialnem jazu se čutijo manj primerne in vredne v stikih z drugimi. Svoje vedenje in dejavnost vidijo kot manj ustrezno. (Tušak, 1999, s. 43) Vsa ta negativna doživljanja samega sebe vodijo k slabši socialni vključenosti. Lahko postanejo odklonilni, sramujejo se stikov in se potegnejo vase. Na prvi pogled se zdi nastala situacija brezizhodna. Ko takšnim osebam omogočimo bolj samostojno življenje, se začne njihovo samodoživljanje spreminjati. Med različne dejavnosti, ki jih aktivirajo, sodi tudi jahanje. Jahanje je ena izmed aktivnosti, ki osebam, oviranim pri gibanju, daje občutek, da se lahko gibljejo brez pomoči drugih, od katerih so v vsakdanjem življenju odvisni. Ko je invalid na konju, ugotovi, da so noge konja nadomestek za njegove, in v tem pogledu ni nič drugačen od drugih. Spozna, da lahko za konja tudi skrbi, ga hrani, čistij se ukvarja z njim in ga celo pripravi do tega, da sledi njegovim navodilom. Tako tudi s to dejavnostjo postane manj odvisen. Jahanje in skrb za konja prekine t.i. "naučeno nemočnost". Včeraj le nemočni opazovalec postane aktivni udeleženec. V športni aktivnosti, ki je v širšem sociokulturnem okolju cenjena, upoštevana in celo občudovana se spremeni tudi njihova samopodoba in s tem tudi motivacija. Jezdec lahko sebi in drugim dokazuje, da je sposoben nečesa, kar so zmožni zdravi ljudje, da jim je enak v smislu: "Tudi jaz zmorem". Ker je od ravni samospoštovanja odvisen tudi človekov odnos do drugih ljudi (Tomori, 1990, s. 21), se s spremembo samospoštovanja, spremeni tudi invalidov odnos do okolice.

Tudi za otroke in mladostnike s težavami v socialni integraciji so jahanje in vse ostale dejavnosti, ki so povezane s konjem, koristna spodbuda za gradnjo ustrežnejšega samospoštovanja in pozitivnejšega odnosa do sebe. Sprožijo se odločilni premiki v življenjskih navadah in preprečuje se socialna izoliranost. Zato niso redke ustanove za mlade po svetu, ki med redne dejavnosti vključujejo tudi jahanje. Jahanje je naravno-športna aktivnost, ki daje vedenjsko motenim otrokom in mladostnikom možnost potrditve, uveljavljanja na socialno sprejemljiv način. Obvladati konja, ki je že od nekdaj simbol moči, metaforično pomeni biti sposoben, pogumen, močan, velik, kar ne

nazadnje pomeni: sem uspešen in enak drugim. Na ta način pa se tudi hitreje vzpostavijo pozitivne socialne izkušnje, kar pripelje do pozitivnih sprememb v "socialnem jazu".

Tudi v "telesnem jazu", ki kaže subjektov pogled na lastno telo (telesni videz, zdravstveno stanje, sposobnosti), prihaja do pomembnih sprememb. Predstava o lastni zunanji podobi vpliva na človekovo vedenje in njegovo samovrednotenje, na njegovo doživljanje drugih in na odnose z njimi. (Tomori, 1990, s. 16) Ker je predstava o lastnem telesu povezana z doživetjem lastne splošne vrednosti in zmogljivosti, daje jahanje, ki je zahtevna in visoko cenjena športna dejavnost, mladini in otrokom s posebnimi potrebami neposredno izkušnjo lastne sposobnosti, posredno pa splošnega zadovoljstva in zadoščenja. Izkušnja obvladane šibkosti in premagane nemoči na telesnem področju zmanjša možnost podcenjevanja in vdaje na drugih področjih in spodbuja k prizadevanju zase tudi na druge načine in po drugih poteh.

● **Pridobitev občutka zadovoljstva in izboljšanje neugodnega razpoloženja**

Prvo navezovanje stikov s konjem je individualno zelo različno, pa tudi skrb za konja in samo jahanje dajejo občutek zadovoljstva, ki je nenadomestljiv. Gibalni dialog, ki nastane med jezdecem in konjem, sproži doživljanje posebnega veselja in občutek ugodja. Na ugodno razpoloženje spodbudno delujeta tudi telesna in duševna sprostitev, občutje bližine s samim seboj in zadovoljstvo ob premagovanju telesnega navora. Vsak, ki ima podobne izkušnje, dobro ve, kako med jahanjem izginejo nadležne misli, ki utesnjujejo in mučijo. Zgolj prijetna družba konja pomaga odvrniti pozornost od zoprnih tem, ki so izvor tesnobe in bojazni.

● **Zvišanje motivacije**

Jahanje in z njim povezane aktivnosti vzbujajo v otroku/mladostniku s posebnimi potrebami pozitivno čustvovanje (ugodje, veselje, simpatijo, zadovoljstvo, estetski užitek). Znano je, da čustva in čustvena stanja vplivajo na naše obnašanje kot močan motivacijski dejavnik. Ena izmed značilnosti otrok/mladostnikov s posebnimi

potrebami je, da se za stvari hitro navdušijo, a ne vztrajajo. Potrebujejo veliko vzpodbud, kar zahteva od pedagoga veliko mero senzibilnosti in strokovne spretnosti, da pri obravnavi izzove, spodbudi in obdrži voljo za učenje. Bistvena je izkušnja uspeha, kar omogoča, da otrok vidi svoj napredek. Za otroka in mladostnika je velik uspeh že, če konj, ki je večji in močnejši kot on, odgovori, se odzove na vodenje.

- **Izboljšanje prostorske predstavljalivosti**

Svet je s konjskega hrbta videti drugačen, kar je za otroka nova izkušnja. Z različnimi vajami in igricama na različnih straneh konjevega telesa izboljšamo orientacijo v prostoru.

- **Večanje koncentracije in pozornosti**

Začetno jahanje in kasneje samostojno vodenje konja zahtevata od jezdeca dobršno mero koncentracije. Jezdec mora biti pozoren na konja, njegovo gibanje in mora žival primerno vzpodbujati.

- **Usmeritev zdrave agresivnosti in sposobnost zdrave uveljavitve**

Poznano dejstvo je, da šport in sistematična telesna dejavnost učinkovito zmanjšujeta potrebo po neustreznem, škodljivem in socialno nesprejemljivem vedenju, ker dajeta možnosti zdrave uveljavitve, hkrati pa nudita učitelju ugodne priložnosti za učinkovito vzgojno delo. Težnja po veljavi, biti "nekaj" v okolju, v katerem posameznik živi, je ena izmed temeljnih potreb vedenjsko motenih otrok in mladostnikov, toda uveljaviti se ne znajo na primeren način. Z jahanjem, ki zahteva temeljito telesno dejavnost, pridobijo izkušnjo, da je agresivnost lahko tudi konstruktivna in nerazdiralna. Neškodljiva samopotrditve, ki jo z njo dosežejo, in prijetna sprostitve energije, ki jo jahanje omogoči, sta dodatni spodbudi, da agresivnost usmerjajo v ustvarjalnost in z njo dosegajo zadoščenje.

3.2 Socialni učinki

- **Razvijanje prijateljstva**

Jahanje ni šport kot so drugi športi. Pri njem imamo stik s konjem,

ki je živo bitje. Ukvarjanje s konji, njihovo spoznavanje, čiščenje in oskrbovanje prinašajo prav toliko veselja kot jahanje samo (Marzinek-Spath, 1993, s.11). Med konjem in otrokom se vzpostavi posebno razmerje, ki je enkratno in neponovljivo. Lahko bi mu rekli tudi prijateljstvo. Konj je lahko otroku in mladostniku pomembna "socialna opora", ki ima pred tisto, ki jo nudijo ljudje, nekatere prednosti. Žival daje občutek brezpogojnega sprejetja, ne obsoja, ne kritizira, kakor to delamo ljudje. Naklonjenost je pomemben vir veselja, ki ga konj lahko prinese. Med otrokom in konjem se razvije odnos brez konfliktov, ki se prenaša na sočloveka. Ko komunicira s konjem, se pripravljenost na kontakt začne vzpostavljati tudi v odnosu do pedagoga in drugih članov skupine. Tudi pri posameznikih, ki so odklonilni in se sramujejo stikov, sproži konj željo po pogovoru o njem, oziroma o jahanju ter tako posredno sproži željo po komuniciranju z ljudmi.

● **Odločnost in potrpežljivost**

Odločnost in potrpežljivost sta potrebni predvsem v začetnih urah, ko se otrok uči prvih korakov. Vedenjsko moteni otroci morajo pri jahanju pokazati pogum, naučiti se morajo podrejati, usklajevati svoje potrebe in zahteve z drugimi. (Mielke, 1989, s. 140)

● **Samodisciplina in koristna izraba prostega časa**

Spoznavanje konja in delo z njim zahtevata določeno mero discipliniranosti, predvsem zaradi varnosti. Otroci se morajo naučiti obzirno vesti do živali, če hočejo, da je sodelovanje z njo prijetno doživetje (npr. če nočejo, da jih ta vrže s hrbta). Vsi poskusi odpravljanja delikventnega vedenja so zasnovani na načelu, da ima mladina vedno več prostega časa, ki ga preživlja brezciljno in nerazumno. Prosti čas jim ne pomeni razbremenitve od dela in naporov, največkrat gre za pravo dolgočasje in praznino, v kateri ne vedo, kaj početi niti jo ne znajo napolniti s pravo vsebino in smislom. Vsebine, ki jih umeščamo v njihov prosti čas, morajo biti pozitivne v tem smislu, da doprinašajo k osebnostni rasti in ne narobe (Zalokar-Divjak, 1996, s. 114). Jahanje je športna aktivnost, ki je za otroke in mladino še posebej privlačna in prijetna. Razmeroma hitro jo vzljubijo,

in tudi če ne jahajo, se prav radi zadržujejo v bližini konj. Na ta način svoj čas koristno in smiselno izrabijo in to pod vodstvom pedagogov, ki so usposobljeni za delo z mladimi.

3.3 Fizični učinki

Fizične učinke bom predstavila zgolj kratko, saj sodijo predvsem v medicinsko uporabo jahanja. Med fizične učinke sodijo: normalizacija mišične napetosti, vpliv na samodejne odzive drže in gibanja, izboljšanje koordinacije gibanja, vpliv na obseg gibljivosti sklepov, krepitev mišične moči, izboljšano delovanje kardiorespiratornih funkcij.

S terapevtskim jahanjem vplivamo tudi na razvoj senzomotorične integracije. Pri jahanju otrok ves čas sprejema enakomeren tok čutnih dražljajev: dražljaje tipa (globoka in površinska senzibiliteta), proprioceptivne dražljaje (ki jih vzpodbuja celotno jahalno gibanje), vestibularne dražljaje (krožno in linearno gibanje) in vidne, slušne ter vohalne dražljaje.

4. Jahanje kot medij socialnopedagoških intervencij

Cilj specialnopedagoškega jahanja/voltižiranja je, da s pomočjo konja vzgajamo in prevzgajamo. Pri tem izhajamo iz razumevanja, da je odklonsko vedenje posledica napačnega socializacijskega razvoja ter da ga je mogoče s primernim vzgojnim vplivanjem (pre)oblikovati in (pre)usmerjati. Odklonsko vedenje posameznika je mogoče umestiti v zanj in za družbo bolj učinkovite vedenjske oblike, kar poimenujemo resocializacija (Scheipl, 1993, s. 108). Zamisel, da lahko konja uporabimo kot učinkovito orodje vzgoje oziroma kot ustrezen pripomoček vzgojitelju, izvira iz opazovanj in izkušenj praktikov, kot so Baum, Gäng, Klüwer, ki preučujejo vlogo konja in jahanja pri socialno prizadetih otrocih in mladostnikih. Baum (1980, s. 29) navaja, da je bilo mogoče pri otrocih/mladostnikih z odklonilnim in odbijajočim obnašanjem s pomočjo konja zadovoljiti

prirojeno potrebo po ljubezni in pripadnosti ter v njih prebuditi občutek odgovornosti.

● **Vez med človekom in konjem**

Otroci imajo naravno nagnjenje do živali. Predvsem domače živali ustvarjajo socialno vzdušje, ki je nevsiljivo, polno življenja in veselja. K živalim pogosto lažje pristopijo kot k človeku. Poniji in konji so pri tem nekaj posebnega, ker nudijo veliko različnih možnosti - pustijo se opazovati, čistiti, negovati, krmiti, jahati, zahtevni so v igri, polni so otroške igrivosti, so ustrežljivi in ljubeznivi (Gäng, 1983, s. 23). Konji so v svojem obnašanju stalni in zanesljivi. Če poznamo lastnosti dobro vzgojenega (dresiranega) konja, lahko njegovo obnašanje dokaj dobro predvidimo. Pri tem so izključene nepredvidljive situacije, ko se konj česa ustraši. Konji svojega obnašanja zlepa ne spremenijo, tudi če so obdani z živahno družino otrok.. Izkušnje potrjujejo, da se lahko dobro "vživijo" v človeka, so obzirni, imajo instinkt varovanja otrok. Znani so primeri, ko so konji obstali, če so začutili, da bi lahko otrok padel z njihovega hrbta. Imajo občutek za glas in počutje. Reflektirajo gotovost in mir, toda tudi strah, nemir, nestrpnost ali napačno ravnanje. Pogosto pokažejo čustveno zadržanost do človeka, se ne vsiljujejo, temveč pustijo, da jih "snubimo" (ogovarjamo, trepljamo). Ta lastnost je še posebno pomembna za vzgojni proces. Jahalec si mora konjevo naklonjenost postopoma pridobiti, kar pomeni, da lahko preteče veliko časa preden spoznamo, kaj ima rad in kaj ne. Zaradi tega je toliko bolj močno doživetje, ko se pridobi njegova naklonjenost. Konj človeka navaja k pozornemu opazovanju in analizi. Konji se odzivajo pristno, kar vzpodbuja podobne odzive pri človeku.

Konj se na človeka odziva odvisno od tega, kako se mu ta približa: negotovo, samozavestno, prestrašeno, napadalno itd., vendar vedno ustrezno svoji vrsti. Se ne maščuje, tudi ne kaznuje v človekovem pomenu besede. Konj je po naravi dobrodušen, vendar se žival, ki ima slabe izkušnje, odziva tudi negativno. To od človeka zahteva občutek za pravilno in pristno ravnanje z njim. Ta izkušnja je pomembna pri otrocih/mladostnikih z vedenjskimi težavami, saj spoznajo, da njihovo odklonilno vedenje ni potrebno in da negativne

reakcije vodijo do negativnih posledic. (Baum, 1980, s. 30)

Konj se ne odziva samo na enega člana skupine, temveč na celotno skupino, na njeno skupinsko dinamiko. Občuti, če v skupini prihaja do agresivne napetosti (npr. konj poskuša od take skupine oditi stran). Ta sposobnost lahko pomaga pri terapiji, saj je lahko indikator splošnega razpoloženja (Klüwer, 1994, s. 14). Tudi odraslega, ki je mentor in vodja te dejavnosti, delo s konjem preoblikuje: prisili ga, da je pri ravnanju z drugim živim bitjem pristnejši, da je njegov govor skladen z govorico telesa, sicer konj ne bo sledil njegovim pozivom.

5. Potek učno-vzgojnega in socializacijskega procesa

Procesov socialnega učenja ne pogojuje le dosegljivost ali nedosegljivost norm, ampak čustvena vrednost oseb, ki norme posredujejo. Pomembna je tudi atraktivnost nosilcev identifikacijskih vzorov. Socialno učenje (v smislu prevzemanja socialno sprejemljivih oblik funkcioniranja) ne more biti uspešno, če ni primerne čustvenega odnosa med otrokom in nosilcem norme. Atraktivnost identifikacijskega vzora pa ni določena zgolj z njegovimi individualnimi karakteristikami, ampak tudi z njegovim statusom v širšem socialnem okolju (Bregant, 1987, s. 40). V kolikor naj bi potekali učni procesi v smislu (re)socializacije s pomočjo živali in če pri tem upoštevamo pravkar omenjeno Bregantovo tezo, potem bi morala le-ta biti takšna, da bi nudila vsestranske interakcijske možnosti, v katerih bi se zgradil ustrezen emocionalni odnos, ta pa bi vplival na otroka v smislu avtoritete in spoštovanja. Le na podlagi tega bi se lahko pri otroku uresničeval proces vzgoje.

Socializiranje je v tesni povezavi s prazaupanjem, kar pomeni, da pri otroku vzpostavimo odnos, kakršen je med otrokom in materjo. Prazaupanje žene otroka k temu, da dojame merila svojega okolja in se po njih ravna. "Težko vzgojljivi" otroci tega prazaupanja nimajo. Druženje s konjem ima pri procesu socializacije pomembno vlogo. Posebej pri ljudeh, ki nimajo zaupanja v sočloveka. Konj lahko postane vmesni člen pri pripravi za izgraditev zaupanja do sočloveka (Klüwer,

1988, s. 10). Ta funkcija gradi na občudovanju, ki ga žival sproži v človeku, še posebno pri otroku. Konj ne nudi samo možnosti udejstvovanja v smislu socialne interakcije, vpliva na psihične procese, ki "socialne luknje" pri motenih socializacijskih procesih "zakrpajo". Na račun raznolikih motivacij, ki jih sproži konj, se sprožijo učni procesi, ki se lahko prenesejo na ostala otrokova življenjska področja. (Baum, 1980, s. 30)

● Učenje z opazovanjem

Učenje z opazovanjem je po metodi zamenjam/zamenjaš elementarni proces, ki poteka pretežno podzavestno. Bandura (v Lamovec, Rojnik 1978) imenuje učenje z opazovanjem posnemovalno (imitativno) učenje. Po njegovem mnenju se posameznik večine svojega vedenja nauči s posnemanjem vzornikov. Najprej so to starši, kasneje postane pomembnejši vpliv vrstnikov. Pomembno vlogo igrajo tudi simbolični vzorniki, ki jih posredujejo sredstva množičnega obveščanja. Največji vpliv imajo vzorniki, ki jih posameznik visoko ceni ali se z njimi enači. S posnemanjem se posameznik ne nauči le posameznih oblik vedenja, temveč tudi splošnih vedenjskih strategij, ki jih uporablja v najrazličnejših situacijah (Lamovec, Rojnik 1978, s. 39). Pozitivno vedenje vzgojitelja ali soudeležencev povzroči pozitivno vedenje pri otroku. Učenje z opazovanjem se najbolje izkaže v prijaznem (toplem) vzdušju, z dodatno verbalno ali neverbalno pomočjo pedagoga (pozitivno ojačevanje). Bandura (prav tam) pravi, da splošno čustveno vznurjenje skupaj s spoznavnimi mehanizmi (pretekle izkušnje, pričakovane posledice) samo v prijetnem vzdušju sproža željene oblike vedenja (povečana dejavnost, ustvarjalno reševanje problemov...). Pri jahanju je bistvenega pomena, da otroku izberemo ustreznega konja, primernega inštruktorja jahanja (v najboljšem primeru je to vzgojitelj sam) in primerno jahalno okolje (odprto ali zaprto jahališče, terensko jahanje). Učitelj na konju demonstrira vedenje, ki ga bo učenec posnemal. Ne uporablja verbalnih navodil, temveč pokaže, kaj želi in kako se to naredi. Otroke/mladostnike opogumi z besedo, dotikom, lastnim zgledom. To naj se dogaja v toplem, zaupljivem in prijaznem vzdušju, vendar v okviru določenih meril. Manjše napake naj pedagog spregleda,

opusti kazni, razen v primeru, ko je potrebna korektura konja. Upoštevamo že najmanjši uspeh pri otroku in bolj poudarjamo uspeh kot neuspeh (Kremžar, 1992, s. 31). Učenec ima tako dvojni model vzgledovanja - opazuje učiteljevo vedenje in vidi, da konj uboga pedagoga, da ga je voljan poslušati, mu zaupati. Tako spozna, da žival svojo vlogo mirno sprejme in jo izpolnjuje. V tem čustveno toplem vzdušju, v katerem je mogoča identifikacija, se učenec podzavestno uči. Tak način učenja se lahko izvaja tudi v skupini. Ko učenci skupaj jahajo, se med seboj opazujejo in tako prihaja do skupinskega učenja. Pri tem ne smemo pozabiti, da je skupina sestavljena iz posameznikov z različnimi potrebami, ki se jim moramo prilagoditi. Člane skupine lahko porazdelimo v posamezne podskupine, ki opravljajo različne dejavnosti (jahanje, nega konja, krmljenje, čiščenje hleva...). Tako dosežemo, da so ves čas zaposleni ne glede na to, ali trenutno jahajo ali ne. Nobena druga žival ne nudi toliko različnih možnosti zaposlovanja kot konj (Baum, 1980, s. 30).

● Učenje na podlagi izkušenj

Pri neposrednem učenju posameznik spontano preizkuša različne oblike vedenja, od katerih nekatere privedejo do zaželenega učinka oziroma so pozitivno okrepljene, druge pa do učinka ne privedejo ali pa imajo negativne posledice in so negativno ojačene. Slednje posameznik kmalu opusti (Lamovec, Rojnik 1978, s. 39). Pri izkustvenem učenju mora vzgojitelj delo vseh učencev oblikovati tako, da so v skupini vsi aktivni in se v delo prostovoljno vključijo. Tako ne prihaja do agresivnih izpadov in kar je najpomembnejše, pri delu otroci občutijo zadovoljstvo. Vzgojitelj mora poskrbeti, da vzpodbudi te občutke. Postopoma postanejo ti občutki pomembnejši od verbalne pohvale vzgojitelja. Tako bo okrepljeno tisto učenčevo vedenje, ki povečuje zadovoljstvo s samim seboj ter povečuje občutek lastne vrednosti. V skupini se to še bolj odrazi, ker se otrok lahko postavi tudi pred ostalimi udeleženci. Pripravljenost otroka/mladostnika za delo se pokaže v naporu, ki ga otrok vloži v jahanje in ostalo delo, povezano s konji. Pri teh aktivnostih do agresivnosti skoraj ne pride, kajti otroci/mladostniki kmalu ugotovijo, da so pri konju stvari vedno vzajemne - kar pomeni, da sam s svojim vedenjem vplivaš na to,

kako se bo konj vedel do tebe in na kakšen način bo sprejemal tvoje pobude. Tako se otroci/mladostniki že iz samozaščitnih razlogov obnašajo primerno (če želijo, da jih konj ne vrže s svojega hrbita, se morajo do konja tudi ustrezno obnašati).

Konj s svojo občudovanja vredno veličino in s svojim za vrsto značilnim obnašanjem zbuja pri mladostniku spoštovanje, postopoma pa tudi zaupanje. Takoj ko premaga začetni strah in "zleze" na konjev hrbet, se počuti pripravljenega, da ga bo žival nosila naokoli in da bo na njej izvajal različne vaje (se ulegel konju na hrbet, stegnil noge, vzdignil roke). Konj in jahalec začneta komunicirati podobno kot plesni par, pri katerem eden vodi, drugi pa mu sledi (Klüwer, 1988, s.10). V tem procesu učenja in posnemanje je mladostnik zlagoma pripravljen sprejeti pomoč (napotke, priporočila, predloge) vzgojitelja, saj spozna, da brez teh ne more ustrezno vplivati na konja. Tako postane vzgojitelj postopoma tisti, na katerega se lahko gojenec nasloni in mu zaupa brez bojazni, da ga bo v naslednjem hipu zavrge. S pomočjo konja je možno vzpostaviti pozitiven stik med mladostnikom in vzgojiteljem. Konj ima vlogo nekakšne avtoritete, ki pri otroku/mladostniku sproži spoštovanje in identifikacijo, s tem pa omogoči, da neovirano "steče" proces učenja. To je lahko prvi korak pri (pre)oblikovanju otrokove/mladostnikove osebnosti, ko bo konja zamenjal sočlovek in jahanje zamenjalo socialno sprejemljivo obnašanje.

● Kako konj motivira?

Ključnega pomena pri vseh učnih procesih je motivacija. Zaradi naraščajoče navdušenosti nad konji pri otrocih in mladini lahko prav jahanje in skrb za konje postane sestavni del preusmerjanja aktivnosti in motiviranje za utrjevanje primernih vedenjskih oblik. Posebna motivacija, ki jo ima konj za mlade, nastane zaradi spoštovanja, ki ga konj pri njih uživa, možne identifikacije, ter konjeve naklonjenosti do otroka/mladostnika. Ta motivacija je posebno močan čustveni temelj, ki je sestavljen iz naslednjih čustev: spoštovanja, strahu, občudovanja ali ljubezni. Zaradi naklonjenosti, telesne velikosti in čustvene zadržanosti uživa konj pri otrocih/mladostnikih neko vrsto avtoritete, ki jo s spoštovanjem sprejemajo. Ljubezen, avtoriteta in

spoštovanje pa so predpogoj za uspešen potek vzgojnih in učnih procesov.

Motivacija je v možnosti jahanja in voltiziranja. Jahati oziroma voltizirati pomeni: gibati se (potovati), pustiti se nositi, paziti nase (varovati se). Pomeni pa tudi: biti ponosen, potrditi se, nekaj obvladati, biti večji kot drugi, nadzorovati gibanje telesa v "sodelovanju" z gibanjem konja. Skrb za konja nudi veliko interaktivnih možnosti. Otroci/mladostniki sprejmejo dela, povezana s skrbjo za konja, kot potrebna in samoumevna. Te dejavnosti pri njih izgubijo "status" dela. Ker so rezultati dobro vidni in takojšni, je početje motivirano. Še na en vidik je potrebno opozoriti. Otroci/mladostniki iz različnih domov, zavodov, socialno odrinjenih okolij, običajno niso imeli opravka z "lepimi stvarmi" in z "lepimi ljudmi". Konj velja za lepo žival, ki jo je z nego mogoče še polepšati. občutek imeti opravka z lepo "stvarjo" in imeti možnost "stvar" še polepšati nudi duševno zadovoljitev. Tudi jahanje samo je estetsko, je čutno ter se kaže kot harmonija med jezdecem in konjem. Otrok/mladostnik se lahko v tej luči, s pomočjo konja, vidi in čuti lepega. Jahanje pa omogoča mladostniku tudi, da spremeni okolje. Mladi, ki so zamorjeni z različnimi obravnavami, imajo težave doma ali v šoli, lahko doživijo s spremembo okolja povsem nove impulze. Že same priprave na jahanje (preoblačenje, vožnja do hleva) lahko sprožijo takšno koncentracijo, da otroci/mladostniki na probleme pozabijo. Jahalno okolje nudi možnosti za nova doživetja: hlevi, jahanje v naravi, vse to daje občutek svobode. To večja njihov življenjski prostor ter izboljšujejo življenjsko kakovost. Bolj ko je okolje raznoliko in nudi veliko novih možnosti, manj je izpadov destruktivne agresivnosti. (Baum, 1980, s. 32)

6. Sestavine programa specialnopedagoškega jahanja/voltiziranja

Program ne zajema le ur voltiziranja in jahanja, temveč tudi oskrbo konja, čiščenje hleva in vzdrževanje jahalne opreme. Slednje dejavnosti so prav tako pomembne in imajo velik vzgojni vpliv. Od emocionalnega stika med jahalcem in konjem je odvisno, ali bo otrok/

mladostnik premagal morebitni strah in napetost, si pridobil pozitivne izkušnje s konji, ki ga bodo vodile k temu, da bo zaupal konju, terapevtu in kasneje tudi širši okolici.

● Nega konja

V prvi vrsti gre tu za vzgojno delo - redno zaposlitev s konjem ali ponijem. Večini otrok/mladostnikov z vedenjsko in osebnostno problematiko manjka zdrav odnos do narave. Hkrati s tem jim manjka vpogled v življenjski cikel živega organizma. Le redki od njih so imeli možnost skrbeti za odvisno bitje: ga krmiti, negovati, spoznati, doživeti in biti zanj tudi odgovoren. Pri specialnopedagoškem jahanju velja temeljno pravilo: najprej je treba zadovoljiti zahtevam in potrebam živali, šele nato svojim potrebam. V skrbi za konja nastanejo pristne in trdne vezi med človekom in živaljo. Vse to pa se ne zgodi kar samo od sebe, temveč zahteva priprave, načrte in njih izvajanje. S tem otroke/mladostnike navajamo na red in disciplino. Odrasli naj pri teh opraviilih otroka skrbno spremlja, mu pokaže, kako se kaj naredi, in vedno pohvali, ko otrok uspe in vztraja. Veliko vrednost za



ustvarjanje pozitivnih stikov in skupinske dinamike ima medsebojna pomoč med vsemi udeleženci jahalne skupine. Seveda, ob dani možnosti dogovora in pogovora med vsemi udeleženci, vključno s pedagogom. (Gäng, 1983, s. 29)

● **Odnos do konja**

Vsakdo, ki pride v stik s konjem, začuti potrebo, da bi z njim vzpostavil odnos. Konjevo naklonjenost pa ni preprosto pridobiti. Za vzpostavitev takšnega odnosa je potrebno vložiti veliko truda in senzibilnosti. Če konja opazujemo in poskušamo razumeti, si pridobimo njegovo zaupanje. Ob tem ugotovimo, katerih točk se moramo dotakniti, da ga pomirimo ali pripravimo za delo. Žival, s katero vzpostavimo tak odnos, bo z nami sodelovala in bo prostovoljno delala tudi stvari, ki so ji sicer neprijetne. Konj, ki človeku zaupa, se mu popolnoma prepusti (Borelle, 1999, s. 25). Vsekakor se takšen odnos ne da prisiliti. Pomembno je, da je konjev značaj in tudi njegovo gibanje že dobro preizkušeno, ker s tako živaljo lažje delamo in z njo tudi veliko hitreje zgradimo globlji odnos.

● **Faza prilagajanja**

Za pedagoški program jahanja je izrednega pomena ustrezno in načrtno uvajanje. Pri procesu uvajanja je pomembno delo s starši, saj so za vsakega otroka/mladostnika zelo pomembni in od njih je v marsičem odvisna možnost ustrezne obravnave vedenjsko problematičnega otroka/mladostnika. Med starši običajno prevladuje mišljenje, da se jahanja in konjskega okolja ni potrebno učiti, ker so te dejavnosti enostavne. K temu lahko prištejemo tudi njihovo zmotno predstavo o tem, da je konj nekaj čudovitega, da je potrebno otroka samo "posaditi" na konja in že so vse težave odpravljene. Takšnim napačnim predstavam se lahko upremo tako, da starše povabimo, da si skupaj z otroki ogledajo uro jahanja. Starše je treba seznaniti s tem, na kakšen način lahko konj in njegovo okolje pripomoreta k izboljšanju otrokove/mladostnikove motnje in koliko je otrok sam voljan sodelovati pri izgradnji naklonjenosti med njim in živaljo.

V fazi emocionalnega pristopa h konju oziroma navezovanja stika uporabljamo posebne situacije, v katerih je pedagogovo vedenje

izrednega pomena. Otrok in konj naj se srečata v omejenem delu jahališča, v katerem konj ni privezan. Oba, otrok in konj naj bi se v gibanju počutila svobodno in se med seboj ne bi ovirala. Pedagog pri tem ne daje nikakršnih navodil, njegova naloga je, da dogajanje pozorno spremlja in opazuje. V dogajanje naj se vključi le v primeru, ko bi lahko postalo nevarno. Pozorno naj opazuje, usmerja in s svojim vedenjem umirja. Ta faza ponuja širok spekter različnih vsebin, ki jih lahko pedagog opazuje: Kako se konj in otrok obnašata drug do drugega? Ali otrok konja poimenuje z imenom? Se konja dotika, o njem razmišlja? Kako poteka stik med njima? Iz načina, kako se otrok obnaša do konja brez pedagogovih navodil in prigovarjanj bo razvidno, koliko sta se konj in otrok zblížala (Gang, 1983, s. 35). Poleg tega je lahko vzpostavljanje odnosa med otrokom in živaljo tudi test za doseženo stopnjo v resocializaciji (Redl, Winemann, 1984, s. 29). Vzpostavljanje odnosa med otrokom in konjem zahteva čas in potrpljenje. Sprejemanje, utrjevanje in izgrajevanje emocionalnih stikov s konjem ni nikoli zaključeno, dokončano. Vedno ga bo potrebno negovati in utrjevati, da bo postal še močnejši.

● **Prikaz poteka posameznega ure programa pedagoškega jahanja**

Vsako srečanje oziroma jahalna ura mora biti glede na postavljeni cilj vnaprej natančno načrtovana. V tabeli 1 je na levi strani prikazana možna dejavnost, na desni pa način njenega izvajanja.

7. Kaj mladim pomeni jahanje?

Da bi ponazorila navedene teoretične in praktične izkušnje, ki jih nudi jahanje nasploh in posebej specialno-pedagoško jahanje, sem v polstrukturiranem intervjuju mladostnike povprašala o njihovih izkušnjah s konji in z jahanjem. Pogovarjala sem se z sedmimi mladostniki iz zavoda v Kamniku (Zavod za usposabljanje invalidne mladine) in šestimi članicami ljubljanskega konjeniškega kluba.

Najprej me je zanimalo, kdaj so se prvič srečali s konjem, kakšna čustva je v njih to srečanje vzbudilo in kako doživljajo jahanje ter

skrb za konja (tabela 2).

Posebej me je zanimalo njihovo mnenje o tem, na kaj jahanje pri njih vpliva. Odgovore, ki sem jih dobila v polstrukturiranem pogovoru, sem smiselno razporedila v kategorije in ugotavljala, koliko sobesednikov je podalo odgovor, ki sodi v posamezno kategorijo.

Mladostniki obeh skupin doživljajo ob prvih srečanjih s konjem močan strah, ki pa postopoma upada, vzporedno z rastjo njihovih jahalnih spretnosti in vedno boljšega poznavanja konjeve narave. Naučili so se s strahom spoprijeti in ga tudi obvladati. Občutki, ki jih gojijo do konja, so pri obeh skupinah mladostnikov polni spoštovanja

Tabela 1: Prikaz ure programa po Gängu (1983, s. 48)

| Dejavnost: | Način dela: |
|---|--|
| <p>1. USTVARJANJE ČUSTVENIH VEZI MED OTROKOM IN KONJEM Čas: 10-15 min. Srečanje s konjem v različnih situacijah; pašnik, omejen prostor, ...</p> | <p>Bližina otrok/konj, brez vpliva pedagoga jahanja, možnost opazovanja zveze otrok/konj.</p> |
| <p>2. OSREDNJI DEL a) Zaposlitev s konjem - min. 30 minut b) Jahanje - 50 minut</p> | <p>Na tleh, na stoječem konju, na konju, ki je v koraku, v ograjenem prostoru; na vodenem konju, pri samostojnem jahanju.</p> |
| <p>3. POSLAVLJANJE IN OSKRBA Čas: okoli 10 min. Voditi konja v hlev, v izpust, na pašnik.</p> | <p>Pod nadzorom pedagoga jahanja ali pomočnika.</p> |
| <p>4. PISNO POROČILO</p> | <p>Napiše ga opazovalec, pedagog ali pa pomočnik; sistematično poda svoje stališče, mnenje, oz. vse, kar je pri troku/mladostniku pomembnega opazil.</p> |

in občudovanja, kar posredno vpliva na povečano motivacijo za nadaljnje učenje. Največji motiv za vztrajanje pri dejavnosti, je uspeh, ki ga mladostniki doživljajo pri jahanju. Zadovoljstvo ob doseženem cilju, občutek sreče in dvig samozavesti vplivajo na občutje večje lastne vrednosti.

Iz opisov prve in druge skupine lahko razberemo, da se vsi mladostniki po aktivnosti "počutijo boljše". Razvidno je tudi, da potreba po učenju vse bolj izhaja iz "hoteti", kar je bistveno za izvirno, svobodno odločanje in delovanje. Z drugimi besedami, učenje samo je zadosten objekt, ki vleče k učenju, v nasprotju z drugimi oblikami motivacije, ki potiskajo človeka in ga silijo k delovanju. Odgovori obeh skupin kažejo na pridobitev oziroma utrditev naslednjih osebnostnih lastnosti: dvig samozavesti in občutka lastne vrednosti; povečanje vztrajnosti, borbenosti, odgovornosti, samoobvladovanja, potrpežljivosti, izkušenosti, kritičnosti, občutljivosti za druge; omeniti velja tudi krepitev pozitivne slike o sebi, obvladanje napetih situacij in boljše opazovanje samega sebe in svojega okolja. Vse to so lastnosti, ki prispevajo k večji uspešnosti tudi na drugih življenjskih področjih.

Skoraj v vseh opisih je moč zaslediti povečano koncentracijo, zaradi katere mladi vsaj za kratek čas pozabijo na vsakdanje probleme. Razvidno je tudi, da jim konj nudi potrebno čustveno oporo, saj jih

Tabela 2: Čas prvega srečanja s konjem in občutja ob tem.

| | Prvo srečanje s konjem: | Mladi v ZUIM: | Članice konjeniškega kluba |
|---|--|----------------------|-----------------------------------|
| Kdaj se je to zgodilo? | v otroštvu pred dvema letoma pred tremi leti | 2 4 1 | 6 0 0 |
| Prva občutja ob srečanju? | strah spoštovanje občudovanje ljubezen | 7 4 2 2 | 6 5 6 2 |
| Doživljanje jahanja in skrbi za konja? | razbremenilno zanimivo, dinamično zabavno | 3 3 2 | 4 2 0 |

Tabela 3: Posledice jahanja.

| Na kaj jahanje vpliva? | ZUIM | Članice konjeniškega kluba |
|--|------|----------------------------|
| na soočanje s strahom | 7 | 5 |
| na dobro počutje | 7 | 6 |
| na motivacijo | 6 | 5 |
| na samozavest | 5 | 5 |
| na samopodobo | 5 | 5 |
| na doživljanje uspeha in samopodrditve | 5 | 5 |
| na opazovanje in samoanalizo | 2 | 5 |
| na občutek neodvisnosti | 5 | 0 |
| na telo | 5 | 1 |
| daje čustveno oporo | 4 | 4 |
| na oblikovanje čustvene vezi | 4 | 3 |
| na vztrajnost, borbenost | 4 | 2 |
| na usmerjenost v delo | 4 | 0 |
| na koncentracijo | 3 | 4 |
| na odgovornost | 3 | 3 |
| na empatijo | 1 | 3 |
| na dograjevanje samega sebe | 2 | 3 |
| na spremembo vedenja | 3 | 1 |
| na pridobitev jahalnih veščin | 3 | 1 |
| osmisli življenje | 2 | 2 |
| na druga življenjska področja | 0 | 2 |
| na sprožitev samozaščitnih mehanizmov | 1 | 0 |
| na pridobitev socialnih mrež prijateljev | 1 | 0 |

večina pravi, da jih konj brezpogojno sprejema, medtem ko jih soljudje presoja in tudi kritizirajo.

Vpliv konja na izboljšanje telesnih funkcij poudarjajo predvsem mladostniki iz zavoda, kar je popolnoma razumljivo, saj gre za skupino mladostnikov, ki so ovirani pri gibanju in izboljšanje svojih telesnih funkcij toliko bolj vrednotijo. Mladostniki obeh skupin doživljajo jahanje kot dejavnost, ki jim prinaša v življenje sprostitve, razbremenitev in svežino, slednjo poudarjajo predvsem mladostniki iz zavoda. Kot so izrazili, jahanje prinaša v ustanovo dogajanje,

prispeva k bolj dinamičnemu življenju, prežene dolgčas in jih tudi zabava.

Med odgovori mladih iz obeh podskupin pa ni bistvenih razlik. Razliki, ki izstopata iz opisov, sta: pridobitev občutka neodvisnosti in želja po nadaljnji usmerjenosti v jahalne aktivnosti. Obe lastnosti so navedli mladi iz zavoda. Jahanje nudi mladim, ki so ovirani pri gibanju, prav to, kar najbolj potrebujejo – občutek neodvisnosti. Narediti nekaj, kar zmorejo “zdravi” ljudje, sami brez pomoči drugih, od katerih so v vsakdanjem življenju stalno odvisni. Pri jahanju lahko doživijo izkušnjo samostojnega gibanja. Dejavnost jim nudi možnost, da lahko skrbijo za konja, ga čistijo, hranijo. To veča njihov občutek moči in neodvisnosti, saj, kot sami pravijo, “biti sam na konju in ga sam usmerjati je poseben užitek, posebno doživetje”.

Vzrok za močno izraženo željo po tem, da bi se z jahanjem ukvarjali tudi v prihodnosti, je pri mladih iz zavoda iskati v dejstvu, da se z jahanjem ukvarjajo šele nekaj let. Članice jahalnega kluba jahajo že od otroštva, zato je za njih ta aktivnost sestavni del preživljanja prostega časa. Razloge bi verjetno lahko našli tudi drugje, na primer v zavedanju mladostnikov iz zavoda, da željeno življenje v instituciji ni odvisno samo od njih, temveč tudi od drugih dejavnikov, na katere žal ne morejo vplivati. Jahanje in skrb za konja prekine pri mladostnikih, oviranih pri gibanju, tako imenovano “naučeno nemoč”, kar pripomore h kakovosti njihovega življenja.

Ilustracija jasno pokaže, da konj ne izbira, na katerega posameznika bo pozitivno vplival. Vsem brez izjeme pomaga “zakrpati psihične luknje”, ki so prevelike, da bi jih zmogli zakrpati sami, ali pretežavne, da bi jih zmogli zakrpati strokovnjaki. Kot je videti, konj pomaga “zdravim” posameznikom, kot pomaga posameznikom, ki so ovirani pri gibanju, in ne nazadnje, zakaj ne bi pomagal tudi posameznikom, ki so osebno in vedenjsko moteni.

Specialnopedagoško jahanje/voltižiranje vidim kot nevsakdanjo uporabno pedagoško možnost prevencije, ki bi lahko uspešno preprečevala nastanek vedenjskih težav in odklonskega vedenja. Pa tudi kot možnost terapije, katere cilji so usmerjeni v odpravljanje že nastalih motenj ali vsaj v njihovo ublažitev. Specialnopedagoško

jahanje bi moralo biti vraščeno v pedagoški pristop, pri čemer bi ga morali oblikovati kot dolgoročno, permanentno učenje, ki bi vsebovalo pripravo, izpeljavo in ponavljanje aktivnosti. Na žalost, pri nas primanjkuje ne le ustreznih ustanov, kjer bi se lahko izvajalo pedagoško jahanje, pač pa tudi ustreznega osebja in zadostnih sredstev. Vključevanje jahanja v specialno- in socialnopedagoško delo ima svoj pomen in zato si v bodoče tudi pri nas zasluži ustrezno mesto.

8. Literatura

- Baum, M. (1980). *Die besondere Eignung des Pferdes als Erziehungshilfe bei Störungen in Socialisationsprozessen*. Kuratorium für Therapeutisches reiten, str. 29-32.
- Borelle, B. (1999). Razumeti konjsko govorico. *Moj pes*, 7 (3), str. 12.
- Bregant, L. (1987). Disocialnost pri otrocih in mladostnikih. *Psihoterapija 15*, Medicinska fakulteta, Ljubljana.
- Burja, C. (1994). *Jahanje in uporaba konja v terapiji*. II. strokovno srečanje fizioterapevtov Slovenije: Društvo fizioterapevtov Slovenije, Ljubljanska regija, str. 43-49.
- Gäng, M. (1983). *Heilpädagogisches Reiten und Voltigieren*. München, Basel.
- Lamovec, T. in Rojnik, A. (1978). *Agresivnost*. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Mielke, S. (1989). Terapevtsko jahanje. *Zdravstveno varstvo*, 28 (4-5), str. 139-141.
- Kremžar, B. (1992). *Posebna gibalna vzgoja s psihomotorično zasnovo*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Klüwer, C. (1988). Die spezifischen Wirkungen des Pferdes in den Bereichen des Therapeutischen Reitens. *Therapeutisches Reiten*, 15 (3), str. 4-12.
- Klüwer, C. (1994). Der therapeutische Einsatz des Pferdes unter psychomotorischen Gesichtspunkten. *Therapeutisches Reiten*, 21 (4), str. 14- 16.

Marzinek-Spath., E. (1993). Učim se jahati. Ljubljana: ČZP *Kmečki glas*

Petrovič, I. (1994). *Hipoterapija pri bolnikih s sklerozo multipleks*. IV. strokovno posvetovanje slovenskih fizioterapevtov: Društvo fizioterapevtov Slovenije, s.43-50.

Redl, F., Winemann, D. (1984). *Agresivni otrok*. Ljubljana: Svetovalni center.

Rommel, T. (1994). Die Rehabilitation im Therapeutischen Reiten. *Therapeutisches Reiten*, 21 (3), str. 8-12.

Scheipl, J. (1993). *Aktualni trendi socialne pedagogike v nemško govorečem prostoru*. Normalizacija, seminarsko gradivo, Ljubljana.

Spink, J. (1993). *Developmental Riding Therapy A Team Approach to Assessment and Treatment*. Tucson, Arizona: Communication Skill Builders.

Tomori, M. (1990). *Psihologija telesa*. Ljubljana: DZS.

Tušak, M. (1999). Šport-tabletka za psihično zdravje. *Šport mladih*, 7 (46), str. 42- 43.

Zalokar-Divjak, Z. (1996). *Vzgoja je... ni znanost*. Ljubljana: Educy.

Wingate, L. (1981). Feasibility of Horseback Riding as a Therapeutic and Integrative Program for Handicapped Children. *Physical therapy*, 62 (2), s. 184-185.

Strokovni članek, prejet decembra 2000.

Cirkuška pedagogika

Circus pedagogics

Špela Razpotnik

Povzetek

Špela Razpotnik, dipl.univ.soc. ped., Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana

Prispevek govori o cirkuški pedagogiki kot enem od medijev socialnopedagoškega dela. Elementi, ki sestavljajo to dejavnosti oz. so zanjo pomembni, so: gibanje, skupinska dejavnost, interaktivne igre, vse skupaj pa vodi velika mera ustvarjalnosti ter odprtost za raznolike naravnosti vsakokratne skupine.

Ključne besede: *cirkus, gibanje, skupina, ustvarjalnost, telesne vaje*

Abstract

This article presents circus pedagogics as one of the social-pedagogical media. Elements described within this activity are physical training, group activity and interactive games. Main principle of circus pedagogics is creativity and acceptance of each group with its specific setting.

Key words: *circus, physical training, body consciousness, group activity*

1. Cirkus

Pojdi v cirkus! Nič ni bolj razburljivega od cirkusa!

Kdo se v svojem življenju ni navdušil nad cirkusom? Kdo si ni želel z njim tudi odpotovati in v njem tako ali drugače nastopati? V cirkusu je vse mogoče. Cirkuška predstava prilepi na stol stare in mlade in jim ne pusti dihati. Pri nas pa ne gre za te vrste cirkus. Želimo se igrati cirkus, v katerem lahko vsakdo sodeluje po svojih močeh.

2. Cirkuška pedagogika

Izraz *cirkuška pedagogika* lahko zasledimo v nemški literaturi v povezavi s pedagogiko ter igro in dramo kot njenima medijema (npr. Uhlig in Kraft, 1998). Avtorji govorijo o prvem cirkuško-pedagoškem srečanju v njihovem okolju, ki je potekalo pod geslom "Cirkus olé" leta 1997 v berlinski *Hiši kreativnosti (Kreativhaus)*. Obiskalo ga je čez 120 udeležencev, katerih polovica je prišla iz šolskih okolij. Tu je tudi razlog, da od tedaj "Cirkus olé" pogosto gostuje na šolah po vsej Nemčiji.

Načela cirkuške pedagogike so - poleg kreativnosti in odprtosti za sprotno ustvarjanje novih oblik dela - še sodelovanje, razvijanje medsebojnega zaupanja in osebne zanesljivosti. Večina cirkuško-



pedagoških točk je namreč skupinske narave, potekajo in se razvijajo z nujnim medsebojnim dogovarjanjem, usklajevanjem, negovanjem ter upoštevanjem. Pri gibalnih aktivnostih ne gre pozabiti na varnost, in dogovorom v zvezi z njo velja posvetiti nekaj uvodnih trenutkov, četudi naše izkušnje kažejo, da varnosti najpogosteje pripisujejo zadosti velik pomen že udeleženci sami. Pri postavljanju pravil ter vodenju dogajanja ne gre zanemariti vpliva skupine, ki med delom z dogovarjanjem oblikuje svoj lasten slog, svoj ritem ter tudi svoja lastna pravila.

3. Gibalna vzgoja

Otroci se radi gibljejo, posnemajo učitelja, zelo radi ustvarjajo tudi po lastni zamisli. Ob gibanju porabijo odvečno energijo, hkrati pa si razvijajo čut za ritem, nežnost, kolektivnost. Sramežljivost in zagrenjenost se prevesita v sproščeno vzdušje, zato učitelj ob takšnem načinu dela spozna tudi skrito plat učenca.

(Osnovnošolska učiteljica)

“V vrtcih in šolah je še vedno preveč besed in premalo dejanj. Še vedno se z živahnim otrokom predvsem pogovarjamo in ga prepričujemo, da mora mirovati, namesto da bi se gibali z njim, mu omogočili, da bi sprostil svojo energijo in si z ustvarjalnim gibanjem gradil pozitivno samopodobo. Še vedno težko verjamemo, da (...) nasilja ni mogoče preprečevati z besedo. Nasilje je celostno, duševno in telesno. In prav doživljajsko ustvarjalno gibanje je tudi lahko sredstvo za konstruktivno uporabo energije, za vlaganje energije v izgrajevanje ...” (Kroflič in Gobec, 1995, s. 7).

Namen telesnih vaj pri otroku je tudi razvijanje občutka za telo; razvijanje zavestnega upravljanja s telesnimi zmožnostmi, spoznavanje fizioloških meja telesa kot celote in njegovih posameznih delov, razvijanje telesnih zmogljivosti oz. korekcija telesnih razvad, ki ugoden razvoj omejujejo. Zavedati se telesa, svojih raznolikih sklepov, mišic, vezi in kit, ki so ustvarjene za gibanje in premikanje, vedno znova odkrivati veselje do gibanja in do igranja, do spontanega povezovanja med ljudmi, do izražanja in sporazumevanja z gibanjem, pa je lahko veselje in vreden cilj za vsakogar, ne glede na starost, spol in poklic (Vogelnik, 1994).

Frostigova (1989, s. 1-3) našteva različna področja, na katera naj bi pri otroku vplivala telesna aktivnost oziroma gibalna vzgoja:

- zdravstveno stanje in dobro počutje: “Telesna dejavnost izboljšuje otrokovo splošno odpornost. Naravna želja po gibanju in občutek, da obvladajo svoje telo, povzroči ugodno duševno počutje.”
- telesna spretnost
- čutno-gibalna spretnost
- lastno občutenje: “Gibalna vzgoja pomaga otrokom do večje samozavesti in jih tako pripravi na pritiske in strahove, ki jih bodo doživljali, ko bodo odrasli. V vseh oblikah povečuje samozavest, občutek za delo v skupini, za drugega in za doseganje skupnih ciljev.”
- občutek časa in prostora: “Otrok živi tukaj in zdaj. Preteklost in sedanost sta zunaj njegovih predstavnih zmožnosti in ju le redko zasluti. Prostor je omejen na to, kar otroku omogoča izkušnja. Čim več se je otrok sposoben gibati, tem večje območje osvaja in toliko več je sposoben dojemati.”

- izboljšanje splošnih funkcij.

Telesne vaje pa ne morejo biti podane kot recepti: Ni namreč določene vaje za določen tip otroka ali skupine otrok. Šele ko odrasli vaje sam preizkusi in spozna njihove učinke in ko pozna tudi lastnosti otroka kot posameznika ter lastni stil podajanja, lahko pričakuje terapevtske rezultate telesne vadbe. Odrasli lahko sledi otrokom pri njihovih aktivnostih. Njegova vloga v skupini otrok je torej lahko izbiranje, organiziranje in usmerjanje aktivnosti, ki jih otroci sami od sebe radi počnejo. Odrasli sprejema ideje otrok in jih v skladu s svojimi nameni in naravnostjo vrača v skupino.

4. Skupinsko ustvarjanje

V sodobnih gledaliških, plesnih, delovnih, terapevtskih in drugih skupinah se je razvil način dela, katerega namen je medsebojno spoznavanje, oblikovanje skupine, rast zaupanja, spodbujanje neposredne igre in ustvarjanje vizij za nadaljevanje dela in prihodnje razvijanje skupine. Ker gre pri tem za doživetja, ki jih ne moremo zvesti na *dobro, slabo, prav* ali *narobe*, 'vaja' za tako skupinsko delo ni ravno najprimernejši izraz. To obliko dela imenujemo delavnice. Te pomagajo članom skupine razvijati občutek zase in za druge ljudi z dajanjem in sprejemanjem (Vogelnic, 1994).

Več ljudi, ki so zbrani v istem prostoru ob skupni aktivnosti, tvori vzdušje, katerega učinka in kakovosti posameznik ne bi mogel doseči sam. "V skupini je bolj živo, bolj veselo in tudi bolj vzpodbudno. ... Poleg sile, ki je (fizično) seštevek vseh posamičnih sil, se tu sprošča še nekakšna posebna skupna sila. Medsebojni stik povzroča svojevrstno podžiganje življenjske energije, medsebojno pomoč in solidarnost ter hkrati tekmovanje s samim seboj in z drugimi, veselje ob čutenju soljudi, nenehno izmenjavanje vlog na poti do skupnega cilja" (Vogelnic, 1994, s. 8). Mnogi otroci, pa tudi starejši, lahko ob skupinski aktivnosti npr. gradnje piramide pridobijo izkušnjo, da so sposobni prispevati k skupnemu cilju in so pomembni ali celo nepogrešljivi člani skupine ter da tudi vsi ostali člani prispevajo k skupnemu cilju svoj pomemben delež.



5. Naše izkušnje

Cirkuška pedagogika je področje, s katerim smo se seznanili maja 2000 v Maastrichtu na kongresu mednarodnega združenja za izvendružinsko vzgojo. Tam smo se spoznali s skupino ljudi, ki vodijo cirkus, namenjen predvsem otrokom z ulice. Cirkus se imenuje *Elleboog cirkustheater* in mladi ga lahko, če želijo, obiskujejo in se v njem pod vodstvom usposobljenih cirkuških artistov ter pedagogov, pa tudi pod medsebojnim - vrstniškim vodstvom, učijo akrobacij, žongliranja, plesa s trakovi, dramske igre in še česa. Na našem obisku v Maastrichtu so ti mladi nastopili ter pripravili za nas delavnico, kjer so nas učili manj zahtevnih cirkuških aktivnosti. Sami se v svoji brošuri predstavijo takole: "Za različnimi obrazi Elleboog-a leži eno samo dejstvo. Elleboog je usmerjen k individualnemu in socialnemu razvoju otrok in stoji za tem, da mora biti otrokov lastni svet izhodišče vzgojnega procesa. Svet cirkusa Elleboog pa je značilen po tem, da so otroci in odrasli v njem enakovredni ter da je okolje, ki ga ustvarja,

za otroke varno.”

Prijetne izkušnje ter nekaj znanja smo torej iz Maastrichta prinesli s seboj v Ljubljano, kjer smo s cirkusom nadaljevali. Oktobra 2000 smo s študentkami socialne pedagogike začele ljubiteljsko vaditi cirkuske trike in s tem razvijati cirkusko pedagogiko. Osredotočile smo se na ogrevalne, raztezalne, negovalne ter zgolj zabavne točke ter lažje akrobacije. Doslej smo s svojim programom nastopile na 2. mednarodnem kongresu Socialne pedagogike v Škofji Loki ter na študentskem kongresu v Zagrebu. Naš prispevek je bil na obeh kongresih med udeleženci sprejet z navdušenjem. Mnogi kolegi iz prakse so omenjali potrebo po podobnih aktivnostih v njihovem delovnem okolju. Kasneje smo organizirale prvomajski seminar na morju, kjer smo intenzivneje vadile že znane in pa tudi nove aktivnosti, med drugim tudi žongliranje.

S cirkusom se želimo ukvarjati tudi v prihodnje ter vanj privabiti še več zainteresiranih posameznikov in skupin. Cirkuska pedagogika in druge dejavnosti, temelječe na telesni aktivnosti ter neposrednem medsebojnem stiku udeležencev, so po mojih izkušnjah izjemen medij socialnopedagoškega delovanja, katerih pozitivne učinke je ustrezneje preizkušati v praksi kot pa jih opisovati.

6. Literatura

Frostig, M. (1989). *Gibalna vzgoja (Nove poti specialne pedagogike)*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Heesakkers, A. in Sikking, S. (ur.). (1994). *Circustheater Elleboog*. Amsterdam: Circustheater Elleboog.

Kroflič, B. in Gobec, D. (1995). *Igra-gib-ustvarjanje-učenje*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.

Uhlig, P in Kraft, M. (ur.). (1998). *Zirkus Olé: Material zuer Zirkuspädagogik*. Berlin: LAG Spiel und Theater Berlin e.V.

Vogelnik, M. (1994). *Ustvarjalni gib*. Ljubljana: NUK.

Intervju z Anne Frommann: Socialna pedagogika v funkciji "figovega lista"

Alenka Kobolt

*Alenka Kobolt,
dr.soc.ped,
Pedagoška
fakulteta v
Ljubljani,
Kardeljeva
pl.16, 1000
Ljubljana*

Stopila sem v veliko predavalnico, zagledala starejšo gospo popolnoma belih las, ki je z živahnimi očmi in kretnjami očarala poslušalstvo, tudi mene. Govorila je o pravljičah in o tem, česa nas lahko pravljičice naučijo in kako lahko z njimi očaramo mlade.

Kasneje sem jo osebno spoznala leta 1989 na srečanju članov izvršnega odbora mednarodnega združenja za izvendružinsko vzgojo. Po mnogih letih poznanstva in strokovnega sodelovanja sem ugotovila, da je področje njenega strokovnega delovanja socialna pedagogika v najširšem pomenu besede ter da se ne ukvarja zgolj s pravljičami. Tu je zapis je pogovora z dr. **Anne Frommann, upokojeno profesorico za zavodsko vzgojo na univerzi v Tübingenu.**

Ideja za ta pogovor je nastala že pred enajstimi leti, ko sva se ob kongresu združenja za izvendružinsko vzgojo sprehajali po judovskem pokopališču v Pragi. Uresničili pa sva jo, ko sem bila na njeni univerzi na strokovnem obisku. Vsa ta leta sem dr. Frommannovo srečevala na

posvetovanih FICE - združenja za izvendružinsko vzgojo, tako mednarodnih kot regionalnih, saj je kljub upokojitvi tudi zadnja leta še vedno aktivna predstavnica nemške sekcije. Lansko leto je sodelovala na mirovnem taboru, ki ga je to združenje organiziralo za otroke in vzgojitelje iz nekdanjih republik nekoč skupne države Jugoslavije.

Kratka predstavitev intervjuvanke

Prof. dr. Anne Frommann je bila rojena 1927 leta na meji med Češko in Poljsko. Natančno, v kraju Zittau z nemškim imenom Oberlausitz. Oče - industrijalec je bil judovskega porekla, kar je pomenilo, da je bila njena družina med vojno preganjana in razseljena.



Od 1947 do 1952 je študirala psihologijo in filozofijo v Berlinu in v Freiburgu. Izpopolnjevala se je v glasbi in psihopatologiji, kar je uspešno združevala ob uporabi medijev pri delu z mladimi v izvendružinski vzgoji. Njeno strokovno in praktično delo je bilo vseskozi namenjeno predvsem demokratizaciji pedagogike.

“Solidarnost s prihajajočimi generacijami mladih” - tako lahko poimenujem osnovno temo njenega življenjskega dela.

V eni izmed številnih knjig in prispevkov, ki jih je napisala, sem našla misel: **“Če odrasli molčijo ob krivicah, ki se godijo mladim, bodo kamni kričali.”**

Intervju

Pogovor je tekel o tem, kaj Anne misli tako o teoriji kot o praksi, pa tudi kakšni so njeni pogledi na razvoj socialne pedagogike in oblik pomoči mladim, kot enem izmed njenih osnovnih elementov. Pa tudi o tem, kako vidi to področje pri nas v Sloveniji. Slovenijo je obiskala leta 1993, ko je sodelovala na ekspertnem seminarju o superviziji, seminarju o delu z begunci in ponovno leta 1997, ko je na Pedagoški fakulteti v Ljubljani predavala v okviru seminarja “Agresivnost mladih in naši odgovori nanjo”.

Kako se počuti človek, ki mu ob njegovi 70-letnici pripravijo mednarodno obiskan simpozij?

Posebnost na tem srečanju je bila, da se je prepletalo strokovno in osebno. Prišli so ljudje iz prakse in z univerz. Ljudje različnih poklicev, ki se vsi zanimajo za človeške usode. Vezi in razlike so povezovale to srečanje. In z mojo biografijo je to povezano tako, da sem tudi sama izšla iz prakse in sem bila vsa leta, čeravno sem velik del strokovne poti preživela na univerzi, tesno povezana s prakso. Za poklic socialnega pedagoga so namreč bistveni predvsem prijateljski odnos in človeški stiki. Brez tega socialnopedagoškega dela ni mogoče opravljati.

Kateri pomembni mejniki poklicnega razvoja se izrišejo, če pogledaš na svojo poklicno pot?

Najprej mi pride na misel, da seveda nisem imela možnosti študirati socialne pedagogike, ker takrat kot samostojna študijska smer še ni

obstajala. Tako sem 1947 leta vpisala študij psihologije, vendar že takrat z mislijo, da bi rada delala v institucionalni - zavodski vzgoji. In to z odraščajočimi. Te želje študij psihologije ni spremenil. Vendar sem takrat imela naivno predstavo, da bom reševala otroke. Kasneje se je to spoznanje spremenilo... Spoznala sem, da tako preprosto ne gre.

Že med študijem sem v času prakse prišla v zavod. V velik star tradicionalni zavod. To je bilo leta 1952. In tam sem spoznala, kakšna zavodska vzgoja ne sme biti. To je bila zame velika in negativna izkušnja. Vendar me to ni odgnalo in prestrašilo. Nasprotno, ta izkušnja je moja motivacijo, da ostanem in da si prizadevam za spremembe, samo povečala.

To je bila ustanova, v kateri je takrat, pred skoraj petdesetimi leti, živelo 1200 težko prizadetih oseb vseh starosti. Ne smemo pozabiti, da je bilo to le nekaj let po vojni in da družbene razmere niso bile enostavne. Vendar smo vsemu navkljub nekateri v ustanovi začeli razvijati načrte, kaj bi bilo mogoče spremeniti in kje bi za spremembe pridobili sredstva.

Želja po novem znanju me je vlekla, da sem hitro naredila doktorat in se za dve leti od 1955 do 1957 zaposlila v šoli, kjer smo izobraževali vzgojitelje. V zavodih različnih tipov so bili takrat zaposleni ljudje z različnimi izobrazbami. Večinoma so bile njihove poklicne usposobljenosti minimalne in neustrezne. V zviševanju izobrazbenega standarda zaposlenih v takšnih ustanovah sem videla ključno možnost za spreminjanje kakovosti dela. Posebna vrednost pa v tem, da so v to šolo prihajali ljudje, ki so že dolgo delali v praksi. Študij je bil zadnje - ob pridobivanju novega znanja - tudi predah od dela, ki jim je omogočil več razdalje in premislek o tem, kaj in kako delajo.

Kljub prvi negativni izkušnji z zavodsko vzgojo sem se ponovno podala na delo v zavod. Na srečo pa je bil ta zavod mnogo manjši od prvega, ki sem ga spoznala. Kasneje sem imela srečo, da sem skupaj s sodelavci začela prenavljati zavod v Bad Seebergu, kjer smo za 32 otrok in mladostnikov oblikovali psihoterapevtsko ustanovo. Veliko smo delali, neprenehoma smo skrbeli, da se je kaj dogajalo. Imeli smo štiri skupine, po 8 otrok v vsaki. Opozoriti moram, da je bil to

za tiste čase izjemno dober standard. Razvijali smo individualne in skupinske obravnave. Pri tem smo že takrat uporabljali predvsem kreativne medije – psihodrame, igre vlog, glasbene terapije, terapevtske igre, terapevtsko jahanje in podobne dejavnosti, ki so tudi danes sestavni del nekaterih vzgojnih ustanov. Uvajali smo elemente tistih aktivnosti, ki so danes združeni v doživljajski pedagogiki. To je bilo izjemno plodno obdobje mojega dela, v katerem sem veliko pridobila tako na osebnem kot strokovnem področju.

Kakšne so bile takrat konceptualne usmeritve dela v izvendružinski vzgoji?

V tistem času še ni bilo tako močne strokovne specializacije, kakršno imamo danes. Tako sem pokrivala diagnostično in terapevtsko delo, strokovni delavci različnih profilov smo skupaj gradili konceptualne zasnove. Pomembno se mi zdi, da smo se že v tistem času zavedali, kako pomembno je delo s starši in smo jih vključevali v različne aktivnosti. Izhajali smo iz prepričanja, da smo ljudje v zavodu le nadomestni vzgojitelji ter da je naša naloga pomoč pri premagovanju kriz v družinah. Pri tem smo skušali po eni strani biti v oporo odraščajočim, ki so bivali pri nas v ustanovi, na drugi strani pa njihovim družinam, da bi se njeni člani bolje razumeli in lažje sodelovali takrat, ko se je otrok ali mladostnik vračal domov.

In kam te je vodila poklicna pot?

Leta 1971 me je zanesla v Tübingen, kjer sva z dr. Hansom Thierschem začela graditi študij socialne pedagogike na univerzitetni ravni. Hans Thiersch je bil pred tem na univerzi v Kiehlju asistent in on me je povabil v Tübingen. Prišla sem s svojimi štirimi otroki v starosti od sedem do trinajst let ter se kmalu vživela v novo okolje.

Je bila izgradnja novega študijskega programa po desetih letih zavodskih izkušenj nekaj popolnoma drugačnega?

Da, to je bila zelo intenzivna in v marsičem podobna, v marsičem

pa popolnoma drugačna izkušnja od teh, ki sem jih že imela. Že v času, ko sem delala v praksi, sem imela ob neposrednem delu potrebo po refleksiji. Vedela sem, da mora praksa graditi na refleksiji in samoevalvaciji. Ko sem prišla na univerzo, sem začela sestavljati komplementarno sliko - poleg posredovanja teorije tudi neprestano seznanjanje in soočanje študentov s prakso. Želela sem, da študenti spoznajo, kaj se v ustanovah resnično dogaja, kje imajo praktiki dileme in kako odgovarjajo nanje. Zaradi lastnih izkušenj sem vedela, kako ključno je, da v iskanju novih poti ne ostanejo prepuščeni sami sebi.

Imperativ dela na univerzi mi je bila neprestana povezanost s praktiki in njihovo vključevanje v različne segmente izobraževanja mladih socialnih pedagogov. Obenem me je vodila želja, da bi univerza razvijala prilagojene izobraževalne oblike za praktike. Nekako v tej smeri, kakor je razvito tudi pri vas v Sloveniji, v okviru stalnega strokovnega spopolnjevanja pedagoških delavcev, kar sem spoznala ob prvem obisku pri vas leta 1993 in tudi kasneje, ko sem videla, kako se je ta oblika izobraževanja razmahnila.

Kateri stebri ne smejo manjkati v izobraževanju socialnih pedagogov?

Najprej temeljno in solidno znanje iz pedagogike, sociologije in psihologije. Te tri vede razumem kot sistem koordinat, na katere lahko naslonimo vrsto specifičnih znanj, potrebnih za socialnopedagoško delo. Drugi temeljni steber vidim v tem, da študijski program priznava in spoštuje prakso ter napore, ki jih praktiki vlagajo v svoje delo. Praktično delo vključuje vse, kar se v teoriji dogaja. S prakso lahko pridemo do vseh temeljnih vprašanj in odnosov, s katerimi se znanost ukvarja.

Ne strinjam se s tezo, da se moramo v pedagogiki učiti teorij in jih nato uporabiti v praksi. Prepričana sem, da moramo v praksi spoznati teorijo in šele potem lahko cenimo tako eno kot drugo. V socialni pedagogiki mora biti znanost "služkinja" prakse. Študent socialne pedagogike mora znanja o človeku, njegovem vedenju in doživljanju sprejemati, razumeti in doživeti. To je ekvivalent tistemu, kar v jeziku

terapije pomeni "učna analiza" in v tem vidim tretji steber študijskega programa. Za drugi in tretji steber univerza včasih ni najboljše polje. Univerza tudi danes premalo spoštuje prakso. Kljub temu sem prepričana, da si morajo ljudje na univerzah ali visokih šolah nenehno prizadevati, da nobenega od teh treh temeljnih stebrov ne zanemarijo.

Polja socialne pedagogike, ki jih moramo spoznati in v njih delovati, vselej združujejo ljudi in družbene situacije, v katerih ljudje živijo. Alice Salomon je že 1920. leta rekla, da moramo človeka videti in razumeti v njegovi življenjski situaciji. V tem vidim prvi imperativ vsakega dela z ljudmi. In ker je danes ključni cilj socialne pedagogike spremljanje razvoja in odraščanja mladih v različnih, pretežno marginalnih in težkih življenjskih situacijah, ostaja to ključni element tudi za socialno pedagogiko.

Trenutno tečejo polemične razprave o razmejevanju med socialnim delom in socialno pedagogiko.

Sama tega polja ne bi tako ostro ločevala, menim pa, da je ključni cilj socialnega dela pomoč za samopomoč, ključni cilj socialne pedagogike pa spremljanje razvoja in odraščanja. Hkrati želim povedati tudi, da po Alice Salomon nismo zmogli tega bolje formulirati. Od kolegice v stroki sem se naučila, da se v socialni pedagogiki spreminjajo predvsem življenjski in strukturalni pogoji, da pa se v sami pedagoški stroki in teoriji stvari ne spreminjajo. Le zorni koti, iz katerih jih v vsakokratni družbi vidimo in razumemo, se nekoliko premaknejo. Saj se človek v svojem bistvu ne spreminja tako hitro, kakor se spreminjajo situacije, v katerih odraščamo in živimo. Elisabeth Siegel je rekla: "V pedagogiki ni nič novega. Kljub temu pa se mora pedagogika stalno soočati z vsemi spremembami, v katerih se nahajajo odraščajoči."

In kako se s tem sooča sodobna socialnopedagoška teorija?

Mislím, da se tega zaveda. Obe ključni besedni zvezi, ki sta danes že več kot desetletje v zavesti teoretikov in praktikov, navajata na spreminjajoče se življenjske pogoje. Prvo je uvedel kolega Hans

Thiersch – **usmerjenost v življenjsko polje** (Lebensweltorientierung), drugo pa prav tako znani socialni pedagog Lothar Böhnisch – **obvladovanje življenja** (Lebensbewältigung). Socialnopedagoška teorija se je morala soočiti s spoznanjem, da ne more tako pomembno vplivati na družbene tokove, kot bi si želela. Novi izrazi in nove teoretske koncepcije so po mojem mnenju delno izraz te resignacije. Kot je na primer tudi izraz “socialna storitev” (Dienstleistung) izraz resignacije, vendar hkrati družbene opredeljenosti socialnega in socialnopedagoškega dela.

Razvoj teorije in refleksija prakse sta prinesla še nekaj novega. Sestop socialnega dela in socialne pedagogike s pozicij moči v partnerstvo s klienti, uporabniki. In uvid, da tudi usmerjenost v življenjsko polje ni zadosten diskurz za doseganje željenih uspehov in sprememb. Če bo v prihodnosti pedagogika še obstajala, potem je usmerjenost v življenjsko polje predvsem naravnost socialnih pedagogov in socialnih delavcev, sama stroka pa s tem ni iznašla “magičnega kamna”. Razvijati se mora naprej, reflektirati lastno družbeno umeščenost, iskati nove rešitve za stare in nove probleme ter vprašanja. Ob tem je še vedno veljavna stara pedagoška misel, da odraščajočega ni zadosti sprejeti, ampak mu je treba svet tudi interpretirati, ga spodbujati, mu omogočiti lastne izkušnje in ga ob tem spremljati, podpirati.

V katerih elementih je socialna pedagogika še vedno orodje v rokah države?

V sedemdesetih in osemdesetih letih je bila ta veda izrazito družbeno kritična. Njena osnovna tema v tem obdobju je bila odraščanje v družbenih nasprotjih. Na to je opozarjala z vso teoretsko in praktično močjo, ki jo je imela. Danes vidim socialno pedagogiko po eni strani bolj realistično pa tudi bolj konformno, kar se izraža v ponavljajočih se občutjih nemoči, ki se sprostijo ob različnih strokovnih srečanjih. Po naravi sem optimist in tudi že dovolj dolgo sem na tem svetu, da vem, da takšno stanje ne more dolgo trajati. Prepričana sem, da se bo socialna pedagogika znova revolucionirala in sicer v tem, da bo bolj in bolj razvijala zagovorniško vlogo za vse

odraščajoče, ki nimajo družbenega vpliva in moči.

Usmerjenost v življenjsko polje vidim kot en diskurz socialne pedagogike in razvijanje zagovorniške vloge kot drugi diskurz. Oba se morata med seboj podpirati in prepletati.

Se trenutno socialna pedagogika ne nahaja v zagovorniški vlogi sama zase - napram drugim sorodnim strokam - socialnemu delu ali pedagogiki?

Ja, se strinjam. Zagovorniško pozicijo socialne pedagogike do drugih sorodnih strok razumem kot drugo stran medalje, če je prva stran medalje razvoj te vede kot samostojne teorije in prakse. Socialna pedagogika se je v mnogih deželah že dokaj etablirala in institucionalizirala - tako v praksi kot na univerzah, ki so prepoznavno gradile njeno teorijo. V svojem razvoju se je že na samem začetku bolj oslonila na socialne znanosti, medtem ko se je klasična pedagogika še naprej ukvarjala predvsem z lastno sistematiko in notranjo diferenciacijo pedagoške stroke. Polemike o tem, ali je bolj smiselno razvijati doktrino socialnega dela kot doktrino socialne znanosti, ki bi pokrivala socialno pedagogiko in socialno delo, so predvsem plod političnih interesov, manj pa interesov znanosti in prakse. Distinkcije med obema so, so pa tudi sorodnosti. Oboje je znano in prepoznavno tako v praksi kot v teoriji. Moje stališče je, da morajo stroke sodelovati tako na ravni teorij kot v praksi.

Se socialna pedagogika danes oddaljuje od tradicionalne socialno kritične struje, ki je njen razvoj močno zaznamovala?

O tem bi se dalo veliko povedati in razgrniti različne vidike. Na kratko povedano so moje izkušnje in znanja o tem takšna, da se po prvotnem navdušenju in evforiji vsak preobrat omili in integrira v pluralistično zasnovano izhodišče. Kot odmik od kritičnega diskurza socialne pedagogike lahko razumemo njen obrat k razvoju metod, ki so jo naredile prepoznavno in različno od sorodnih strok. Tudi vnos terapij v socialno pedagogiko, ki je nasledek t.i. "psihobooma",

razumem kot tak maneuver. Pomembno pa je povedati, da je ta smer prinesla tudi veliko koristnega in novega v socialno pedagogiko. Celotno gibanje skupinske dinamike in njeno aplikacijo na socialno pedagoškem polju označujejo podobna načela. Menim, da se sčasoma oblikuje sito, ki prečisti tisto, kar je dobro in koristno za uporabnike in za stroko. In to ostane. Prikluči se k "obstoječemu programu" stroke. Različna gibanja znotraj stroke razumem kot poskus, da si stroka oblikuje lasten "manevski prostor", ki s tem postane bolj pregleden in se tako teoretiki kot praktiki v njem bolj "varno gibljejo".

Ali nima tu vmes prstov konkurenčni bolj med sorodnimi profesijami?

Pravkar sva govorili o tem, da vsaka stroka nekako zakoliči svoje področje, ga teoretsko opredeli in oblikuje kot prepoznavnega. Prepoznavnost stroke se v družbi kaže v praktičnih izpeljavah, to pa določa družbeno umeščenost oziroma priznanost stroke. Strokovni prostor mora biti vsaj v obrisih pregleden tako navznoter kot navzven, do drugih profesij. Socialna pedagogika v svoji zgodovini v "boju" z državo ni bila dovolj uspešna, kar bi bilo tudi iluzorno pričakovati od stroke. Morala se je podrediti "plesu" strok in znotraj tega iskati ter opredeljevati svoje mesto, graditi svoje metode. Odkar se je uveljavila kot znanstvena disciplina se podreja istim zakonom kot vse druge discipline. V Nemčiji je glede na tradicijo, razvoj in družbeno umeščenost, statusno pod medicino in psihologijo. Ker pa ima v družbi **funkcijo "figovega lista"**, v prihodnosti ne bo odplavljena, ampak omejena v svojem delovanju.

Kaj pa šola in socialna pedagogika?

Šola odslikava vse, kar sva pravkar rekli. Je družbeno umeščena, namenjena vsem odraščajočim, ne le tistim, katerih odraščanje je obremenjeno, zaznamovano ali kako drugače potrebno spremljanja in pomoči. Socialna pedagogika na vsak način ima svoj prostor v šolah, vendar ni edina profesija, ki ji družba delegira funkcije v zvezi z šolanjem in oblikovanjem mlade generacije. V šoli si mora deliti

mesto z drugimi strokami in najti mora svoje specifično področje.

Šele v sedemdesetih letih se je socialna pedagogika začela približevati pedagogiki v šolah, in sicer s projekti "mirovne pedagogike", kjer je imela kaj povedati in prispevati.

V Nemčiji se je socialna pedagogika doslej bolj identificirala s splošno skrbjo za odraščanje mlade generacije. V šolah je bila manj. V prihodnosti je njen razvoj v šolah odvisen od tega, kako se bo priključila splošnim reformskim prizadevanjem za spremembo šole. Osebnostno menim, da je ta stroka blizu tistim učiteljem, ki jih zanimajo učenci kot osebnosti, ki se zavzemajo za osebno bližino in demokratične odnose med učitelji in učenci. Takšni učitelji lahko pridobijo iz njenih izkušenj.

Na koncu se spet povrniva k tebi. Katera strokovna področja si posebej razvijala?

V okviru univerzitetnega programa sem imela predavanja oziroma seminarje iz Osnov socialne pedagogike, Teorije in prakse zavodske vzgoje, Svetovanja, Socialno pedagoškega dela v šolah. S teh področij je tudi največ mojih člankov in knjig. Z velikim veseljem sem poglobljala znanja in pisala o glasbenih dejavnostih in o uporabi drugih medijev v okviru socialne pedagogike, pa tudi o metodah.

V posebno veselje mi je bilo ukvarjanje z mirovno pedagogiko. Pri tem delu sem spoznala vrsto strokovnjakov drugih profilov. V tej funkciji občasno delujem še danes. Leta 2000 sem sodelovala v mirovnem poletnem taboru na Madžarskem, ki so se ga udeležili mladi iz ustanov izvendružinske vzgoje iz nekdanjih jugoslovanskih republik - Bosne, Makedonije, Srbije, Kosova. Žal slovenske ekipe, razen enega praktika in enega študenta socialne pedagogike, ni bilo.

Še na eno področje, ki ga razvijam, ne smem pozabiti. To je supervizija. Prek nje sem tudi povezana s prakso. Znotraj supervizije me zanima tema - Kaj pomeni starati se ob opravljanju istega poklica v isti ustanovi. Ne glede na to, da smo postali v Nemčiji bolj mobilni, še vedno veliko praktikov leta in leta dela v isti ustanovi. Priča sem bila izgorelosti in obremenjenosti praktikov, zato sem oblikovala

supervizijske skupine, kjer smo se ukvarjali tudi s temo, kako se starati v poklicu, ne da bi izgubili vero vase in v mlade, s katerimi delamo.

Trikrat si obiskala Slovenijo, spoznala nekaj naših projektov, ustanov, vodila seminar in spoznala praktike. Kakšni so tvoji vtisi?

Prijetni. Ko sem prišla prvič, sem se čudila, kaj vse počnete na tem področju v tako mali državi. Različne oblike dela ste razvili. Spoznala sem delo na vašem oddelku na Pedagoški fakulteti in moram priznati, da je vaše delo prepoznavno tudi v mednarodnem prostoru.

Stiki s praktiki so me prepričali, da imate strokovno zelo dobro podkovanе delavce, ki delajo zavzeto in iščejo nove poti. Položila pa bi vam "na srce" eno misel. Ne pozabite na skupino in možnosti, ki jih skupinsko delo nudi. Kljub individualizaciji, ki bolj in bolj prodira iz zahodnih dežel tudi k vam, tako v stilu življenja kot v doktrini institucionalne vzgoje, ohranite skupinskega duha in skupinsko vzgojo. Mi na zahodu smo jo zanemarili. Ne naredite iste napake.

Anne, hvala za pogovor.

Prejeto decembra 2000.

Navodila sodelavkam in sodelavcem revije Socialna pedagogika

Revija Socialna pedagogika objavlja izvirne znanstvene (teoretsko-primerjalne oz. raziskovalne/empirične) in strokovne članke, prevode v tujih jezikih že objavljenih člankov, prikaze, poročila in recenzije, vse iz področja socialno pedagoškega raziskovanja, razvoja in prakse.

Prosimo vas, da pri pripravi **znanstvenih in strokovnih prispevkov** za revijo upoštevate naslednja navodila:

1. Prva stran članka naj obsega: slovenski naslov dela, angleški naslov dela, ime in priimek avtorja (ali več avtorjev), natančen akademski in strokovni naziv avtorjev/ic in popoln naslov ustanove, kjer so avtorji/ce zaposlen (oziroma kamor je mogoče avtorju/em pisati).
2. Naslov naj kratko in jedrnato označi bistvene elemente vsebine prispevka. Vsebuje naj po možnosti največ do 80 znakov.
3. Druga stran naj vsebuje jedrnat povzetek članka v slovenščini in angleščini, ki naj največ v 150 besedah vsebinsko povzema in ne le našteva bistvene vsebine dela. Povzetek raziskovalnega poročila naj povzema namen dela, osnovne značilnosti raziskave, glavne izsledke ter pomembne sklepe.
4. Izvlečkoma naj slede ključne besede (v slovenskem in tujem jeziku).
5. Od tretje strani dalje naj teče tekst prispevka. Tekst naj bo natisnjen na belem pisarniškem papirju formata A4 s širokim dvojnem razmikom s približno 30 vrsticami na vsaki strani in približno 65

znaki v eni vrstici. Prispevki naj bodo dolgi največ do 20 strani (oz. do 35.000 znakov). Avtorji naj morebitne daljše prispevke pripravijo v dveh ali več nadaljevanjih oziroma se o dolžini prispevka posvetujejo z urednikom revije.

6. Razdelitev snovi v prispevku naj bo logična in razvidna. Priporočamo, da razmeroma pogosto uporabljate mednaslove, ki pa naj bodo samo na eni ravni (posamezen podnaslov naj torej nima še nadaljnjih podnaslovov). Podnaslovi naj bodo napisani z malimi črkami (vendar z velikimi začetnicami) in krepko (**bold**). Raziskovalni prispevki naj praviloma obsegajo poglavja: uvod, namen dela, metode, izsledke in zaključke.
7. Tabele naj bodo natisnjene v besedilu na mestih, kamor sodijo. Vsaka tabela naj bo razumljiva in pregledna, ne da bi jo morali še kaj dodatno pojasnjevati in opisovati. V naslovu tebele naj bo pojasnjeno, kaj prikazuje, lahko so dodana pojasnila za razumevanje tako, da bo razumljena brez branja ostalega teksta. V legendi je potrebno pojasniti, od kod so podatki, enote mer in pojasniti morebitne okrajšave. Vsa polja tabele morajo biti izpolnjena. Jasno je treba označiti, če je podatek enak nič, če je podatek zanemarljivo majhen ali podatka ni. Če so podatki v %, mora biti jasno naznačena njihova osnova (kaj predstavlja 100%).
8. Narisane sheme, diagrami in fotografije naj bodo vsaka na samostojnem listu, ki so na hrbtni strani označeni z zaporedno številko, kot si slede v tekstu. V tekstu naj mesto označuje vodoravna puščica ob levem robu z zaporedno številko na njej. V dvomljivih zadevah naj bo označeno, kaj je spodaj in kaj zgoraj, poleg tega pa tudi naslov članka, kamor sodi. Velikost prikazov naj bo vsaj tolikšna, kot bo objavljena. Risbe naj bodo čim bolj kontrastne. Grafikoni naj imajo absciso in ordinato, ob vrhu naznako, kateri podatek je prikazan, in v oklepaju enoto mere.
9. Avtorjem/icam priporočamo, da posebno označevanje teksta s poševno (*italic*) ali krepko (**bold**) pisavo ter z VELIKIMI ČRKAMI uporabljajo čim redkeje ali pa sploh ne. Poševna pisava naj se uporablja npr. za označevanje dobesednih izjav raziskovanih oseb, za označevanje morebitnih slengovskih ali posebnih tehničnih

izrazov, itd.

10. Od leta 1999 dalje v reviji *Socialna pedagogika* upoštevamo APA stil (za podrobnosti glej čim kasnejšo izdajo priročnika: Publication manual of the American Psychological Association. APA, Washington.) pri citiranju, označevanju referenc in pripravi spiska literature. Literatura naj bo razvrščena po abecednem redu priimkov avtorjev/ic oziroma urednikov/ic (oz. naslovov publikacij, kjer avtorji ali uredniki niso navedeni), urejena pa naj bo tako:

- primer za knjigo:

Miller, A. (1992). Drama je biti otrok. Ljubljana: Tangram.

- primer za sestavek v zborniku ali knjigi:

Diez-Ripolles, J.L. (1993). Politika do drog v zahodni Evropi. V Taradash, M. (ur.), Cena prohibicije drog. Ljubljana: Taxus.

- primer za članek v reviji:

Meško, G. (1998). Strategije preprečevanja kriminalitete v zahodnem svetu. Socialna pedagogika, 2 (4), 37-56.

- primer za zbornik:

Gottesman, M. (ur.). (1991). Residential child care: An international reader. Exeter: Whiting & Birch in association with FICE.

11. Vključevanje reference v tekst naj bo označeno na enega od dveh načinov. Če gre za dobesedno navajanje (citiranje), naj bo navedek označen z narekovaji (npr. "to je dobeseden navedek"), v oklepaju pa napisan priimek avtorja/ev, letnica izdaje citiranega dela ter stran citata, npr. (Miller, 1992, s. 43). Če pa gre za vsebinsko povzemanje oz. splošnejše navajanje, v oznaki navedbe izpustimo stran, npr. (Miller, 1992). Avtorjem priporočamo, da ne uporabljajo opomb pod črto.

12. Avtorji/ice naj oddajo svoje prispevke stiskane na papirju ter shranjene na računalniški disketi. Tekst na disketi je lahko napisan s katerimkoli izmed bolj razširjenih urejevalnikov besedil. Če članek vsebuje tudi računalniško obdelane slike, grafikone ali risbe, naj bodo te v posebnih datotekah in ne vključene v datoteke s tekstom.

13. Avtorji/ice se s tem, ko oddajo prispevek uredništvu v objavo obvežejo, da rokopis še ni bil objavljen na drugem mestu, ter izrazijo svoje strinjanje s tem, da se njihov prispevek objavi v reviji Socialna pedagogika.
14. Vse raziskovalne in teoretične članke dajemo v dve slepi (anonimni) recenziji, domačim ali tujim recenzentom. Recenzente neodvisno izbere uredniški odbor. O objavi prispevka odloča uredniški odbor revije po sprejetju recenzij. Prispevkov, ki imajo naravo prikaza, ocene knjige ali poročila s kongresa ne dajemo v recenzije.
15. Rokopisov in disket uredništvo ne vrača. O objavi ali neobjavi prispevkov bodo avtorji/ice obveščeni. Lahko se zgodi, da bo uredništvo na osnovi mnenj recenzentov avtorjem/icam predlagalo, da svoje prispevke pred objavo dodatno spremenijo oz. dopolnijo. Uredništvo si pridržuje pravico spremeniti, izpustiti ali dopolniti manjše dele besedila, da postane tako prispevek bolj razumljiv, ne da bi prej obvestilo avtorje/ice.
16. Avtorske pravice za prispevke, ki jih avtorji/ice pošljejo uredništvu in se objavijo v reviji, pripadajo reviji Socialna pedagogika, razen če ni izrecno dogovorjeno drugače.
17. Vsakemu prvemu avtorju/ici objavljenega prispevka pripada brezplačnih pet izvodov revije.

Prispevke pošljite na naslov:

Uredništvo revije Socialna pedagogika,

Združenje za socialno pedagogiko,

Kardeljeva pl. 16,

1000 Ljubljana

ali na E-mail bojan.dekleva@guest.arnes.si

13. Avtorji/ice se s tem, ko oddajo prispevek uredništvu v objavo obvežejo, da rokopis še ni bil objavljen na drugem mestu, ter izrazijo svoje strinjanje s tem, da se njihov prispevek objavi v reviji Socialna pedagogika.
14. Vse raziskovalne in teoretične članke dajemo v dve slepi (anonimni) recenziji, domačim ali tujim recenzentom. Recenzente neodvisno izbere uredniški odbor. O objavi prispevka odloča uredniški odbor revije po sprejetju recenzij. Prispevkov, ki imajo naravo prikaza, ocene knjige ali poročila s kongresa ne dajemo v recenzije.
15. Rokopisov in disket uredništvo ne vrača. O objavi ali neobjavi prispevkov bodo avtorji/ice obveščeni. Lahko se zgodi, da bo uredništvo na osnovi mnenj recenzentov avtorjem/icam predlagalo, da svoje prispevke pred objavo dodatno spremenijo oz. dopolnijo. Uredništvo si pridržuje pravico spremeniti, izpustiti ali dopolniti manjše dele besedila, da postane tako prispevek bolj razumljiv, ne da bi prej obvestilo avtorje/ice.
16. Avtorske pravice za prispevke, ki jih avtorji/ice pošljejo uredništvu in se objavijo v reviji, pripadajo reviji Socialna pedagogika, razen če ni izrecno dogovorjeno drugače.
17. Vsakemu prvemu avtorju/ici objavljenega prispevka pripada brezplačnih pet izvodov revije.

Prispevke pošljite na naslov:

Uredništvo revije Socialna pedagogika,

Združenje za socialno pedagogiko,

Kardeljeva pl. 16,

1000 Ljubljana

ali na E-mail bojan.dekleiva@guost.arnes.si

Kazalo/Contents

Tematska številka: Mediji v socialnopedagoški teoriji in praksi

- | | |
|--|--|
| <i>Alenka Kobolt</i> | <i>Alenka Kobolt</i> |
| Mediji v socialnopedagoški teoriji in praksi 231 | Means and agents in social pedagogical theory and praxis |
| <i>Alenka Kobolt</i> | <i>Alenka Kobolt</i> |
| Komunikacijski trening z uporabo videa 237 | Communication training and video |
| <i>Jovi Čuruvija</i> | <i>Jovi Čuruvija</i> |
| Interaktivne igre kot oblika preventivnega dela v predšolski dobi 255 | Interactive games as a preventative method of work at preschool age |
| <i>Jana Rapuš Pavel</i> | <i>Jana Rapuš Pavel</i> |
| Načela, pravila in intervencijske tehnike pri izvajanju interaktivnih iger v skupini 273 | The principles, rules and intervention techniques for leading interactive games in the group |
| <i>Vesna Verhovnik Marivšek</i> | <i>Vesna Verhovnik Marivšek</i> |
| Likovno izražanje 293 | Artistic expression |
| <i>Vesna Jugovac</i> | <i>Vesna Jugovac</i> |
| Na odru in v življenju 319 | On stage and in life |
| <i>Branka Globočnik</i> | <i>Branka Globočnik</i> |
| Jahanje kot specialno- in socialnopedagoška dejavnost 341 | Educational and remedial riding |
| <i>Špela Razpotnik</i> | <i>Špela Razpotnik</i> |
| Cirkuška pedagogika 367 | Circus pedagogics |
| <i>Intervju</i> | <i>Interview</i> |
| <i>Alenka Kobolt</i> | <i>Alenka Kobolt</i> |
| Intervju z Anne Frommann 375 | Interview with Anne Frommann |
| <i>Navodila avtorjem 387</i> | <i>Instructions to authors</i> |