

Fokus: Globalno učenje in VITR



iz FOKUSA

Tina Palaić

**Družbena odgovornost muzejev:
preseganje stereotipov kot pot k
pravičnejši družbi**

Andreja Kokalj

**Kompetence za 21. stoletje -
možni prispevki globalnega učenja**

dr. Majda Naji

Evropske kros-kurikularne zgodbe



MED TEORIJO IN PRAKSO

dr. Andreja Špernjak

**Ali o plagiatu že v osnovni in
srednji šoli?**

ŠOLSKA PRAKSA

Nina Volčanjek

**Raziskava o vlogi prostovoljcev
pri učnem in socialnem delovanju
učencev na razredni stopnji**

PSIHOLOGIJA

Aleksandra Rožman

**Starševsko prepoznavanje otrokove
ranjenosti in preprečevanje razvoja
motnje hranjenja**

*** PODLISTEK**

Jesper Juul

Reci NE brez slabe vesti

Uvodnik

Globalno učenje – vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (VITR)

Za konec šolskega leta odpiramo novo široko temo, ki jo bo treba še naprej poglobljati tudi v naslednjih letih, predvsem pa na dolgi rok: to je globalno učenje ali vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (VITR). Gre za prostorsko in časovno razširjanje obzorja vsebin, o katerih (se) učimo, tako da bolj poglobljeno spoznavamo celotno sliko svetovnega dogajanja v preteklosti, sedanjosti – in tudi prihodnosti. Pri tem je ključnega pomena seznanjanje in usklajevanje z drugimi kulturami; pred očmi imamo dobrobit vse žive narave in vsega človeštva ...

V zvezi s svetovnimi 'pojavi' lahko kot primer vzamemo prav aktualno svetovno nogometno prvenstvo. Čeprav seveda lahko dogajanju okrog prvenstva pripišemo tudi veliko dobrega – npr. povezovanje ljudi s celega sveta, spodbujanje športnega duha in ne nazadnje turistična in politična promocija držav, katerih reprezentance tekmujejo na prvenstvu – pa se v ozadju organizacije skriva tudi veliko perečih problemov. Okrog stadionov potekajo protesti z jasnim sporočilom, da bi milijone investicijskih sredstev za prvenstvo (med drugim obnovitev petih obstoječih in gradnja sedmih novih stadionov) lahko porabili tudi za zagotavljanje osnovnih življenjskih pogojev, za zdravstveno oskrbo in izobraževanje vseh plasti prebivalcev.

Samo en, a verjetno dovolj zgovoren (globalni/svetovni) primer nas lahko

po drugi strani spomni na idealne globalne in trajn(ostn)e pogoje za vse ljudi, za katere se splača zavzemati – na kratko (saj so visokoteleče idealistične krilatice tako pogosto zlorabljene za osebnostne interese): *kakovostno in pošteno delo, pomnoženo s trdno zasidrano etiko na vseh področjih in z dosledno skrbjo za sočloveka in okolje.*

Že več let trajajoča kriza se po celem svetu kvečjemu še pogloblja. Poleg tega smo v zadnjem letu pri nas doživeli še katastrofalne naravne razmere – a prav v teh katastrofah se k sreči pokaže tudi, da smo ljudje še sposobni solidarnosti, predvsem pa iznajdljivosti in pripravljenosti na boj z najrazličnejšimi razmerami, ki nas še lahko čakajo v prihodnje. In najpomembnejše – da znamo tega učiti tudi generacije za nami!

Matej Horzelenberg

KAZALO

Fokus: Globalno učenje

- 02 - Kompetence 21. stoletja – možni prispevki globalnega učenja / Andreja Kokalj
- 04 - Od stihijske globalizacije do vzgoje za odgovorno solidarnost: ocena priročnika za globalno učenje »Svet med vrsticami« / dr. Bogomir Novak
- 07 - Pomen vključevanja lokalne skupnosti pri vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj / Nina Globovnik / mag., ddr. Ana Vovk Korže
- 12 - Družbena odgovornost muzejev: preseganje stereotipov kot pot k pravičnejši družbi / Tina Palaić
- 13 - Evropske kros-kurikularne zgodbe / dr. Majda Naji

(V) razmišljanje ...

- 20 - Ob koncu mednarodnega desetletja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj: pozabljene ali vse bolj aktualne slovenske »Smernice VITR od predšolske vzgoje do univerzitetnega izobraževanja« – sedem let po sprejetju / Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport

Med teorijo in prakso

- 24 - Ali o plagiatu že v osnovni in srednji šoli? / dr. Andreja Špernjak
- 27 - Nadarjeni učenci in likovna nadarjenost v šolskem sistemu / Nataša Pibernik

Šolska praksa

- 30 - Raziskovalna naloga »Naj bo hrana zdrav užitek« / Zdenka Golub
- 34 - Raziskava o vlogi prostovoljcev pri učnem in socialnem delovanju učencev na razredni stopnji / Nina Volčanjek

Inovacijski projekt

- 38 - PSodelovanje v inovacijskem projektu kot spodbuda za premislek o lastnem razvoju / Vesna Jarh

Psihologija

- 42 - Starševsko prepoznavanje otrokove ranjenosti ter preprečevanje razvoja in zdravljenje motnje hranjenja / Aleksandra Rožman

Projekt

- 50 - Otroško dožemanje lutkovnega gledališča: »Za koga?« – strokovna razprava na temo lutkovnega gledališča / Bor Kos

Podlistek

- 54 - Reci NE brez slabe vesti / Jesper Juul

KOMPETENCE 21. STOLETJA – MOŽNI PRISPEVKI GLOBALNEGA UČENJA

/ Andreja Kokalj / DIALOGICUM CGP Center za dialog in politike

Svet je danes nedvomno povezan v vseh pogledih – informacijsko, tehnološko, gospodarsko, mednarodno. Vsi smo soočeni z globalnostjo sveta, globalnostjo skupnih izzivov. Nič nevsakdanjega ni spremljati dogajanje na različnih krajih skupnega planeta. Globalni procesi, katerih aktivni ali pasivni udeleženci smo, so naša sedanjost. Spodbujanje učencev (s pomembnim poudarkom na izobraževanju), da skupaj s starši in učitelji čim boljše prepozna(va)jo skupne prednosti in težave sveta kot celote, pa je tako tudi pomembna popotnica v njihovo odraslost. Le kot planetarno ozaveščeni, odgovorni, samostojni in družbeno aktivni ter sodelujoči odrasli bodo pripravljeni samozavestno prevzemati izzive sodobnosti in prihodnosti v družbi in svetu.

KOMPETENCE 21. STOLETJA

Kompetence so v Priporočilu Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2006/926/ES) (Splet 1) opredeljene kot kombinacija znanja, spretnosti in odnosov, ustrezajočih okoliščinam. V kolikor pogledamo, katere so kompetence, ki jih je Evropska unija izpostavila kot ključne in enako pomembne, torej kot take, ki jih potrebujemo za osebno izpopolnitev in lasten razvoj, aktivno državljanstvo, povezane pa so tudi z družbeno vključenostjo ter zaposlitvijo, ugotovimo, da so posebej izpostavljene:

1. sporazumevanje v maternem jeziku,
2. sporazumevanje v tujih jezikih,
3. matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji,
4. digitalna pismenost,
5. učenje učenja,
6. socialne in državljanske kompetence,
7. samoiniciativnost in podjetnost,
8. kulturna zavest in izražanje.

V 21. stoletju se odpirajo nove poti k iskanju sodelovanja in povezovanja. Učenci se morajo naučiti sodelovati in delati v različnih in raznolikih skupinah ter se znati prilagoditi družbenim spremembam. Prav tako so te kompetence ključne za razvoj učenčevih voditeljskih sposobnosti ter prevzemanje odgovornosti za rezultate skupine in lastnega dela. Menimo, da je smiselno izpostaviti učenje učinkovite in empatične komunikacije. Jasno izražanje lastnih stališč in mnenj tako v maternem kot različnih tujih jezikih, zmožnost neposrednega pojasnjevanje misli in prepričanj, učenje dialoga ter argumentirane debate so dragocene veščine, ki bodo v prihodnosti zagotovo

pridobivale na pomembnosti in so povezane tudi z iskanjem zaposlitve.

Digitalna pismenost ne zahteva zgolj sposobnosti dobrega poznavanja in kritične uporabe tehnologij informacijske družbe, pač pa zajema sposobnost prepoznavanja informacij, njihovega analiziranja, vrednotenja, povezovanja ter tudi učinkovitosti pri odločanju, ali je določeno informacijo sploh potrebno iskati, ter oceno njene veljavnosti in zanesljivosti vira.

Pri matematičnih kompetencah ter osnovnih kompetencah v znanosti in tehnologiji priporočilo zasleduje uporabno matematiko, ki se ukvarja z uporabo matematičnega znanja na drugih področjih in v vsakdanjem življenju. Glede osnovnih kompetenc v znanosti in tehnologiji pa poudari »odnos kritičnega spoštovanja in radovednosti, zanimanja za etična vprašanja in spoštovanje varnosti in trajnosti – zlasti glede znanstvenega in tehnološkega napredka v odnosu do samega sebe, družine, skupnosti in globalnih vprašanj« (Splet 1: Matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji).

Prav tako pomembne so socialne in državljanske kompetence, ki vključujejo strpnost, medkulturni dialog, spodbujanje sodelovanja, grajenje osebne integritete in samozvesti, aktivno vključevanje v lokalno skupnost, poznavanje demokracije, človekove pravice in vrednote, ki se črpajo iz nacionalne, evropske in svetovne zgodovine. Trajnostni razvoj je koncept socialno-ekonomskega razvoja ne samo Evropske unije, pač pa tudi širše svetovne skupnosti. Pri učencu je potrebno razvijati motivacijo, samoiniciativnost za izražanje in razvijanje lastnih zamisli, hkrati pa

spodbujati etično podjetnost in družbeno proaktivnost, ki sta ključni za človečno socialno ali gospodarsko dejavnost.

Evropsko priporočilo opredeljuje učenje učenja kot »sposobnost učiti se in vztrajati pri učenju, organizirati lastno učenje, vključno z učinkovitim upravljanjem s časom in informacijami, individualno in v skupinah. Ta kompetenca vključuje zavest o lastnem učnem procesu in potrebah, prepoznavanje priložnosti, ki so na voljo, in sposobnost premagovanja ovir za uspešno učenje. Pomeni pridobivanje, obdelavo in sprejemanje novega znanja in spretnosti ter iskanje in uporabo nasvetov. Z učenjem učenja učenci nadgrajujejo svoje predhodne izkušnje z učenjem in življenjske izkušnje v različnih okoliščinah: doma, v službi, pri izobraževanju in usposabljanju. Motivacija in zaupanje vase sta za kompetenco posameznika odločilni« (Splet 1: Učenje učenja). Izpostavi se tudi »spoštovanje pomena kreativnega izražanja zamisli, izkušenj in čustev v različnih medijih, vključno z glasbo, upodabljaljivimi umetnostmi, literaturo in vizualnimi umetnostmi« (Splet 1: Kulturna zavest in izražanje).

Celotna vsebina priporočila je naravnana k spodbujanju učencev k radovednosti, raziskovanju, razmišljanju, inovativnosti, medsebojno sodelovalnemu razreševanju problemov na način, ki vključuje jasno komunikacijo, k načrtovanju, opredeljevanju konkretnih in merljivih ciljev, oblikovanju strategij, iskanju različnih rešitev ter izbiri najustreznejših glede na vrsto problema.

GLOBALNA OZAVEŠČENOST

Pomen razvijanja globalne zavesti narašča s koncem 20. in začetkom 21. stoletja, ko

je zaradi palete možnosti ekonomskih, socialnih, (nad)nacionalnih povezav ter z uporabo in razvojem tehnologije svet kot na dlani. Osnova globalne ozaveščenosti je empatija do soljudi različnih kultur, ki se izraža tudi skozi razumevanje medsebojne povezanosti ljudi, institucij in prepletenost različnih pravnih, organizacijskih, političnih in kulturnih sistemov. Učence je potrebno naučiti, kako medsebojno povezati součinkovanje ukrepov in dogajanj na enem delu sveta ter znati analizirati njihov vpliv na druga področja, vzajemni vpliv tako lokalnih kot svetovnih dogodkov.

KAJ JE GLOBALNO UČENJE¹?

»Učenje za globalno uravnoteženo sobivanje oziroma krajše globalno učenje je vseživljenjski proces učenja in delovanja, ki poudarja soodvisnost in posameznikovo vpetost v globalno dogajanje. Cilj tovrstnega učenja so globalno odgovorni in aktivni posamezniki in skupnosti. Globalno učenje je proces spodbujanja posameznikov in skupnosti za lastno angažiranje in delovanje na področju razreševanja ključnih skupnih izzivov človeštva« (Arnuš 2010: 7). Po Maastrichtski izjavi o globalnem izobraževanju (2002) je globalno izobraževanje opredeljeno kot »izobraževanje, ki ljudem odpira oči in um za resničnosti globaliziranega sveta ter jih prebuja, zato da bi bilo mogoče uresničiti pravičnejši svet, v katerem bi bilo več enakosti in človekovih pravic za vse« (Cabezundo idr. 2009: 65).

Glavne teme so: državljanstvo, mir, etika, odgovornost v krajevnem in mednarodnem kontekstu, demokracija, pravičnost, varnost, človekove pravice, zmanjšanje revščine, zdravje, enake možnosti spolov, kulturna raznovrstnost, razvoj podeželja in mest, gospodarstvo, proizvodni in potrošniški vzorci, skupna odgovornost, varstvo okolja, upravljanje naravnih virov ter biotska in pokrajinska raznovrstnost.

ZAKAJ GLOBALNO UČENJE?

Posebna kvaliteta globalnega učenja je usmerjenost v vzgojo aktivnega državljanca. Spodbuja pozitivno in angažirano

delovanje ter komunikacijo med udeleženci – vrstniki ter opolnomoči učence, da sami iščejo rešitve, razvijajo tolerantnost, sposobnost dialoga, empatijo, sprejemajo različnost, razvijajo kritično mišljenje ter širijo obzorje znanja. Vse to delajo samostojno ali ob pomoči in v stiku s svojim sovrstnikom in udeležencem (lahko tudi s sovrstnikom z drugega konca sveta). V diskusiji krepijo samoiniciativnost, sposobnost poslušanja ter aktivnega partnerstva. Različne nevladne organizacije (zavodi, društva) lahko preko svoje neprofitne aktivnosti pripomorejo k oblikovanju kvalitetnih programov za globalno učenje, sodelujejo pri oblikovanju gradiv ter učnih pripomočkov za delavnice ali šoli nudijo ustrezno podporo.

Pomembno je, da se učenci v izobraževalnem procesu učijo o dejstvih, kot so npr. kje leži posamezna država ali celina, kakšna so njena naravna bogastva ipd., vendar pa je za njihovo razumevanje dogajanja v svetu pomembno tudi, da prepoznavajo dinamike med različnimi svetovnimi centri moči. Preko globalnega učenja se tako intenzivno spodbuja njihovo željo po samostojnem raziskovanju in iskanju alternativ obstoječemu stanju.

SVET, NAŠA SKUPNA SOSESKA?

Druge polovica 20. stoletja je prinesla veliko sprememb v delovanju sveta. Globalno učenje lahko vodi v razumevanje sveta kot naše skupne globalne soseske. Pojav globalizacije je človeka in skupnost močno zaznamoval – tako v pozitivni kot tudi negativni luči. Ravnanje vsakega posameznika ali skupine lahko vpliva na vsakega drugega posameznika ali skupino na svetu. Medsebojni vplivi so neposredno vidni zlasti z vidika ekonomije, ki črpa sestavine svojih izdelkov iz različnih delov sveta, prav tako pa tudi z vidika okolja. 20. stoletje je bilo stoletje nacionalne države, ki pa se vedno hitreje poslavlja v korist regionalnega in na koncu tudi globalnega upravljanja, saj nacionalna država sama ne more več ustrezno odgovoriti na vse izzive, ki jih spremembe prinašajo človeku in svetu.

Učenje razmišljanja in razumevanja sveta na globalnem nivoju je pomembna popotnica učencem na poti v njihovo odraslost, ki jim omogoča sprejemanje primernih odločitev za njihovo delovanje

na lokalnem nivoju. Pomembno je zavedanje, da je svet, ki ga vidimo okoli nas, zgolj naša lokalna skupnost, ki ni nepomembna, vendar pa je interaktivno vpeta v dinamiko globalnega sveta. Današnja izbira mora biti seznanjenost z globalnimi dogajanjem. Dostopne so nam vse potrebne informacije, zato se ne moremo izgovarjati na nevednosti. V izgradnji naše globalne soseske je potrebno omogočiti vključenost in sodelovanje lokalne in regionalne ravni. Le tako bo globalno upravljanje lahko upoštevalo lokalne in regionalne posebnosti. Svet je vedno bolj povezan in prihodnje generacije bodo morale biti sposobne sodelovati med seboj, ne glede na različno etnično, zgodovinsko in kulturno okolje, iz katerega izhajajo. Globalno učenje je za otroke nujnost že danes.

SKLEP

Z vključevanjem globalnega učenja preko formalnega in neformalnega izobraževanja pomagamo otrokom, da lahko hitreje in celoviteje razvijejo t.i. kompetence 21. stoletja, kot so med drugim kritično mišljenje, ustvarjalnost, komunikacija in sodelovanje, vodstvene kompetence, kulturna, globalna in okoljska ozaveščenost ter socialna odgovornost. Globalni etos, ki ga preko vsebin globalnega učenja posredujejo tako starši kakor učitelji, bo velik korak k strpnosti, dialoškemu in skupnemu reševanju globalnih težav – od revščine, onesnaženosti okolja do ekonomske nerazvitosti in neenakomerne razdelitve naravnih virov. Kajti bolj poštena, sočutna, svobodna, globalno solidarna in odgovorna družba je mogoča ob sooblikovanju skupne sedanjosti in prihodnosti celotnega sveta, ki jo bodo gradili aktivni, samozavestni in etični ljudje.

Literatura

- Arnuš, N. (2010). *Publikacija o globalnem učenju v Sloveniji*. Ljubljana: SLOGA.
Cabezundo, A. idr. (2009). *Smernice za globalno izobraževanje: zasnova in metodologije globalnega izobraževanja za izobraževalce in oblikovalce politike: razvito v mreži tedna globalnega izobraževanja v sodelovanju s Centrom sever-jug Sveta Evrope*. Ljubljana: Urad RS za mladino.

Splet 1. <http://goo.gl/eYBfVu>

Splet 2. <http://goo.gl/ODIqyB>

¹ Izraz »globalno učenje« se uporablja predvsem na področju nevladnega sektorja – šole ter Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport pa uporablja besedno zvezo »vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (VITR)«.

VRSTICAMI« / dr. Bogomir Novak / upokojeni raziskovalec, sodelavec Pedagoškega inštituta

V času predsedovanja Slovenije EU je nevladna organizacija SLOGA prevzela projekt »Tudi ti si delček istega sveta«, na osnovi katerega je nastal istoimenski priročnik. Suša (2008) je ta priročnik tudi sam promoviral na šolah v obliki delavnic. Ker smo vsi »delček istega sveta«, lahko vplivamo nanj premišljeno, da ne bi še bolj postali žrtve klimatsko katastrofalnih in drugih negativnih globalnih procesov.



Za humane vrednote globalizacije (pravičnost, solidarnost, svetovni mir, medkulturni dialog, izobraževanje za vse) se zavzemajo projekti, kot so Milenijski cilji, Svetovni etos, različna ekološka gibanja in druge oblike civilno-družbenega delovanja nevladnih organizacij (pri nas SLOGA in Humanitas).

Za krepitev pozitivnih sprememb globalizacije in zmanjševanje negativnih pa potrebujemo tudi smernice izvajanja predloženih alternativnih izboljšav. Ker so te kompleksne, se rok njihove realizacije podaljšuje. Zato agendi 2015 sledi *Razvojna agenda za obdobje po letu 2015* (prim. Splet 1), ki vključuje naslednje smernice: legitimnost s stališča OZN in vseh vlad sveta, inkluzivnost s širokim spektrom deležnikov, transparentnost dostopa do vseh potrebnih informacij, medsebojna odgovornost vseh držav sveta ne glede na razvitost.

Če bi soodgovornost obstajala po vsej vertikali družbe od bogatih do revnih, bi bil svet bolj pravičen. Tako pa tisti, ki jim gre bolje, blokirajo tiste, ki jim gre slabše. Bauman (2013) meni, da bodo tudi v prihodnosti nevladne organizacije učinkovitejše pri promociji globalnega izobraževanja kot nacionalne politike.

Že *Smernice za globalno izobraževanje* (Cabezudo 2009) vsebujejo splošno definicijo globalnega izobraževanja, ki vključuje izobraževanje za razvoj, človekove pravice, trajnostni razvoj, za mir in preprečevanje konfliktov ter medkulturno komunikacijo in globalno državljanstvo.

Didaktična zasnova priročnika

Avtorji s Češke, Slovaške, Grčije in Slovenije v priročniku, ki ga je uredil *Suša* (2012), razpravljajo o aktualnih temah. Priročniku je dodan tudi DVD s filmi z interaktivno animacijo, kratkimi videoposnetki in prilogami k posameznim aktivnostim ter slovar pojmov.

Priročnik (Suša idr. 2012) je odlično didaktično zastavljen. Namenjen je tako formalnemu izobraževanju od zadnje triade devetletke do srednjih šol, kolikor se sklicuje na korelacije s predmeti v šolskem predmetniku in kurikulu, kot neformalnemu izobraževanju, ker ga po kompleksnosti svetovnih problemov presega. Priročnik predvideva različne metodične povezave, sodelovanje učencev na diskusijskih delavnicah in razprave ob filmih. Ker so problemi sveta, ki so tabelarično prikazani na straneh 34 in 35, kompleksni, so pri poučevanju predvidene medpredmetne povezave. Vsi predmeti se že nanašajo na globalne spremembe, vendar pa predstavljene delavnice pokažejo, da so učenci še

premalo informirani, ozaveščeni in opolnomočeni za bistvene vplive na svetovno dogajanje. Priročnik je sestavljen po Unescovih načelih (Splet 2), med katere sodi tudi smernica »misli globalno, deluj lokalno«. Upošteva tudi znano Delorsovo shemo štirih stebrov učenja (Delors 1996), ki so: 1) učiti se, da bi vedeli, 2) učiti se, da bi znali delati, 3) učiti se, da bi znali živeti skupaj, 4) učiti se biti.

Na to se navezujejo štirje stili poučevanja (Marentič Požarnik 2008). Stil natakaranja (1) je najbolj direktivni stil, ker terja samo sprejemanje naročila, navodila ali prenos poročila, drugi trije stili pa so že obojestransko komunikacijski s posredno podporo in svetovanjem. Ti stili so usmerjeni k različnim odnosom do različnih vrst znanja.

Frontalna oblika pouka izkaže prevladovanje prvega, t.j. transmisijskega stila. Uporabe tega stila omenjeni priročnik (Suša idr. 2012) ne upošteva, ker predvideva diskusije na osnovi predznanja učencev in njihovega samostojnega učenja po virih. Drugi trije stili tematizirajo transformacijski model, ker učitelj kot arhitekt (2), gorski vodnik (3) in vrtnar (4) upoštevajo, spodbujajo in usmerjajo učenčeve interese.

V globalnem izobraževanju igra učitelj nove vloge. Ključno je, da obvlada različne načine spoznavanja in komuniciranja. Zato je svetovalec in vodnik skozi informacije, ne več posredovalec znanja. Njegova naloga je na drugi stopnji pomagati učencu pri razvijanju spretnosti in navad, na tretji stopnji učitelj modera učence pri konstrukciji novega znanja in na četrti stopnji učitelj spodbuja učenčev osebni razvoj v prihodnji drugačen skupni svet (prim. Splet 3). Seveda transformativni stili vključujejo odprto

dvosmerno komunikacijo med učiteljem in učenci z odprtimi tipi vprašanj.

V priročniku se da prepoznati tudi shemo vprašanj, ki jih je že v 80. letih oblikovala po Kolbovi shemi učenja pri nas premalo znana angleška pedagoginja Bernice McCarthy:

1. vprašanje »zakaj« (*why*) vodi k inovativnemu učenju,
2. vprašanje »kaj« (*what*) vodi k analitičnemu učenju,
3. vprašanje »kako« (*how*) vodi k učenju s preizkušanjem in
4. vprašanje »kaj, če« (*what if*) vodi k dinamičnemu, skupinskemu učenju (Splet 4).

1. Zakaj? Učenci postanejo motivirani za učenje, ko vedo, zakaj je potrebno določene informacije osvojiti. Zato je naloga učitelja, da jih animira z razlogi za navedeno temo. 2. Kaj? V tej točki se učenci seznani s sklopom soodvisnih informacij o določenem problemu. 3. Kako? V tej točki učenci skušajo problem rešiti. 4. Kaj, če ... In pri tej točki se učenci se delavnicah sodelovalno učijo, ko diskutirajo o argumentih za in proti predlaganim rešitvam, rišejo zemljevide, grafe, se igrajo z biseri, ...

Omenjena tabela na straneh 34 in 35 za delavnice je razdeljena v šest različnih sklopov z naslovi 1) **Kadar želite ... da učenci razvijajo tudi drugačne poglede** (npr. na oglaševanje), 2) **da raziskujejo nove povezave** med problemi in možnimi rešitvami, ki jih je kar precej – od dragih nakupov do svetovne trgovine, 3) **da osebno izkusijo posamezno temo** (npr. grenak priokus kave), 4) **da razmislijo o sebi in svojem življenjskem slogu**, kako je strukturiran njihov vsakdan, 5) **kadar želite ... učence navdihniti**, 6) **kadar želite delati s filmom** (npr. 100 % bombaž). Priročnik vsebuje primere učnih ur, npr. na temo 'virtualna voda', 'energijski tokovi', 'igra spomina', 'potujoči bankovec', 'komu pripadajo deževni pragozdovi', 'krčenje pragozdov lahko ustavimo' itd. Na prikazu vsake delavnice so dodani viri informacij za samostojno učenje. Po teh šestih sklopih poteka 40 delavnic po predvidenih učnih urah.

Globalno učenje kot transformativno učenje

Kot navajajo Smernice ... (Cabezudo 2009: 13), je globalno izobraževanje obenem transformativno učenje v treh fazah v smislu 1) analize dosedanjih razmer, 2) vizije možnih alternativ in 3) procesov sprememb, ki bodo vodile v odgovorno globalno državljanstvo. Pri slednjem gre za spreminjanje svojega notranjega in zunanjega sveta, kar navaja tudi Suša (2012) v Uvodu. Da bi lahko delovali od znotraj navzven, je potrebno najprej ugotoviti, kateri so dejavniki, ki vplivajo na naše misli, občutke in dejanja, kaj vse vpliva na nas in kaj nas povezuje z ljudmi in naravo po vsem svetu v odnosu vzajemne soodvisnosti.

Model, ki je predstavljen v priročniku, kaže na transformativno učenje za transformacijsko družbo. Predmet transformativne pedagogike in prakse transformativne šole (*transformative school*) so različne oblike transformativnega učenja. Ena izmed najboljšeših definicij transformativnega učenja je transformacija učencev v učinkovite osebnosti, kar jih opolnomoči za 1) razvoj zdravih in produktivnih odnosov, 2) reševanje produktivnih odnosov, ker pomaga razvijati čustveno inteligenco, 3) vodenje sebe in doseganje ciljev, 4) pozornost za dobre zdrave rezultate, 5) vzdrževanje modre odgovornosti.

Transformativno učenje je dialoško, ker se bistvene spremembe dogajajo s povratni vplivi med (neprestanim) spreminjanjem šole in družbenimi potrebami (Senge 2006). Zato je takšno učenje komunikacijsko interaktivno, skupinsko oz. timsko, osebno pomembno (*personally significant learning*) in smiselno. Dogaja se v različnih ustanovah in ker ni šolsko obvezno, je neformalno. Že v šoli so delavnice o globalnih spremembah neformalne, ker potekajo procesno poleg obstoječega predmetnika. Te delavnice so dobra priprava za sodelovanje v podjetjih in drugih ustanovah za izobraževanje odraslih.

Učenci bolje spoznavajo značilnosti sveta v koncentričnih krogih različnih identitet od osebne, šolske, mestne, državne in globalne. Na globalni ravni pride na

vrsto tema 'rast in vpliv nadnacionalnih korporacij', svetovna trgovina ... Zato predstavljeni priročnik (Suša idr. 2012) navaja k novi solidarnosti na osnovi lastne iniciative posameznikov. To je eksistenčno osebna raven učenja po Delorsu.

KOMPLEKSNI PROBLEM REVŠČINE

Običajno revščine niti dovolj dobro ne definiramo niti je kompleksno in sistematično ne rešujemo. Razlikujemo med različnimi kulturno-antropološkimi vrstami revščine posameznikov kot so 1) ekonomska revščina, ki je lahko absolutna ali relativna, 2) socialna revščina je socialna izključenost, ekskomuniciranost zaradi pomanjkljivega dostopa do informacij, osamljenosti, kulture nezaupanja in pomanjkanja občutka za skupno dobro, 3) telesna revščina zaradi (kronične) bolezni, lakote in nezdrave hrane, pomanjkanja obleke, 4) duševna revščina, ki nastane zaradi razvad, apatije, depresije, t.i. negativnih čustev, 5) duhovna revščina, ki nastane zaradi krize vrednot, neodgovornega odločanja, neizobraženosti oz. neolikanosti in 6) osebna razvojna revščina, ki je v pomanjkljivem obvladovanju različnih pismenosti in kompetenc. Transformativno učenje poteka dialoško v smislu dogovarjanja, kako doseči alternativne cilje. Pri realizaciji je potrebna kontrola od spodaj in od zgoraj nad njenim stihijskim pojavljanjem, sicer nastanejo vojne in ropanje planeta.

Zaradi navedene večplastnosti revščine je tudi jasno, da se njeno odpravljanje podaljšuje preko leta 2015 (*Beyond 2015*). Če ne upoštevamo dejstva, da smo vsi kot potencialni reveži šibki in da rabimo medsebojno sočutje in pomoč, pogojujemo 'kolateralno škodo' (prim. Bauman 2013), ki nastaja ne le na strani šibkih, ampak tudi močnih. Za Baumana je zmes naraščajoče družbene neenakosti potencialno in delno aktualno eksplozivno pogubna. S tem problemom se človeštvo že in se še bo soočalo v 21. stoletju.

KATERI UKREPI ZA PRESEGANJE REVŠČINE SO ŽE STORJENI?

Avtorji (Suša idr. 2012) omenjenega priročnika si prizadevajo pojasniti

življenjski cikel določenih izdelkov od njihovega začetka – pridelave sadja, zelenjave in predelave surovin do izdelkov, nakupa v trgovini in odpadkov na smetišču zato, da bi učenci lažje razumeli, čemu kaj kupujemo in izdelujemo. V nori dirki za 'čim več' še manjkajo projekti, ki so 'od več usmerjeni k boljše' (*no more but better*), kar pomeni bolj preprosto, naravno in odnosno.

Če želimo odkrivati bolj humane razvojne smeri¹ globalizacije in omejiti delovanje negativnih dejavnikov stihije, moramo poznati načine delovanja pohlepne, neodgovorne neoliberalne ekonomije. Čedalje bolj je potrebno zastopati prednosti alternativnih lokalnih skupnosti, načinov gospodarjenja po lastnih potrebah namesto plenilske neoliberalne ekonomije, sistem *manj in boljše* namesto sistema kopičenja čedalje več, sistem naravnih potreb namesto sistema umetnih potreb, upočasneni čas namesto časa hitenja in kvalitativni način množičnega obveščanja namesto površnega. Tudi v Sloveniji več porabimo kot proizvedemo, ne vemo pa, da ima pretirano potrošništvo veliko negativnih osebnih, družbenih in okoljskih posledic.

Nekateri takšni projekti dejansko že obstajajo. Takšno je npr. socialno podjetje »Evergreen« v Clevelandu, kjer delavci/lastniki vodijo zelena podjetja – pralnico, podjetje za sončno energijo in super produktivno urbano farmo –, ki so zdrava in varna. Ponujajo varne službe ljudem, ki jih je igra učinkovite

¹ Ker je etika odgovornosti svetovni problem, obstaja v svetu in pri nas tudi posebno gibanje. IRDO – Institut za družbeno odgovornost v Mariboru se zavzema za odgovornost na vseh ravneh od posameznika, prek podjetij, korporacij, države do globalne ravni.

kvantifikacije pustila na cedilu. Gre za prehod od korporativnosti k pravični trajnostni demokraciji. Drugi primer je *Capannora*, mesto v Italiji, kjer lokalni prebivalci skupaj s podjetji in vlado ne iščejo le načina, kako bolje ravnati z odpadki, ampak poskušajo najti izdelke za večkratno uporabo in premišljeno uporabljajo materiale (Leonard, Sachs, Fox 2013). Tretji primer so Urbani vrtovi pri Mariboru.

SKLEP

Pri nenehnem skupnem naporu za boljši svet je potrebna medsebojna podpora znotraj globalnega učenja, ki je sestavina vseživljenjskega učenja. Omenjeni priročnik (2012), informacijsko primeren tudi za neformalno izobraževanje odraslih, spodbuja, da ne bi bili več podvrženi 'zvijačam supermarketov' in navideznim argumentom trgovcev, ampak bi se bolj zavzemali za lokalne skupnosti, pridelave in izmenjave. Tako smo lahko najprej sami sprememba, ki jo želimo sprožiti v svetu, in odpiramo perspektive, ki jim bodo sledili zanamci.

Priročnik (Suša idr. 2012) želi učence informirati in opolnomočiti za boj proti različnim oblikam revščine, da bi sprejeli vlogo podpornikov in aktivnih državljanov. Ker se vsi globalno učimo vse življenje, prinaša *Svet med vrsticami* nekatere nove vire informacij vsakemu izmed nas.

Literatura

- Bauman, Z. (2013). *Kolateralna škoda*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Cabezudo, A. (ur.) (2009). *Smernice za globalno izobraževanje: zasnova in metodologije globalnega izobraževanja za izobraževalce in oblikovalce politike*:

razvito v mreži tedna globalnega izobraževanja v sodelovanju s Centrom sever-jug Sveta Evrope. Global education guidelines. Priročnik za razumevanje in izvajanje globalnega izobraževanja, namenjen izobraževalcem. Ljubljana: Urad RS za mladino.

- Delors, J. (1996). *Učenje: skriti zaklad. Poročilo mednarodne komisije o izobraževanju za 21. stoletje, pripravljeno za Unesco*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Klemenčič, E. (2012). *Globalizacija edukacije*. Ljubljana: I2.
- Leonard, A., Sachs, J. Fox, L. (2013). *The Story of Solutions (Zgodba o rešitvah)*. <http://zofijini.net/zgodba-o-resitvah> (dostop 10. 2. 2014).
- Marentič Požarnik, B. (2008). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Senge, P. idr. (2000). *Schools That Learn*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Suša, R. (2008). *Tudi ti si delček sveta: Priročnik za globalno učenje*. Ljubljana: SLOGA. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Obvestila/OS/Prirocnik_za_globalno_ucenje_april_2010.pdf (dostop 10.2.2014).
- Suša, R. (ur.) (2012). *Svet med vrsticami: priročnik za učitelje, ki jih zanima globalno učenje*. Ljubljana: Humanitas.
- Splet 1. <http://www.milenijski-cilji.org/component/content/article/28-novice-razvojni-cilji/182-sklepi-sveta-evropske-unije-o-vseobsegajoem-post-2015-okviru.html> (dostop 14. 2. 2014).
- Splet 2. <http://www.os-spiderja.si/unesco.html>.
- Splet 3. <http://www.humanitas.si/?subpageid=25> (dostop 10. 2. 2014).
- Splet 4. <http://gerc-net.info/en/global-education> (dostop 10. 2. 2014).



KAJ JE GLOBALNO UČENJE?

Globalno učenje je vseživljenjski proces učenja in delovanja, ki poudarja soodvisnost in posameznikovo vpetost v globalno dogajanje. Namen procesa je spodbujati posameznike in skupnosti za lastno angažiranje in delovanje na področju razreševanja ključnih skupnih izzivov človeštva.



POMEN VKLJUČEVANJA LOKALNE SKUPNOSTI PRI VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ

/ Nina Globovnik / mag., ddr. Ana Vovk Korže / Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Mednarodni center za ekoremediacije

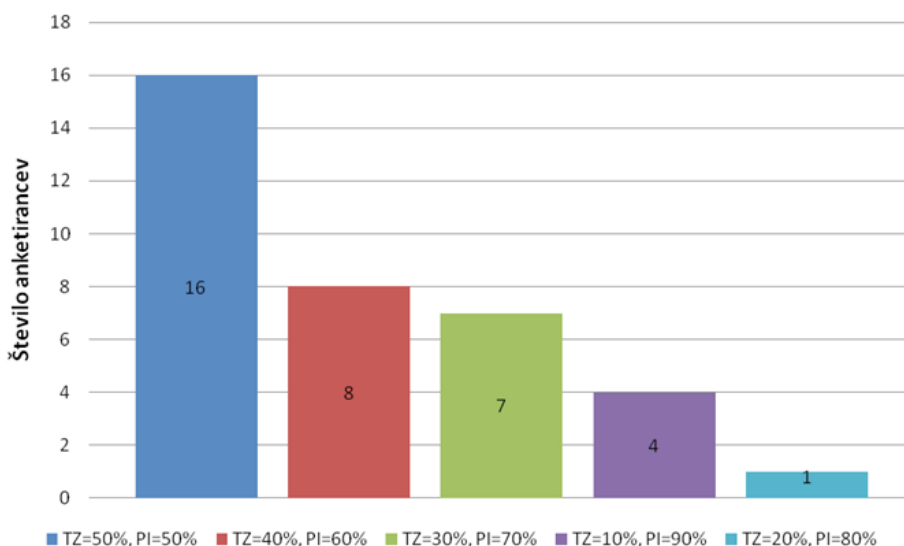
Glede na dejstvo, da se slovensko podeželje danes sooča z vrsto ekonomskih, socialnih in gospodarskih izzivov, smo mnenja, da bi bilo le-te možno v prihodnosti uspešno rešiti na podlagi ustreznih znanj in praktičnih izkušenj. Že znan pregovor namreč pravi »daj človeku ribo in nasitil ga boš, nauči ga loviti ribe in nikoli več ne bo lačen«, kar pomeni, da so ljudje že od nekdaj praktičnim izkušnjam dajali velik pomen, precej večji, kot ga daje današnji šolski sistem. V Mednarodnem centru za ekoremediacije, ki deluje pod okriljem Filozofske fakultete Univerze v Mariboru, smo se zato odločili, da s sodelovanjem Razvojnega centra narave, občino Poljčane in okoliškimi šolami (OŠ Poljčane, OŠ Anice Černejeve Makole, OŠ Loče in OŠ Gustava Šiliha Laporje) organiziramo praktične delavnice, na katerih učenci omenjenih šol pridobivajo praktična znanja tradicionalnih slovenskih obrti ter spoznavajo pomen uživanja lokalno pridelane hrane in samooskrbe, ki je eden od vidikov trajnostnega razvoja.

Ključne besede: samooskrba, trajnostni razvoj, vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (VITR), izkustveno učenje

POMEN IZKUSTVENEGA IZOBRAŽEVANJA PRI VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ

Naravnih nesreč je vse več, naraščajo težave z vodo, hrano in tlemi in zato se mora tudi izobraževanje nujno odzvati na omenjene aktualnosti (Aubrich 2006). Prav tako je 21. stoletje zaznamovalo nekontrolirano uničevanje okolja ter skrajno arogantski odnos družbe do okoljske problematike na eni strani ter vse glasnejše pobude različnih organizacij in posameznikov po varovanju in ohranjanju naravnega okolja na drugi strani. Nekontrolirana potrošniška mrzlica je pripeljala do te mere, da je problem trajnostnega vprašanja obravnavan tako rekoč na vseh nivojih družbenega delovanja, kot na primer v politiki, gospodarstvu, šolstvu itn. Na to nas nedvomno opominjajo tudi različne svetovne komisije, deklaracije, strategije, združenja in konference, kot na primer Brundtlandova komisija (1987), Deklaracija o okolju in razvoju v Riu de Janeiru (1992), Agenda 21 (1992), Strategija vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj Unece (2005). Tudi dejstvo, da je Generalna skupščina Združenih narodov leta 2005 razglasila desetletje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (VITR), nam priča o tem, da je potrebno nujno spremeniti naše ravnanje do okolja in da moramo v prvi vrsti spremeniti potrošniške navade, pri čemer pa poleg družine lahko odločilno vlogo odigrajo institucije, ki se ukvarjajo z vzgojo in izobraževanjem, in ne nazadnje tudi lokalno okolje.

Kolikšen pomen ima pri vašem delu teoretično znanje (TZ) in kolikšen del praktične izkušnje (PI)?



Graf 1: Pomen teoretičnega znanja in praktičnih izkušenj po mnenju anketiranih kmetov (Globovnik 2010)

Seveda pa izobraževanje o trajnostnem razvoju samo po sebi ne bo prineslo sprememb. Po mnenju Tilburyja (2007) moramo pri učenju o pomenu trajnostnega razvoja iti korak naprej in pomagati učečim se razvijati veščine, s katerimi lahko vplivajo na spremembe znotraj sistema, organizacije ali širše družbe. V Mednarodnem centru za ekoremediacije¹ smo zato mnenja, da so pri vzgoji

¹ Ekoremediacije (ERM) so naravni sistemi za zaščito in obnovo okolja. Definiramo jih lahko tudi kot sonaravno ohranjanje in zdravljenje okolja, saj z uporabo ERM metod povečamo samočistilno sposobnost okolja, zmanjšamo in odpravimo posledice kmetijskega onesnaževanja, turizma, prometa, industrije, odlagališč in poselitve (Vovk Korže, Vrhovšek 2006).

in izobraževanju za trajnostni razvoj pomembne predvsem praktične izkušnje, sodelovanje z različnimi institucijami v lokalnem okolju, eksperimentalno učenje in predvsem pridobljene konkretne izkušnje. Le tako bomo namreč lahko pri posamezniku vplivali na njegove okoljske in etične standarde ter spodbudili občutek odgovornosti za okolje. To nam je potrdila tudi naša raziskava z naslovom *Vloga človeških virov za razvoj ekološkega kmetijstva v Podravski regiji* (Globovnik 2010), ki nam je pokazala, da tudi kmetje, ki se ukvarjajo z ekološkim kmetijstvom v Podravski regiji, največji pomen pri svojem delu dajejo predvsem praktičnim izkušnjam. Zgolj teoretično

znanje je kratkotrajno in ne prinese želenih rezultatov, zato ga je po njihovem mnenju nujno potrebno kombinirati s praktičnim delom.

Iz grafa št. 1 je razvidno, da od skupno 36-tih kmetov, ki se ukvarjajo z ekološkim kmetijstvom v Podravski regiji, 16 kmetov (44,44 %) meni, da so praktične izkušnje enako pomembne kot teoretično znanje, medtem ko jih kar 20 (55,56 %) meni, da so praktične izkušnje pomembnejše od teoretičnega znanja. Nobeden od anketirancev ni namenil večjega pomena teoretičnemu znanju kot praktičnim izkušnjam, iz česar lahko sklepamo, da so po mnenju anketiranih kmetov za uspešno delovanje praktične izkušnje nekoliko pomembnejše od teoretičnega znanja.

Ob upoštevanju zgoraj navedenega dejstva smo v Mednarodnem centru za ekoremediacije zato velik poudarek dali predvsem razvijanju praktičnega znanja in izkušenj v lokalnem nivoju na vseh nivojih vzgoje in izobraževanja, in sicer na področju varovanja okolja.

OBČINA POLJČANE JE UČNA OBČINA S Poudarkom NA RAZISKOVANJU IN IZOBRAŽEVANJU ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ

Občina Poljčane se razteza na 37,5 kvadratnih kilometrov in je imela po podatkih Statističnega urada Slovenije v letu 2013 4.500 prebivalcev (Splet 1). Leži v severovzhodni Sloveniji v osrednjem delu Dravinjskih goric, nad katero se dviga kraški osamelec Boč, ki predstavlja nekakšen zaščitni znak občine. Reka Dravinja predstavlja življenjsko žilo doline med Dravinjskimi goricami in Bočem in je ob svoji neposredni bližini ustvarila poplavno območje, kjer se nahaja veliko zaščitnih živalskih in rastlinskih vrst. Neokrnjena narava in edinstven primer ohranjene rečne struge Dravinje z izjemno biotsko pestrostjo sta razlog, da se okoli 50 % ozemlja občine vključuje v varovano območje Natura 2000 (Splet 2).

Z odcepitvijo dela občine Slovenska Bistrica v letu 2006 so Poljčane postale samostojna občina, ki je v svoji razvojni strategiji postavlja velik poudarek na

ohranjanju in varovanju naravnega okolja ter promociji zelenih tehnologij s poudarkom na ekoremediacijah (Splet 3).

Delovanje občine je tako vse bolj prepoznano tako v Sloveniji kot tudi širše, s čemer daje vzoren vzgled ostalim podeželskim oz. ruralnim območjem, da začnejo svoj razvoj usmerjati v okolju prijazne panoge, kot npr. spodbujanje zelenega turizma in zelenih poklicev. Na tak način si lahko poleg čistega okolja zagotovijo tudi nova delovna mesta in prispevajo k kvalitetnejšemu življenju prebivalcev (Globovnik idr. 2010).

Z uresničevanjem svoje razvojne vizije, da postane učna občina s poudarkom na vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj, je od leta 2009 začela z uspešno vzpostavitvijo različnih izobraževalnih objektov, ki so namenjene pretežno okoljevarstvenim vsebinam. Tako je v občini Poljčane možno obiskati Učilnico v naravi (Splet 4) in Permakulturni poligon Dole (Splet 5), več učnih in kolesarskih poti, rastlinsko čistilno napravo, ptičjo opazovalnico, lokalno tržnico ipd. Pogoji za praktično izobraževanje s poudarkom na pridobivanju osebne izkušnje so tako v občini Poljčane več kot odlični in s svojim vztrajnim in uspešnim delom lahko v prihodnje pričakujemo tudi vzpostavitev novih objektov, namenjenim vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj (VITR).

UČNA REGIJA DRAVINJSKA DOLINA KOT PODALJŠEK UČNE OBČINE POLJČANE

Dravinjska dolina z osrednjim območjem v občini Poljčane je učna regija za učenje in poučevanje o naravi, njenih zakonitostih kot tudi njenih bogastvih. Z zasnovo »učilnice v naravi« – prepletom mnogih tematskih učnih poti in ekoremediacijskim učnim poligonom – je območje postalo leta 2009 s svojo naravno in kulturno dediščino izhodišče za izvedbo naravoslovnih, projektnih dni, interdisciplinarnih ekskurzij, raziskovalnih aktivnosti in obiska društev, šol, zainteresiranih posameznikov ter predstavnikov vodstvenih struktur. Učna regija je opremljena s številnimi učnimi gradivi, delovnimi listi, učnimi kartami in didaktičnimi igrami, ki so učiteljem in profesorjem v pomoč pri izvedbi izobraževanja v naravi (Vovk Korže, 2014c).

Pripravljena gradiva so velika pomoč zlasti pri izvedbi obvezne prakse in praktičnega pouka v okviru izobraževalnega programa Naravovarstveni in Okoljevarstveni tehnik kot tudi za uresničevanje učnih ciljev v okviru okoljske vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Na novo razviti učni programi v ospredje postavljajo učne vsebine, ki jih ponuja narava v Dravinjski dolini (Samostanska učna pot, Ekosistemska učna pot Ličnica,



Slika 1: Lokacija občine Poljčane (Splet 6).



Slika 1: Praktična delavnica vlivanje svečk iz čebeljega voska v sklopu spoznavanja čebelarstva (Foto: Nina Globovnik)

Učna pot po Dravinjski dolini, Učna pot po dolini potočnih rakov, Čebelarstva učna pot, Gozdna učna pot Boč, Učna pot med drevesnimi zakladi, Učna pot po zapuščenih rudniških rovih) in dva učna poligona za ekoremediacije ter samooskrbo s permakulturo (Vovk Korže 2014b).

V okviru strokovnih podlag priprave učnih programov in modulov za praktični pouk, terensko delo in ekskurzije so bili pripravljeni štirje učni programi, in sicer učni program v skladu s katalogi znanj za obvezne in izbirne module izobraževalnega programa Naravovarstveni tehnik, učni program za raziskovanje, terensko delo in učenje v okviru vzpostavljenih učnih poligonov za področje naravovarstva, okoljevarstva kot tudi okoljske vzgoje z medpredmetnimi povezavami z obveznimi splošnoizobraževalnimi predmeti, kot so biologija, geografija, kemija, kot tudi izbirnimi predmeti čebelarstvo, kemija v okolju itd. ter priprava učnih programov za izvajanje naravoslovnih dni, ekskurzij in terenskega dela v okviru osnovnošolskega izobraževanja, in sicer v okviru predmetov spoznavanje okolja (1. triada); naravoslovje in tehnika (2. triada); biologija, geografija (3. triada) in zlasti izbirnega predmeta okoljska vzgoja, na vseh stopnjah osnovnošolskega izobraževanja (Vovk Korže 2013a).

SPodbujanje trajnostnega razvoja na lokalni ravni

Eden od vidikov zagotavljanja trajnostnega razvoja je tudi pospeševanje lokalne samooskrbe, ki je v Sloveniji zastrašujoče nizka predvsem na področju zelenjave – ta je leta 2010 znašala samo 31 %, medtem ko je na področju žita okoli 56 % (Splet 7). V ta namen se je na pobudo lokalne samouprave Poljčane (Razvojni center narave) in Mednarodnega centra za ekoremediacije oblikovala Pobuda za popestritev lokalne tržnice v Poljčanah, ki spodbuja sodelovanje med šolami, različnimi institucijami na lokalni in regionalni ravni ter lokalnimi ponudniki. Enkrat mesečno priredi odmevnejši dogodek na tematiko spodbujanja lokalne samooskrbe in predstavitve ene od tradicionalnih slovenskih obrti, kjer imajo v okviru praktične delavnice obiskovalci lokalne tržnice možnost podrobneje spoznati postopke izdelovanja izdelkov tradicionalne slovenske obrti ter podrobneje sodelovati z lokalnimi ponudniki. V okviru praktičnih delavnic je bila predstavljena problematika samooskrbe in pomen uživanja lokalno pridelane hrane, ne samo z vidika obremenjevanja okolja, temveč tudi z vidika našega zdravja. Prav gotovo je hrana, ki jo ponujajo lokalni ponudniki, kakovostnejša, sveža in občutno primernejša za naše zdravje kot tista, ki jo uvozimo iz tujine. Z vzpostavitvijo lokalne mreže

sodelovanja šol, lokalne skupnosti in lokalnih ponudnikov smo tako naredili korak naprej pri posredovanju zanj in izmenjavo izkušenj in ne nazadnje tudi pri ozaveščanju pomena samooskrbe.

V okviru prve praktične delavnice, ki je potekala v februarju 2014, je bila predstavljena tudi tipična slovenska obrt, čebelarstvo. Učenci Osnovne šole Poljčane so imeli tako možnost spoznati čebelje izdelke in njihovo uporabno vrednost ter se naučili izdelovanja svečk iz čebeljega voska (Slika 1).

Preko praktičnih izkušenj so spoznali pomen čebelarjenja in negativen vpliv uporabe umetnih škropiv na čebelarstvo, dobili pa so tudi priložnost za kreativno in inovativno debato. Spoznali in preizkusili so tudi postopek izdelave sveč. Kot izjemno dobra motivacija se je na koncu delavnice izkazalo darilce v obliki končnega izdelka. Učenci so tako ob koncu praktične delavnice dobili lasten izdelek (svečko iz čebeljega voska, ki so jo naredili sami, ter majhen kozarec medu).

Druga praktična delavnica, ki se je odvijala v marcu 2014 je bila namenjena predstavitvi lončarstva (Slika 2, 3). V okviru omenjene prireditve smo se dotaknili tudi problema današnje potrošniške družbe, ki v želji po vedno novih izdelkih za seboj pušča vse večje pustošenje in degradirano okolje. Učenci so kritično razmišljali o njihovih nakupovalnih stilih in poskušali poiskati rešitev za zmanjševanje odpadkov. Na lončarski delavnici so spoznali tehniko izdelovanja loncev na lončarskem vretenu in tehniko poslikave loncev. Spoznali so pomen lončarstva nekoč in danes ter prednost lončarskih izdelkov v primerjavi s podobno izdelanimi posodami in lonci. Kot končni izdelek so dobili skodelico, ki so si jo sami poslikali in tako dobili občutek uporabnosti pridobljenega znanja in spretnosti.

Tretja praktična delavnica, ki se je odvijala v aprilu 2014, je bila namenjena predstavitvi pletenja košar iz vrbovih vej (Slika 4). Tematika pletenja košar se je navezovala na velikonočne praznike. Seznanili so se s celotnim postopkom pletenja košar ter spoznali, da takšno



Slika 2: Praktična delavnica izdelovanja lončene posode na lončarskem vretenu v sklopu spoznavanja lončarstva (Foto: Nina Globovnik)

delo zahteva veliko mero potrpežljivosti, natančnosti in kreativnosti. Ob koncu delavnice si je vsak učenec spletel podlago iz vrbovih vej za vroč lonec ali posodo.

ZAKLJUČEK

Glede na odziv lokalnega okolja lahko z gotovostjo trdimo, da so pristopi v obliki praktičnih delavnic izjemno priljubljeni tako pri učiteljih kot tudi pri učencih in starših. Znanje, ki ga usvojijo udeleženci delavnic, je po naših izkušnjah kakovostnejše in predvsem trajnejše, učenci pa se v želji po novi izkušnji praviloma radi udeležujejo tovrstnih dogodkov. Z vzpostavitvijo mreže sodelovanja smo tako povezali več institucij na lokalni in nacionalni ravni, ki se ukvarjajo z vzgojo in izobraževanjem in ki bodo na podlagi primerov dobrih praks skušale razvijati večšine kritičnega mišljenja, reševanja



Slika 3: Praktična delavnica poslikave lončene posode v sklopu spoznavanja lončarstva (Foto: Nina Globovnik)



Slika 4: Praktična delavnica pletenja košar iz vrbovih vej (Foto: Nina Globovnik)

konfliktov, inovativnega razmišljanja ter tako razviti bolj odgovoren odnos naših otrok do narave in družbe.

Literatura

- Aubrich, H. (2006). Changing Philosophies in Geographical Education from the 1970s to 2005 an international perspective. V: *Geographical Education in a Changing World Past Experience: Current Trends and Future Challenges*, letn. 85. 39–55.
- Globovnik, N., Vovk Korže, A., Kokot, M. (2010). The importance of cooperation with local authorities for promotion the ecoremediation technologies. V: Dražič, G. (ur.) *Conference proceedings*. Belgrade: Faculty of Applied Ecology Futura. 273–282.
- Globovnik, Nina. (2010). Vloga človeških virov za razvoj ekološkega kmetijstva v Podravski regiji (magistrsko delo). Maribor: Filozofska Fakulteta.
- <http://dkum.uni-mb.si/IzpisGradiva.php?id=16142>, (dostop 1. 4. 2014).

- Tilbury, D. (2007). Learning based change for sustainability perspectives and pathways. V: Wals, A. E. J. (ur.) *Social learning*. Wageningen: Wageningen Academic Publishers. 117–131.
- Vovk Korže, Ana (2014a). Judgment of the local and regional programs in case of sustainability. *Journal of sustainable development studies*, letn. 5, št. 2. 169–191.
- Vovk Korže, Ana (2014b). Permaculture as a new opportunity for the younger generations. *Mitteilungen Klosterneuburg Rebe und Wein, Obstbau und Früchteverwertung*, letn. 64, št. 1. 232–239.
- Vovk Korže, Ana (2014c). Slovenija – učna regija za izkustveno izobraževanje. *Vzgoja in izobraževanje*, letn. 45, št. 1/2. 106–112.
- Vovk Korže, A. in Vrhovšek, D. (2006). Ekoremediacije za učinkovito delovanje okolja, Maribor. <http://www.eu-skladi.si/www.euskladi.si/portal/admin/ostalo/gradiva2/>

- ekoremediacije-za-ucinkovito-varovanje-okolja.pdf dostop 1. 4. 2014.
- Splet 1: Statistični urad Republike Slovenije (SURS) 2013. <http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/Saveshow.asp>, dostop 1. 4. 2014.
- Splet 2: http://www.itr.si/uploads/Gw/lu/GwuiqMoUj8DHskK9Vrjm9g/delez_Natura2000_po_obcinah.pdf, dostop 1. 4. 2014.
- Splet 3: <http://www.poljcane.si/default.aspx>, dostop 1. 4. 2014.
- Splet 4: <http://www.ucilnicavnaravi.si/promocijski-film-ucilnica-v-naravi-2009>, dostop 1. 4. 2014.
- Splet 5: <http://www.ucilnicavnaravi.si/2011/ekovas-dole-prvo-sajenje-drevja>, dostop 1. 4. 2014.
- Splet 6: http://sl.wikipedia.org/wiki/Slika:Obcine_Slovenija_2006_Poljcane.svg, dostop 1. 4. 2014.
- Splet 7: <http://www.stat.si/doc/statinf/15-SI-277-1201.pdf>, dostop 1. 4. 2014.

DRUŽBENA ODGOVORNOST MUZEJEV: PRESEGANJE STEREOTIPOV KOT POT K PRAVIČNEJŠI DRUŽBI / Tina Palaić / Slovenski etnografski muzej

Globalno izobraževanje postaja v sodobni družbi vedno pomembnejše: izobraževanje o človekovih pravicah, o miru in preprečevanju spopadov, o trajnostnem razvoju in o različnih svetovnih kulturah. Cilj medkulturnega izobraževanja je omogočiti razumevanje globalnih procesov in vzpostavljanje kritičnega odnosa do njih. Poleg ozaveščenosti in kritičnosti je bistvena komponenta tega izobraževanja prepoznavanje lastne vloge pri doseganju pozitivnih sprememb in s tem spodbujanje posameznika, da postane aktiven.

Mesto medkulturnega učenja so tudi muzeji. Muzej je namreč prostor, v katerem nastaja človeški (ali intelektualni) kapital v smislu znanja in spretnosti, ter socialni prostor, v katerem nastaja socialni kapital v smislu medsebojnih odnosov (Bračun 2007). V nadaljevanju želim poudariti družbeno vlogo muzejev pri ustvarjanju pravičnejše, bolj inkluzivne družbe, in predstaviti dve tematski delavnici o preseganju stereotipov o pripadnikih različnih etničnih skupin in o starostnikih, ki ju izvaja Slovenski šolski muzej. V teh dejavnostih so upoštevane prvine medkulturnega izobraževanja.

DRUŽBENA ODGOVORNOST MUZEJEV

Zakon o varstvu kulturne dediščine (ZVKD-1 2008) definira muzej kot »stalno organizacijo v službi družbe in njene razvoja, ki je odprta za javnost in ki zbira, ohranja, dokumentira, preučuje, interpretira, upravlja in razstavlja dediščino ter posreduje podatke o njej z namenom razvijati zavest o dediščini, širiti vedenje o njenih vrednotah in omogočati uživanje v njej«. Sodobni muzeji morajo pri svojem delovanju izhajati iz potreb razvijajoče in ves čas spreminjajoče se družbe. Namesto na zbiranje, dokumentiranje in varovanje predmetov se muzeji danes osredotočajo na obiskovalce, ki imajo svoje želje, potrebe, sposobnosti in pravice (Bračun 2007). Pri načrtovanju programa morajo te dobro poznati, biti morajo seznanjeni s pričakovanji, predstavami in stereotipi, s katerimi obiskovalci obišejo muzej (Byszewski 2003). S premišljenim delovanjem, kar vključuje izbiro vsebin, načine njihovih predstavitev in oblike vključevanja obiskovalcev v produkcijo muzejske vednosti, lahko muzej prispeva k spreminjanju javnega mnenja,

stereotipov in predsodkov (Bračun 2009), s tem pa doprinaša k bolj inkluzivni, pravični in spoštljivi družbi (Sandell 2002).

V zadnjih desetletjih 20. stoletja se je v anglo-ameriškem svetu izoblikoval koncept vključujočega oziroma inkluzivnega muzeja, ki zagovarja dostop do zbirk in muzejskih aktivnosti vsem obiskovalcem, ne glede na njihovo spolno usmeritev, versko prepričanje, narodnostno pripadnost, socialni ali ekonomski položaj in posebne potrebe (Bračun 2007). Poleg tovrstne dostopnosti inkluzivni muzej predstavlja raznolikost različnih skupin, tako manjšin kot marginaliziranih skupin, s čimer poveča njihovo vrednost pri publiki, sodeluje pri utrjevanju skupinske identitete, pri njenih članih povečuje občutek samospoštovanja in pomaga promovirati toleranco ter razumevanje znotraj širše družbe (Sandell 1998, v: Židov 2011: 246). Inkluzivni muzej prav tako omogoča obiskovalcem, da sooblikujejo muzejske vsebine tako, da prispevajo svoja mnenja, razmisleke in različne perspektive, oblikovane na podlagi različnih življenjskih izkušenj, ki so povezane z njihovo identitetno pripadnostjo. Razumevanje načinov, kako ljudje med seboj različno izkušamo svet, izboljšuje družbene odnose. Muzej lahko tako razumemo tudi kot progresivno institucijo, saj postaja prostor za boj proti predsodkom in družbeni neenakosti (Lindauer 2007). Koncept družbene odgovornosti, na katerem temelji delovanje inkluzivnih muzejev, zahteva od muzejev dvoje: prepoznavanje potenciala lastne organizacije za vplivanje na družbeno neenakost in odgovornost, da svoje družbeno delovanje in kulturno avtoriteto uskladi z vrednotami sodobne družbe (Sandell 2002).

SLOVENSKI ŠOLSKI MUZEJ: MUZEJSKE RAZSTAVE IN AKTIVNOSTI ZA BOLJ INKLUZIVNO DRUŽBO

Slovenski šolski muzej si z občasnimi razstavami prizadeva prikazati široko in raznovrstno področje šolstva in vzgoje tako na Slovenskem kot tudi drugod po svetu. Tako predstavlja raznolike šolske razmere in vsakdan otrok ter pedagoških delavcev ne samo v preteklosti, temveč tudi danes. Leta 1993 je bila v sodelovanju s Sonjo Porle pripravljena razstava *Srečna Afrika: Razstava igrač Gane in Burkinke Faso*. Prikazovala je igrače, ki so jih otroci iz izbranih dveh držav izdelovali sami iz najrazličnejših odpadkov in surovin. Igrače so izdelovali samo dečki, saj so doma družine deklicam nalagale več dela in obveznosti kot dečkom.

V sodelovanju z likovno pedagoginjo Silvo Karim je bila pripravljena razstava *Vsakdan v mojih očeh: Kurdistan v fotografiji in otroški risbi*. Poleg fotografije avtorice so bile razstavljene otroške risbe, ki so pripovedovale o vsakdanjem življenju otrok. Med njimi so bile nekatere tudi z vojno tematiko.

Kustodinja Mateja Ribarič je leta 2007 s fotografsko razstavo *Šola pod Everestom* predstavila šolstvo v Nepal. Omogočila je primerjavo med eno od šol v hribih in šolo v glavnem mestu Kathmanduju. Pomembno sporočilo razstave je bilo, da sta moč in prihodnost otrok v njihovem znanju.

Šolske razmere in življenje otrok v treh afriških državah so kot vodiči v muzeju leta 2011 z razstavo *Šola – ključ za razvoj: šolarji Angole, Malavija in Gane* predstavili Polona Koželj, Tomaž Gorenc in Tina Palaić (2011). Temeljila je na lastnih izkušnjah avtorjev, ki smo jih neodvisno drug

od drugega pridobili v okviru prostovoljnega dela na pedagoškem področju v treh različnih afriških državah. Istega leta je bila v sodelovanju z Vesno Črnič pripravljena razstava *Azerbajdžanska šola*. Predstavljeni so bili slovenski šolski projekti za ohranjanje kulturne dediščine v Azerbajdžanu. Med drugim je bilo mogoče videti tudi fotografije mladih iz Osnovne šole Lahidž, ki so fotografirali in snemali svoj zaselek, v katerem so iskali trajne in spreminjajoče se vrednote svojega okolja. Leta 2012 je bila v sodelovanju z novinarko in raziskovalko Tino Zgonik (2012) pripravljena razstava *Šola iz zemlje: učenje visokih Andov*. Predstavila je bolivijsko Warisato, šolo iz 30. let 20. st., ki je bila zasnovana na principih skupnosti in prilagojena potrebam, navadam in načinu življenja staroselskih otrok. Predstavljene so bile tudi vrednote in principi staroselcev, ki jih danes obuja in poučuje skupnost Sariri.

Ob vseh razstavah je bil pripravljen spremljevalni program. Če muzej razumemo kot prostor, ki mora pomagati obiskovalcu pri njegovem intelektualnem, čustvenem in ustvarjalnem razvoju, potem ni dovolj, da si obiskovalec razstavo le ogleda. Byszewski (2003) le-to razume kot prazen znak, ki začne delovati šele v trenutku doživetja. Namesto monologa predstavljenih koncepcij mora muzej obiskovalcem omogočiti prostor za izražanje lastnega mnenja, za dialog in interpretacije. Tako utira pot k ustvarjalnemu, osebno obarvanemu nadgrajevanju predstavljenih vsebin z lastnimi pogledi in razlagami, omogoča pa tudi predrugačenje ustaljenih predstav in podob obiskovalcev ter razbijanje morebitnih predsodkov in stereotipov. Ko obiskovalec uporabi pridobljena znanja tudi v realnih situacijah, muzejska izkušnja doseže svoj namen (Perko 2014). V nadaljevanju bom predstavila dve delavnici, ki sta nastali z namenom spodbujati medkulturno razumevanje in strpnost do družbene skupine starostnikov ter tako prispevati k inkluzivni družbi.

Ob razstavi *Šola – ključ za razvoj: solarji Angole, Malavija in Gane* je bila pripravljena delavnica o stereotipih o narodih, ob razstavi *Šola iz zemlje: učenje visokih Andov* pa delavnica o stereotipih o

starostnikih. Obiskali so ju tako učenci osnovnih in srednjih šol ter tudi študenti, delavnica o stereotipih o narodih pa je bila izvedena brez povezave s katero od izobraževalnih institucij tudi v skupini odraslih oseb. Specifikam udeležencev teh delavnic so bila prilagojena ključna vprašanja in naloge. Ob pripravi delavnice se tako njen razvoj ni zaključil, ampak se delavnica spreminja na podlagi pridobljenih povratnih informacij in prilagaja glede na potrebe in interese ciljnih publik (Pringle 2014).

Delavnica o stereotipih o narodih

Namen razstave *Šola – ključ za razvoj: solarji Angole, Malavija in Gane* je bil prikazati šolske razmere in vsakdan otrok v izbranih treh državah. Avtorji so posebno pozornost posvetili preprečevanju stereotipiziranja pri prikazovanju njihovih izkušenj. Zaradi posebnosti vsakega posameznega okolja so šolske razmere predstavili ločeno po državah, obenem pa so opozorili na vrsto izobraževalne institucije (vrtec, osnovna in srednja šola) in okolje (urbano, ruralno), kjer so otroke poučevali, saj se lahko razmere tudi znotraj same države bistveno razlikujejo (Gorenc, Koželj in Palaić 2011).

V zahodnem svetu imamo pogosto napačne informacije in izkrivljeno podobo o življenju v državah na afriškem kontinentu. Med drugim k temu prispevajo prevladujoče medijske podobe in sporočila o konfliktih in življenjski ravni ljudi v posameznih afriških državah ter tudi poučevanje geografije in zgodovine v šolah¹. Že pred časom so mnogi antropologi, sociologi in drugi raziskovalci družboslovne znanosti opozorili na zmoten pogled na Afriko kot na homogeno celoto, brez notranjih razlik in specifičnosti. Predlagali so množinski izraz Afrike namesto Afrika (Zadnikar 2001), kot je sicer danes še v uporabi. Predstave in stereotipi o afriškem kontinentu pa lahko vplivajo tudi na odnos ljudi do afriških migrantov v Sloveniji, kar seveda velja tudi za migrante iz drugih delov sveta. Naše družbe namreč kljub številnim omejitvam migracijskih politik (Zavratnik Zimic 2003) postajajo

¹ Več o tem: www.mladina.si/97167/tuja-ljudstva-v-slovenskih-ucbenikih (dostop 26. 02. 2014).

večkulturne, medkulturno razumevanje in sprejemanje pa postajata vedno bolj pomembni vrednoti in veščini.

Z delavnico o stereotipih o narodih smo v povezavi z omenjeno razstavo raziskovali, kako razumemo in doživljamo migrante in kakšne predstave imamo o državah, od koder ti prihajajo. Potekala je tako, da so si udeleženci najprej ogledali omenjeno razstavo in razmišljali o tem, kakšne podobe afriških otrok so poznali doslej in kako se skladajo s temi, ki so bile predstavljene na razstavi. Pri tem je bilo zelo pomembno, da so izrazili svoje izkušnje, mnenja in že obstoječa znanja² o afriškem kontinentu, saj je to predstavljalo osnovo za nadaljnjo diskusijo o stereotipih in njihovem preseganju. Ogledali so si tudi kratki video z naslovom *Stereotipi o narodih: zgodbe posameznikov različnih narodnosti*, ki sta ga pripravili avtorici delavnice³, predstavi pa razmišljanja in izkušnje petih migrantov s stereotipi, ki so jih imeli o njih Slovenci in katere so o Slovincih imeli sami.

V drugem delu delavnice so udeleženci s pomočjo metode diskusije in aktivne participacije spoznali pojem stereotip, njegovo funkcijo, vzrok nastanka in posledice, ki jih lahko ima stereotipno označevanje za ljudi. Najpomembnejši del delavnice pa je predstavljalo skupinsko delo, v katerem so udeleženci razmišljali o tem, kako bi lahko sami pripomogli k preseganju stereotipov in k vzpostavljanju bolj strpnega in sprejemajočega okolja. Predstavljeni sta jim bili dve konkretni problematični situaciji, povezani z okoljem, v katerem preživijo največ časa. Poiskati so morali rešitve za vključevanje migranta v šolsko in migrantske družine v lokalno skupnost. Pri tem so lahko svoje ideje izrazili v obliki časopisnega prispevka, skeča, radijskega oglasa, pripravili so lahko plakat ...

Cilj delavnice je bilo spoznanje udeležencev, da s stereotipi izkrivljamo realnost, saj so ljudje v resnici enkratni in različni, prav tako pa tudi spreminjajoči

² O pomenu obiskovalčevega predznanja v muzejski pedagogiki glej Byszewski (2003).

³ Obe delavnici sta v sodelovanju s kustosinjo pedagoginjo v Slovenskem šolskem muzeju Matejo Ribarič pripravili Simona Jazbinšek in Tina Palaić.

se posamezniki. Z iskanjem različnih rešitev za preseganje stereotipov se je udeležence spodbujalo k refleksiji njihovega razmišljanja in dejanj ter k zavedanju o pomenu lastnega aktivnega delovanja pri ustvarjanju okolja, v katerem živijo.

Delavnica o stereotipih o starostnikih

Poleg predstavitve nastanka in pomena bolivijske šole Warisate, v kateri so se učili otroci staroselcev Altiplana, je avtorica razstave *Šola iz zemlje: učenje visokih Andov* Tina Zgonik (2012) prikazala tudi številne modrosti staroselcev in njihove principe dobrega življenja. Ayni (izg. ajni) je princip recipročnosti, univerzalni zakon, ki trdi, da je vse povezano z vsem in da nič ne sme manjkati, da se ne bi porušilo občutljivo, ves čas pretakajoče se ravnotežje. Princip ayllu (skupnost, izg. ajllu) se rodi iz zavesti, da ne obstajam osamljeni jaz, ti ali on, ampak samo »mi«. Ayllu preprosto pomeni živeti v harmoniji z vsem in zavedanje, da smo soodgovorni za dobro drugega. Za pripadnike ljudstva Ajmara je značilno krožno dojetje časa, verjamejo v cikličnost, v to, da se vse vrača. Prav zato zelo poudarjajo vlogo starejših ljudi, ki so izkušeni in so nosilci pomembnih življenjskih modrosti. V skladu z razumevanjem harmoničnega delovanja skupnosti starostnike spoštujejo in cenijo.

Te modrosti in znanja andskih staroselcev so ob razmišljanju o vlogi in odnosu do starostnikov v Sloveniji spodbudile pripravo delavnice o stereotipih o starostnikih. Podaljševanje življenjske dobe prebivalstva je ena glavnih družbenih pridobitev prejšnjega stoletja. Staranje je pojav, ki ima izrazite osebne in družbene posledice. Za posameznika pomeni proces telesnih, razumskih, duševnih in socialnih sprememb, ki se dogajajo v teku življenja, za družbo pa ima staranje njenega prebivalstva vrsto zdravstvenih, ekonomskih, socialnih, etičnih ter političnih razsežnosti. Ker so starostniki heterogena skupina, so stereotipna pripisovanja izrazito zmotna in nepotrebna, delujejo pa lahko celo kot samoizpolnjujoče se prerokbe (Kovačev in Zaletel 2006).

Z delavnico o stereotipih o starostnikih smo v povezavi z razstavo *Šola iz zemlje:*

učenje visokih Andov raziskovali predstave udeležencev o starostnikih. Ti so si najprej ogledali razstavo in video *Stereotipi o narodih: zgodbe posameznikov različnih narodnosti* ter tako spoznali pojem stereotip in njegovo funkcijo. Izpostavili smo posledice, ki jih ima stereotipno označevanje. Opredelili smo starost, stereotipe o starostnikih ter medijske podobe starosti. Udeleženci so razdeljeni v skupine razmišljali o lastni vlogi pri preseganju stereotipov o starostnikih in njihovih konkretnih možnostih v odnosu do njim bližnjih starostnikov za spreminjanje stereotipnih prepričanj in vrednotenj starostnikov in starosti; o vlogi države pri zagotavljanju ustreznih politik, s katerimi bi pripomogli h kvalitetnemu staranju posameznikov; o vlogi medijev pri zagotavljanju uravnotežene podobe o starostnikih v javnosti. Eden od pomembnih ciljev delavnice je razumevanje, da je preseganje stereotipov proces, pri katerem je pomembna nenehna refleksija lastnih prepričanj, stališč, vrednotenj in dejanj.

SKLEP

Sodobni muzeji postajajo prostori dialoga, raznolikih interpretacij in spodbujanja človekove intelektualne, čustvene in duhovne rasti. Pri tem bistven je dialog, saj se s soočanjem mnenj in razmišljanj porajajo pomembna spoznanja in ugotovitve sogovornikov. Muzejska izkušnja doseže svoj namen takrat, ko obiskovalec posredovano vsebino sooči s svojimi življenjskimi izkušnjami, jo integrira v svoje lastno življenje (Kroflič 2014) in pridobljena znanja uporabi v realnih življenjskih situacijah (Perko 2014).

Literatura

- Bračun, R. (2007). Različnim obiskovalcem enake možnosti. *Argo*, letn. 50, št. 1. 87–91.
- Bračun S., R. (2009). So slovenski muzeji družbeno odgovorni? »Mediator v kulturi« – razvojni model univerze za tretje življenjsko obdobje. *Argo*, letn. 52, št. 1-2. 94–105.
- Byszewski, J. (2003). *Drugačen muzej*. Ljubljana: Skupnost muzejev Slovenije.
- Gorenc, T., Koželj, P., Palaić, T. (2011). *Šola – ključ za razvoj: šolarji Angole, Malavija in Gane*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.

- Kovačev, A. N., Zaletel, M. (2006). *Identiteta starostnikov in njene značilnosti*. Ljubljana: Visoka šola za zdravstvo, Univerza v Ljubljani. http://www2.zf.uni-lj.si/ri/publikacije/starostniki2006/12_KovacevZaletel.pdf, dostop 26. 02. 2014.
- Kroflič, R. (2014). Umetniško doživetje kot prostor emancipacije ustvarjalca in odjemalca umetnine: primer dobre prakse – delo z otroki. (Prispevek na mednarodnem strokovnem simpoziju AKTIV, Ljubljana, 27. 02. 2014).
- Lindauer A., M. (2007). Critical museum pedagogy and exhibition development: a conceptual first step. V: Knell, S. J. idr. (ur). *Museums revolutions: How museums change and are changed*. London, New York: Routledge. 303–314.
- Perko, V. V. (2014). S katerimi znanji oskrbujejo muzeji sodobno družbo? Prispevek na mednarodnem strokovnem simpoziju AKTIV (Ljubljana, 27. 02. 2014).
- Pringle, E. (2014). *Sodelovanje umetnikov z obiskovalci muzejev: primer galerije Tate*. Prispevek na mednarodnem strokovnem simpoziju AKTIV (Ljubljana, 27. 02. 2014).
- Sandell, R. (2002). Museums and the combating of social inequality: roles, responsibilities, resistance. V: *Museums, Society, Inequality*. Sandell, R. (ur.). London, New York: Routledge. 3–23.
- Zadnikar, D. (ur.) (2001). Afrike. *Časopis za kritiko znanosti*. Ljubljana: Študentska založba.
- Zakon o varstvu kulturne dediščine (ZVKD-1), Uradni list RS, št. 16/2008; dostop 24. 02. 2014.
- Zavratnik Zimic, S. (2003). Trdnjava Evropa ali odprta Evropa? Izzivi za države »schengenske periferije«. V: *Migracije – globalizacija – Evropska unija*. (ur. Pajnik in Zavratnik Zimic). Ljubljana: Mirovni inštitut, Inštitut za sodobne družbene in politične študije. 15–41.
- Zgonik, T. (2012). *Šola iz zemlje: učenje visokih Andov*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Židov, N. (2011). Muzeji in družbeno vključevanje. Primer razstave o brezdomstvu v Slovenskem etnografskem muzeju. *Etnolog*, letn. 21, št. 72. 245–261.

EVROPSKE KROS-KURIKULARNE ZGODBE / dr. Majda Naji, Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije (MFDPSŠ)

Nobenega odkritja, nobenega napredka, nobene znanosti že dolgo ne zanima več, ali živi nekje neki nesrečni otrok. (Albert Einstein, 1879–1955)

Ko govorimo o ciljih izobraževanja za 21. stoletje, govorimo o naslavljanju učencev in izpolnjevanju njihovih osebnih ciljev. Mladim ljudem smo dolžni dati izobrazbo, ki bo zanje smiselna, in veščine ter vrednote za njihovo uspešno osebno in poklicno življenje.

UVOD

Osnovni cilji šolskega izobraževanja so bili pred letom 2000 v večini držav EU napisani zelo splošno. V Angliji so na primer v šolah želeli razvijati duhovni, moralni in telesni razvoj učencev ter jih pripraviti za odgovorno obnašanje v odraslem obdobju. Uvodnim ciljem so nato sledili kurikulumi posameznih šolskih predmetov brez vsakega pravega pojasnila, zakaj prav ti predmeti predstavljajo osrednji del nacionalnega kurikula. Avtorji so se enostavno držali tradicionalnega prepričanja, da kakovost šolskega izobraževanja sestoji iz predmetov, kot so matematika, jeziki, naravoslovne in družbene znanosti, telesna kultura in umetnost.

Zakaj ravno ti predmeti in zakaj je težko, skorajda prevratniško pomisliti na kakoli drugega? Ali obstaja vsaj en dober razlog, da je kvaliteta šolske izobrazbe pogojena z obstoječim predmetnim sistemom? »V filozofiji izobraževanja je vedno bolj prisotno spoznanje, da so aktualni šolski kurikuli bolj primerni za 18. stoletje, v katerem so nastali, kot pa za 21. stoletje, v katerem živijo naši učenci,« piše John White v knjigi *Rethinking the School Curriculum* (2004) in nadaljuje: »Tisti, ki razmišljajo drugače, se srečajo z nepremostljivimi konvencionalnimi preprekami.« To potrjujejo tudi moje izkušnje v slovenskem šolskem prostoru. Ko sem pred leti v osrednjem slovenskem dnevniku objavila članek o nujnosti uvažanja kros-kurikularnih vsebin v šolsko prakso, je direktor javnega vzgojno-izobraževalnega zavoda, kjer sem bila zaposlena, predlagal mojo odstavitev. V Sloveniji sem med prvimi predlagala vključevanje globalnega izobraževanja kot kros-kurikularne vsebine v redni pouk. Tedanji šolski minister je izjavil,

da je globalno izobraževanje kot modna muha, ki pride in gre. Minister je odšel, šole pa se sedaj povsem nepripravljene soočajo z (neprijetno) resnico globalizacije slovenskega šolstva. Tudi vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (VITR) doživlja usodo ostalih kros-kurikularnih vsebin. Pojavlja se v programih vseh političnih usmeritev in barv, toda nobena šolska oblast do zdaj ni poskrbela za vključitev trajnostnega izobraževanja v formalni izobraževalni sistem.

Tisti, ki na sodobni kurikulum gledajo skozi teorijo znanstveno-akademske eksaktnosti, spoštujejo samo pouk, ki je nasičen z dejstvi in s čim večjo količino učnih vsebin ter didaktično organiziran in voden tako, da dominira učenje, poučevanje in prenašanje znanja. To je svojevrsten drill, ki popolnoma zanemara vprašanje, ali lahko učenec vse to sploh spremlja – vsega osvojiti zagotovo ne more, je kritičen Vlatko Previšić (2010), profesor na Filozofski fakulteti v Zagrebu. Duhovna moč učencev je nekje drugje, kot pa pričakujejo in si želijo predmetni strokovnjaki.

(NE)USTREZNOST ŠOLSKIH KURIKULOV

Evropski šolski kurikuli za 21. stoletje morajo postaviti osnovni okvir za sodobno šolo, v kateri je vsak učenec enako cenjen, svoboden in suveren v sprejemanju odločitev o načinu svojega življenja. Velika slika sodobnega kurikula (QCA. A Big Curriculum Picture, 2008) mora odgovoriti na tri osnovna vprašanja:

- Kaj želimo z izobraževanjem doseči?
- Kako bomo organizirali učenje?
- Kako bomo dosegli postavljene cilje?

Odgovori na ta vprašanja zahtevajo bistvene spremembe na področju doseganega oblikovanja šolskega kurikula,

manj opisovanja in več osredotočanja na ključne koncepte, ravni in procese izobraževanja (White 2005). To pa hkrati pomeni večjo personalizacijo pouka, več osebnega razvoja posameznega učenca in več možnosti za povezovanje z življenjem izven šole ter lokalno determiniranost kurikula (FNBE. National Core Curriculum for Basic Education, 2004). Vse to pa od šolskih strokovnjakov zahteva povezovanje med šolskimi predmeti in uvažanje *kros-kurikularnih* tem (QCA. Cross-curriculum dimensions, 2008).

Večina aktualnih evropskih šolskih kurikulumov je nepripravljena na velike izzive 21. stoletja, eksponentno rast znanja in silovit razvoj informacijske tehnologije (Barnes 2008). Zato so kros-kurikularne vsebine tako pomembne, ker naredijo šolski pouk bolj avtentičen in relevanten ter vodijo učenca h globljemu razumevanju sveta, v katerem živi. Kros-kurikularne vsebine vključujejo znanja, veščine in vrednote različnih disciplin in šolskih predmetov, ki se poučujejo na makro nivoju in so osredotočeni na kurikulum in njegove cilje (QCA. Cross-curriculum dimensions, 2008).

V UČENCA USMERJEN KURIKUL

Osnovo za uvažanje kros-kurikularnih tem v šolske kurikule predstavlja kurikulumumska filozofija, *usmerjena v učenca*, ki v 21. stoletju ponovno doživlja svoj vzpon. Karakteristika te »kurikulumumske ideologije« je humano izobraževanje in pedagoški proces, usmerjen v učenca, skrb za njihov osebni razvoj, uvažanje različnih stilov učenja in poučevanja, izvajanje kurikulumskih vsebin skozi projektno delo ter razvijanje učenčevih kreativnih sposobnosti (Schiro 2008). Pripadniki v učenca usmerjene kurikulumumske ideologije, ki ima veliko sledilcev predvsem

v skandinavskih državah, kot so Finska, Švedska in Norveška, so trdno prepričani, da je to vizija šole za 21. stoletje.

Za utemeljitelje v učenca usmerjene kurikulumске filozofije lahko štejemo tri evropske pedagoge (Schiro 2008): to so češki pedagog Jan Amos Comenius (1592–1670) s svojim delom *Didactica Magna*, francoski pisatelj Jean Jacques Rousseau (1712–1778), avtor knjige *Emilie*, in Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), ki je Rousseaujeve ideje o povezanosti izobraževanja z naravo prenesel v prakso. Velik doprinos k razvoju v učenca usmerjenega kurikula predstavlja konstruktivistična teorija Jeana Piageta in teorija Harolda Gardnerja o več vrstah inteligence.

MED SEBOJ PREPLETENA PODROČJA

John White, profesor na Institute of Education, University of London, predlaga, da se z ozirom na osebnostne lastnosti učencev, njihove veščine in vrste znanj cilji šolskih kurikulumov razdelijo na tri področja, ki se med seboj prepletajo. Na prvem mestu je **osebni razvoj mladih ljudi**, sledita **socialna in državljanska**

vključenost učencev ter njihov **doprinos k razvoju družbe**, v kateri živijo (White 2005). Tako oblikovani kurikularni cilji pa se težko realizirajo samo skozi tradicionalne šolske predmete. Zato v ospredje vedno bolj vstopajo kros-kurikularne vsebine, ki dajejo izobraževanju večjo relevantnost in avtentičnost (QCA. Cross-curriculum dimensions, 2008), kot je bilo poudarjeno že na začetku sestavka. Kros-kurikularne vsebine v modernih evropskih kurikulumih zajemajo **področja identitete in kulturne različnosti, zdravega življenjskega sloga, sodelovanja v lokalni skupnosti, podjetništvo in inovativnost, globalno razsežnost in trajnostni razvoj, informacijsko tehnologijo ter kreativnost in kritično razmišljanje** (QCA. The Global Dimension in Action, 2007).

Kros-kurikularne vsebine kot osrednje vsebine v šoli 21. stoletja promovirajo vrednote, znanja in veščine kot del ključnih kompetenc učencev v kontekstu vseživljenjskega učenja. Razvoj kros-kurikularnih vsebin postavlja na vrh vzgojno-izobraževalne sheme učenca in razvoj njegove osebnosti ter mu hkrati omogoča, da se sooča z izzivi življenja

v 21. stoletju (DfES, DFID, DEA, QCA. Developing the Global Dimension in the School Curriculum, 2005).

SPECIFIČNE POTREBE RAZLIČNIH ŠOLSKIH SKUPNOSTI

Šole morajo iskati različne poti za vključevanje kros-kurikularnih vsebin v svoje šolske kurikule, in to na način, ki bo odražal specifične potrebe šolske skupnosti, upoštevajoč pri tem individualne potrebe učencev.

Kros-kurikularne teme morajo sooblikovati celoten razvojni načrt šole in njen etos ter se vključevati v rutinske šolske dogodke, kot so pedagoške konference ali sestanki s starši. Pomembni so tudi tako imenovani tematski dnevi ali tedni, kjer se na osnovi določene kros-kurikularne teme, na primer trajnostnega razvoja, lahko smiselno povežejo različni šolski predmeti (QCA. The Global Dimension in Action, 2007).

Najbolj primerna oblika dela za izvajanje kros-kurikularnih vsebin pa so projekti in projektne mreže, ki imajo v slovenskih šolah dolgoletno in bogato tradicijo. To so na primer EKO, Zdrave in UNESCO šole ter evropski mrežni šolski projekti.



ANALIZA STANJA

Kako daleč so slovenske šole v doseganju svojih kurikularnih ciljev in kako jih vključujejo v proces evalvacije in samo evalvacije?

Dejstvo je, da v tem trenutku veliko slovenskih učencev (in učiteljev) ne želi delati in živeti v šoli, ki jim jo nudimo. Za mnoge mlade ljudi učenje izoliranih predmetnih vsebin nima nobenega smisla in se enostavno izključijo. Drugi, na primer gimnazijci, vzamejo to kot nalogo, in če je »poznavanje orbitalnega modela atoma« pogoji za sprejem na prestižno univerzo, se temu preprosto uklonijo.

Našim otrokom smo dolžni dati izobrazbo, ki bo za njih smiselna, in jih oskrbeti z znanjem za uspešno osebno življenje ter jih usposobiti za vodenje drugih. V Sloveniji še vedno niso dovolj jasno identificirane prioritete izobraževanja za 21. stoletje in z njimi povezani cilji šolskih kurikulumov. Slovenski šolski strokovnjaki bodo morali jasno odgovoriti predvsem na dve ključni vprašanji: Katere cilje bo izobraževalna politika izbrala kot prioritete in skozi katere kurikularne vsebine se bodo realizirali?

Odprtih vprašanj, vezanih na holistični pristop in interdisciplinarnost poučevanja, je še vedno veliko – opažena so v vseh državah EU, ne samo v Sloveniji. Problem kros-, inter-, multi- ali poli-kurikularnih vsebin (obstaja še več izrazov) lahko slikovito povzamemo z naslednjo ugotovitvijo: »Če nekaj deliš z vsemi, potem za to nihče ni odgovoren, oziroma če pripadaš vsem, v resnici ne pripadaš nikomur.« Šolski predmeti imajo stoletno tradicijo in strukturo, ki je ne moremo in ne smemo kar tako prekiniti, kajti akademske discipline imajo različne paradigme izobraževanja. Odnos med generalisti in specialisti ter vsebino in formo je zelo občutljivo področje pedagogike (Ross 2000).

UVAJANJE KROS-KURIKULARNIH VSEBIN V ŠOLE

Kros-kurikularne vsebine postajajo del šolskih kurikulumov v državah EU in šole vedno bolj spoznavajo njihovo veliko

korist pri oblikovanju in načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela. Pomembno je tudi, da se kros-kurikularne vsebine ne uvajajo v pedagoško prakso izolirano, ampak v smiselni povezavi. Na primer obstaja močna vsebinska povezava med globalnim izobraževanjem in trajnostnim razvojem, med kreativnostjo in kritičnim razmišljanjem ter inovativnostjo in tako dalje (Hick, Holden 2007).

Kros-kurikularne vsebine omogočajo šolam, da posodobijo in inovirajo šolske kurikule glede na potrebe učencev, njihovih pričakovanj, zanimanj ter razmišljanj. Angleški šolski strokovnjaki (DfES, DFID, DEA, QCA. Developing the Global Dimension in the School Curriculum, 2005) predlagajo sedem stopenj v procesu inoviranja šolskega kurikula skozi kros-kurikularne vsebine: izbrati prioritete naloge, definirati izhodišča, postaviti jasne cilje, jih striktno izvajati, oceniti in beležiti dosežke, jih ohraniti ali spremeniti ter se pomakniti naprej.

Učitelji sami najbolje poznajo načine, kako izvajati kros-kurikularne vsebine v lokalnem okolju, poznajo interese in sposobnosti svojih učencev in pričakovanja njihovih staršev. Vsak moder šolski ravnatelj bo odgovor na vprašanje »Kako bomo na šoli izvajali učenje in poučevanje kros-kurikularnih vsebin?« prepustil učiteljem in njihovim pedagoškim svetovalcem (White, 2005). Učitelji bodo tako začutili, da z vodstvom šole in svojimi kolegi sodelujejo v skupni nalogi, videli bodo celotno sliko šolskega kurikula (QCA. A Big Curriculum Picture, 2008) in ne samo cilje svojega predmeta.

»Zdi se, da so učitelji še vedno preveč vezani na paradigmo slepega sledenja 'predpisanim' učnim načrtom in učbenikom ter delovnim zvezkom,« ugotavlja hrvaški pedagog Vlatko Previšić (2010). Zaman so strokovni apeli, priporočila in svetovanja, ki želijo šolo in učitelje osvoboditi »strahu pred oblastjo«, ko se ta še vedno čuti v vodenju šole in je kot zakon nad pedagogiko. Zato takšen učitelj ne uspeva zakorakati proti vlogi sodobnega moderatorja, mediatorja in socialnega povezovalca v svojem profesionalnem delu, ampak ostaja v vlogi prenašalca znanja in kontrolorja

(ocenjevalca) doseženega. Za uvajanje kros-kurikularnih vsebin v šolsko prakso je ključen kreativni učitelj, ker obvlada sposobnost povezovanja, ima občutek za originalnost, je avtonomen in raziskovalno usmerjen (Barnes 2008).

Razvoj in implementacija kros-kurikularnih vsebin vpliva na celotno življenje šole od sodelovanja s starši, etosa šole, učnega okolja, vrednot in svetovanja do vodenja šole, šolskega in skritega kurikula, gradiv za učitelje in učence ter metod učenja in poučevanja (Finnish Ministry of Education. Education for Global responsibility, 2007). Kurikul, ki podpira razvoj kros-kurikularnih vsebin, istočasno vzpostavlja ravnotežje med znanji posameznih predmetov (npr. fizika, kemija, matematika) ter ključnimi procesi in koncepti na katerih so ti predmeti zasnovani. Kros-kurikularne vsebine lahko povežejo šolske predmete z izzivi s katerimi se učenci soočajo v svojem sedanjem ali bodočem življenju (FNBE. National Core Curriculum for Basic Education, 2004).

Zapiranje šole pred problemi globalnega sveta vsekakor ni priporočljivo. Potrebno je poiskati načine, kako naj šola postane ustanova s socialno in humano kreativno identiteto, ki bo vse oblike učenja prenesla v partnerski, so-odgovorni in učencu prijateljski odnos ter pouk spremenila v čim bolj organiziran proces aktivnega pridobivanja znanja. Kros-kurikularne vsebine se lahko razvijajo skozi vse šolske predmete, povezujoč pri tem tiste, ki so primerni za izbrane teme. Kros-kurikularni koncept spodbuja povezovanje znotraj in med predmeti ter omogoča, da se učenje približa življenju mladih ljudi in upošteva njihove izkušnje ter pričakovanja (QCA. Cross-curriculum dimensions, 2008).

Razvoj in implementacija kros-kurikularnih vsebin, ki učencem omogočajo privlačno in z življenjem povezano izkušnjo učenja, je nedvomno največja investicija, ki jo neka šola lahko vложи v proces vzgoje in izobraževanja.

Šola mora identificirati svoje razvojne cilje z upoštevanjem nacionalnih kurikularnih ciljev, potreb učencev in lokalne

skupnosti, v kateri šolska skupnost živi in dela. Če želimo učencem pripraviti privlačno in avtentično izkušnjo učenja, moramo v načrtovanje kros-kurikularnih vsebin vključiti sledeče komponente:

1. Veščine učenja in poučevanja ter osebne veščine – načrtovati, kako jih razvijati v kontekstu šolskih predmetov in v povezavi z izbranimi kros-kurikularnimi vsebinami. Spodbujati učence, da veščine razvijajo in jih prenašajo v različne oblike in vsebine učenja.
2. Čas – razmišljati o času kreativno; na primer s fleksibilnim razporedom šolskih ur (v Sloveniji je poznan termin fleksibilni predmetnik).
3. Prostor – razmišljati o tem, kje bo učenje potekalo; v učilnici ali zunaj nje. Razmisliti, kako so ostali šolski prostori (hodniki, dvorane, biblioteka in drugi) povezani s posameznimi kros-kurikularnimi vsebinami.
4. Ljudje – razmisliti, kdo bo poleg učiteljev največ prispeval k privlačni in avtentični izkušnji učenja. To so predvsem strokovnjaki iz lokalnih ustanov, kot so muzeji, umetniške galerije, domovi za starejše in nevladne organizacije.
5. Šolski predmeti – ugotoviti, v kakšni meri lahko posamezni šolski predmeti doprinesejo k učenju in poučevanju določene kros-kurikularne vsebine. Zato je potrebno narediti komparativne preglede kurikulov posameznih šolskih predmetov, kar bo pomagalo pri optimalni izbiri ključnih konceptov in procesov kros-kurikularnega pouka.
6. Ostale kros-kurikularne vsebine – vsebine so neodvisne ena od druge in se medsebojno dopolnjujejo. Potrebno je narediti povezave med izbrano vsebino in ostalimi kros-kurikularnimi vsebinami.
7. Ocenjevanje in preverjanje – izvajati ga kot integralni del učenja in poučevanja, uporabljajoč pri tem vsakodnevno komunikacijo z učenci. Samo tako lahko ugotovimo kako proces pouka v resnici poteka in kakšen vpliv ima na učence.
8. Viri – razmisliti, kako izbrati in koordinirati resurse, ki so primerni za izbrano kros-kurikularno vsebino. Omogočiti enostaven pristop

učencem do teh virov, predvsem z uporabo informacijske tehnologije v lokalnem in globalnem kontekstu.

ZAKLJUČEK

Uvajanje kros-kurikularnih vsebin v šolski pouk zahteva holističen in aktiven način poučevanja, ki se osredotoča na raziskovanje različnih vrednot in pogledov ter iskanja njihovih rešitev. Koncept participiranja in občutek lastne vrednosti ter samoocenjevanje so zelo pomembne teme, ki težko najdejo prostor v šolskih kurikulumih.

Razvijanje in osvobajanje izrednih lastnosti vsakega učenca in naše prizadevanje, da mu pri tem pomagamo, je oziroma bi morala biti osrednja tema sodobne izobraževalne filozofije in največja vrednota izobraževanja v 21. stoletju. Aktualni izobraževalni sistemi promovirajo intelektualni razvoj otrok v kontekstu obstoječih akademskih disciplin in šolskih predmetov, kajti trenutno so to edini koherentni okviri transmisije šolskega znanja v evropskih državah. To bo realnost evropskega izobraževanja vse dotlej, dokler mnogi a priori zavračajo in še težje razmišljajo o novih oblikah učenja in poučevanja.

PRIMERI EVROPSKIH KROS-KURIKULARNIH ZGODB

Solarno vozilo

Šola na Norveškem je želela izvesti kros-kurikularne povezave med naravoslovjem in matematiko ter tehnologijo in geografijo na osnovi projekta Sončno vozilo (Solar Buggy). Skozi projekt so tako učenci, pri izdelovanju sončevega vozila razvijali kros-kurikularne veščine, kot so kreativnost in kritično razmišljanje ter podjetnost in trajnostni razvoj.

Identiteta in kulturna raznolikost

Šola v Angliji je želela zmanjšati negativne poglede na kulturno raznolikost, o kateri so njihovi učenci slišali v lokalni skupnosti. Učitelji so začeli razvijati kros-kurikularno vsebino na temo identitete in kulturne razlikosti.

Z učenci so razpravljali o vprašanjih kaj pomeni biti »dober državljan« z njihovega stališča in stališča doseljencev, beguncev in azilantov.

Osebna rast

Učitelji v šoli v Nemčiji so bili zaskrbljeni zaradi pomanjkanja odkritih in iskrenih pogovorov z učenci glede njihovih osebnih pogledov na spolnost in ljubezenska razmerja. Z uporabo študija primera, igre vlog in simulacij so se bili učenci sposobni pogovarjati o svojih socialnih in moralnih dilemah v šoli, doma in v skupnosti. Razprava v podpornem in varnem okolju je učence ohrabrila, da so o občutljivih temah spregovorili brez strahu, da jih bo nekdo obsodil.

Razumevanje drugih kultur skozi poezijo in glasbo

Kot velika monokulturna skupnost je osnovna šola v Angliji želela pri svojih učencih povečati zanimanje za spoznavanje drugih kultur. Učitelji so se povezali z osnovno šolo v Gani, da bi skupaj z njimi pripravili kros-kurikularni projekt. Učenci v Angliji so imeli možnost, da spoznavajo gansko poezijo in glasbo ter raziskujejo gansko zgodovino, kulturo in umetnost. Globalno partnerstvo je dalo učencem samozaupanje za kreativno delo z vrstniki, ki imajo različno kulturno bogastvo in vrednote, ter istočasno povečalo kulturno razumevanje in pozitiven odnos do drugih kultur.

Literatura

- A Big Curriculum Picture (2008). London: Qualification and Curriculum Authority (QCA). https://www.google.si/?gws_rd=cr&ei=NLxpU9WtLYr dygO794C4Bg#q=QCA+UK+Abig+curriculum+pictures (dostop 4. 5.2014).
- Barnes, J. (2008). Cross-Curricular Learning. London: Sage Publication.
- Cross-curriculum dimensions. (2008). London: Qualification and Curriculum Authority (QCA). <http://schoolsonline.britishcouncil.org/sites/default/files/el/98010.pdf> (dostop 4.5. 2014).

- Developing the Global Dimension in the School Curriculum. (2005). London: DfES, DFID, DEA, QCA. [Http://think-global.org.uk/resources/item/883](http://think-global.org.uk/resources/item/883) (dostop 4.5. 2014).
- Education for Global responsibility – Finnish Perspectives. (2007). Helsinki: Ministry of Education. [Http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm31.pdf?lang=en](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm31.pdf?lang=en) (dostop 4.5. 2014).
- Hicks, D., Holden, C., (2007). *Teaching the Global Dimension*. London: Routledge.
- National Core Curriculum for Basic Education. (2004). Helsinki: Finnish National Board of Education (FNBE). [Http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education](http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education) (dostop 4.5. 2014).
- Previšić, V.(2010). Socijalno i kulturno biće škole – kurikulumске perspective. V Pedagogijska istraživanja (vol. 7, št. 2). Zagreb: Školska knjiga.
- Ross, A.,(2000). Curriculum Construction and Critique. London: Routledge/Falmer.
- Schiro, M., S., (2008). Curriculum Theory. London: Sage Publication.
- The Global Dimension in Action. (2007). London: Qualification and Curriculum Authority (QCA). [Http://clients.squareeye.net/uploads/global/documents/qcda_global_dimension_in_action.pdf](http://clients.squareeye.net/uploads/global/documents/qcda_global_dimension_in_action.pdf) (dostop 4.5.2014).
- White, J. (2002). *The Child's Mind*. London: Routledge/Falmer.
- White, J. (ur.) (2004). *Rethinking the School Curriculum: Values, Aims and Purposes*. London: Routledge/Falmer.
- White, J. (2005). *The Curriculum and the Child: The Selected Works of John White*. London: Routledge/Falmer.

ZA NOTE BREZ POMOTE V OTROŠKEM PEVSKEM ZBORU

Študija treh učinkovitih modelov glasbenega opismenjevanja, namenjena vzgojiteljem in učiteljem v vrtcih in šolah, zborovodjem, študentom in strokovnjakom.

OTROŠKI PEVSKI ZBOR

Note brez pomote ponujajo izčrpen vpogled v zgodovino slovenskega zborovskega petja in skozi pregled umeščenosti pevskih zborov v šolski sistem obravnavajo njegovo kompleksno vlogo pri razvoju osebne, kulturne in nacionalne identitete. Posebej so dragocena poglavja, v katerih avtorica predstavi lik zborovodje in poda izčrpna izhodišča za oblikovanje kakovostnih pevskih vaj in izbiro zborovskega repertoarja. Te dejavnike zborovskega dela nadgrajuje s poglavjem glasbenega opismenjevanja, kjer kritično opredeljuje njegovo umeščenost v učne načrte za glasbeno vzgojo in za osnovnošolske pevske zборе. Ob poglobljeni in utemeljeni predstavitvi glasbenega opismenjevanja v splošnem šolstvu izpostavlja problematiko strokovne usposobljenosti razrednih učiteljev za kakovostno glasbenopedagoško delo. Ugotavlja, da imajo učitelji pogosto težave pri glasbenem poučevanju, saj nimajo ustreznih znanj, in izpostavlja potrebo po sistematičnem delu s človeškimi viri.



OB KONCU MEDNARODNEGA DESETLETJA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ: POZABLJENE ALI VSE BOLJ AKTUALNE SLOVENSKE »SMERNICE VITR OD PREDŠOLSKE VZGOJE DO UNIVERZITETNEGA IZOBRAŽEVANJA« – SEDEM LET PO SPREJETJU

/ Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (ob sprejetju leta 2007 »Ministrstvo za šolstvo in šport«)

»Vzgoja za trajnostni razvoj je vseživljenjsko prizadevanje, ki spodbuja posameznike, institucije in družbe, da gledajo na jutri kot na dan, ki pripada vsem nam – ali pa ne bo pripadal nikomur.«

Iz listine Združenih narodov »Desetletje vzgoje za trajnostni razvoj« 2005–2014

I UVOD

Strategija razvoja Slovenije je zasnovana na trajnostnem razvoju (TR) kot osrednji perspektivi, ki vključuje gospodarsko vitalnost, pravičnost, socialno kohezijo, varstvo okolja in trajnostno gospodarjenje z naravnimi viri. Za uresničevanje trajnostnega razvoja bo Slovenija zagotavljala svojim državljanom telesno, duševno, socialno, kulturno in gospodarsko blaginjo z odgovornostjo do prihodnjih generacij in njihovega naravnega in družbenega okolja.

Slovenija sprejema trajnostni razvoj kot »razvoj, ki zadovoljuje potrebe sedanjih generacij, ne da bi ogrozil možnosti prihodnjih generacij, da bodo tudi te lahko zadovoljevale svoje potrebe« (Brundlandova komisija, 1987).¹

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (VITR) vključuje medsebojno povezana okoljska, gospodarska in socialna vprašanja.

Ključna področja trajnostnega razvoja vključujejo med drugim državljanstvo, mir, etiko, odgovornost v krajevnem in mednarodnem kontekstu, demokracijo in vladanje, pravičnost, varnost, človekove pravice, zmanjšanje revščine, zdravstvo, enakost spolov, kulturno raznovrstnost, razvoj podeželja in mest, gospodarstvo, proizvodne in potrošniške vzorce, skupno odgovornost, varstvo okolja, upravljanje naravnih virov ter biotsko in pokrajinsko raznovrstnost.²

Odzivanje na tako različne teme v okviru VITR zahteva celosten pristop.

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj ni le dodatek k sedanjemu splošnemu izobraževanju niti ni njen cilj zgolj in samo varovanje narave, ampak je:

- obsežen, celovit, skladen pedagoški proces, ki vključuje odnos med človekom in naravo ter odnose med ljudmi;
- vodi do razumevanja vsestranske zveze med naravnim, gospodarskim, družbenim in političnim sistemom ter soodvisnosti ljudi, ki živijo v različnih delih sveta;
- skuša dejavno in tvorno reševati sedanja in prihodnja okoljska in družbena vprašanja človeštva.

V Sloveniji VITR prednostno vključuje:

- spoštovanje občečloveških vrednot,
- dejavno državljanstvo in participacijo,
- medkulturni dialog in jezikovno raznovrstnost,
- ohranjanje narave in varovanje okolja (ekološko ozaveščenost in odgovornost),
- kakovostno izobraževanje - spodbudno delovno in učno okolje,
- kakovostne medosebne odnose, razvoj socialnih kompetenc (nenasilje, strpnost, sodelovanje, spoštovanje itd.),
- zdrav življenjski slog (duševno in telesno zdravje),
- krepitev zdrave samozavesti in samopodobe,
- kakovostno preživljanje prostega časa,
- razvijanje podjetnosti kot prispevka k razvoju družbe in okolja,
- spoznavanje različnih področij kulture in spodbujanje ustvarjalnosti in dejavnosti.

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj ima osrednje mesto v razvoju vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji.

II CILJI IN NAČELA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ

Osrednji namen Smernic vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do univerzitetnega izobraževanja je poudariti pomen vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj in pokazati možnosti za uresničevanje trajnostnega razvoja pri formalnem, neformalnem in priložnostnem učenju.

Cilji, ki bodo prispevali k uresničevanju vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj:

- (a) zagotoviti normativne podlage, ki podpirajo VITR,
- (b) usposobiti strokovne delavce v VITR,
- (c) zagotoviti ustrezna didaktična in druga gradiva za uresničevanje VITR,
- (d) pospeševati raziskave in razvoj VITR,
- (e) okrepiti sodelovanje vseh dejavnikov na področju VITR na vseh ravneh (državna, pokrajinska, občinska).

Pri uresničevanju ciljev upoštevamo naslednja načela:

1. načelo odgovornega ravnanja do sebe, družbenega in naravnega okolja: VITR zahteva odgovoren odnos posameznika do samega sebe, soljudi in narave;
2. načelo obravnave TR z vidika etičnih razsežnosti, vključno z vprašanji enakopravnosti, solidarnosti in medsebojne odvisnosti med pripadniki ene generacije in med različnimi generacijami;

¹ »Our common future«, the World Commission on Environment and Development – Brundland Commission, 1987.

² Strategija vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj UNECE, sprejeto na srečanju na visoki ravni ministrov za izobraževanje in okolje, Vilna, marec 2005.

3. načelo spoštovanja človekovih pravic: spoštovanje človekovih pravic je bistveno načelo trajnostnega razvoja. VITR je zato v tesni povezavi z vzgojo za človekove pravice, katere cilj je razvijanje in razumevanje odgovornosti za uresničevanje teh pravic v vsaki skupnosti in v družbi nasploh. V tem smislu prispeva k dolgoročnemu preprečevanju kršenja človekovih pravic in nasilnih sporov, k spodbujanju enakosti in trajnostnega razvoja ter povečanju udeležbe ljudi v postopkih odločanja znotraj demokratičnega sistema;
4. načelo integrativnosti elementov VITR (povezovanje okoljskih, gospodarskih in socialnih vprašanj): VITR razširja zasnovo okoljskega izobraževanja in vedno bolj obravnava vse več različnih razvojnih tem in druge ciljne oblike izobraževanja. Zato bi bilo treba okoljsko izobraževanje izpopolniti in dopolniti z izobraževalnimi področji, ki se dotikajo gospodarskih in družbenih vprašanj;
5. načelo celostnega pristopa VITR: ključne teme trajnostnega razvoja so zelo raznovrstne, zato je za obravnavanje takih tem potreben celosten pristop;
6. načelo medkulturnega dialoga: odprta, spoštljiva in enakopravna izmenjava pogledov in mnenj med posamezniki oziroma skupinami različnih kulturnih ozadij, ki posledično prispeva h globljemu razumevanju različnih svetovnih nazorov, vrednot in razmišljanj, je nujna. Tako lahko različne kulture mirno in ustvarjalno soobstajajo, razvijajo občutek skupnosti in pripadnosti ter gojijo vzajemno spoštovanje in razumevanje drug drugega;
7. načelo sistematičnega, kritičnega in ustvarjalnega razmišljanja o TR: kot temeljni pogoj za ukrepe za TR bi bilo treba otroke oz. učence in dijake na vseh stopnjah spodbujati k sistematičnemu, h kritičnemu in k ustvarjalnemu mišljenju in razmišljanju v krajevnih, pokrajinskih, državnih in svetovnih okvirih;
8. načelo ozaveščanja o TR: sodobni družbeni in gospodarski razvoj ter okoljska vprašanja zahtevajo znanje in ravnanje celotne družbe po načelih TR;

9. načelo vseživljenjskega učenja za TR celotne populacije: VITR je vseživljenjski proces, ki poteka od zgodnjega otroštva do odrasle dobe ter sega prek okvirov formalnega izobraževanja;
10. načelo partnerstva na lokalnem, regionalnem, nacionalnem in mednarodnem nivoju: VITR bi moralo upoštevati različne lokalne, regionalne, nacionalne in mednarodne razmere ter svetovni okvir in si prizadevati za ravnotežje med različnimi interesi;
11. načelo socialnega partnerstva: za VITR je nujno povezovanje partnerjev, kot so strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju in otroci/učenci/dijaki z državno in občinsko oblastjo ter s predstavniki civilne družbe. Predvsem pa je treba vključiti v VITR predstavnike gospodarstva in znanosti, saj to omogoča gospodarsko blaginjo v skladu z znanstvenimi spoznanji.

III URESNIČEVANJE SMERNIC

Cilje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj bomo v predšolski vzgoji in pri nadaljnjem šolanju skušali doseči na različnih ravneh.

Na ravni vrtca/šole smernice uresničuje mo z/s:

- medpredmetnim povezovanjem oziroma prepletanjem dejavnosti, učnih vsebin in problemsko ter projektno naravnano pouka;
- navajanjem otrok/učencev/dijakov na celostno, sistemsko, samostojno, objektivno, stvarno in kritično mišljenje;
- razvijanjem demokratičnih vrednot in demokratičnih metod vplivanja na družbeni in gospodarski razvoj;
- motiviranjem in opogumljanjem otrok/učencev/dijakov za dejavno državljanstvo ter s spodbujanjem prepričanja, da je mogoče tudi z osebnimi odločitvami in z majhnimi koraki v pravo smer veliko prispevati k trajnostnemu razvoju;
- vzgojnim načrtom šole kot obveznim sestavnim delom letnega delovnega načrta, katerega cilja sta med drugim pozitivna življenjska naravnanoost otrok/učencev/dijakov in priprava na življenje v skupnosti;

- ustvarjanjem in negovanjem dobrega, tvornega in sodelovalnega ozračja v vrtcu in šoli;
- kakovostno komunikacijo med strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju in otroki/učenci/dijaki, ki vključuje spoštljiv odnos med njimi;
- vplivanjem na oblikovanje stališč, vrednot in življenjskih navad otrok/učencev/dijakov, ki zagotavljajo trajnostni razvoj;
- uvajanjem pristopov, ki omogočajo odkrivanje kratkoročnih in dolgoročnih, domačih in svetovnih, ekoloških, socialnih, kulturnih in političnih posledic navzkrižnih interesov posameznikov in skupin ter odločitev in ravnanj;
- spoznavanjem kulturne dediščine in tradicionalnih znanj lastnega naroda in človeštva ter s spodbujanjem medkulturnega dialoga;
- skrbjo za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev za ustvarjanje učinkovitega učnega okolja in uveljavljanje učnih metod, ki bodo udeležence načela in cilje trajnostnega razvoja;
- vključevanjem vseh udeležencev pedagoškega procesa: otrok/učencev/dijakov, učiteljev in drugih delavcev šole v uresničevanje ciljev trajnostnega razvoja;
- sodelovanjem z občinsko skupnostjo, državnimi ustanovami, gospodarskimi organizacijami in nevladnimi organizacijami in društvi ter s povezovanjem že obstoječih pobud na področju okoljske vzgoje;
- povezovanjem vrtcev oz. šol med seboj tako na državni kot na mednarodni ravni;
- izvajanjem šolskih in obšolskih dejavnosti in pobud, ki so usmerjene v uresničevanje trajnostnega razvoja;
- dosledno samoevalvacijo uresničevanja zadanih ciljev vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj.

Ministrstvo, pristojno za šolstvo, bo skušalo smernice uresničiti z/s:

- zagotovitvijo normativnih podlag, ki podpirajo VITR;
- vključevanjem prvin trajnostnega razvoja v kurikularne dokumente (npr. učne načrte);

- vključevanjem prvin TR v preverjanje znanja;
- zagotavljanjem ustreznih programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju;
- zagotavljanjem razvojno-raziskovalnega dela na področju VITR;
- vključevanjem VITR kot kazalnika kakovosti na državni ravni;
- sodelovanjem z različnimi državnimi ustanovami in nevladnimi organizacijami;
- spodbujanjem sodelovanja s socialnimi partnerji.

Javni zavodi s področja vzgoje in izobraževanja bodo skušali smernice uresničiti z/s:

- strokovno in svetovalno pomočjo vrtcem in šolam za uresničevanje nalog vrtca in šole;
- zagotavljanjem priprave ustreznih didaktičnih gradiv;
- zagotavljanjem priprave in izvedbe programov za uresničevanje VITR;
- spremljanjem uresničevanja ciljev VITR in s poročanjem o tem strokovnim svetom in ministru za šolstvo;
- predlaganjem ukrepov za izboljšanje VITR.

Nevladne organizacije bodo skušale smernice uresničiti s:

- sodelovanjem z vrtci, s šolami, z javnimi zavodi, občinskimi skupnostmi in vladnimi službami pri načrtovanju in izvajanju projektov, izobraževanju učiteljev in pripravi gradiv;
- sodelovanjem pri procesu ozaveščanja javnosti o pomenu VITR.

Lokalne skupnosti bodo skušale smernice uresničiti s:

- sodelovanjem z vrtci, s šolami, z vladnimi službami, javnimi zavodi, lokalnimi nevladnimi organizacijami ter pri načrtovanju in izvajanju projektov;
- sodelovanjem pri procesu ozaveščanja javnosti o pomenu VITR.

IV PREDLAGANI UKREPI:

VRTEC ALI ŠOLA:

1. Priprava in izvedba letnega delovnega načrta, ki vključuje vzgojni načrt šole
S pripravo in izvedbo vzgojnega načrta šole naj bi se povečali odgovornost in

skrb za uresničevanje ciljev trajnostnega razvoja. **Načrtovati je treba zlasti dejavnosti, ki povečujejo socialno vključenost učencev/dijakov** (npr. v okviru razširjenega programa šole, obveznih izbirnih vsebin), pa tudi dejavnosti, ki povečujejo učenčevo/dijakovo odgovornost do narave, okolja in do lastnega telesnega in duševnega zdravja. S takimi dejavnostmi bi okrepili vrstniško pomoč na šoli in omogočili učenecem/dijakom, da prepoznajo svoja močna področja in možnosti medsebojnega sodelovanja. Posebej velja opozoriti na razvijanje solidarnosti, ko npr. šola v okviru prostovoljnega dela spodbuja in omogoča pomoč sošolcem oz. sošolkam, starejšim občanom, drugim ljudem v stiski (npr. beguncem, tujcem).

2. Načrt in izvedba izobraževanja strokovnih delavcev VI

Vsem strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju mora biti omogočeno izobraževanje s področja TR oz. VITR.

3. Izvajanje samoevalvacije uresničevanja zadanih ciljev vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj

Pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti naj bo poudarek na duhovnem ozračju in znotraj tega na medsebojnih odnosih, morebitnem nasilju, kot ga zaznavajo npr. otroci/učenci/dijaki, učitelji, starši, vendar tudi ob povezavi z drugimi področji samoevalvacije, kot so npr. načrtovanje in izvajanje pouka, učni dosežki in razmere na šoli, med njimi tudi varnost šole. Področje medsebojnih odnosov naj zavzema znotraj samoevalvacije pomembno mesto tako na ravni ugotavljanja stanja kot razvijanja kakovosti.

4. Stalno spremljanje uresničevanja ciljev vitr v izvedbenem kurikulumu

Razvijati različne oblike in metode poučevanja in s tem ponuditi več možnosti za vključevanje otrok/učencev/dijakov v dejavnosti šol, preseči uniformnost in s tem bolj motivirati in pritegniti posameznega otroka/učenca/dijaka oz. otroke/učence/dijake.

5. Vključevanje staršev v dejavnosti vrtca oz. šole

Gre za sodelovanje staršev oz. članov družin pri oblikovanju in izvajanju

preventivnih programov oz. pri razvijanju socialnih kompetentnosti otrok/učencev/dijakov (zlasti pri dejavnostih, ki potekajo zunaj pouka).

6. Vključevanje učencev/dijakov v organe šole

Potrebno je sodelovanje učencev oz. dijakov pri organizaciji življenja na šoli in ob tem učenje sodelovanja pri odločanju.

MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO:

1. Posodobitev kurikularnih dokumentov z vključitvijo vitr

Prvine trajnostnega razvoja naj se vključijo v kurikularne dokumente (npr. učne načrte).

2. Razvoj instrumentov za ugotavljanje kakovosti na državni ravni in izvajanje samoevalvacije na šoli

Ministrstvo za šolstvo naj v sodelovanju s strokovnjaki razvije instrumente za ugotavljanje kakovosti na državni ravni in izvajanje samoevalvacije na šoli.

3. Priprava letnih razpisov programov za izobraževanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju

Ministrstvo za šolstvo naj vsako leto tudi v prihodnje pripravi razpise za programe za izobraževanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju z vsebinami trajnostnega razvoja.

4. Priprava razpisov za področje razvojno-raziskovalnih projektov in razpisov iz sredstev Evropskega strukturnega sklada (ESS)

Ministrstvo za šolstvo naj tudi v prihodnje razpisuje teme s področja VITR (npr. Ciljno-raziskovalne programe, ESS itd.) in spoznanja vključi v del politike na področju VITR.

5. Vključevanje v pomembne mednarodne projekte in pobude

Slovenija se bo še naprej vključevala v pomembne mednarodne projekte in pobude s področja TR in VITR, med drugim tudi z vključevanjem v izvajanje programov in aktivnosti na področju VITR, ki jih izvaja Slovenska nacionalna komisija za UNESCO.

JAVNI ZAVODI:

1. Spremljanje izvajanja kurikularnih dokumentov (učnih načrtov in drugih

dokumentov) z vidika uresničevanja ciljev in dejavnosti, ki prispevajo k razvoju socialnih kompetentnosti učencev/dijakov in po potrebi okrepiti njihovo prepoznavnost pri različnih predmetih in dejavnostih.

2. Sistematično izdelovanje informativnega in strokovnega gradiva, kot so priročniki, računalniško gradivo, videogradivo, za različne ciljne skupine: otroke/učence/dijake, učitelje, starše.

3. Zagotovitev kakovostne ponudbe programov za usposabljanje učiteljev in drugih strokovnih delavcev na šoli v okviru nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.

4. Vzpostavitev osrednje spletne strani za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj. Naslov take spletne strani naj bi bil npr. www.vzgojainizobrazevanjezatrajnostnirazvoj.si ali www.vitr.si, kjer bi bilo sprti objavljeno vse, kar se dogaja v zvezi s VITR na splošno (temeljni dokumenti, strategije, smernice, razpisi, programi, projekti, didaktični materiali itd.).

NEVLADNE ORGANIZACIJE:

1. Sodelovanje z vrtci in s šolami
Nevladne organizacije naj ponudijo različne programe oz. projekte, s katerimi zagotavljajo večjo vključenost otrok/učencev/

dijakov v dejavnosti na različnih področjih (npr. otroški parlament, sodelovanje pri prostočasnih dejavnostih z otroki/učenci npr. na šolskih igriščih v popoldanskem času).

2. Predlogi za pripravo projektov v vrtcih/na šolah, gradivo, izobraževanje učiteljev s področja vitr

OBČINSKE SKUPNOSTI

1. SODELOVANJE Z VRTCI/ ŠOLAMI PRI URESNIČEVANJU CILJEV VITR

2. ZAGOTAVLJANJE RAZMER ZA PRIPRAVO IN IZVEDBO PROJEKTOV V VRTCIH/NA ŠOLAH

V. KRITERIJI KAKOVOSTI

Šole, ki vzgajajo in izobražujejo za trajnostni razvoj, so tako vzgojo in izobraževanje sprejele kot osrednji del svojega poslanstva in šolskega kurikula. Za te šole pomeni trajnostni razvoj glavno načelo, ki ga upoštevajo pri načrtovanju vsakodnevne dela in dolgoročnega razvoja.

Kriteriji, po katerih se meri kakovost šol, so zajeti v publikaciji *Kriteriji kakovosti*

šol, ki vzgajajo in izobražujejo za trajnostni razvoj in dostopni na spletni strani http://www.zrss.si/pdf/_Kakovostni%20kriteriji%20%C5%A1ol.pdf.

VI. MEDNARODNI DOKUMENTI

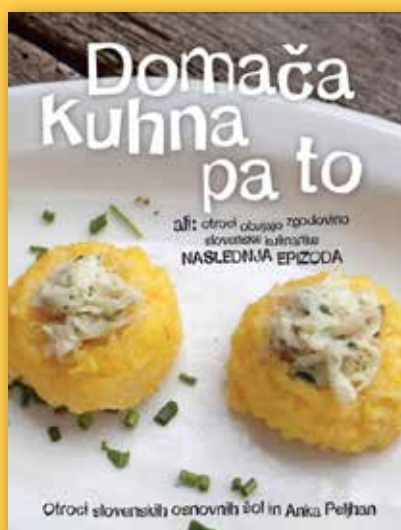
Najvažnejši mednarodni dokumenti, na katere opira Slovenija svojo odločenost in obveznost, vpeljati v svoj šolski sistem vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj, so:

- UNECE Strategy for Education for Sustainable Development (adopted at the High-level meeting, Vilnius, 17–18 March 2005).
- Resolution 57/254 on the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014), 2002.
- Draft International implementation scheme for the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014), UNESCO, 2005.
- World Programme for Human Rights Education, United Nations, 2004.
- »Our common future«, the World Commission on Environment and Development –Brundland Commission, 1987.

Smernice so bile sprejete na Kolegiju ministra za šolstvo in šport julija 2007.

Domača Kuhna pa to

ali: otroci obujajo zgodovino slovenske kulinarike
NASLEDNJA EPIZODA



Recepti domačih slovenskih jedi v naslednji epizodi Domače kuhne pa to: ribe, močnate jedi in prigrizki. Recepte in opise običajev so zbrali slovenski osnovnošolci v projektu Tekmovanje v kuharskih veščinah avtohtonih lokalnih ali regionalnih posebnosti.

24,99 €

DIDAKTA

☎ 04 5320 200

🌐 www.didakta.si

✉ zalozba@didakta.si

ALI O PLAGIATU ŽE V OSNOVNI IN SREDNJI ŠOLI? / dr. Andreja Špernjak / Univerza v Mariboru, Fakulteta za naravoslovje in matematiko, Oddelek za biologijo

Plagiatorstvo ni novodobni problem, čeprav o njem govorimo, ko je le-ta že izdelan. V članku so zapisani razlogi za izdelavo plagiatov, na kateri stopnji izobraževanja začeti poučevati o plagiatu in vzgajati za preprečitev plagiatstva, kako poučevanje o plagiatih vključiti v učni proces ter kdo je odgovoren, ko plagiat nastane.

UVOD

V slovenski družbi se zadnjih nekaj let vse pogosteje uporablja pojem plagiat. Beseda plagiat je latinskega izvora in izhaja iz besede *plagiarius*, kar pomeni »kraja besed« (Howard 1995). Plagiatorstvo ni novodobna težava, saj korenine segajo iz zgodnjega 17. stoletja, ko so ljudje prepisovali vsebine iz vseh takrat dostopnih pisnih materialov (McKenzie 1998), a niso imeli dostopnih možnosti preverjanja prepisov.

V *Slovarju slovenskega knjižnega jezika* (1995) lahko preberemo, da je plagiat »kar je prepisano, prevzeto od drugod in objavljeno, prikazano kot lastno, navadno v književnosti«. A plagiatorstvo ni le domena književnosti, ampak jih vse bolj odkrivajo v znanstvenih in strokovnih člankih svetovnega formata na vseh področjih. Problem plagiatstva je postal tako pereč in razširjen, da so morali razviti program za odkrivanje plagiatov, ki ga zadnja leta s pridom uporabljajo tudi na slovenskih univerzah. Žal v slovenskih akademskih vodah odkrivajo vedno več plagiatov, saj v času njihovih nastankov še nismo imeli programov za odkrivanje le-teh, zato plagiatorji posledice čutijo šele sedaj – tudi po več kot 20. letih.

O plagiatstvu se je v našem prostoru množično začelo govoriti ob novinarskih razkritjih plagiatov znanih slovenskih oseb, saj je to eden od lažjih načinov, kako elegantno diskreditirati osebe. Že sam sum in objava v medijih o možnosti plagiatov na človeku pusti negativen pečat, čeprav je med plagiatom in avtorstvom zelo tanka in nejasna meja (Miholič 2012).

Po letu 1990 je bilo obdobje razcveta informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) in plagiatorstvo je posledično postalo dostopno in popularno predvsem med študenti za pripravo seminarov,

diplomskih nalog ter drugih pisnih izdelkov. Z dostopnostjo IKT je bilo veliko enostavneje napisati (diplomsko) nalogo, saj so uporabniki – nevede in nepoučeni o možnih posledicah – množično uporabljali računalniški ukaz '*copy – paste*' oz. '*kopiraj – prilepi*', kar je pravno, moralno, materialno in etično sporno. A tako kot je bilo z razvojem IKT veliko lažje izdelati plagiat, tako je z razvojem IKT veliko lažje plagiatorstvo tudi odkriti (Comas-Forgas in Sureda-Negre 2010).

Različni avtorji (Sheard idr. 2003; Smith idr. 2007) so v študijah ugotovili, da uporaba računalnika in hitra dostopnost informacij nista edina vzroka za plagiatorstvo. Računalnik je le eden od faktorjev za plagiatorstvo, a nikakor ne zanemarimo še naslednje štiri faktorje, ki vplivajo k plagiatstvu: razumevanje pojma in posledic plagiatstva, samouresničitev ciljev, pritisk učnega okolja ter moralni in osebni odnos (Wan Ali idr. 2012). Slednji v študiji ugotavljajo, da je od zgoraj naštetih največji problem prav v nerazumevanju plagiatstva. Študentje se v 61,5 % zavedajo posledic, vendar ne razumejo koncepta plagiatstva, kar se je pokazalo tudi pri študentih izobraževalne biologije 1. in 2. letnika 2. stopnje na Fakulteti za naravoslovje in matematiko Univerze v Mariboru. Slednjih rezultatov ne morem posploševati na celotno slovensko populacijo, saj je bil vzorec vprašanih premajhen. Študentje so na fakulteti in preko medijskega poročanja veliko slišali o plagiatstvu, zato razumejo, da je plagiatorstvo nemoralno dejanje, etično ter pravno sporno. Razumejo, da je plagiatorstvo prepis besedila ali ideje brez navedbe vira, a iz samih navedb študentov je bilo moč razbrati, da ne razumejo širšega koncepta plagiatstva, kot je: neustrezno parafraziranje, nepravilno citiranje, napačna navedba vira, navajanje lažnih virov, ponarejanje oz.

prirejanje podatkov, navedba neuporabljene vira in podvajanje objavljanih lastnih rezultatov. Iz študentskih zapisov lahko sklepam, da niso dovolj seznanjeni s problematiko plagiatstva, zato menim, da bi tej vsebini morali dati večji poudarek na vseh ravneh izobraževanja.

VZROKI ZA PLAGIAT

Noben izgovor ne opravičuje razlogov za plagiat, čeprav jih vsak plagiator lahko našteje kar nekaj. V večini primerov je plagiatorstvo krajša pot do rezultata. Phillips in Horton (2000) trdita, da sta za plagiatorstvo pri študentih ključna nezainteresiranost in brezbržnost do predmeta. Študentje in učitelji so v različnih študijah (Comas-Forgas in Sureda-Negre 2010; Chuda in sod. 2012) izpostavili naslednje razloge za plagiatstvo:

- pomanjkanje časa oz. neorganiziranost, zato se obveznosti lotijo zadnji trenutke;
- posnemanje vrstnikov: če lahko to počnejo sošolci, lahko tudi oni;
- prepričanje, da s kopiranjem in prepisovanjem iz interneta ni nič narobe, saj so informacije na internetu javne in v skupno dobro;
- ker je takšen način lažji in hitrejši kot samostojno delo in razmišljanje;
- zaradi pomanjkanja poznavanja določene tematike;
- prepričanje, da bodo dobili boljšo ceno, če bodo prepisali že znano, kot če bodo ustvarili lasten izdelek;
- bojijo se neuspeha in izražanja lastnih mnenj;
- študentje dobijo težavne ali nepraktične zadolžitve, zato so prepričani, da je plagiatorstvo rešitev zadane naloge;
- blage kazni ali pa jih sploh ni, zato študentje tvegajo in izdelajo plagiat;
- nekaznovanje plagiatorjev demotivira študente, ki delajo samostojno. Pri naslednji nalogi tudi slednji izdelajo plagiat;

- vsebina naloge je predvsem teoretična;
- prepričanje, da učitelji ne bodo prepoznali ali ugotovili, da je delo plagiat, saj v množici informacij ne bodo našli prav njegovega prepisa;
- učitelj ni toliko več pri uporabi IKT, zato ne bodo našli njegovega prepisa;
- prepričanje, da učitelji ne bodo pozorno prebrali izdelane naloge;
- ker kakovost, izvirnost in avtorstvo izdelka ne bo vplivala na končno oceno;
- prepričanje, da se ne bodo naučili nič novega;
- pomanjkanje priložnosti za predstavitve dela in prikaza realnega poznavanja vsebine.

Kljub zgoraj naštetim vzrokom nimamo opravičila za plagiatorstvo, ki nas poleg moralnih in pravnih norm prikraja še za razvijanje veščin pisanja. Na spletnih straneh Univerze Pennsylvania State lahko preberemo pet točk, v katerih navajajo, zakaj je plagiatorstvo slabo:

- Prikrajšate se za odkrito povratno informacijo o uspešnosti in nivoju izdelanega.
- Bodoči delodajalci in sodelavci težje zaupajo v plagiatorjevo integriteto in uspešnost.
- S plagiatom goljufate ljudi, ki ocenjujejo vaše delo.
- Avtorja izvirnega dela prikrajšate za njegove zasluge.
- S plagiatom izkazuje neupoštovanje do sošolcev, ki so delo opravili samostojno.

Ti zapisi odražajo moralne vrednote. Nesmiselno bi bilo pričakovati, da bodo učeči sami začeli razmišljati o problemu plagiatorstva in morali. Ključno vlogo pri tem imajo učitelji in njihov odnos do plagiatorstva. Slednjega ne bomo izkoreninili, če je učitelj plagiator ali pa je do plagiatorjev prizanesljiv in nepošteno dejanje celo nima posledic. Utopično bi bilo verjeti, da lahko plagiatorstvo popolnoma preprečimo, saj se bo vedno našel nekdo, ki mu bo več do boljše ocene kot do znanja, in nekdo, ki se bo upiral sprejetim normam (Chuda in sod. 2012).

O PLAGIATORSTVU ŽE V OSNOVNI IN SREDNJI ŠOLI

Za osnovno vzgojo in izobraževanje o plagiatorstvu je na fakultetni ravni že nekoliko pozno, saj študentje na fakulteto pridejo z določenim (pred)znanjem in kopico pisnih izdelkov, ki so jih naredili tekom osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja. Znanje o citiranju in posledično o plagiatorstvu bi študentje lahko pridobili že na osnovni in kasneje na srednji stopnji izobraževanja, saj je na univerzitetni ravni potrebno razvijati veščine pisanja, ki zahtevajo tudi leta urjenja in ne le predstave o tem, kaj je plagiat oz. kakšna so pravila citiranja.

Najverjetneje se učitelji z zapisanim v večini ne bodo strinjali, saj šolski izdelki niso namenjeni javni objavi, zato prepisovanje v šoli za pripravo referatov, seminarskih nalog, poročil laboratorijskih vaj in podobnega ne ustreza v celoti definiciji plagiatorstva. Pa vendar, če v spletni brskalnik vpišemo naslov ali ključne besede določene laboratorijske vaje (npr. biološke, fizikalne, kemijske ...), hitro naletimo na spletno stran: www.dijaski.net. Na zapisani spletni strani so objavljena poročila laboratorijskih vaj, v katerih lahko preberemo teoretične osnove vaj, ki pa niso avtorstvo dijakov. Dijaki v dobri veri objavijo svoje poročilo kot znak medsebojne pomoči – kar je pohvalno. Postavlja pa se vprašanje odgovornosti objave neavtorskega dela. So za dejanje odgovorni učenci in dijaki, ki najverjetneje niso seznanjeni, da je (vsaj) del njihove naloge plagiat, ali so za to odgovorni učitelji, če jih o tem niso (dovolj dobro) poučili ali pa enostavno spregledajo njihovo neprimerno dejanje? Dokler akterji ne začutijo posledic in ne vedo, da karkoli delajo narobe, tako dolgo bodo z dejanji nadaljevali tudi pri bolj pomembnih nalogah, kot je poročilo laboratorijske vaje.

ODGOVORNOST ZA PLAGIAT

Za določanje plagiatov bi morali imeti natančne kriterije in ničelno stopnjo tolerantnosti. Odgovornost za plagiate je treba delno prenesti na mentorje, ki sledijo nastanku naloge in delu učečega. Od mentorja je neodgovorno, da se podpiše pod nekaj, česar ni pregledal ali preveril. Kot članica komisije za pregled

in zagovore nalog učencev raziskovalcev (osnovna in srednja šola) sem že nekajkrat naletela na primer, ko mentor naloge pred oddajo ni niti pregledal. To smo razbrali iz mnogih strokovnih in jezikovnih napak, ki jih mentor ob nastajanju naloge ne bi mogel spregledati. Mentor v tem primeru ni opravil svoje naloge in poslanstva, zato odgovornost za plagiat nosi učitelj, posebej ker učenci v osnovni šoli še nimajo potrebnega znanja za tovrstne naloge. Ob nastajanju osnovnošolskih in srednješolskih (raziskovalnih) nalog je odličen čas za poučevanje in diskusijo o plagiatu preko njihovih lastnih izdelkov. Na tak način plagiatorstvu ni potrebno posebej posvečati učnih ur, ampak učitelju ozaveščanje o plagiatu postane rutina, ki jo lahko vključijo v generične kompetence, kot so: skrb za kakovost, sposobnost interpretacije, sposobnost zbiranja informacij, sposobnost zbiranja in organiziranja informacij.

Naštete generične kompetence niso vezane na posamezen šolski predmet (Šorgo 2010), zato jih učitelji lahko uporabljajo kot medpredmetno povezavo. S tem bi šolski sistem postal bolj poenoten z ničelno stopnjo tolerantnosti do plagiatorjev, kar pa je dober temelj za izkoreninjanje plagiate, ki (na univerzitetni ravni) postaja vedno večja težava. Naj učitelji ne čakajo na predpise v učnih načrtih za uvedbo poučevanja o plagiatih, ampak se dela lotijo samoiniciativno. Primer dobre prakse imajo na II. gimnaziji Maribor, kjer pisanju raziskovalnih nalog in pravilnemu citiranju učitelji posvečajo posebno pozornost in čas.

Na univerzitetni stopnji bi odgovornost za plagiate diplomskih, magistrskih in doktorskih nalog poleg avtorjev nalog morali nositi tudi mentorji, ki naj bi sledili nastanku naloge in študenta usmerjali k izvirnemu delu. Drži, da največjo odgovornost nosi avtor dela, saj podpiše, da je njegovo delo izvirno, pa vendar je v proces do zaključka naloge vključene več komisij, ki naloge preverjajo, in mentor, ki usmerja diplomanta, zato bi sorazmeren delež odgovornosti morali nositi vsi deležniki nastalega dela.

Na spletnih straneh International Center for Academic Integrity lahko prebere-

mo pet osnovnih vrednot akademske integritete: poštenost, zaupanje, nepristranskost, spoštovanje in odgovornost. Slednje bi bilo dobro upoštevati na vseh nivojih izobraževanja in drugih ravneh osebnega življenja, saj se nam ob upoštevanju slednjih vrednot ne bi bilo potrebno ukvarjati z iskanjem, odkrivanjem in dokazovanjem nepoštenosti, temveč bi bila energija usmerjena v še večji napredek in razvoj človeštva.

Literatura

- Chuda, D., Navrat, P., Kovacova, B. in Humay, P. (2012). The Issue of (Software) Plagiarism: A Student View. *IEEE Transaction on Education*, 55(1), 22–28.
- Comas-Forgas, R. in Sureda-Negre, J. (2010). Academic Plagiarism: Explanatory Factors from Students' Perspective. *Journal of Academic Ethics*, 8(3), 217–232.
- Howard, R. M., (1995). Plagiarism, authorships and the academic death penalty. *College English*, 57 (7), 788–806.

<http://www.dijaski.net/> (dostop 18. 2. 2014).

International Centre for Academic Integrity, str. 4: <http://www.academicintegrity.org/icaai/assets/FVproject.pdf> (dostop 14. 2. 2014).

McKenzie, J. (1998). The new plagiarism: Seven antidotes to prevent highway robbery in an electronic age. *The Education Technology Journal*, 7(8). <http://www.fno.org/may98/cov98may.html> (dostop 14. 2. 2014).

Miholič, P. (2012). The thin line between authorship and plagiarism. *Economics, Organisation and Informatics in Healthcare*, 28 (1), 3–6.

Phillips, M. in Horton, V. (2000). Cybercheating: has morality evaporated in business education? *The International Journal of Education Management*, 14(4), 150–155.

Sheard, J., Markham, S. in Dick, M. (2003). Investigating differences in cheating behaviours of IT undergraduate and graduate students: The maturity and motivation factors. *Higher Education Research & Development*, 22(1), 91–108.

Slovar slovenskega knjižnega jezika (1995), (ur. Bajec idr.), Ljubljana: SAZU, ZRC SAZU, inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša, DZS.

Smith, M., Noorlaila G. in Noor Minhad, S. F. (2007). Attitudes towards plagiarism among undergraduate accounting students: Malaysian evidence. *Asian Review of Accounting*, 15(2), 122–146.

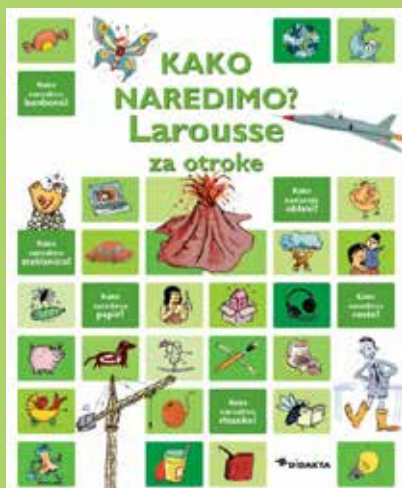
Šorgo, A. (2010). Opredelitev in prvi pogoji razvoja osnovnih kompetenc v naravoslovje, znanosti in tehnologiji za vseživljenjsko učenje. V: Grubelnik, V. (ur.). *Opredelitev naravoslovnih kompetenc: znanstvena monografija*. Maribor: Fakulteta za naravoslovje in matematiko Univerze v Mariboru, 18–27.

Univerza Pennsylvania State, <http://tlt.psu.edu/plagiarism/student-tutorial/why-plagiarism-is-wrong/> (dostop 19. 2. 2014).

Wan Ali, W.Z., Ismail, H in Cheat T.T. (2012). Plagiarism: to what extent it is understood? *Procedia – social and Behavioral Sciences*, 59, 604–611.

ENCIKLOPEDIJE LAROUSSE ZA OTROKE

ZBIRKA TREH KNJIG SAMO 49,99 € REDNA CENA 59,97 €



KAKO NAREDIMO?

Kako naredimo čokolado? Kaj pa sir? Balone? Parfume? Okenske šipe? Risanke? Televizijske oddaje? Kako delujejo vulkani? ...Moj prvi Larousse KAKO NAREDIMO? ima odgovore na več kot 200 vprašanj.

19,99 €



ZAKAJ?

Larousseova slikovna enciklopedija Zakaj? je prava zakladnica odgovorov o živalih, naravi, človeku, veselju in zemlji, poseben del knjige pa je namenjen tudi vsakdanjemu življenju (brezposelnosti, revščini, energiji, ekologiji).

19,99 €



MOJ PRVI ANGLEŠKI SLOVAR

V slovarju je skrbno izbranih 1000 besed iz otroškega sveta, ki sestavljajo osnovno besedišče, dovolj bogato in raznoliko, da lahko otrok takoj spregovori v angleščini. Na koncu knjige je nekaj preprostih tabel, ki dajejo nekaj nepogrešljivih navodil za pravilno rabo samostalnikov, glagolov, pridevnikov in izrazov tega slovarja.

19,99 €

NADARJENI UČENCI IN LIKOVNA NADARJENOST V ŠOLSKEM SISTEMU

/ Nataša Pibernik, prof. likovne pedagogike, OŠ Vodmat, Ljubljana

V času šolanja se učenci pogosto srečujejo z različnimi uspehi in neuspehi. Posebne vrste uspeh je tudi uvrstitev med nadarjene učence, saj določa učencu status izjemnosti. Vendar pa sam status nadarjenosti še ne prinese izjemnih dosežkov, pač pa je potrebno nadarjenost tudi primerno razvijati. V slovenskih šolah se učitelji in strokovni delavci tega dobro zavedajo, zato zadnja leta poteka postopek evidentiranja in identifikacije nadarjenih. Glede na to je učenec deležen posebnega programa, učitelji pa mu namenajo še posebno skrb ter mu tako omogočajo razvoj njegove nadarjenosti.

POJEM NADARJENOST

Pojem nadarjenost se je v preteklih obdobjih uporabljal predvsem v šolstvu, čeprav ga pedagogika še do nedavnega ni vključevala v svoj okvir. Uporabljal se je pri usmerjanju bistrih učencev za nadaljnje šolanje, biti nadarjen pa je pomenilo zmožnost v življenju ustvariti nekaj novega. Prvi, ki je strokovno uporabljal termin nadarjenost, je bil ameriški psiholog Terman, ki je deloval kot šolski psiholog (Terman nadarjenost pojmuje kot visoko stopnjo inteligence – IQ 140 in več). Kljub njegovemu obširnemu raziskovalnemu delu med letoma 1920–1940 se je pojem nadarjenost prebil v ospredje šele po letu 1965 (Jurman, 2004).

Tekom časa je raziskovanje tega področja odprlo vse več vprašanj in problemov, na katera še danes ne znamo enoznačno odgovoriti. Danes se pojem nadarjenost uporablja tako kot v preteklosti za isti namen. Gre za usmerjanje in razvijanje potencialov nadarjenih. Vendar pa obstaja bistvena razlika – v preteklosti je bila dovolj učiteljeva izjava o učenčevi nadarjenosti, danes pa poskušamo nadarjenost meriti. Znanost se trudi problem razvozlati, kajti o nadarjenosti vemo zaenkrat zelo malo, mnenja znanstvenikov pa so deljena. Tako kot mnenja se tudi definicije nadarjenosti med seboj razlikujejo (prim. Jurman 2004, Dordevič 1979).

Po Gallagherju so nadarjeni otroci tisti, ki zmorejo doseči visoke uspehe, ali tisti, ki imajo potencialne sposobnosti za eno izmed naslednjih področij: splošna intelektualna sposobnost, specialne akademske sposobnosti, ustvarjalno in produktivno mišljenje, vizualne in druge umetnosti, sposobnost za vodstvo, psihomotorične sposobnosti (Jurman 2004: 147).

Po Merlandu so nadarjeni ali talentirani tisti učenci, ki so pokazali visoke dosežke ali skrite potenciale na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem, umetniškem področju in ki potrebujejo poleg učnega programa tudi posebej prilagojene programe in aktivnosti. Merlandova definicija je zapisana tudi v ameriškem Zakonu o izobraževanju nadarjenih iz l. 1978 (Žagar 2006).

Stroka torej nadarjenosti ne pojmuje enoznačno. Opredelitev se spreminja tudi s tokom časa in razvojem znanosti. Nemogoče je podati enotno definicijo pojma nadarjenosti, saj je zmeda na tem področju res velika. Definicija izrazov »nadarjen« in »talentiran« je presenetljivo zapletena. Avtorji pojasnjujejo pojem z različnih vidikov. Sprva so se psihologi lotili problema le s stališča inteligence, kasneje pa je začelo prevladovati mnenje, da je za nadarjenost ključnega pomena celostna struktura osebnosti (Jurman 2004).

NADARJENOST IN INTELIGENTNOST

Ko poskušamo definirati nadarjenost, naletimo tudi na pojem inteligenca in na vprašanje, kakšna je razlika med obema pojmom.

Intelligentnost

Intelligentnost je kognitivni človekov potencial, ki se troši le toliko, kolikor zahteva prilagoditev posameznika na okolje, zato je Piagetova opredelitev intelligentnosti kot iskanje ravnotežja med posameznikovim zunanjim in notranjim svetom najbolj ustrezna. Intelligentno odzivanje je namreč tisto, pri katerem posameznik potroši najmanj energije in napora, da doseže predvideni cilj. Intelligentnost je naravnana povsem

analitično, saj je kognitivna energija prešibka, da bi omogočila sintezo, je pa dovolj močna za analizo.

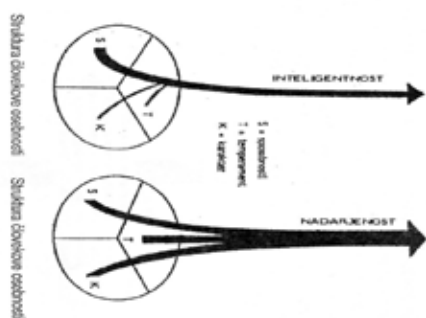
Nadarjenost

Pri nadarjenosti je ravno obratno. Posameznik ima toliko energije, da mu poti do cilja ni treba izbirati oz. jih sploh ne more izbirati, ker pri proučevanju obstoječega niso poznane. Nadarjenost ima značaj prebojne energije, saj se ovire pod njenim udarcem zdrobijo ali vsaj popustijo. Značilna je sinteza. Ta je možna tedaj, ko se kognitivni energiji priključi še konotivna in emocionalna (Jurman 2004: 152).

Definicije nadarjenosti ni moč podati, dokler ne postavimo jasne razlike med njo in intelligentnostjo, med strukturo osebnostnih komponent, ki tvorijo nadarjenost, in splošnimi intelektualnimi sposobnostmi (Jurman 2004: 151). Razlika med nadarjenostjo in inteligenco je v tem, da je za nadarjenost bistvenega pomena osebnostna struktura. Pri nadarjenih so komponente vseh treh struktur osebnosti enakovredne ali pa so sposobnosti celo v podrejenem položaju glede na temperament in karakter. Ti dve komponenti pa dajeta posamezniku moč oz. energijo in notranjo motivacijo, ki posameznika priganja k cilju, tj. rešitvi nekega problema. Intelligentnost je predvsem kognitivni človekov potencial, nadarjenost pa celotni potencial človekove osebnosti. Intelligentnost se napaja iz dela sposobnosti, medtem ko se nadarjenost iz celotne strukture človekove osebnosti.

Novejše definicije pojmovanja nadarjenosti se nagibajo k temu, da izpostavljajo *energijo* kot temeljno razliko med intelligentnostjo in nadarjenostjo. Nadarjeni

imajo bistveno več psihične energije oz. potenciala (ob visoki stopnji osebnostne razvitosti), s katero so sposobni odstranjevati družbene in znanstvene zablude, predsodke in norme in s tem odpreti vrata novim idejam in resnici. Nadarjeni so sposobni preboja, spreminjajo, razširjajo, odpirajo. Rešitve so popolnoma drugačne od že obstoječih. Imajo značaj sinteze in visoke stopnje izvirnosti. Inteligentni ohranjajo, izpolnjujejo in vzdržujejo obstoječe. Do zaključkov prihajajo hitro in učinkovito, pri čemer se rešitev oblikuje na podlagi že znanih dejstev in zaključkov (Jurman 2004).



Slika 1: Prikaz strukture človekove osebnosti (Jurman 2004: 151).

LIKOVNA NADARJENOST

O likovni nadarjenosti je zapisanega precej manj kot o nadarjenosti nasploh. O naravi in značilnostih likovno nadarjenih otrok, o vrednotenju njihovih izdelkov, o težavah, s katerimi se likovno nadarjeni soočajo, o prepoznavanju in identifikaciji je napisanega le malo. Ravno tako so programi za razvoj likovne nadarjenosti skopi, medtem ko jih je mnogo na ravni splošne nadarjenosti.

Zanimivo pa je dejstvo, da o naravi likovno nadarjenih vemo veliko. Že l. 1939 je psiholog Norman Maier podal prvo razlago likovne nadarjenosti, ki je še vedno aktualna. Zanj so pomembni trije faktorji. Tako kot Renzullijev Model treh prstanov (1981), ki razlaga splošno nadarjenost, Maierjeva razlaga likovne nadarjenosti izpostavi iste faktorje, ki kažejo na likovno nadarjenost: *sposobnost, motivacija in ustvarjalnost*.

Sposobnost (v primeru likovne nadarjenosti je to specialna sposobnost, imenovana SPACILNA SPOSOBNOST): vizualni spomin, natančno zaznavanje

detajlov, fines, nians, točna impresija nekega prizora ter ročne spretnosti (velika usklajenost roka–oko).

Motivacija: visoka stopnja samoiniciativnosti, samostojna usmerjenost na nalogo in k doseganju cilja, vztrajnost in vzdržljivost pri aktivnosti, ambicioznost, čustvena stabilnost, marljivost.

Ustvarjalnost: kaže se v sposobnosti povezovanja informacij, idej in stvari na izvirni, nenavaden način, fleksibilnosti, oblikovanju novega, originalnega, svojstvenega (Čudina Obradović, 1990; Ferbežar, Težak, Korez, 2008; Duh, Batič 2003).

Likovna nadarjenost je naravna sposobnost, ki omogoča posamezniku visoke dosežke na likovnem področju. Vendar pa nadarjenost oz. dispozicija za posebne dosežke še ne pomeni, da jih bo učenec dejansko dosegel. Da bi se nadarjenost lahko razvila, se morata pridružiti še motivacija in ustvarjalnost. Ob razvitih spacialnih sposobnostih mora biti učenec ustvarjal in motiviran, da ga lahko označimo kot nadarjenega (Vrlič, Duh 2003; Ferbežar, Težak, Korez 2008).

Ko govorimo o likovni nadarjenosti, moramo z vidika sposobnosti nujno upoštevati starostno stopnjo učencev, saj se spacialne sposobnosti razvijajo sorazmerno z duševnim razvojem otrok. Ker se sposobnosti razvijajo z odrasčanjem, smatramo za nadarjenega učenca tistega, ki v razvoju sposobnosti prednjači pred vrstniki in ima sposobnosti že razvite.

Ravno zato težko govorimo o nadarjenem otroku, posebno v predšolski dobi, ko so te sposobnosti še malo razvite. Pri mlajših otrocih zato raje govorimo o dispoziciji – zmožnosti, da se nek talent razvije. Da se iz naravnih dispozicij oblikuje neka sposobnost je potrebno spodbudno okolje ter samoaktivnost posameznika. Tiste otroke, ki kažejo posebne dispozicije, lahko identificiramo kot potencialno nadarjene za likovno umetnost. Za njihov razvoj je pomembna dovolj zgodnja identifikacija, kajti najuspešnejši vpliv na razvoj dispozicij je v zgodnjem šolskem obdobju (Vrlič, Duh 2003).

Z zaključenim likovnim razvojem otrok tudi osebnostno odraste. V fazi razvoja pa ne moremo govoriti o umetniškem ustvarjanju, pač pa o likovni ustvarjalnosti otroka. Zavedati se je potrebno, da otrok kljub visoki ustvarjalnosti še ni umetnik. Otroška likovna ustvarjalnost ima univerzalni karakter, ustvarjalnost zrelega umetnika pa razumemo kot posebno nadarjenost oz. talent. Otroška ustvarjalnost predstavlja univerzalni stil, umetniška pa individualni ali zgodovinski. Otroška ustvarjalnost je neorganizirana, nestabilna in trenutna, umetniška ustvarjalnost pa zavestna, subtilnejša, kontrolirana in je posledica daljšega psihološkega razvoja.

PREPOZNAVANJE LIKOVNO NADARJENIH UČENCEV

Zakaj torej toliko govora o splošni definiciji nadarjenosti in o likovni nadarjenosti?

Če želimo nadarjene učence opredeliti, potem si moramo najprej razjasniti pojem nadarjenost. Šele nato lahko nadarjene odkrijemo, opredelimo ter jim s primernim pristopom staršev, učiteljev, mentorjev, šolske svetovalne službe in posebnim programom omogočimo razvoj njihove nadarjenosti (George 1997).

Odkrivanje in identifikacija je temelj, ki predstavlja skrb za nadarjene. Razlikujemo pojma *odkrivanje (evidentiranje)* in *opredeljevanje (identifikacija)*. Pri odkrivanju iščemo prve znake nadarjenosti. V skrbi za razvoj in napredek nadarjenih je potrebno opaziti *znake nadarjenosti* in na njih ustrezno reagirati s primernimi aktivnostmi za *prepoznavanje znakov nadarjenosti*, ki naše domneve potrdijo oz. ovržejo. Z *opredeljevanjem* pa določimo vrste in stopnjo nadarjenosti in strokovno ugotovimo, ali so signali v resnici znak razvitejših sposobnosti in ali bo učenec v resnici pridobil s ponujenim programom intenzivnega razvoja ali pa bi bil morda tak program celo nekoristen, npr. v primeru učenčeve nemotiviranosti (Čudina Obradović, 1990; Bezić, Strmčnik, Ferbežar, Jauševac, Dobnik, Artač, Bragato, Brovč, Pahor, Leban 1998; Bezić, Bezić, Bezić 1994).

Cilj odkrivanja je nujno povezan z edukativnim programom, smisel pa v

sistematičnem razvijanju nadarjenosti in je ključnega pomena za posameznika, saj se s tem odloča o njegovi usodi razvoja. Neprimerni prijemi (neprimerni merski instrumenti, nerazpoznavanje nekaterih kategorij učencev ...), način in čas identifikacije so nekateri od razlogov, zakaj nekateri nadarjeni učenci ostanejo neprepoznani ali pa obratno; povprečen učenec pristane v kategoriji nadarjenih (Čudina Obradović 1990).

ZAKLJUČEK

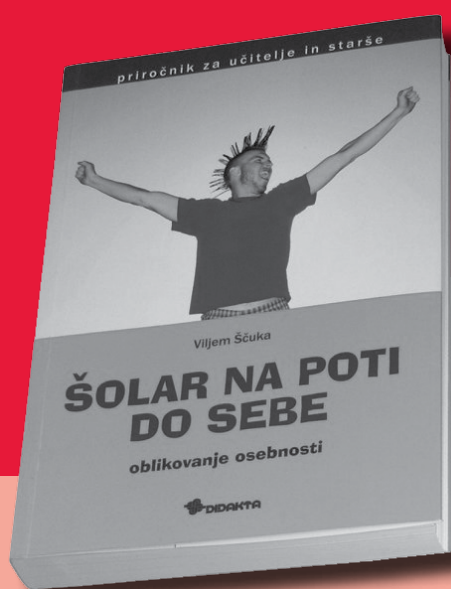
V procesu prepoznavanja nadarjenosti učenca je v veliki meri odločilen učitelj. Sprašujem se, kakšna pomagala in vzvode ima le-ta pri tako odgovornem vprašanju. Tudi sama sem se znašla v precej neprijetni situaciji, ko sem dobila predse ocenjevalno lestvico za določanje nadarjenosti učencev. Sam vprašalnik od učitelja sicer ne terja velikega časovnega in umskega vložka, posledično pa daje občutek, da dela ni opravil dovolj temeljito.

Za tako tankočutno vprašanje je po mojem mnenju vprašalnik premalo obsežen, premalo natančen, preveč površen in premalo poglobljen. Posledično pa imamo v šolah ogromno število nadarjenih učencev. Sprašujem se, ali so vsi ti učenci res nadarjeni in ali niso sedaj veljavna merila za identifikacijo

preohlapna. Ob poplavi nadarjenih se namreč njihova izjemnost razvrednoti, učiteljem pa takšno stanje povzroča nemalo težav in dodatnega dela. Prepričana sem, da je potrebno na tem področju še veliko narediti, da bi se pokazalo realno stanje in bi bili identificirani učenci resnično nadarjeni.

Literatura

- Bezić, K., Bezić, H., Bezić, Z. (1994). *Talenti u lancima*. Rijeka: Cofar d.o.o.
- Bezić, T. idr. (2006). *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno izobraževalno delo z njimi* (str. 10–12). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- N., Pahor, N., Skrt Leban, N. (1998). *Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Clark, B. (1992). *Growing up Gifted*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Čudina Obradović, M. (1990). *Nadarenost, razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Duh, M., Batič, J. (2003). *Problematika identifikacije likovnih talentov ob vstopu v osnovno šolo*. V: Blažič, M. (Ur.), *Nadarjeni – izkoriščen ali prezrt potencial* (str. 149 – 157). Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene Novo mesto.
- Duh, M., Vrlič, T. (2003). *Vidik likovne nadarjenosti skozi analizo otroškega likovnega dela*. V:
- Blažič, M. (ur.). *Nadarjeni – izkoriščen ali prezrt potencial: zbornik prispevkov: mednarodni znanstveni simpozij*. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene. 550–555.
- Dordevič, B., (1979). *Individualizacija vaspitanja darovitih*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ferbežar, I., Težak, S., Korez, I. (2008). *Nadarjeni otroci*. Radovljica: Didakta.
- Gallagher, J. J. (1985). *Teaching the Gifted Child*. Massachusetts: Harkavy Publishing Service.
- George, D. (1997). *Nadarjeni otrok kot izziv*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Jurman, B. (2004). *Inteligentnost, ustvarjalnost, nadarjenost*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Koren, I. (1989). *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Žagar, D. (2006). *Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*. V: Vizjak Pavšič, M., Salobir, M., Jeraj, M. (ur.) (2005). *Inteligentnost, ustvarjalnost, nadarjenost: zbornik razprav* (5. dnevi slovenskih psihologov, Bled, 16.–17. april 2004). Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije. 91–101 .



Viljem Ščuka v svojem obširnem in preglednem priročniku ponuja rešitve za oblikovanje zdrave osebnosti kot pomemben prispevek k razumevanju življenjskega sloga mladostnika, ki se prebija skozi zapleteno, odtujeno in vse prej kot prijazno okolje in išče pot do sebe.

Gestaltni pristop omogoča boljše razumevanje dogajanj in doživljanj v tem intenzivnem in burnem obdobju razvoja osebnosti, najsaj gre za običajen in zdrav ali za neobičajen in moten način odzivanja, ko je ukrepanje že nujno potrebno. »Ne uči me. Pusti me, da se učim!«

 DIDAKTA

☎ 04 5320 200 ✉ zalozba@didakta.si 🌐 www.didakta.si

RAZISKOVALNA NALOGA »NAJ BO HRANA ZDRAV UŽITEK« / Zdenka Golub in učenci 5. razreda / OŠ Podlehnik

V letošnjem šolskem letu smo se pri pouku gospodinjstva odločili, da dobro spoznamo hrano in kako se prehranjujemo. Nabralo se je toliko idej in zamisli, da smo naše ideje in ugotovitve zapisali v raziskovalni nalogi.

UVOD

V zadnjem času so spoznanja o hrani zelo napredovala, saj se z njo ukvarjajo strokovnjaki z več področij. Vsak narod si je v stoletjih in tisočletjih izoblikoval tudi svojo ljudsko prehrano, to je lastne prehranske navade tako glede vrste kot količin živil, upoštevajoč pri tem izkušnje z domačimi pridelki in drugimi dosegljivimi viri. Človekov razvoj se je spreminjal hkrati z načinom prehrane: od nabiralca sadežev je preko lova, živinoreje in poljedelstva prešel do sodobnega pridobivanja živil. Le-to za zdaj še lahko dohaja človekove povprečne potrebe, toda ne vedno na najboljši način. Omogoča nam sicer najbolj pestro, najčistejšo in najlažje dosegljivo hrano v zgodovini človeštva, vendar iz obilice živil in jedi, ki so nam na voljo, zelo težko izberemo zares ustrezne, dostikrat pa posegamo tudi po hitri hrani. Veščina izbiranja hrane nam ni prirojena (le malo ljudi si izbere najbolj ustrezno hrano), zato se moramo o tem marsikaj naučiti. Prehrana je edini vir energije in življenjsko nujnih potrebnih hranil, ki jih potrebujemo za rast, razvoj ter pravilno delovanje našega telesa – in najpomembnejše: da ohranimo zdravje.

I. NAMEN IN CILJI RAZISKAVE

- izoblikujemo si pojme o hrani,
- na podlagi opazovanja, poskušanja si razvijamo mišljenje in sposobnosti za sklepanje,
- usposabljam se za zdravo življenje,
- osvajamo osnovna znanja o pomenu prehrane za človeštvo, pravilni prehrani in o posledicah nepravilne prehrane za zdravje, počutje in delovno sposobnost,
- navajamo se na zdravo in kulturno prehranjevanje, na pravilno in gospodarno uporabo živil, vrednost in industrijsko pripravljena živila,
- načrtujemo polnovredno šolsko in domačo prehrano, jo razdelimo po prehrabeno fizioloških vidikih na dnevne obroke,

- se usposabljam za funkcionalno, racionalno, higiensko uporabo živil,
- se usposabljam za uporabo znanj in spretnosti tudi v posebnih pogojih za varovanje svojega zdravja in življenja.

II. NAČINI ZA DOSEGANJE CILJEV

Naše raziskovalno delo je potekalo tako, da smo najprej obiskali šolsko knjižnico, po knjižnih policah pa smo pobrskali doma. Dodobra smo pregledali, raziskali, prebrali in se pogovorili o prehrani. K delu smo povabili starše, da so se skupaj z otroci pogovorili o hrani, ki je bil naš cilj raziskave. Tako smo prejeli tudi veliko idej in spodbud za nadaljnje delo.

Potem smo naredili izpis pomembnejših podatkov, jih uredili in zapisali. V šoli smo namenili dan kuhanju, po jedilnikih, ki smo jih sestavili s pomočjo staršev in strokovnjakov za kuhanje.

Sestavili smo anketo, anketirali učence na šoli in anketo obdelali. Obiskali smo tudi zdravstveni dom, kjer smo prisluhnili predavanju. Predavanja so se udeležili tudi starši, ki so si lahko v službi poiskali zamenjavo.

Za zaključek pa smo našo raziskovalno nalogo predstavili staršem in jo poslali v zdravstveni dom Ptuj.

III. VSEBINA NALOGE

1. UVOD

Zakaj ne ukrenemo ničesar, da bi ljudstvo primerno poučili o pravilni prehrani in s kakšno pravico uničujemo zdravje odraščajoče mladine, ki je zaradi neznanja obsojena na bolezen? (citat 1: dr. Brukner).

1.1. Teoretične osnove – zgodovina

Kadar govorimo o hrani, mislimo pri tem na vse, kar je v zvezi z dovajanjem snovi, ki so potrebne organizmu, se pravi za rast, razmnoževanje, za nadomeščanje

stalno propadajočih celic in za proizvodnjo energije.

➤ Človek spada med vsejedce. V razvoju človeštva je bila prehrana vedno osrednje vprašanje.

➤ Na zgodnji stopnji divjaštva (Azija, 800.000 let pred našim štetjem) se je človek hranil v glavnem z divjimi sadeži, medom, gomolji in koreninami rastlin ter z jajci ptic. Ko si je izdelala preprosto orodje, ki ga je uporabljal za orožje na lovu, je postalo sestavni del njegove prehrane tudi meso divjadi in rib. Ko je spoznal ogenj, je pričel peči in kuhati. Žena je skrbela v glavnem za rastlinsko hrano, dala pa je tudi podlago kuharski tehniki.

V tej dobi je vladalo še ljudožerstvo. Ubitega sovražnika je človek pojedel. Ko je na kakem predelu zmanjkalo divjadi in užitnih rastlin, so ljudje zapustili svoje prebivališče in se preselili v bogatejše pokrajine. Včasih pa so cela plemena od glada izumrla.

➤ Nabiranje sadežev in gomoljev je človeku dalo izkušnje – podlaga za poljedelstvo (1000 let pred našim štetjem).

➤ Leta 2000–1000 pr.n.š. je pričel človek udomačevati živali. Najprej je udomačil psa, nato svinjo, nato kokoši ter govedo. To je slednjič izrinilo ljudožerstvo.

➤ Takrat se pojavi v človekovi prehrani mleko. V 16. stoletju prideta v Evropo še krompir in koruza.

➤ Ker pa je bilo prebivalstva vedno več, so morali zemljo čimbolj izkoriščati.

➤ Vprašanje, kako zagotoviti vsem ljudem zadostne količine živil, je postalo vedno bolj pereče v današnjem času. Prebivalstvo narašča stalno hitreje (zaradi medicine je manj umrljivosti, boljša hrana, višja starost ...)

1.2. Snovi, ki jih potrebuje človek v dnevni prehrani

Hrana sestavljajo razna živila (moka, mleko, krompir, maščoba ...), iz katerih pripravljamo različne jedi. V živilih so snovi, ki jih imenujemo hranila. Človeško

telo sestavljajo kemični elementi kot živila. V različnih količinah in povezavah jih dobiva organizem v hrano. Feuerbach je to izrazil z besedami »Človek je, kar jél«

1.3. Snovi

Snovi, ki jih dobivamo s hrano, porabi organizem za energijo (za delo in telesno toploto), za izgradnjo telesa in za obrambo zdravja.

1.4. Stanje prehranjenosti

Razvite države imajo preveč hrane in prevladuje debelost. V manj razvitih in v deželah v razvoju pa vlada lakota.

1.5. Škropljenje

Danes škropimo sadje, zelenjavo in poljske pridelke, samo da bi čim več pridelali in uničili škodljivce. S tem pa škodimo sami sebi, saj nekaj strupa ostane potem tudi v plodovih. Zato moramo sadje in zelenjavo pred uživanjem oprati pod curkom tekoče vode.

2. OBJEKT RAZISKAVE

- pomen hrane za človekov razvoj in obstoj,
- hranilne snovi in živila,
- vrsta hranilnih snovi,
- nasveti za pravilno prehrano in načrtovanje prehrane,
- prehranjenost otrok,
- anketa,
- izdelava zloženke,
- naredimo plakati.

3. METODE DELA

- Iz najrazličnejših virov smo iskali vse o pomenu prehrane za človekov razvoj in obstoj.
- Poiskali smo vse hranilne snovi in naredili miselne vzorce, narisali krog z živilih.
- Zbrali smo najrazličnejšo literaturo in iz zapiskov sestavili nekaj osnovnih nasvetov za pravilno prehrano, sestavili nekaj jedilnikov.
- Obiskali smo šolski dispanzer in s pomočjo zdravstvene službe obdelali podhranjenost naših otrok in pereči problem debelosti moderne dobe.

4. REZULTATI

Uravnovešena in skrbno izbrana prehrana je eden najpomembnejših temeljev dobre zdravja in vitalnosti. Glavni namen

hrane je zagotoviti organizmu zadostno količino hranilnih snovi – maščob, beljakovin, ogljikovih hidratov, vitaminov, mineralov, encimov in balastnih snovi v obliki in kombinaciji, ki sta organizmu najbolj prijazni in sprejemljivi. V različnih deželah z različnimi prehrabnimi navadami žal vse prepogosto uživajo preveč enolično in neustrezno hrano (premašno, preslano, sladko, preveč alkohola, preveč konzerviranih živil ...). Tovrstna hrana lahko povzroča motnje in bolezni s hudimi posledicami.

4.1. Pomen hrane za človekov obstoj in razvoj

Želja nas vseh in vsakega posameznika je, da bi bili zdravi. Ta želja je izražena v definiciji o zdravju, ki jo je postavila Svetovna organizacija: ZDRAVJE JE STANJE POPOLNE FIZIČNE, DUŠEVNE IN SOCIALNE BLAGINJE IN NE LE OD-SOTNOST BOLEZNI.

Osnovni pogoj za človekovo zdravje je poleg pitne vode in čistega zraka tudi zdrava prehrana. Hrana mora vsebovati vse snovi, ki so sestavni del organizma.

4.2 Pomen hrane za človekov obstoj in razvoj

V hrani so hranilne snovi: voda, beljakovine, ogljikovi hidrati, maščobe, vitamini in mineralne snovi. Te snovi potrebuje organizem za:

- A) gradnjo rastočega telesa in obnavljanje
- B) energijo (temperatura, dihanje...)
- C) zaščitne snovi za pravilno delovanje organizma in obrambo pred boleznimi.

Posamezna hranilna snov ima v našem telesu eno ali več nalog.

4.4 Vrste hranilnih snovi in živil

4.4.1 Beljakovine

Organizem jih nenehno potrebuje za svoj razvoj, obnovo ter nadomeščanje celice in tkiv.

4.4.2 Ogljikovi hidrati in sladkorna ter škrobna živila

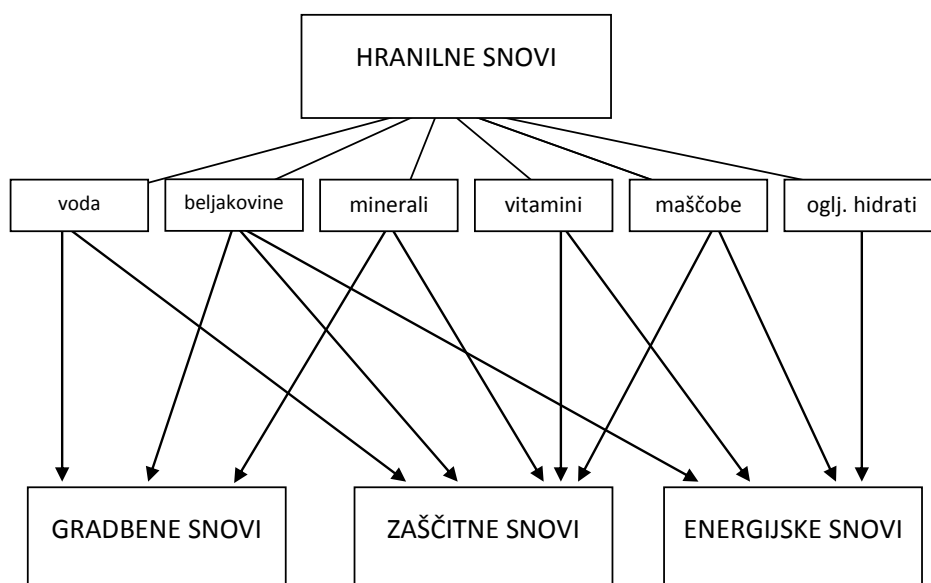
Hranilne snovi: sladkor, škrob in celuloza, s skupnim imenom jih imenujemo ogljikovi hidrati (Celuloza je v žitnih zrnih in ostalih živilih rastlinskega izvora).

4.4.3 Maščobe

Maščobe so skoraj v vseh živilih rastlinskega in živalskega izvora. Poznamo tekoče in trdne maščobe. Pomanjkanje maščob: če človek ne dobi s hrano dovolj maščob, začne hujšati in zaostajati v rasti.

4.4.4 Voda

Brez vode življenje ni mogoče. Mlajši kot je človek, tem več vode vsebuje njegovo telo. Odrasel človek ima v svojem telesu 60% vode (od njegove teže).



Skica 1: Učenci so pripravili miselni vzorec o hranilnih snoveh

4.4.5 Mineralne in rudninske snovi

Rudninske snovi vplivajo na normalno delovanje organizma.

4.4.6 Vitamini

so snovi, ki s svojim delovanjem uravnavajo presnovo in ščitijo organizem pred različnimi boleznimi (poznamo 20 vitaminov po črkah abecede).

4.4.7 Zaščitne hranilne snovi

so vitamini in minerali. Njihova glavna naloga je, da pomagajo telesu izkoristiti hranilne snovi, toda njihov pomen je zelo velik.

4.5 Nasveti za pravilno prehrano in načrtovanje prehrane

4.5.1 Kako živeti čim bolj zdravo

Zdravo in kakovostno življenje postaja izziv za sodobnega človeka. Rezultati najnovejših raziskav potrjujejo, da imamo Slovenci zdravje za najpomembnejšo in najžlahtnejšo vrednoto.

4.5.2 Zdrave življenjske navade

Te so:

- higiena telesa
- prehrana
- telesna dejavnost
- počitek

Potreba po prehrani je prirojena. Hrana je nujna za preživetje, saj se telo stalno obnavlja. S hrano dobimo hranilne snovi za rast, razvoj, gibanje, delovanje telesnih organov, delo (učenje), obnovo celice, razmnoževanje, obrambo pred boleznimi, vzdrževanje toplote. Telo lahko uporabi le prebavljeno hrano.

4.5.3 Zdravje je vrednota

»Zdrav človek ima veliko želja, bolan človek ima samo eno željo – biti zdrav!« (Dražigost Pokorn)

4.5.4 Nasveti za pravilno prehrano

Pameten človek je zjutraj kakor kralj, opoldne kakor kmet, zvečer kakor berač. Pogostejši manjši obroki so bolj zdravi, ker ne obremenjujejo prebavil. Priporoča se 5 obrokov na dan.

Dobro sestavljen jedilnik naj vsebuje čim bolj raznoliko hrano. Gradbene energetske in zaščitne snovi bodo zagotovljene,

če bo v vsakem obroku vsaj eno živilo iz naslednjih skupin:

- mleko in mlečni izdelki,
- meso in mesni izdelki,
- žita, jedi iz žit (moka, kruh, testenine, pecivo),
- olja in maščobe (smetana, maslo, margarina),
- sveže sadje in zelenjava,
- kuhano sadje in zelenjava ter krompir,
- marmelada, sladkor, sladkarije, čokolada, začimbe, dišave, poživila – ta skupina ni življenjsko nujna,
- konec večnega grizljanja pred televizorjem,
- energijo potrebujemo za delo in ne za počitek,
- mizo bomo lepo pripravili in se navadili počasi in v miru jesti.
- nismo vedeli, da popijemo tako malo naravnega soka.

4.5.5 Primer tabele za pripravo jedilnika za osnovno zdravo prehrano:

ZAJTRK

MALICA

KOSILO

MALICA

VČERJA

4.7 ANKETA – OBDELAVA ANKETE

Anketirali smo 100 učencev na naši šoli. V anketi smo učence povprašali, ali zajtrkujejo ter kaj najraje pijejo in jedo.

4.7.1 Zajtrkujem

Iz ankete je razvidno:

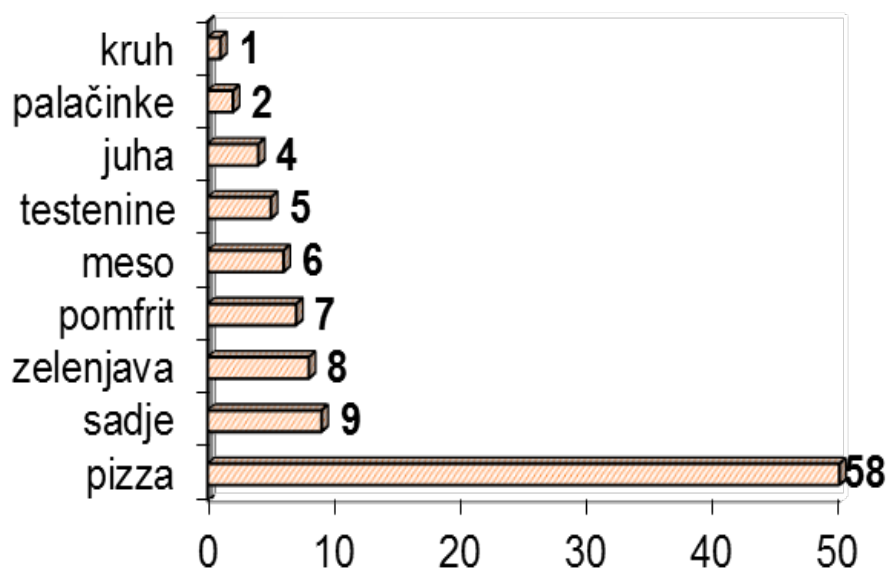
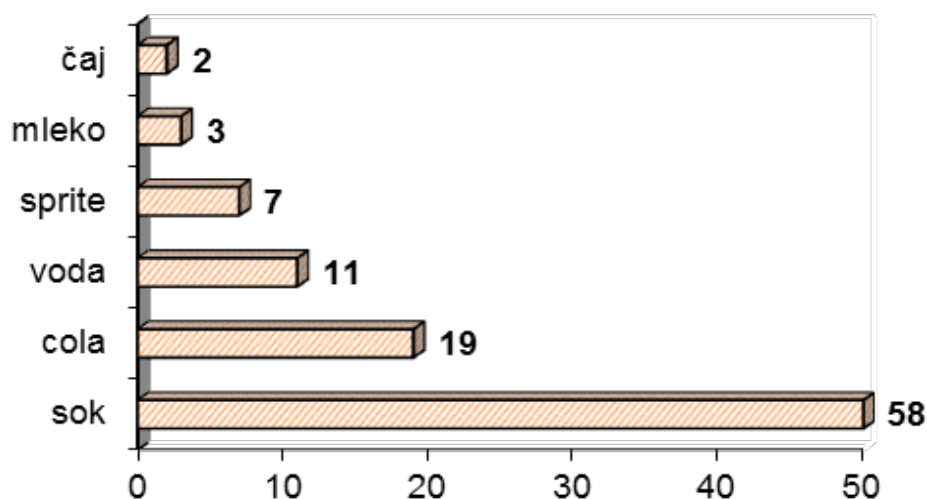
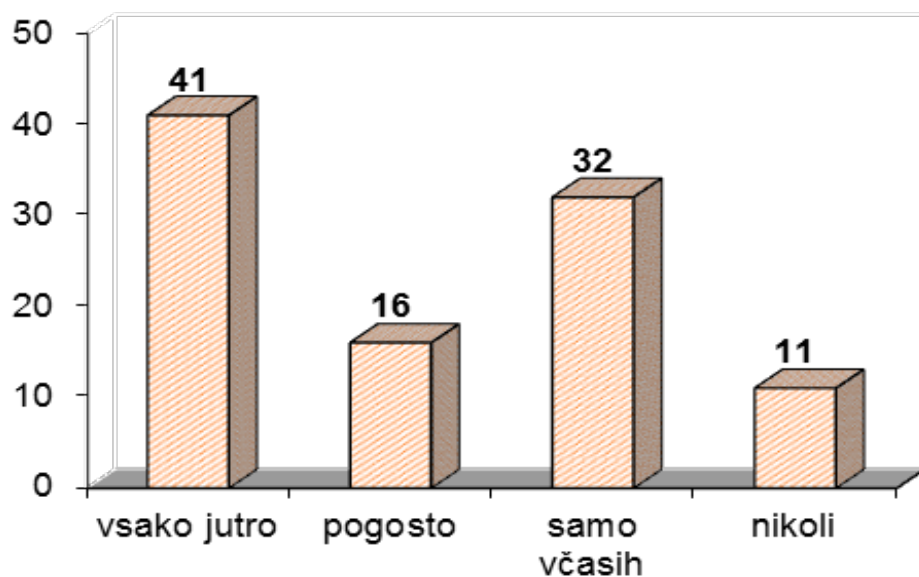
- 41 učencev zajtrkuje vsako jutro,
- 16 učencev zajtrkuje pogosto,
- 32 učencev zajtrkuje samo včasih,
- 11 učencev pa ne zajtrkuje nikoli.

Še vedno je preveč otrok, ki zajtrkujejo samo včasih ali nikoli.

4.7.2 Zajtrk je velikega pomena

Naša storilnost je največja do kosila in potem naša delovna storilnost zelo pada do večera. Med popoldansko malico in večerjo se sicer malo poveča zmogljivost. Iz tega torej izhaja, da zjutraj ne bi smeli v šolo brez zajtrka.

Risba2: Učenci so sami pripravili jedilnik, tako da so v tabelo vpisali različne jedi za obroke v dnevu.



4.7.3 Najbolj priljubljena pijača med učenci

4.7.4 Najbolj priljubljena živila med učenci

5. ZAKLJUČKI

Upamo, da smo dovolj jasno prikazali, kaj naše telo potrebuje za rast, razvoj in delo. Imamo pa preveč slabih navad pri prehranjevanju, kar vpliva na naše slabše počutje. To je predvsem »hitra« hrana in gazirana pijača. Vemo, da je to pomanjkanje znanja o pravilni prehrani in pripravi zdrave hrane. Temu pa bi lahko dodali še neodgovornost staršev in drugih ljudi, ki načrtujejo našo prehrano.

Ves čas moramo posvetiti vzgoji o pravilni prehrani, zato smo izdelali zloženko »Zdrava prehrana« in jo razdelili učencem na naši šoli. S starši pa smo imeli predavanje medicinske sestre.

Zdrava živila so sestavni del zdrave prehrane, zdrava prehrana pa je sestavni del zdravega načina življenja.

IV. DISKUSIJA

Iz rezultatov ankete je razvidno, da večina učencev prihaja v šolo brez zajtrka, za prehrano izbirajo neprimerna živila. Tudi najraje imajo živila, ki našemu zdravju škodujejo. Na šoli smo tako pričeli sami pripravljati zdrave zajtrke.

Literatura

- Dolinar, K., Knop, S. (ur.) (2004). *Leksikon Cankarjeve založbe*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Horvatin, Marta, Matoh, M., Novljan M., Temlin V. (1990). *Gospodinjstvo za 6. razred OŠ: delovni zvezek*. Ljubljana: Domus.
- Horvatin M., Matoh, M. (2011). *Gospodinjstvo za 8. razred OŠ: delovni zvezek*. Ljubljana: Domus.
- Kodele, M. (1991). *Gospodinjstvo za 8. razred OŠ: učbenik*. Ljubljana: Domus.
- Matoh, M., Malešič, C., Šilc M., Šuštaršič A. (1990). *Gospodinjstvo – prehrana delovni zvezek za osnovno šolo*. Ljubljana: Domus.
- Mers Matjašič, K. (1990). *Kuhajmo po domače*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Pokorn, D. (1987). *Z zdravo prehrano v pozna leta*. Ljubljana: Prešernova družba.

RAZISKAVA O VLOGI PROSTOVOLJCEV PRI UČNEM IN SOCIALNEM DELOVANJU UČENCEV NA RAZREDNI STOPNJI

/ Nina Volčanjek / študentka razrednega pouka, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru

Delo učitelja je težavno, še posebej če se želi učitelj prilagoditi prav vsakemu učencu in njegovi osebnosti. Zato marsikdaj pride do tega, da učitelj nehote spregleda neznanje učenca. Delo prostovoljcev ima lahko v takšnih primerih pomembno vlogo pri učenčevem premagovanju neznanja in pomanjkanju motivacije do učenja.

Raziskava govori o delu prostovoljcev, ki pod okriljem Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše Maribor in v povezavi z osnovnimi šolami izvajajo učno pomoč. Cilj raziskave je bil predvsem ugotoviti, ali so učenci, katerim so bili dodeljeni prostovoljci, napredovali na učnem in socialnem področju. Preverjala sem deset naključno izbranih učencev in skozi vprašalnike spremljala njihov napredek skozi šolsko leto. Rezultati kažejo, da so učenci povečini izboljšali svoj učni uspeh in napredovali tudi na drugih, predvsem socialnem področju.

Ključne besede: prostovoljci, prostovoljno delo, šola, učenci.

UVOD

Angleška raziskava na temo vpliva prostovoljcev pri učnem in socialnem delovanju učencev je bila izvedena med dvanajstimi šolami v Londonu in je trajala eno leto. Dve tretjini šolskega osebja je sodelovanje s prostovoljci označilo kot odlično. Učenci so povečini izboljšali svoj učni uspeh in vedenje v razredu. Kot pozitivna so se izkazala tudi opažanja staršev, ki so opazili razlike in se v večini strinjali, da so prostovoljci pomagali njihovim otrokom (City year 2013).

Center za mentalno zdravje v šolah v ZDA (2007) opisuje štiri pozitivne načine vključevanja prostovoljcev v vzgojno-izobraževalne ustanove kot rezultat njihove pozitivne pedagoške dejavnosti. Prvi način njihovega vključevanja je predvsem socialna podpora dejavnost za nove učence (npr. priseljence). Sledi pomoč prostovoljcev pri določenih učencih z namenom zmanjšanja motenj in olajšanja pozitivnega delovanja v razredu. Tretji način je pomoč osebju z dodatnimi programi in igrami. Zadnji

način, ki ga omenja raziskava, je splošna pomoč osebju pri opravljanju vsakodnevnih opravil.

Pri raziskovanju sem se opirala predvsem na prej postavljene hipoteze, ki so bile: a) učenci, ki tekom šolskega leta sodelujejo s prostovoljci, napredujejo na socialnem in učnem področju, b) napredek na socialnem področju je pri učencu bolj opazen kot učni uspeh, c) učencem so bili dodeljeni prostovoljci predvsem zaradi slabega učnega uspeha.

Kod učenca	Vidik prostovoljcev				Vidik učiteljev				Vidik staršev			
	Izboljšanje na čustvenem področju	Izboljšanje na vedenjskem področju	Izboljšanje učnih težav	Izboljšanje na soc. področju	Izboljšanje na čustvenem področju	Izboljšanje na vedenjskem področju	Izboljšanje učnih težav	Izboljšanje na soc. področju	Izboljšanje na čustvenem področju	Izboljšanje na vedenjskem področju	Izboljšanje učnih težav	Izboljšanje na soc. področju
1	1	2	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5
2	1	3	4	4	3	3	2	3	5	5	5	5
3	3	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4	2	2	3	2	3	3	4	4	5	5	5	5
5	3	3	4	4	3	4	4	4	5	5	5	5
6	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3
7	1	1	1	1	3	3	3	3	5	5	5	5
8	3	4	3	4	3	3	3	3	5	5	5	5
9	3	2	2	3	2	3	2	2	5	5	5	5
10	3	4	2	4	4	4	2	3	5	5	5	5
M	2,10	2,60	2,70	3,10	3,40	3,60	3,30	3,50	4,80	4,80	4,80	4,80
SD (σ)	0,94	0,99	1,10	1,30	0,92	0,80	1,10	0,95	0,60	0,60	0,60	0,60

Tabela 1: Napredek učencev, kot ga zaznavajo prostovoljci, učitelji in starši (1 – ni napredoval, 2 – napredoval je komaj opazno, 3 – napredovanje je opazno, 4 – napredoval je, 5 – zelo je napredoval)

METODA

Namen moje raziskave je bil predvsem izvedeti, če je učenec, ki mu je bil ob začetku šolskega leta dodeljen prostovoljec, napredoval, na katerih področjih je napredoval ter kako smo napredek učenca od začetka šolskega leta in vse do konca spremljali prostovoljci sami, učitelji in tudi starši.

Raziskavo sem opravljala s kvantitativno metodo: prostovoljci, učitelji in starši so izpolnili anketni vprašalnik. Ta je obsegal vprašanja odprtega tipa, kjer smo prostovoljci, učitelji in starši opredelili začetno in končno stanje učenca. Obsegal je tudi lestvico, pri kateri smo anketirani označili napredek otroka z merili: 1 – ni napredoval, 2 – napredoval je komaj opazno, 3 – napredovanje je opazno, 4 – napredoval je, 5 – zelo je napredoval. Z lestvico smo ocenjevali otrokov napredek na naslednjih področjih: čustveno

področje, vedenjsko področje, izboljšanje učnih težav in izboljšanje težav na družbenem in socialnem področju. Lestvico sem sestavila sama, vsebinsko veljavnost sem zagotovila s skrbnim pregledom literature in posvetovanjem s strokovnjaki.

Preverjala sem učinek sodelovanja s prostovoljci pri učencih starosti med 8 in 10 let v naključno izbranih osnovnih šolah v Mariboru. V raziskavo je bilo vključenih deset učencev, razmerje med spoloma je bilo pri tem uravnoteženo. Sedem učencev ni imelo odločbe ali individualiziranega programa, trije so imeli odločbo predvsem zaradi čustvenih in vedenjskih težav ter primanjkljajev na posameznih področjih. V raziskavi so obravnavani učenci, ki so jim bili dodeljeni prostovoljci, študentje diplomskih, v enem primeru podiplomskih študijev, stari med 21 in 24 let. Osem prostovoljcev je bilo ženskega spola, le

dva pa moškega. S procesom vzorčenja sem dobila priložnostni vzorec. Raziskavo sem opravila ob koncu šolskega leta, ko je bil napredek učencev že opazen.

REZULTATI IN INTERPRETACIJA**Napredek učencev z vidika prostovoljcev**

Prostovoljci smo največji napredek učencev opazili pri učnem uspehu: povprečne ocene osmih od desetih učencev so bile ob koncu leta za eno oceno višje. Velik napredek smo opazili tudi na socialnem področju, pojavile so se tudi izboljšave na vedenjskem področju. Največji napredek na slednjem je najbolj opazen pri učencih, ki so imeli na začetku leta velike vedenjske težave, enako se največji učni napredek pojavi pri otrocih, katerim je bila že na začetku leta primarna težava učni uspeh, pomanjkanje koncentracije ipd. Prostovoljci smo svoje

Kod učenca	Vedenje v začetku šolskega leta	Vedenje ob koncu šolskega leta
1	Učenec je imel težave pri slovenščini, pojavljali so se konflikti med prijatelji – zmerjanje. Učenec je imel odpor do branja, besedilnih nalog večino ni razumel, hitro je izgubil koncentracijo.	Učenec sam bere besedilne naloge in le redko prosi za pomoč, pri matematiki ima željo reševati tudi težje primere, s prijatelji se manj zmerja, se zna opravičiti in želi pomagati sošolcem.
2	Pojavljal se je velik zaostanek v znanju, velika težava so bili poštevanke in pisno seštevanje. Vidno je bilo pomakanje koncentracije in zaprtost, nekomunikativnost.	Še vedno se pojavljajo težave s koncentracijo, z vajo učenec uspešno računa, po konfliktu se opraviči, vendar za to potrebuje čas, druži se z več sošolci.
3	Pojavljala se je velika agresija ob porazu in slabi oceni, predmet spoznavanje okolja je bil negativen.	Učenec lažje prenese poraz, napredek je opazen pri ocenah in večji motivaciji.
4	Učenec je imel malo motivacije, ni se mogel učiti in domače naloge so bile redko narejene.	Domača naloga je večkrat narejena, uči se tudi do eno uro brez večjih časovnih odmorov.
5	Učenec je pozabljal domačo nalogo, med urami je bil moteč in vedno je želel imeti prav. Veliko je zmerjal sošolce.	Učenec ima večkrat narejeno domačo nalogo, med urami je manj moteč (ne usmerja več pozornosti le nase) in manj zmerja.
6	Učenec je imel velike učne težave in težave v komunikaciji.	Učne težave so se izboljšale, otrok tudi lažje komunicira.
7	Pojavljale so se predvsem učne težave in luknje v znanju ter pomanjkanje koncentracije. Velikokrat je brez razloga jok.	Učnih težav je manj, tudi koncentracije ima učenec več, vztraja pri nalogi. Le redko se razburi.
8	Učenec je imel na začetku leta velik strah pred ocenjevanjem, predvsem pred spraševanjem.	Učenec se ne opira več toliko na pomoč, pred ocenjevanjem je izgubil večino strahu.
9	Težave so bile predvsem s koncentracijo in pozornostjo (učenec si je med urami večkrat umival roke), težko je sledil pouku.	Znanje je še zmeraj minimalno, vprašljivo je celo napredovanje v višji razred. Še zmeraj so težave s pozornostjo, presliži navodila, ne vztraja pri nalogah. So pa opazne minimalne spremembe.
10	Učenec je bil nemiren, tekal je okrog in težko nadzoroval čustva. Hitro se je razjezil in udaril ter se težko vklopil v skupino, saj se ni prilagajal.	Učenec nadzira čustva, vedenjsko je zelo napredoval. Posluša in upošteva navodila ter se vključuje v skupino.

Tabela 2: Opis napredka učencev, kot ga zaznavajo prostovoljci.

delo prilagodili posameznemu učencu in njegovim pomanjkljivostim, zato so ure potekale predvsem z izvedbo socialnih iger, pogovora in reševanja domačih nalog. Vsem je bil cilj predvsem izboljšanje učenčeve težave, zaradi katere je bil prostovoljec učencu sploh dodeljen.

Napredek učencev z vidika učiteljev

Največji poudarek v raziskavi sem dala predvsem temu, kako napredek učencev vidijo učitelji, saj so z njimi v stiku vsak dan in jih tudi ocenjujejo, torej najlažje opazijo napredek v učnem uspehu. Učitelji so relativno enako označili napredek učencev na vseh področjih. Vsekakor se tudi tu vidi, da so učitelji prepoznali otrokov napredek, in sicer največjega na področjih, kjer je otrok na začetku leta najbolj zaostajal. Tudi povprečen dvig za eno oceno pri osmih učencih namiguje na to, da so učenci napredovali.

Napredek učencev z vidika staršev

Odgovori staršev, kako vidijo napredek svojih otrok, so bili nekoliko presenetljivi. Večina staršev je odgovarjala, da je učenec na vseh omenjenih področjih zelo napredoval (5). Do takšnih razlik je verjetno prišlo predvsem zato, ker so starši čustveno povezani s svojim otrokom, posledično so njihovi odgovori nekoliko pristranski. Starši so odgovarjali z relativno kratkimi in bolj ali manj neutemeljenimi odgovori. Iz njihovih odgovorov pa je razbrati, da so bile večini staršev glavni pokazatelji napredka ravno izboljšane ocene, kar enačijo z izboljšanjem učnega uspeha.

ZAKLJUČNA RAZMIŠLJANJA

Napredek pri učencih je vsekakor opazen s strani prostovoljcev, učiteljev in staršev. Gotovo je za napredek pomembno dejstvo, da so bile ure prostovoljstva prilagojene posameznim učencem in njihovi osebnosti, kar je v razredu v

času rednega vzgojno-izobraževalnega procesa težko izvesti. Vsekakor pa na napredek nismo vplivali le prostovoljci, temveč tudi spodbude učiteljev in staršev ter spremembe, ki jih je bil deležen vsak posamezen učenec v preteklem letu. Upoštevati moram tudi dejstvo, da vzorec ni ravno velik in da v raziskavo nisem vključila kontrolne skupine, tako da napredka ni mogoče pripisati zgolj sodelovanju s prostovoljci. Prepričana pa sem, da lahko vsaka dobronamerna pomoč učencem pade na plodna tla!

Literatura

- The Centre for Mental Health in Schools (2007). *Volunteers to Help Teachers and Schools Address Barriers to learning*. Los Angeles: UCLA.
- City year (2013). Volunteers make impact back at school. *Children & young people now*, 22. januar–4. februar 2013. 32. [Http://www.cityyear.org.uk/cypn-adam.jpg](http://www.cityyear.org.uk/cypn-adam.jpg) (dostop 1.6.2014).

Kod učenca	Vedenje v začetku šolskega leta	Vedenje ob koncu šolskega leta
1	Učenec je veliko pridobil na učnem področju in socializaciji, saj je bil na začetku leta nekam izgubljen.	Učenec opravlja naloge, po večkratnem branju jih razume in jih uspešno reši, je bolj natančen.
2	Učenec je bil zaprt vase, s težavo je navezal stike, velike učne težave so bile zlasti pri matematiki.	Učenec se družijo z več sošolci, pridobil pa je tudi na čustvenem področju.
3	Pojavljale so se vedenjske težave, predvsem med poukom.	Učenec je med poukom manj moteč.
4	Med poukom je bil učenec z mislimi odsoten in le redko je delal domače naloge.	Učenec sedaj bolj sodeluje (občasno mu misli še odtavajo), domače naloge so bolj redne, ob slabi oceni se ne razburi več.
5	Učenec je bil konflikten, imel je malo prijateljev.	Učenec manj zmerja, se bolj razume s sošolci in pri pouku se bolj vključuje.
6	Učenec je bil čustveno zadržan, pri govoru nespoščen, imel je le ožji krog prijateljev. Ob nerazumevanju snovi pa ni upal vprašati.	Učenec bolj izraža čustva, bolj sproščeno govori, več sprašuje. Ima tudi širši krog prijateljev.
7	Učenec je bil čustveno naporen (jokal je brez razloga), imel je učne težave.	Učenec se je naučil večino situacij rešiti sam, manj joka. Učne težave so manj opazne.
8	Učenec je bil pred ocenjevanjem nervozen.	Pred ocenjevanjem je manj nervozen, zaupa v svoje znanje.
9	Veliko pomanjkanje koncentracije in vedenjsko moteč učenec.	Proti koncu leta je učenec le malo napredoval.
10	Učenec je bil neprilagodljiv, ni se vklopil v skupino, ni znal sodelovati. Pogosti so bili čustveni izbruhi.	Učenec se sedaj lažje prilagaja, upošteva pravila in ne želi biti vedno zmagovalec. Čustveni izbruhi so le še izjema.

Tabela 3: Opis napredka učencev, kot ga zaznavajo učitelji.

Kod učenca	Vedenje v začetku šolskega leta	Vedenje ob koncu šolskega leta
1	Nerazumevanje pri branju.	Razume.
2	Učenec je imel učne težave.	Izboljšanje učnih težav.
3	Težave z učenjem in nemirnost.	Ocene so se izboljšale, učenec je manj nemiren.
4	Učenec je imel slabe ocene.	Ocene so se izboljšale.
5	Učenec se ni razumel s sošolci, slabe ocene.	Učenec se bolj razume s sošolci, boljše ocene.
6	Učenec je imel težave z učenjem.	Učencu so se izboljšale ocene.
7	Učne težave.	Boljše razumevanje snovi.
8	Učenec je bil zadržan, imel je strah pred ocenjevanjem in odpor do tujega jezika.	Učenec je sproščen, premagal je strah pred ocenjevanjem in odpor do tujega jezika.
9	Učenec je imel pomanjkanje koncentracije.	Učenec je sedaj napredoval.
10	Učenec je imel težave s sprejemanjem sošolcev.	Sošolci ga sedaj bolj sprejemajo, se vključuje v družbo.

Tabela 4: Opis napredka učencev, kot ga zaznavajo starši.



REVIJA DIDAKTA
Gorenjska cesta 33c
4240 RADOVLJICA
E-pošta: revija@didakta.si

Tel.: 04/53 20 212
Gsm: 041/618 494
Faks: 04/53 20 211
Splet: www.didakta.si/revija

Povabilo k sodelovanju s članki v reviji Didakta

Poleg strokovnih vsebin želimo v pedagoški reviji Didakta posebej izpostaviti izkušnje dobre prakse tako s strani učiteljev/vzgojiteljev kot tudi s strani učencev, dijakov in njihovih staršev, zato **vse učence in dijake, starše, pedagoške delavce ter raziskovalce vabimo k sodelovanju s članki o pedagoški teoriji in praksi, o projektih, izmenjavah, prireditvah, dosežkih, novih idejah in pristopih ...**

SKUPAJ LAHKO GRADIMO KAKOVOSTNO ŠOLO!

Poleg avtorskega izvoda revije in potrdila o objavi vsi pisci objavljenih prispevkov prejmejo bon za knjige založbe Didakta.



Inovacijski projekti (IP) Zavoda RS za šolstvo v sodelovanju z vzgojno-izobraževalnimi zavodi in Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport so priljubljena in pome(n)mbna oblika posodabljanja vzgoje in izobraževanja v skladu s Pravilnikom o posodabljanju vzgoje in izobraževanja.

Strokovni delavci svoje ideje plemenitimo s sodobnimi vsebinami različnih disciplin in z metodologijo

raziskovanja. Odkrivamo neposredno pri učenju, uvajamo novosti in stalno budno spremljamo njihovo vrednost. Z »delom na sebi« se strokovni delavci na poti uspešne kariere vzgajamo, izobražujemo, bodrimo in krepimo.

Inoviramo učno okolje z odprtimi oblikami pouka, sestavljamo večplastni kurikulum, v učnem procesu upoštevamo spoznanja pedagoške nevroznosti, »tečemo« maraton formativnega

spremljanja in predstavljamo pedagoške novosti na ravni invencije ter inovacije z namenom širjenja izvirnih idej v nova učna okolja.

Več o inovacijskih projektih (IP) lahko preberete na <http://www.zrssi.si/default.asp?rub=212> in izveste pri vodji inovacijskih projektov, dr. Nataliji Komljanc, na e-naslovu natalija.komljanc@zrssi.si oz. po tel. 01 3005 133.

SODELOVANJE V INOVACIJSKEM PROJEKTU KOT SPODBUDA ZA PREMISLEK O LASTNEM RAZVOJU / Vesna Jarh, Vrtci občine Žalec

Inovacijski projekt, v katerem sem sodelovala, je predstavljal teoretično premišljene in praktično utemeljene, raziskovalno podprte spremembe pri timskem načrtovanju strokovnih delavk v našem vrtcu. Projekt z naslovom »Izboljševanje kakovosti pedagoškega dela s planiranim timskim načrtovanjem« ima v svoji vsebini in ciljih namen izboljšati načrtovanje strokovnih delavk v vrtcu. Kakovostni obrazci načrtovanja vzgojno-izobraževalnega dela naj bi bili rezultat zavestnega, načrtovanega in ustvarjalnega dela posamezne strokovne delavke in tima strokovnih delavk v enotah zavoda, za katere se pričakuje, da bodo v procesu izpeljave pripeljale do izboljšav v obstoječi praksi na področju načrtovanja pedagoškega dela v našem vrtcu.

Ključne besede: pedagoška izboljšava, timsko načrtovanje, kakovost, spremenjeni obrazci, strokovne delavke, vrtec

UVOD

Beseda inovacija pomeni »nov pojav, novost, spremembo, prenovitev«. (SSKJ, 2002: 303). Na področju vzgoje in izobraževanja je inovacija lahko prenos uporabe novih znanj in uvajanje novih oblik in metod dela, spremenjeno sodelovanje in povezovanje – vse z namenom dviga kakovosti (Likar 2004: 128).

Razvojno naravnan ali raziskovalni projekt je razvoj novega ali bistveno izboljšanje obstoječega. Bistveno izboljšanje obstoječega pomeni, da gre za kakovost v horizontali, izboljšava pa pomeni, da obstoječe stvari delamo bolje.

Projekt smo izvajali kot raziskovanje z vidika učinkovitosti nadgradnje pristopa načrtovanja z aktivnejšo vlogo vsakega posameznika pri načrtovanju, spremljanju, izvedbi in evalvaciji. Preko načrtovanih akcijskih krogov smo zastavljali poti, ki vodijo k rešitvam obstoječih problemov in k izboljšanju prakse na področju načrtovanja.

MOTIVIRANOST

Motivacija strokovnih delavk za sodelovanje je predpogoj za bistveno izboljšanje obstoječega modela načrtovanja. In za uspešno uvajanje sprememb v učnem procesu in čimboljšo motivacijo so potrebne spodbude in dodatno izobraževanje. Zato je naš inovacijski projekt potekal v povezavi z izvedbo strokovnih aktivov v vrtcu kot oblika internega izobraževanja strokovnih delavk.

Strokovna delavka, ki je motivirana za izboljšanje obstoječe prakse, v delo vloži veliko energije za učinke izboljšanja in se čuti bolj odgovorna, zato rezultati ne bodo že vnaprej obsojeni na neuspeh. Strokovna delavka, ki ni notranje motivirana, lahko (in v praksi se s tem soočamo) izboljševanje sprememb čuti kot nepotrebno dodatno delo, ki prekine njeno zgolj rutinsko delovanje, zato ne želi sodelovati in se v diskusijo sploh ne vključuje. Spremembe, ki naj bi jih uvajala, pogosto niso korektno izvršene.

Prvo leto poteka inovacijskega projekta so bile vsem zaposlenim dane smernice, napotki in druge podlage za razumevanje poteka projekta in opogumljanje za pobude, ideje, da izboljšamo obstoječe načrtovanje in reševanje nalog, ki so bile postavljene pred njih. Najustreznejši metodološki pristop za spoznanje takšnih premikov je kvalitativni pristop.

Uvedli smo redno timsko načrtovanje (enkrat mesečno po uro in pol) z namenom, da izboljšamo sodelovanje med vsemi udeleženci v timu enote. V začetku ni šlo in čedalje bolj smo se zavedale, da se je timskega dela potrebno učiti in ga razvijati.

TIMSKO DELO

»Razvijanje spretnosti timskega dela mora postati integralni del učiteljeve strokovne kompetentnosti, saj je timsko delo realnost, potreba in nuja sodobne šole« (Polak 2005: 45). Ob mesečnih spremljanjih nas je strokovno močno podpirala tudi pomočnica ravnateljice, saj lahko le skupaj uresničujemo naš

skupni cilj, to je dobro timsko delo, ki bo bistveno izboljšalo kakovost načrtovanja. Redno timsko načrtovanje je predpogoj za učinkovito vzgojiteljevo redno delo.

PREOBLIKOVANJE OBRAZCEV

Drugo področje delovanja v projektu je povezano z izboljšavo načrtovanih dnevnih priprav in izvajanjem procesa z namenom, da obstoječe stvari delamo bolje. Preoblikovanje obrazcev je zahtevalo poglobljeno delo udeležencev projekta. Iskale smo ideje in pobude pri vseh zaposlenih. Čeprav je bil odziv in nabor pobud, sprememb, idej s strani zaposlenih skromen, smo udeleženke s pomočjo ravnateljice uspele preoblikovati dosedanje obrazce. Razvile smo kazalnik stopnje uravnoteženosti kakovostno načrtovanega vzgojno-izobraževalnega dela v oddelku (enoten tematski načrt v enoti, povezanost dela v oddelku in konkretna dnevna priprava za posamezni oddelek).

Vsako uvajanje sprememb zahteva postopnost in pri tem je potrebno predvideno spremembo najprej preizkusiti na manjšem reprezentativnem vzorcu. Tako je projektni tim določil enote, kjer bo potekalo poskusno uvajanje prenovljenih obrazcev za načrtovanje, ki zahteva preudarno in premišljeno pripravo na učni proces. Učni načrt predvideva in tudi v praksi temelji na uporabi aktivnih učnih metod, ki upoštevajo razvojne sposobnosti otrok in jim omogočajo aktivno sodelovanje. Kot članica projektnega tima sem tudi sama poskusno načrtovala s prenovljenimi obrazci dnevnih priprav.

Ugotovila sem, da je novo načrtovanje zahtevnejše, vendar je sama priprava kvalitetnejša; prikaže načrtovane posamezne učne vsebine oz. učne situacije in konkretizacijo prilagoditve načinov, poti za izvedbo načrtovanih vsebin v skupini med seboj različnih otrok. Gre za kombiniranje učnih oblik in metod, na katere vplivajo različni dejavniki: obravnavana tema, vsebina, področje, cilji, ki jih želim doseči, razvojne značilnosti otrok, samostojnost, izkušnje in predznanje. Največ pozornosti sem namenila načrtovanju povezav, prehodu iz starega v novi način načrtovanja in zagotavljanju možnosti izpeljave načrtovanega.

Ključni dejavnik je bila moja usposobljenost, strokovno znanje in izkušnje, možnosti, ki jih imam na voljo, moje osebnostne lastnosti in druge vrste obremenjenosti (stereotipi), ki mi omogočajo ali zavirajo spremenjeno načrtovanje in izboljšavo na tem področju. Potreben je bil premik v mojem razmišljanju, delovanju, prevzemanju odgovornosti za svoje odločitve in delo. S temi aktivnostmi sem zagotovila kakovostno, pozitivno klimo pri načrtovanju s sodelavko, prostor in sredstva kot bogato učno okolje za otroke in naju kot izziv za nadaljnje delo v skupini.

Glede na zahtevnost načrtovanja vzgojno-izobraževalnega procesa me je zanimalo, kako je v izbranih enotah, ki jih je določil projektni tim, dejansko potekalo poskusno uvajanje prenovljenih obrazcev za načrtovanje. Vse oddane primere načrtovanih vsebin za mesec dni je pregledala projektna skupina. Ob pregledu oddanega poskusnega načrtovanja so bile opažene razlike. Nekateri primeri so kazali pripravljenost vzgojiteljic na uvajanje določenih sprememb, ki vodijo k izboljšanju obstoječega, druge so sprejele to kot nujno zlo, po sili razmer (kar so nakazovale pripombe), spet drugim pa se ni zdelo pomembno, da primer sploh oddajo.

Večja kot bo stopnja konsenza glede pričakovanj in ravnanj glede načrtovanja med vsemi, ki ga le-to zadeva (vzgojiteljicami, pomočnicami vzgojiteljic in vodstvom vrta), večja bo tudi verjetnost, da se bo izboljšanje obstoječega načrtovanja (kakovost v horizontali) v zavodu uspešno uresničevalo.

Med potekom projekta smo se članice projektnega tima zavedale, da se ta projekt v enem letu ne bo končal, temveč da bosta za izvedbo vseh načrtovanih akcijskih krogov potrebni najbrž dve šolski leti.

Po pregledanem poskusnem načrtovanju in predstavitvi internih obrazcev načrtovanja smo na zadnjem strokovnem aktivu v šolskem letu 2012/13 sprejeli dogovor, da vključimo vse zaposlene poleg načrtovanja še v izvedbo načrtovanja in evalviranja dela (šolsko leto 2013/14).

DOSEŽENA RAVEN NOVOSTI INOVACIJSKEGA PROJEKTA

Ključni dejavnik, ki je najbolj prispeval k uveljavljanju izboljšanja obstoječega načrtovanja, je bil najti primeren čas za timsko načrtovanje. Po letu dni časovno dogovorjenega timskega načrtovanja je timsko delo postalo samoumeven in integriran del dela strokovnih delavk. Izboljšala se je komunikacija, konstruktivna debata (odprt dialog), oblikovala in nadgradila se je sodelovalna kultura med strokovnimi delavkami.

V svojem osebnem in profesionalnem razvoju smo strokovne delavke naredile premik, saj smo začutile pomen izobraževanja, samoizobraževanja in ozavestile vlogo odraslega v vrtcu.

POVZETEK MOJIH UGOTOVITEV

V prvem letu izvedbe inovacijskega projekta je bila prioritarna aktivnost izboljševanje kakovosti pedagoškega dela s planiranim timskim načrtovanjem (načrtovanje izvedbenega kurikula). Ugotovila sem, da bi morali v nadaljnjem procesu več pozornosti posvetiti analizam rezultatov načrtovanih izvedbenih kurikulov (ankete, vprašalniki).

Sama sem največ časa namenila pripravi izvedbenega kurikula na nivoju oddelka (načrtovanju izvedbe dejavnosti).

Delala sem timsko s svojo pomočnico po korakih: timsko načrtovan mesečni sklop, izvedbeni kurikulum (vsebinski sklop dejavnosti) z dnevnimi pripravami, medpodročno povezovanje. Načrtovanje v prenovljene obrazce je zahtevalo veliko usklajevanja in dodatnega izobraževanja, kar pri prejšnjih obrazcih ni bila ustaljena praksa.

Pogovori, izmenjava idej, udejanjanje močnih področij, povzemanje primerov dobre prakse mi sedaj omogočajo pestrejši nabor izvedbenih aktivnosti. Uvedba prenovljenih obrazcev za načrtovanje in izboljšanje načrtovanja je posledično povečala sodelovanje strokovnih delavk v oddelku, do kakšne mere se je le-to povečalo, pa je seveda odvisno od vsake posameznice.

Za preverjanje uspešnosti svojega dela izvedem dnevno in mesečno evalvacijo

– samoevalvacijo. Na osnovi ugotovljenih pomanjkljivosti pripravim predloge izboljšav, dobre stvari nadgrajujem.

ŠOLSKO LETO 2013/14 – IZVAJANJE NOVOSTI

Vsaka sprememba ima svoje pozitivne in negativne strani. Tako je tudi v našem primeru inoviranja pedagoške prakse – da obstoječe stvari delamo bolje, z namenom dviga kakovosti na področju načrtovanja. Novosti so v začetni fazi povzročile nemalo nelagodja in neprijetnosti. Inovacijski projekt se nadaljuje kot praktična sodelujoča raziskava (razviti kakovostnejši proces načrtovanja vzgojno-izobraževalnega dela v našem zavodu).

Literatura

- Cencič, M. (1991). Učitelj – raziskovalec svojega razreda. *Vzgoja in izobraževanje*, letn. 22, št. 5. 20–23.
- Cencič, M. (1999). »Raziskovalno poučevanje« mlajših otrok. V: J. Hytonen idr. (ur.), *Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo*: prispevki k projektu

- Tempus S_JEP-11187-96 Respect. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Delors, J. (1996). *Učenje: skriti zaklad*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport
- Komljanc, N. (2005). Spremembe v šoli so naraven pojav. *Vzgoja*, letn. 7, št. 28. 18–19.
- Kurikulum za vrtce*. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. (1984). Akcijsko raziskovanje – možnost, da postane učitelj subjekt pedagoškega raziskovanja in svojega izobraževanja. *Vzgoja in izobraževanje*, letn. 15, št. 8. 8–15.
- Marentič Požarnik, B. (1991). Učitelj kot raziskovalec lastnega pouka – in pobude za akcijsko raziskovanje. *Vzgoja in izobraževanje*, letn. 22, št. 2. 54–56.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstveno-raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- pedagoškega raziskovanja in svojega izobraževanja. *Vzgoja in izobraževanje*, letn. 15, št. 8–15.

- Polak, A. (1999). *Aktivnosti za spodbujanje in razvijanje timskega dela. Priročnik za timsko delo v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Polak, A. (2007). *Timsko delo*. Ljubljana: Modrijan.
- Razdevšek Pučko, C. (1991). Sodobni tren-di v izobraževanju učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, letn. 22, št. 4. 9–13.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika* (2002). Ljubljana: DZS
- Zakon o vrtcih. (1996). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

PRILOGA: Načrtovanje dejavnosti v prvem starostnem obdobju (iz LDN oddelka 2–3 let)

Letni delovni načrti dobijo s konkretizacijo elementov nacionalnega kurikula na osnovi značilnosti oddelka in z upoštevanjem skupnih usmeritev vrtca značaj zapisanega izvedbenega kurikula oddelka.

GIBANJE

GLOBALNI CILJI	DEJAVNOSTI OTROK	IZVEDBENE VSEBINE
Omogočanje in spodbujanje gibalne dejavnosti otrok. Razvijanje gibalnih sposobnosti otrok. Pridobivanje zaupanja v svoje telo in gibalne sposobnosti. Usvajanje osnovnih gibalnih konceptov. Spoznavanje pomena dodelovanja ter spoštovanja in upoštevanja različnosti.	Izvaja naravne oblike gibanja v zaprtem prostoru, naravi Se vključuje v dejavnosti, kjer se igra oz. upravlja z različnimi predmeti in snovmi ki omogočajo gibanje z rokami, dlanmi, prsti, nogami, stopali. Se igra različne elementarne igre Ponazarja predmete, živali in pojme, ustvarjalno se giba po glasbeni spremljavi. Se vozi z različnimi otroškimi vozili brez pedal. Se igra ob vodi in z vodo Se igra in giba na snegu.	Hoja, tek, lazenje, plezanje, skoki ... po različnih površinah; pod, čez, skozi različna orodja; po različnih delih telesa; v različne smeri. Paličice, kroglice, vrvice ... voda, mivka, pesek ... Lovljenje, skrivalnice, rajanja ... Izvajanje različnih iger ob vodi in z vodo, z in brez rekvizitov, uporaba malih bazenčkov, plavajočih figuric ...

JEZIK

GLOBALNI CILJI	DEJAVNOSTI OTROK	IZVEDBENE VSEBINE
Poslušanje, razumevanje in doživljanje jezika. Doživljanje in spoznavanje temeljnih literarnih del za otroke. Spodbujanje jezikovne zmožnosti (besednjak, besedila, komunikacija)	Posluša starosti primerne literarne vsebine Sodeluje v igrich s prsti, v akcijskih igrich Komunicira z otroki in odraslimi s pomočjo očesnega stika in gibov. Tvori prve večbesedne stavke, tvori nove besede in stavčne vzorce; odziva se na pozive; sam začenja pogovor, kadar mu to ustreza, uvaja svoje teme. Posluša preproste zgodbe in se z odraslimi pogovarja o predmetih na slikah in v okolju.	Pravljice, zgodbe, uganke, pesmice ... Biba leze, biba gre, bibarije, preprosti skupinski in individualni plesi, rajalne igre. Neverbalna komunikacija ...

UMETNOST (likovna, glasbena, plesna, dramska)

GLOBALNI CILJI	DEJAVNOSTI OTROK	IZVEDBENE VSEBINE
Doživljanje, spoznavanje in uživanje v umetnosti. Razvijanje ustvarjalnosti in specifičnih umetniških sposobnosti.	Se igra, rokuje, tipa, opazuje. Riše z mehкими svinčniki, kredami, ogljem, prsti. Slika s ... Gnete ... Sestavlja, razstavlja. Opazuje odraslega in sodeluje pri izdelovanju. Posluša, posnema in razlikuje zvoke iz narave in okolja. Doživlja in opazuje igranje in petje odraslega in starejših otrok. Giba se in pleše s celim telesom, preizkuša možnost gibanja posameznih delov telesa.. Animira igrače, lutke in predmete.	Igrače, osebe, predmete, fotografije, slike. Prsti, dlanmi, gobicami, širokimi čopiči modelira testo, glino, plastelin, mivko. kocke, lončke Maske, lutke, voščilnice, darila, krašenje igralnice, garderobe. nastopi otrok iz drugih igralnic Se igra in posnema živali, ljudi

DRUŽBA

GLOBALNI CILJI	DEJAVNOSTI OTROK	IZVEDBENE VSEBINE
Spoznavanje samega sebe in drugih ljudi. Oblikovanje osnovnih življenjskih navad in spoznavanje razlik med življenjskimi navadami kultur. Seznanjanje z varnim in zdravim načinom življenja.	V vsakdanjih dejavnostih oblikuje zavedanje samega sebe, lastne identitete in samospoštovanja; sodeluje v dejavnostih, ob katerih se lahko zaveda samega sebe. Sodeluje v krajših skupinskih dejavnostih. Se igra z mlajšimi in starejšimi otroki.	Poimenovanje delov telesa, gledanje v ogledalu, odziv na svoje ime petje znane pesmice, poslušanje zgodbe, rajalne in gibalne igre

NARAVA

GLOBALNI CILJI	DEJAVNOSTI OTROK	IZVEDBENE VSEBINE
Doživljanje in spoznavanje žive in nežive narave v njeni raznolikosti. Spoznavanje svojega telesa ter zdravega in varnega načina življenja.	Posnema glasove in gibanje živih bitij, predmetov, igrač, strojev. Posluša zgodbe o naravi. Se navaja na negovanje svojega telesa. Se igra z vodo, s snegom, ledom. Opazuje spremembe na nebu in vremenske pojave. Sodeluje pri urejanju prostora. Se giblje: guga, pleza, skače, se spušča po toboganu. Se igra v peskovniku, uporablja igrače za igro v mivki.	Umivanje rok, brisanje nosa, čiščenje zob V vodo meče različne stvari, jih suši

MATEMATIKA

GLOBALNI CILJI	DEJAVNOSTI OTROK	IZVEDBENE VSEBINE
Spoznavanje odnos med vzrokom in posledico. Spoznavanje prostor, njegove meje, zunanost, notranost. Otrok klasificira in razvršča.	Napoveduje rezultat (ali bomo na prehodu srečali kakšno žival, poznanega človeka, lužo ...). Iz posameznih delov sestavi celoto. Raziskuje svojo igralnico, vrt vrtca. Shranjuje igrače v zaboj, škatle, vreče, košare. Razporeja predmete v malo in veliko skupin glede na različne lastnosti	Sprehodi z opazovanjem Igra z igračami, ki zahtevajo vstavljanje predmetov skozi odprtine Barva, snov, oblika

Dnevna skica:

KAJ NAJ BI OTROK PO OBRAVNAVANI VSEBINI ZNAL, ZMOGEL	TEMA	VSEBINA	DEJAVNOST	MEDPODROČNA POVEZAVA
Zna se igrati igrice, pri katerih štejemo	Oblikovanje številskih predstav in pojmov	Štetje	Rajalne igre v krogu pri katerih štejemo Izštevanke Ritmčno štetje s ploskanjem, korakanjem ...	Jezik, umetnost – glasba, umetnost – ples, narava

STARŠEVSKO PREPOZNAVANJE OTROKOVE RANJENOSTI TER PREPREČEVANJE RAZVOJA IN ZDRAVLJENJE MOTNJE HRANJENJA

/ Aleksandra Rožman, Svetovalnica za motnje hranjenja INTROSPEKTA

Tudi v Sloveniji beležimo visoko stopnjo obolevnosti za motnjami hranjenja in posledične primere smrti¹. Pri problematiki motenj hranjenja je med vsemi duševnimi motnjami najvišja stopnja smrtnosti. Največ mladih ljudi umre zaradi anoreksije (Birmingham idr. 2005). Problematika motenj hranjenja jasno sporoča, da nikoli ne smemo čakati. A tisti del problematike, ki nastopi veliko prej kot dejanska smrt mladega človeka, je simbolična smrt. Otrok simbolično umira, ko trpi, ko ga starš ne sliši in ko mu ne pomaga. Otrokovo simbolično umiranje je potrebno čim prej prepoznati in otroku čim hitreje nuditi ustrezno pomoč. Zato v članku nagovarjamo starše z vidika njihove neprecenljive moči – razumeti otroka, ki razvija problematiko motenj hranjenja in mu pomagati, dokler ta možnost še obstaja.

STARŠEVSKA MOČ

Starševska moč je privilegij, ki staršu omogoča, da za določen čas v polnosti narekuje, kako bo potekalo življenje najbolj ranljivega človeškega bitja, dojenčka, malčka, otroka. Zunanjemu svetu vidni začetek takšne moči usmerjanja načina življenja drugega človeka se začne takoj ob rojstvu otroka. Starši imajo moč tako dolgo, dokler otrok vsakodnevno živi z njimi in je od njih materialno odvisen.

Pri obravnavi problematike motenj hranjenja je za starše pomembno zavedanje, da je vzrok za nastanek otrokove motnje hranjenja samo eden – otrokovo duševno trpljenje. To trpljenje navadno nastaja v intimnem otrokovem stiku s staršem tekom njegovega odrasčanja. Ravno zato lahko starši prepoznajo že najzgodnejše znake otrokove ranjenosti in preprečijo potencialni razvoj motnje hranjenja².

¹ Podatki o razširjenosti anoreksije in bulimije v Sloveniji kažejo, da so bili prvi obiski zdravniške službe na primarni ravni v obdobju med 1997–2005 najpogostejši v starostni skupini od 15 do 19 let (Hafner, Lesjak 2008). Statistični podatki Nacionalnega inštituta za varovanje zdravja pa razkrivajo, da je med leti 1997 in 2012 umrlo osem oseb zaradi anoreksije in štiri osebe zaradi motnje hranjenja, ki niso drugače specifičirane (Baza podatkov o umrlih, IVZ/NIJZ).

² Tudi v primeru izjem, kot so obporodni zapleti in druge zgodnje travmatične situacije, povezane z izrednimi stanji, kot so na primer doživljanje vojn ali telesnih napadov, se posledice otrokovega doživljanja umestijo v primarne odnose, kjer starši s svojim delovanjem v odnosu do odrasčajočega otroka igrajo ključno vlogo pri prepoznavanju otrokovih težav in pri njegovem okrevanju.

V nadaljevanju navajamo nekaj osnovnih principov narave otrokovega primarnega odnosa s staršem in le nekaj možnih situacij izmed ogromnega potencialnega področja, ki lahko staršem spodbudijo vprašanja o lastnem odnosu do otroka in slutnje, da otroci nujno rabijo pomoč.

ODNOS MED STARŠEM IN OTROKOM

Prvi znaki otrokove ranjenosti v družini se prepoznavajo iz odnosa med staršem in otrokom. Starš ima vsakem trenutku, ko skrbi za otroka, možnost, da spozna, kako se počuti njegov otrok in kako otrokovo počutje vpliva nanj samega. Vsakdanje situacije vedno znova ustvarjajo skupna doživljanja starša in otroka, na podlagi katerih starš prepozna, kako njegovo delovanje učinkuje na otroka. Zaradi tega ima starš vedno znova možnost, da prepozna, ali je njegov otrok v duševni stiski in ali ga s svojim nelagodnim počutjem kliče na pomoč. Otrok preko tega intimnega odnosa sporoča staršu, da ga potrebuje, da nekaj ni v redu, da se mora do njega drugače obnašati in ga drugače negovati.

STARŠEVSKI VPLIV NA OTROKOVO POČUTJE

Starš ima s svojim trenutnim počutjem nenehen vpliv na otrokovo duševno doživljanje. Starš ne more na čutenjski ravni pred otrokom prav nič prikriti, tudi če se še tako trudi obvarovati svojega otroka. Zato kakšna koli starševska obdobja depresivnosti, tesnobe, anksioznosti in druga ponavljajoča moreča

starševska stanja vplivajo tudi na otroka. Prav tako imajo ustaljene težave v partnerskem odnosu, napetosti v službi in druga nezadovoljstva posreden vpliv na otroka preko starševskega doživljanja.

Ko nestrpen starš vzame otroka v roke in ga v stanju nestrpnosti neguje, otrok postane nestrpen. Če pa starš svojo nestrpnost zanika in želi skriti pred seboj ter otrokom, jo bo otrok še toliko bolj čutil, tudi če tega ne bo izražal z vidnim vedenjem. Starš z lahkoto prenese svoje duševno nelagodje na otroka, ker ta zaradi svoje nedoraslosti nima razvitih psihičnih zmogljivosti, zadovoljivih obrambnih mehanizmov, ki bi ga v takšnih situacijah lahko obvarovali.

Otroci v vsakodnevem stiku s staršem zaznavajo starševsko resnično počutje. Preko starševskega ravnanja z njimi ga lahko prevzamejo in tako čutenjsko postanejo del starševskih trenutnih problemov, s katerimi pa v osnovi nimajo prav nič skupnega. V najzgodnejšem otrokovem obdobju se težave velikokrat nato izražajo skozi zaplete z otrokovim hranjenjem, z otrokovimi rituali spanja, z otrokovo razdražljivostjo, agresivnostjo, neutolažljivim jokanjem, z otrokovo uslužnostjo, pretirano mirnostjo, otopelostjo in nezainteresiranostjo za živahno sodelovanje s staršem (Stern 1995). Zato je pri obravnavi vpliva starševskega počutja na otroka potrebno vedeti, da je še bolj kot to, kako starš otroka neguje, kako ga boža, previja, umiva,

se z njim igra, pomembnejše, kako se starš ob tem počuti. Ključno je, koliko se starš pristno prilagaja otrokovemu trenutnemu duševnemu doživljanju in otrokovim potrebam, ter ne obratno, prilagaja otroka svojim potrebam in doživljanju, ob tem pa ignorira resnično otrokovo počutje. Če je starš ujet v svoje občutke, je otroku blizu le na zunaj, v resnici pa ga ignorira.

STARŠEVSKO SAMOOPAZOVANJE

Starši lahko v najzgodnejšem obdobju otrokove težave najzanesljivejše prepoznajo v sebi. Starš nastajajoče težave pri zelo mladem otroku, že dojenčku, prepozna skozi opazovanje sebe, svoje spreminjajočega duševnega počutja. Pri tem je bistveno, da je starš odkrit do sebe, kaj doživlja in kako se počuti ob otroku. Kaj v staršu vzbudi otrokov jok? Kako se starš počuti ob dotikanju svojega otroka? Ali se v staršu poraja kakšen odpor do otroka? Ali starša kaj resno moti pri otroku in ovira sproščeno negovanje? Ali starš postane kdaj nasilen do otroka? Ali se kaj ponavlja in staršu ob otroku povzroča nelagodje? Koliko lahko starš čuti otrokovo resnično počutje in ne prepozna samo njegovega vedenja v določenih situacijah? Na kakšne načine starš tolaži otroka, koliko lahko pristno začuti njegovo trpljenje in mu ob tem zmore biti trdna uteha? Kakršna koli spoznanja, ki jih prinese starševsko samoopazovanje, so popolnoma normalna, dokler si jih starš priznava, in v primeru težav tudi rešuje. Šele starševsko zanikanje neprijetnega doživljanja ob svojem otroku je tisto, ki dolgoročno povzroča težave otroku.

Težave lahko velikokrat prepoznamo na starševskem čustvenem področju. Predvsem je pomembno, da starš prepozna svoje čustveno počutje in da zna z njih shajati. Če ima starš probleme s čutenjem in izražanjem določenih čutenj in ni celovito čustveno prebujen ali ne obvladuje intenzitete določenih čutenj, zaznava lastno čustveno rigidnost, zadržanost in pasivnost, se to vse kakor pozna v njegovem ravnanju z

otrokom. Kajti starš mora ob otroku intenzivno čutiti, šele to mu omogoča dovolj dobro nego, ki izvira pretežno iz intuitivnega ravnanja, ki temelji na spreminjajočem starševskem pristnem čutenju ob otroku (Winnicott 1990).

Starš, ki ni sposoben v polnosti doživljati raznovrstnih čustvenih stanj, ni osebno opremljen za ravnanje z otrokom, za nudenje tolažbe in čustvene opore, kar otrok potrebuje za spoznavanje in razreševanje lastnega emocionalnega življenja. To slej kot prej začne izražati otrok, ko s svojo problematičnostjo prične klicati na pomoč. Ob tem je smiselno poudariti, da nega zelo mladega otroka za starša nikoli ni lagodna in brezskrbna. Zato so poslušnost, pridnost in popolna 'netežavnost' otroka velikokrat predvsem znak samovoljnega uveljavljanja starševske kontrole nad otrokom. Tega niti ni tako težko doseči, saj se je otrok primoran prilagoditi pogojem okolja, starševskim zahtevam.

Veliko razkrije tudi način starševskega reševanja osebnih in partnerskih težav. Bistveno je, kako se starš sooča z težkimi stresnimi obdobji, ki porajajo stisko, kako jih premaguje. Če je starš nagnjen k kakršnem koli občasnemu omamljanju, bodisi s tabletami in alkoholom, ali drugimi zasvojitvenimi vedenji, kot so odrekanje hrane, prenašanje, procesi hujšanja, je to zadosten znak za alarm. Starš je otroku najmočnejši vzgled na vedenjski ravni in šele starševska sposobnost premagovanja težav – namesto bega v omamljanje – otroku omogoča, da bo lahko premagoval svoje težave. Odnos s staršem je tisti, ki otroku omogoča razvoj raznolikega zavedanja sebe in izražanja sebe, kar ga tekom osebne rasti pripravlja za učinkovito izhodiščno spopadanje z zunanjim svetom (Bowlby 1988). Otrok dosega osebno zrelost, primerno za svojo starost, ravno na podlagi starševske stabilnosti in njegovih psihičnih zmognosti spopadanja z nepredvidljivim potekom življenjskih dogodkov. Način starševskega delovanja do otroka tako poganja njegovo psihično rast in njegov osebni razvoj. Zato otrok za neovirano psihično dozorevanje v izhodišču rabi celovito

prisebnega in prisotnega starša (Siegel, Hartzell 2004).

Če ima starš v sebi nerazrešeno duševno bolečino preteklosti, pa takšne vloge ne zmore z lahkoto zavzeti in otroku dati tistega, kar nujno potrebuje. Na to starša lahko opozarjajo že slutnje, da nekaj ni v redu, da gre lahko kaj narobe, da ne zmore biti na voljo svojemu otroku, tako kot bi želel, da ga nekaj ovira, a niti ne ve točno, kaj.

STARŠEVSKO DOŽIVLJANJE OTROKA SKOZI VIDIK PRETEKLOSTI

Starš ob negovanju otroka podoživlja svoje pretekle izkušnje pomembnih medosebnih odnosov (npr. doživljanje svojih staršev in doživljanje sebe kot otroka), ki sooblikujejo starševska pričakovanja, fantazije, želje in upe do otroka ter vplivajo na njegovo obnašanje do otroka (Stern 1998). Če je starš imel kakršna koli neprijetna doživetja tekom svojega odrasčanja, ki jih ni zmožni zadovoljivo razrešiti, se bo to v polnosti prebudilo v odnosu do otroka.

Tudi če starš na zavesti ravni želi do otroka delovati sočutno so psihodinamske sile, ki jih vodijo pretekla nezavedna čutenja iz starševske preteklosti, premočne. Zato je pomembno zavedanje možnosti, da lahko starš svojemu otroku škodi, tudi če zanesljivo verjame, da dela pravo stvar, in tudi, ko se v zunanjem svetu njegovo delovanje navidezno prepozna kot ustrezno starševsko obnašanje. Kajti v odnosu do otroka se v staršu lahko prebujajo pretekla zanikana čutenja, ki pačijo doživljanje otroka in posledično narekujejo ravnanje z otrokom. Tako lahko starš v otroka projicira lastna nesprejemljiva čutenja, na primer občutja čudnosti, agresivnosti, zavisti, tekmovalnosti in lastne nezadovoljene potrebe, kot so potrebe po pozornosti, odvisnosti, avtonomnosti ter neizpolnjene želje in neuresničene cilje (Miller 2007). Starš se razbremeni svojega prebujajočega bolečega doživljanja tako, da obremeni otroka, ki s tem postane nosilec njegovih psihičnih konfliktov. Ko starš začne otroka obravnavati v skladu s projicirano

vsebinsko, za otroka ne vedoč predstavlja veliko nevarnost. Rani ga, ker mu vsiljuje nekaj, kar naj bi otrok bil, a ni. Ker starš nima poslušnosti za otrokovo resnično doživljanje, ga je otrok primoran zanikati in se prilagoditi starševskim predstavam ter iz njih izvirajočim pričakovanjem. Zato je zelo pomembno, da starš vedno znova resno obravnava prav vse otrokove odzive v odnosu do njega, bistveno ob tem pa je, da spremlja svoje doživljanje in opazuje sebe, kaj se v njem prebujata in kaj čuti ob otroku.

Starševska pripravljenost samoopazovanja in spoznavanja vsega porajajočega doživljanja, je tisto, kar omogoči prepoznavanje in preprečevanje otrokovih nastajajočih problemov.

Očitnejše situacije, ki morajo starša opozoriti, pa so tiste, ki se jih zavestno spomni. Na primer neizžalovane izgube dragih oseb ali kakšna duševna motnja, kot je motnja hranjenja, fobija ali depresija, za katero si priznava, da je ni dokončno pozdravil. Takšne izkušnje velikokrat puščajo bolj ali manj vidne nerazrešene posledice na čustvenem področju, ko je starš od dolgoletne ujetosti v duševno stisko okrevljal brez strokovne pomoči. Razvite duševne motnje človek zaradi kompleksnih obrambnih funkcij velikokrat brez strokovnega vodstva ne zmore premagati v zadovoljivi meri. V takšnih primerih obstaja velika verjetnost, da bo starševska nerazrešena bolečina škodila ravno odnosu do otroka.

STARŠEVSKO ŠKODLJIVO DELOVANJE

Potrebno je omeniti vidna starševska delovanja, ki otrokovemu psihičnemu razvoju absolutno škodijo. Starš otroku vedno škodi, če ga fizično napada in telesno kaznuje. Ne samo, da z udarcem zlorabi otrokovo telo in v polnosti izkoristi njegov nebogljen položaj, saj otrok nima nobenih možnosti, da bi se staršu učinkovito zoperstavil kot na primer nekdo, ki bi se zunaj družinske zasebnosti starševske destruktivne agresije lahko obranil s kazensko ovadbo, temveč se

ob trenutni fizični rani in občutju ponižanja vsako telesno nasilje na čutenjski ravni močno vpiše v otrokovo telo in se hrani kot nezavedna bolečina. Tudi če se starš zatem v občutju krivde zave svojega delovanja, in se otroku opraviči mu s takšnimi ponavljajočimi vedenji temeljito škodi. Otroku škodi tudi, če se pred njim prepira s partnerjem, če otroku razlaga o svojih zasebnih problemih, če je ob njem vidno v stiski, katere sam ne zna rešiti. Starš v takšnih primerih otroka izredno obremenjuje z lastno prizadetostjo, ki je otrok ne more rešiti, četudi bi jo želel. Tudi ko otroka verbalno napada, agresivno kritizira, zahteva od njega določene zadeve na silo in vedno, ko ne upošteva njegove otroške občutljivosti ter njegovih trenutnih občutij, škodi.

Starš pa lahko otroku škodi tudi precej bolj nevidno – s svojo odsotnostjo. Otroku potrebuje starša, ki deluje iz svojih čutenj in ki otroka pristno čuti.

Izražanje naklonjenosti otroku, spodbujanje otroka in začrtovanje varnostnih omejitev ne učinkujejo, če se to ne poraja iz starševskega trenutnega doživljanja, ki ovrednoti tudi otrokovo počutje, čeprav lahko starš zunanji opazovalec deluje ravno takšen, kot se od preudarne ga starša pričakuje. Otroku bo lahko navidezno sodeloval, a to bo zavajajoče, ker čuti, da mu starš s svojim delovanjem nekaj odreka, tisto, kar on najbolj potrebuje – njemu popolnoma predanega starša. Dokler ne bo obupal, bo s svojim problematičnim obnašanjem zahteval, kar mu pripada.

OTROKOVO ODRAŠČANJE

Starševsko doživljanje je zelo pomembno tudi ob spremembah, ki jih prinaša otrokovo odraščanje. Kako se starš počuti, ko otrok vstopa v zunanji svet in kaže znake prihajajočega časa osamosvajanja ter odhoda? Ko telesno in spolno dozoreva? Kako se otrok sooča s stresom in kako starš reagira na otrokov stres? Se starš kdaj počuti nesposobno in nemočno ob otroku? Ali starš kdaj zasluti, da bi različna skrb za otroka bila lahko način, ki mu omogoči, da preusmerja pozornost

iz lastnih tegob? Kako se starš sooča z otrokovimi intenzivnimi čutenji, kaj se dogaja z njim, ko je otroka sram, ko ga je strah, ko je jezen, ko je ljubosumen, ko je sovražen? Ali lahko starš in otrok ubesedita čutenja in s pogovorom razrešita konfliktna situacije?

Dojenček je staršu stiske sporočal preko njunega skupnega doživljanja, zato je starš lahko njegovo trpljenje prepoznal predvsem na čutenjski ravni in skozi opazovanje sebe, otrok pa z odraščanjem vse vidnejše sporoča stisko staršu tudi z odkritim vedenjem. A tudi pri odraščajočem otroku je starševska vpetost v odnos bistvena, tako je otrokova težavnost še vedno močno povezana z njim. Na primer, ko se otrok v trgovini vrže na tla ali ko vedno znova neutolažljivo kriči, starš pomembno prispeva k ohranjanju takšnih neprijetnih scen. Takšne in podobne ponavljajoče neprijetne situacije, v katerih otrok z vedenjem očitno sporoča, da ne zmore obvladati svojih emocij in posledično svojega telesa, starša jasno kličejo po zazrtju vase – kaj doživlja ob otroku, da ga ni sposoben umiriti in mu pomagati izraziti stisko na sprejemljiv način? Kakšno počutje, ki preprečuje, da bi svojemu otroku lahko stal ob strani, se v takšnih intenzivnih trenutkih poraja v staršu? Zato je na »razvajene«, »preobčutljive« in »težavne« otroke najprej smiselno gledati s perspektive starševskega sodelovanja – kaj počne starš in kako se vede do otroka.

Tekom otrokovega odraščanja pa so lahko izstopajoča otrokova vedenja že znak, da je nekaj narobe. Na primer ponavljajoče ideje o hujšanju, nezadovoljstvu s telesom, so lahko že v vrtcu znak za alarm. Starši najstnikov z razvito motnjo hranjenja se takšnih zadev pogosto spominjajo. Pri prepoznavanju otrokove stiske je smiselno biti pozoren tudi na področje hranjenja (npr. pojav nejasnih ritualov ob hranjenju, prenajedanje, neješčnost), otrokove telesne samopodobe (npr. obremenjevanje ali zavzetost z zunanjim videzom), otrokovega samospoštovanja in samozavesti (npr. podcenjevanje sebe, obtoževanje sebe, postavljanje

prestrogih zahtev sebi, perfekcionistična prizadevanja, preobčutljivost na kritiko), otrokovega izražanja sebe (npr. impulzivno vedenje, znašanje nad sorojenci, pretirana mirnost, depresivnost, pomanjkanje interesov in zanimanj). Pokazatelj otrokove stiske so lahko tudi znaki samopoškodovanja (npr. grizenje nohtov, grobo ravnanje s svojim telesom, kot je ponavljajoče zvijanje, stiskanje in drugo fizično mučenje telesa), prav tako so zaskrbljujoče otrokove težave v šoli, bodisi z dojemanjem učne snovi, kljubovalnostjo, nesprejetostjo med vrstniki ali izvajanjem nasilja nad vrstniki. Znak za alarm je tudi, ko otrok zavrača šolo, ima zadržke pred vključitvijo, se počuti ogroženo, ko mora oditi od doma in zaradi tega zamuja šolske obveznosti. Prav tako je smiselno s strokovnjakom preveriti morebitno psihološko ozadje, če ima otrok ponavljajoča raznolika zdravstvena obolenja, ki ga za dolgotrajna obdobja ohranjajo v bolehnem stanju.

Za starša je pomembno, da ve, da se duševna bolečina, ki poganja zgodnje otrokove težave, nikoli ne izniči. Zato mora biti starš pozoren na otrokove načine izražanja duševnih stisk že v najzgodnejšem obdobju. Starš ne sme čakati, da bo morda minilo, kajti nepredelana duševna bolečina se v otrokovem telesu samo kopiči in se krepi z vsako novo bolečo nerazrešeno situacijo. Zato v toliko hujši obliki izbruhne v obdobju najstništva.

V problematiki motenj hranjenja to pogostokrat prepoznavamo v mladostnikovem bolečem doživljanju sebe, ki v skrajnosti ustvari grozovito osebnostno izgubljenost (Rožman 2013).

Otrokova osebnostna izgubljenost preprosto pomeni, da je otroku zaradi prehude duševne razbolelosti onemogočeno svobodno raziskovanje in razvijanje svoje identitete ter posledično samozavestno soočanje z zunanjim svetom, kar je posledica

tega, da je brezskrbni čas zgodnjega odraščanja, ki bi mu moral pripadati, preživel ujet v trpljenju. Ravno za preživetje bolečine pa mora svojo stisko blažiti z raznolikim omamljanjem.

NAJSTNIŠKA SAMOUNIČEVALNOST

Problematika motenj hranjenja se navadno začne v zgodnjem najstništvu vidno razkrivati zunanjemu svetu.

Prvi znaki so lahko ponavljajoče hujšanje, obremenjenost z zunanjim videzom in zatekanje k telesnim naporom. Za starše je pomembno, da vedo, da imajo vsi trije simptomi funkcijo uravnavanja čustvenega doživljanja.

To pomeni, da služijo subtilnemu omamljanju in posledičnemu preživetju duševne stiske. Hujšanje skozi spremenjeno hranjenje (npr. zavračanje določene hrane, stradanje), obremenjevanje z videzom skozi miselne procese (npr. fantaziranje o zelenem videzu in o načinih, kako ga doseči) in skrajni napor skozi fizično aktivnost (npr. tek, telovadba).

Pomembno je omeniti, da mladostnik ob takšnih spremembah pogosto deluje zadovoljen in ponosen. Za starše pa je bistveno, da morebiten najstnikov ponos v njih vzbudi preplah. Kajti ponos v problematiki motenj hranjenja je vedno evforična krinka, ki prikriva depresivnost.

Starš mora ob prvih znakih ukrepati, s čakanjem se po nepotrebnem podaljšuje otrokovo trpljenje. Spoznanje, da otrok razvija motnjo hranjenja, je lahko zelo težka situacija, ki starša v nekaterih primerih tudi šokira in ga zaradi groze preplaši ter začasno zablokira njegovo nadaljnje ukrepanje. To je značilno predvsem za starše, ki so sami močno ranjeni in jim takšna situacija prebudi zelo intenzivna čutenja iz njihove preteklosti. Takšne situacije pogosto nakazujejo, da bo tudi starš potreboval strokovno pomoč zase. A tudi v teh primerih moramo imeti pred očmi resnično otrokovo situacijo in reševanje otroka. Pogostokrat staršu pri priznavanju realne situacije in

nujnosti ustreznega reagiranja pomaga podpora bližjih oseb in strokovno osebje. Ob tem ni časa za premlevanje, kaj je šlo narobe, kaj bi lahko spremenili ... – takšna vprašanja bodo počakala. Ob spoznanju otrokovega stanja je čas za takojšnje ukrepanje, tudi če situacija še ni tako huda in življenjsko ogrožajoča, kot mislijo kakšni starši.

Z vidika otrokovega trpljenja je takšna situacija vedno huda in vedno ogrožajoča, kajti otrok, ki odrašča s trpljenjem, ki ga starši niso prepoznali, simbolično umira v samotni. Prav tako pa nikoli ne moremo vedeti, koliko časa bo še zdržalo sestrado, izbruhano ali s kilogrami ali mišično maso preobremenjeno najstnikovo telo.

Mehanizmi, ki vodijo razvoj in stopnjevanje posameznikove motnje hranjenja, so zahrbtni, nezavedna čustva, ki jih mladostnik s takšnim samouničevalnim vedenjem sprošča, lahko nad njim prevzamejo popolno kontrolo in ga življenjsko ogrozijo v izjemno hitrem času. Zato ni dodatnega časa. ČE ŽELIMO OTROKA REŠITI, MORAMO ČIM HITREJE POISKATI UČINKOVITO STROKOVNO POMOČ.

Ob tem pa je zelo pomembno zavedanje, da čeprav se lahko zadeva začasno izboljša (npr. najstnik pridobi na teži, preneha s škodljivimi dejavnostmi), to ni dokončna rešitev. Mlada oseba rabi intenzivno psihološko podporo, kajti težave, ki so se v otroku nabirale vrsto let, se ne morejo preprosto samodejno urediti. Lahko jih dokončno razrešimo skozi proces zdravljenja v strokovni obravnavi ali pa se zadovoljimo s kratkoročnim izboljšanjem stanja in smo v pripravljenosti na njihovo ponovno manifestiranje v podobni obliki na področju hranjenja ali v kakšnem drugem škodljivem vedenju.

Vredno je tudi omeniti, da je v takšnih situacijah smiselno, da starši najstnikove stiske po nepotrebnem ne izpostavljajo. Otrokova osnovna pravica v družini je pravica do zasebnosti, ki jo starši morajo spoštovati. Zato je njegova dolžnost, da otroka zaščiti tudi pred razkrivanjem

njegove identitete v javnosti (npr. na predavanjih, v oddajah in člankih). Dokler je otrok odvisen od starša, je starš tisti, ki ga mora obvarovati pred tujimi očmi, saj tako močno ranjen otrok nikakor ne more vedeti, kakšne so posledice javnega izpostavljanja svoje osebne tragike.

Za starše pa je bistveno, da vedo, da odraščajočega otroka tudi na pragu najstništva ne moremo izolirati iz družine in na njegovo motnjo hranjenja gledati kot svojsko osebnostno posebnost. S tem bi mlademu človeku naredili ogromno krivico. Člani družine so izjemno povezani in starši zaradi osebnostne premoči nad otrokom pomembno doprinesejo k razvijanju tako tragične problematike. Duševni svet ranjenega otroka je preobremenjen, in kot takšen, ob prisotnosti starša, še toliko bolj občutljiv za starševsko bližino. Zato je izjemno pomembno, kaj doživlja starš, kaj se dogaja s staršem, kajti dokler je starš v stiku z obolelim otrokom, s svojo prisotnostjo neizogibno vpliva nanj in sooblikuje njegovo počutje. V procesu zdravljenja odkrivamo, da oboleli otrok na podlagi psihične povezanosti s staršem nosi pomemben del čutenj, s katerimi se starš ne sooča, ker ga ogrožajo. Prepoznavamo, da otrok nosi breme, ki pripada staršu, in da na takšen način pripomore k vzdrževanju ustaljenega načina družinskega funkcioniranja in k ohranjanju družinskega ravnovesja.

KO OTROK KLIČE STARŠA ŠE ZADNJIČ NA POMOČ

Ko starši prepoznajo težave svojega otroka in zaprosijo tudi za strokovno pomoč, pogosto hkrati povedo, da njihov najstnik pomoč zavrača. Takšno najstnikovo delovanje pa je velikokrat razumljivo. Kajti najstništvo je obdobje, ko otrok še upa in z zavračanjem strokovne pomoči staršu še daje možnost, da mu pomaga. To pa je za starše zelo ugodna situacija. Kajti starši zdaj že vedo, kaj se dogaja z otrokom, in ker otrok živi z njimi in je materialno odvisen od njega, še lahko ukrepajo.

Precej hujše so tiste situacije, ko otrok svoje težave prikriva, ker se ob starših ne počuti varnega, še hujše pa tiste, ko se otrok več ne upira, temveč se

ravnodušno sprijazni. Na primer, otrok bo jedel, če se bo to od njega zahtevalo, bo poslušen. Šestnajstletno dekle je mami v procesu zdravljenja rekla »Na koncu sem pač pojedla, ker si ti tako želela, ker se mi ni več dalo.« Z otrokovo ubogljivostjo je začasen mir zagotovljen. A za kakšno ceno? Ko se otroku »več ne da«, smo na dobri poti, da bo dokončno obupal nad pričakovano starševsko pomočjo. Za starša pa je ob tem bistveno zavedanje, da otrok na čutenjski ravni poje, zavrne in izbruha tudi nekaj njegovega. Tako lahko otrok čisto konkretno starša razbremeni nelagodja, ki se poraja v staršu v konfliktnih situacijah, k jih z otrokom ne zna razrešiti – otrok na primer postaja (ne)vidno vse bolj nestrpen, medtem ko starš postaja mirnejši. Starš s svojo vsakodnevno prisotnostjo ob otroku, ko sta z otrokom izključena iz konteksta ustrezne strokovne pomoči, pogosto pomaga vzdrževati otrokovo motnjo hranjenja. Zato je tudi pomembno, da starš ve, da velikokrat ni v najstnikovi moči, da bi vedel, kaj se z njim dogaja, kako se obnaša do starša in zakaj se tako obnaša. To omenjamo za tiste primere, ko najstnik neodločno govori, da mu nobena stvar ne pomaga in da bo še počakal z iskanjem pomoči, da bo že bolje. To je hudo zaskrbljujoča situacija. Kajti globoko ranjen najstnik z lahkoto reagira na starševske zadržke, ki lahko temeljijo na starševski nepredelani bolečini iz preteklosti, ki poganja starševsko neustrezno ukrepanje v takšni problematični situaciji.

Najstnikova neodločnost se poraja prav na podlagi starševskih čutenj. S tem pretežno nezavedno varuje starša in nadaljnje ogroža svoje zdravje. Če torej otrok reče, da mu ni pomoči, lahko čisto zares starša še zadnjič kliče na pomoč.

Zato je tudi tako pomembno, da starš v polnosti prevzame odgovornost za svojega otroka in ne pričakuje, da ga bo ranjen najstnik usmerjal. Ravno pri takšnemu najstnikovem upiranju, neodločnosti in ubogljivosti pride do izraza starševska vodstvena vloga, spoznanje, da lahko samostojno pomaga svojemu otroku, pa je za starša lahko tudi veliko olajšanje.

Ob tem je treba še omeniti, da se lahko v nekaterih situacijah, če se mladoletnega najstnika obravnava ločeno od starša in brez kakršnega koli starševskega sodelovanja v procesu okrevanja, naredi več škode kot koristi, prav tako kot če se najstnika sili v obravnavo, do katere čuti odpor.

STARŠI, KI ČUTIJO KRIVDO

Ob starševskem spoznavanju otrokovega trpljenja pa moramo omeniti tudi starševsko krivdo. Pri čustvu krivde je najprej potrebno ločiti, kaj je in kaj ni krivda. V medosebnih odnosih lahko na raznovrstnih interakcijskih ravneh pogosto srečamo posameznikovo obnašanje, pripovedovanje in celovito držo, ki daje vtis, da posameznik doživlja občutke krivde. V takšnih primerih posameznik zaradi specifičnih namenov drugemu predstavlja sebe, kot da doživlja krivdo, ko je v resnici ne doživlja. Zato vtisi, ki jih lahko ustvarjajo takšne oblike potvarjanega doživljanja, nimajo nič skupnega s pristno krivdo. Posameznikovo doživljanje, ki se lahko prepozna kot občutenje krivde, pa je lahko tudi instrumentalne narave, kar pomeni, da posamezniku služi kot obramba pred dejanskim čutenjem krivde in sovpadajoče odgovornosti (Mitchell 2003).

Pristno čustvo krivde pa je v osnovi čustvo, ki človeka boleče stregne. Krivda zahteva svoj čutenjski razplet, ki ga prebudi kontekst, v katerem se krivda porodi, in doživljanje posameznikove vloge v takšnem kontekstu. Pogostokrat lahko narekuje tudi posledično ukrepanje in spremembo stanja.

V kontekstu starševstva pa ima čustvo krivde še toliko bolj bistven pomen. Funkcionalnost starševske krivde vrednotimo na podlagi strokovnih temeljev, ki jih zahteva področje profesionalne obravnave zdravljenja obolelih otrok za duševno problematiko motenj hranjenja, ko v procesu zdravljenja otroka celovito sodeluje tudi starš:

1. Pomen čutenja čustev

Človeška čustva so izjemno dragocena, imajo svojo funkcijo in se v človeku porajajo z namenom (Greenberg, Paivio 1997).

Pristna občutja krivde so najbolj normalna starševska reakcija na otrokovo stanje. Starš, ki si dovoli čutiti krivdo, je v stiku s svojim trenutnim čutenjem. To pomeni, da ne zanika svoje spontane reakcije. Starševska pristna krivda je boleča, a dokler se čuti, starš otroku ne more povzročati škode. To je tudi velika vrednost občutenja starševske krivde v kakršnem koli kontekstu starševskega delovanja do otroka.

Če pa starši zanikajo čustva in se izogibajo, to otroku škodi ali v najboljšem primeru ohranja njegov status quo.

Staršu pa občutje krivde služi tudi pri orientaciji, kaj storiti, zato ima lahko ključno funkcijo pri izbiri strokovne pomoči za njegovega otroka. Starševska občutja krivde so tako lahko zelo ugodno izhodišče za začetek procesa zdravljenja.

2. Pomen relacijskosti medosebnih odnosov

V vsakodnevnem stiku starša in otroka je otrok tisti, ki lahko zaradi starševske osebnostne in psihične nadvlade prevzema nase starševska zanikana čustva (Mitchell 2000). Ravno mladi ljudje, ki imajo motnje hranjenja, so obremenjeni z intenzivnimi občutji, ki se pogostokrat izražajo tudi v občutjih krivde. Tako lahko otrok občuti tudi del starševske krivde, če jo starš ob soočanju z otrokovo situacijo zanika. Zato starš, ki čuti krivdo, otroku avtomatsko pomaga. Starš lahko zaradi izjemne duševne povezanosti z otrokom in zaradi psihičnega vpliva na otrokovo doživljanje odraščajočega otroka na čutenjski ravni razbremeni dela krivde. V procesu zdravljenja se ravno takšna starševska sočutna vloga razbremenjevanja bolečine in trpljenja lastnega otroka s pomočjo strokovnega vodstva razvija in krepi.

3. Pomen psihodinamskega zdravljenja

Psihodinamsko zdravljenje skozi reden psihološki proces omogoči trajne osebnostne spremembe posameznika. To zahteva tudi razrešitev celotnega čustvenega in afektivnega ozadja psihičnih konfliktov (Sunderland 2007). V

obravnavi problematike motenj hranjenja to vključuje tudi afektivno čustveno ozadje otrokovega vsakodnevnega stika s staršem. Čustvo krivde je tako nepogrešljiv del terapevtske obravnave, ki pride v ospredje procesa zdravljenja, kar pa zahteva svojevrsten čas in predelavo starševskega doživljanja sebe.

RAZVREDNOTENJE STARŠEVSKÉ KRIVDE

Otrok se lahko znajde tudi v kontekstih, ki ga potisnejo v brezmočen položaj, kjer nima ustrezne podpore. Vzdušje takšne otrokove situacije lahko prepoznavamo tudi v kontekstih, ko se starševska krivda obravnava z vidika, ki jo razvrednoti.

Raznolike preobleke razvrednotenja starševske krivde izvirajo iz pojava morbidizacije starševske krivde, ki temelji na primitivni percepciji doživetja otrokovega statusa v družini skozi človeško zgodovino³ in ki izpridi pomen, funkcijo ter vrednost tega čustva za otrokov položaj. Starševsko čustvo krivde propagira z uničevalnega vidika, ki krivdo očrni kot nekaj nezaželenega, nesmiselnega in škodljivega ter koncept čustva krivde zlorablja za razlago problematičnih kontekstov starševskega delovanja do otroka. S tem morbidizacija starševske krivde soustvarja podlago za opravičevanje raznovrstnih starševskih zločinov nad otrokom. Morbidizacija starševske krivde se prepozna tudi v strokovnih krogih, v delovnih pristopih, ki imajo tendenco starša obvarovati in razbremeniti čutenja krivde za stanje lastnega otroka. Tako se lahko staršu v strokovni obravnavi svetuje, da je njegova krivda nepotrebna, da ovira proces okrevanja, da je destruktivna. Takšna naravnost v poklicih pomoči opozarja tudi na indice strupene tradicije vzgajanja otrok, ki staršem že skozi stoletja omogoča družbeno sprejemljivo podrejanje otroka v družini (Miller 1984).

³ Izčrpen prikaz otrokovega položaja skozi človeško zgodovino opisuje psiho-historično delo *History of childhood* (1975), ki omogoči vpogled v družbeni položaj otroka brez kakršnih koli pravic in zavarovanosti, v položaj otroka kot starševske lastnine, ki je dovoljeval brezmejno nasilje nad otrokom v družini.

Pri starševskem soočanju z otrokovim stanjem in morebitnim pojavom občutja krivde je potrebno poudariti, da smo ljudje zmožni nadzorovati svoja čustvena doživljanja. To v naši obravnavi pomeni, da lahko samo starš sam pri sebi resnično ovrednoti svoj odnos do pojava čustva krivde. Tako se starši lahko le samostojno razbremenijo svojih porajajočih čutenj. Šele nato lahko sprejmejo tudi trditve, prepričanja in stališča drugih, ki potrjujejo njihovo predhodno odločitev. A tistim staršem, ki so v stiski, in njihovim obolelim otrokom lahko pristop do čutenj iz vidika morbidizacije starševske krivde naredi veliko škodo.

STARŠEVSKA STISKA

Starša, ki čutenje krivde za stanje svojega otroka doživlja kot nepogrešljiv del doživljanja sebe, se lahko spravi v dodatno stisko s sugeriranjem in interpretiranjem njegove pristne krivde z morbidnega vidika. To je zelo verjetno v primerih, ko ima starš težave z doživljanjem čustva krivde tekom življenja in ko to čustvo prebuja tudi starševsko nerazrešeno čustveno bolečino preteklosti, kar se lahko izraža v sočasnem pojavu raznolikih čutenj, tudi krivde, ki spada v starševska pretekla emocionalno nerazrešena doživetja. Starša v takšni hudi stiski, ki želi čutiti krivdo za stanje svojega otroka, ker mu to predstavlja bistveno odgovornost, a brez strokovne podpore z njo ni sposoben samostojno shajati, strokovnjakove neustrezne usmeritve zmedejo še toliko bolj in spravijo v še večjo stisko.

Usmeritve drugih sicer ne morejo imeti dolgoročne prevlade nad starševskim počutjem in odločanjem, a zmedenega starša v stiski lahko preusmerijo na izbiro procesa in poteka otrokovega okrevanja, ki ni ustrezna izbira za otrokovo situacijo. Tako se lahko otroka vključi v proces urejanja simptomov problematike, kjer se v najboljšem primeru delno izboljša njegovo stanje, s tem pa odloži proces zdravljenja. Ob tem je za starše bistveno zavedanje, da v primerih, če se otrokove težave po obravnavi ponavljajo, ali otrok svojo stisko začne izražati na kakšne druge neučinkovite načine, to ni ozdravljenje, temveč pričakovan rezultat procesa urejanja simptomov.

ZDRAVLJENJE OTROKA – KLJUČNO SODELOVANJE STARŠEV!

Starši imajo osrednjo vlogo pri zdravljenju otroka. Dokler je otrok mladoleten, je starš zaradi otrokove odvisnosti od njega velikokrat edini, ki mu v kontekstu strokovne pomoči sploh lahko pomaga. Kajti mladoletni otrok zaradi vpetosti v družino sam ne zmore imeti zadovoljive motivacije za iskanje ustrezne pomoči, to preprosto ni v njegovi moči, saj se ne more izolirati iz primeža raznolikih vlog članov družine, ki jih ustvarja in zahteva njihova medosebna čustvena povezanost. Dokler otrok živi s starši, je starševska motivacija tista, ki odloča, kako bodo stvari potekale.

Otroka se lahko vključi v razne terapevtske programe, kjer bo spoznaval svoje doživljanje in nabiral izkušnje, npr. skozi stik z živalmi, umetniško in gibalno izražanje, športne aktivnosti ter učenje socialnih spretnosti. Otrok bo od takšnih obravnav, če bo imel do njih interes, tudi pridobil, in se počutil bolje. A brez starševskega sodelovanja otroka ne bo možno dokončno pozdraviti. Čeprav lahko strokovna pomoč blagodejno deluje na otroka, ima otrokov ustaljen odnos s staršem močnejši vpliv. Zato je pri mlajših otrocih samostojna obravnavla lahko le delno učinkovita. Proces otrokovega okrevanja vedno prinaša spremembe v družinsko delovanje. Zaradi sprememb v otrokovem vedenju pa velikokrat prihaja do dodatnih težav v odnosu s staršem. Če starš ni pripravljen na otrokove spremembe, potem z njimi ne zna ravnati

⁴ Skupinske obravnave za več parov oz. za starše posameznike ne omogočajo zadovoljive intimne, pozornosti in obravnave specifičnih družinskih situacij, kar par ali posamezen starš potrebuje za učinkovito spremljanje kompleksnega in spreminjajočega stanja lastnega otroka ter raziskovanje lastne vloge v otrokovi problematiki. Poslušanje izkustev staršev drugih obolelih otrok in spoznavanje drugih družinskih situacij ima lahko subjektivni smisel za posameznega starša, a za spoznavanje in preoblikovanje odnosa z lastnim otrokom je z vidika zdravljenja brezpredmetno. Za proces zdravljenja je potrebno predvsem intenzivno starševsko sodelovanje, za kar je predpogoj starševska pripravljenost spoznavati lasten doprinos k otrokovi problematiki, kar lahko v zadostni meri omogočijo samo kombinacije obravnav, ki se v polnosti osredotočajo na individualnega starša, posamezen par ali družino.

oziroma se nanje odzivati, kot bi bilo za celovit proces okrevanja potrebno. Otrokovi simptomi se tako z vrnitvijo v nespremenjeno domače okolje razumljivo obnavljajo.

V procesu zdravljenja otroka obstajajo različne možnosti obravnave. Najprimernejšo obravnavo za otrokovo situacijo izberemo na podlagi otrokovega stanja, starševskih potreb in družinske situacije⁴.

Za starše je tudi pomembno, da vedo, da je proces zdravljenja obravnavla, ki ne pomaga samo otroku, da se dokončno osvobodi svojega trpljenja in se nauči samozavestno živeti v skladu s svojo starostjo, temveč se zaradi njihovega sodelovanja spremeni in preobrazi nivo življenja celotne družine. Staršu strokovna pomoč, ki je prvotno namenjena zdravljenju otroka, omogoča, da spoznava doživljanje sebe kot starša na načine, ki obogatijo njegovo starševsko identiteto. Takšno starševsko spoznavanje raznolikih vidikov doživljanja sebe omogoči zaznavo otroka na prej nepoznane in nedosegljive načine.

Zaradi osebnostnih pridobitev v procesu strokovne obravnave se je starš zmožen na doživljajski ravni razmejiti od otroka, zato mu več ne škodi z lastnimi bolečimi in problematičnimi zadevami, temveč lahko v polnosti zasede starševsko funkcijo. To odpre popolnoma nov vidik njunega odnosa, ki na podlagi starševske izpopolnjene zmožnosti sočutenja otroka in sporazumevanja z otrokom, ustvari močnejši stik, temelječ na njuni avtentični povezanosti.

ZDRAVI ODNOSI, OZDRAVLJEN OTROK

Na podlagi tega se lahko starš in otrok soočata z vsemi prijetnimi in neprijetnimi izkušnjami, ki se poradijo v njunem odnosu. Borbo za svoj prav in premoč nad drugim zamenja sodelovanje in soodločanje, kar starša in otroka privede do soglasja. Izogibanje konfliktnim temam zamenja zmožnost iskrenega soočanja z vsemi ogrožajočimi čutenji, kar ustvari

njuno medsebojno zaupanje. Težnjo po kontroli in nadzoru dogajanja pa zamenja vznemirljiva prepuščenost opazovanju otrokovega zorenja, kar njun odnos sprosti in požiivi.

Otroku takšne spremembe omogočijo, da je lahko v starševski družbi sproščen in do njega spontano odkrit, saj lahko izrazi svoje raznoliko doživljanje, ker čuti, da ga je starš sposoben sprejemati in usmerjati, to pa staršu daje posebno zadovoljstvo. Svojega otroka lahko spoznava takšnega, kot resnično je, z vsemi njegovimi čutenji, potrebami, željami, strahovi in upi, ob tem pa mu je zmožen iz stabilne empatične pozicije pomagati pri njegovih neizogibnih dilemah, konfliktih in težavah. Takšen odnos poraja radosti starševstva in radosti brezskrbnega otroštva, v dobrem in slabem, ki ustvarjajo ljubečo intimnost, katera za vedno pripada samo staršu in otroku.

Končni rezultat strokovne pomoči staršu omogoči ravno tisto prisotnost in dosegljivost za svojega otroka, ki jo otrok potrebuje za optimalno odraščanje. Zato ima otrok v staršu mirno zavetje, ki blaži njegovo bolečino, spoštljivega partnerja, ki ceni subjektivnost njegovega doživljanja, dobrodošlo nepopustljivo avtoriteto, ki ga usmerja, pristen vzor, ki pozdravlja njegovo samosvojost, zanesljivo oporo, ki spodbuja njegovo osamosvajanje in zaupanja vrednega drugega, ki ga varuje.

Tako končni rezultat obravnave staršu omogoči zmožnost, da ob premagovanju osebnih in partnerskih preizkušenj vedno znova gradi družinsko vzdušje, ki otroku nudi dovolj dobre izkušnje, ki ga opremijo za svobodno slovo od starša, da se lahko poda na samostojno pot odraslosti, v zunanji svet, ki odpre možnost uresničitve lastnega osebnostnega potenciala.

ZAKLJUČEK

Starševsko prepoznavanje otrokove ranjenosti že v najzgodnejšem obdobju

in ustrezno reagiranje ob prvih znakih odraščajočega otroka lahko otroku prihrani leta trpljenja. Starši, ki vsakodnevno živijo z otrokom, imajo moč, da preprečijo razvoj motnje hranjenja pri svojem otroku. Njihovo delovanje tekom otrokovega razvoja je tista preventiva, ki lahko zavaruje otroka. Zato je vedno pravi čas, da se ob prvi slutnji posvetujejo s strokovnjakom, kajti ko gre za trpečega otroka, smo vselej že prepozni.

Staršem in bodočim staršem priporočamo branje knjige *Znanost o vzgoji* (Sunderland 2009), ki nakaže, kako s svojim delovanjem soustvarjajo otrokovo ranjenost in že v najzgodnejših letih otrokovega življenja ključno determinirajo njegov psihični razvoj. Margot Sunderland, otroška psihoterapevka, vodja Oddelka za izobraževanje in usposabljanje v Centru za duševno zdravje otrok v Londonu, na izjemno poljuden in praktičen način omogoči vpogled v dognanja razvojne psihologije, nevroznanosti in novodobnih teorij otrokovega razvoja.

Literatura

- Birmingham, C. L., Su J., Hlynsky, J. A., Goldner, E. M., Gao, M. (2005). The mortality rate from anorexia nervosa. *International journal of eating disorders*, letn. 38, št. 2. 143–146.
- Bowlby, J. (1988). *Secure Base: Parent-child attachment and healthy human development*. London: Routledge.
- De Mause, L. (1974). *History of childhood*. New York: Harper & Row.
- Greenberg, L. S., Paivio, S. C. (1997). *Working with emotions in psychotherapy*. New York: The Guilford Press.
- Hafner, A., Lesjak, K. (2008). Spremljanje prvih obiskov zaradi anoreksije nervoze in bulimije nervoze na primarni ravni v Sloveniji. *Zdravstveno varstvo*, letn. 47 št. 4. 163–172.
- Miller, A. (1984). *Thou should not be aware: Society's Betrayal of the Child*. New York: Farrar Straus Giroux.
- Miller, A. (2007). *The drama of the gifted child: The search for the true self*. New York: Basic Books.
- Mitchell, S. A. (2000). *Relationality: From attachment to intersubjectivity*. New Jersey: Analytic press.
- Mitchell, S. A. (2003). *Can love last? The fate of romance over time*. New York: W. W. Norton&Company.
- Rožman, A. (2013). Mladostnikova samopodoba v problematiki motenj hranjenja. *Didakta*, letn. 22, št. 167. 18–20.
- Siegel, D. J., Hartzell, M. (2004). *Parenting from the inside out – how a deeper self understanding can help you raise children who thrive*. New York: Penguin group.
- Stern, D. (1995). *Motherhood Constellation: A unified view of parent – infant psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Stern, D., Bruschweiler-Stern, N. (1998). *The birth of a mother: How the motherhood experience changes you forever*. New York: Basic Books.
- Sunderland, M. (2007). *Helping children with feelings – 9 guidebooks in stories*. London: Speechmark Publishing Ltd.
- Sunderland, M. (2009). *Znanost o vzgoji: Praktični nasveti o igri, joku in ustvarjanju čustvenega ravnovesja za vse življenje*. Radovljica: Založba Didakta.
- Winnicott, D. W. (1990). *Maturation processes and the facilitating environment*. London: Karnac Books.



podariMalico



Vsak dan se vedno več družin srečuje s težavami pri plačilu položnic. Med temi položnicami se velikokrat znajdejo tudi položnice za šolsko prehrano in šolske potrebščine. Čeprav se tega ne zavedamo, se to **dogaja tudi v našem lokalnem okolju**.

Dobrodelni projekt **podariMalico** na hiter, učinkovit in transparenten način **zmanjšuje ogroženost učencev in dijakov**, ki živijo v težkih materialnih razmerah.

Kako lahko pomagam tudi jaz?



Obišči spletno stran
www.podariMalico.si
poišči svojo šolo in doniraj za pomoč otrokom.

ALI



Pošlji SMS s ključno besedo
PODARI5 na 1919
ter s tem daruj 5€ na skupen račun za pomoč otrokom v stiski.

OTROŠKO DOJEMANJE LUTKOVNEGA GLEDALIŠČA: »ZA KOGA?« – STROKOVNA RAZPRAVA NA TEMO LUTKOVNEGA GLEDALIŠČA / Bor Kos, Lutkovno gledališče Maribor

V Lutkovnem gledališču Maribor je 23. aprila 2014 potekala strokovna razprava na temo lutkovnega gledališča z naslovom »Za koga?«. Razprava je izšla iz nujne potrebe po premisleku, ki bi tudi s širšega vidika humanističnih ved osvetlil, na kakšen način otroci zares dojemajo gledališče (v tem primeru predvsem lutkovno). Glavne teme razprave so bile torej umetnost, ki jo odrasli ustvarjajo za otroško občinstvo (s poudarkom na lutkovnem gledališču); percepcija lutkovnega gledališča in njegove vloge v razvoju otrok; možnosti, ki jih imajo ustvarjalci, starši in vzgojitelji za sodelovanje pri otroškemu doživetju umetnosti.

V strokovni razpravi, ki jo je zelo strukturirano vodila **mag. Emica Antončič**, so sodelovali Elena Volpi, igralka v LGM in doktorska študentka praške gledališke akademije, Jelena Sitar Cvetko, dramaturginja, lutkovna režiserka in predavateljica na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem, dr. Katarina Kompan Erzar, družinska terapevtka in docentka za področje zakonske in družinske terapije, dr. Marjan Šimenc, filozof in docent za področje socialne edukacije na Ljubljanski Pedagoški fakulteti, ter dr. Robi Kroflič, predsednik slovenskega pedagoškega društva in redni profesor za teorijo vzgoje na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.

Kot uvod v razpravo je bila najprej na sporedu predstava iz rednega repertoarja Lutkovnega gledališča Maribor, *Praktični nasveti za pridne otroke* (premiera: januar 2014). Predstava je avtorski projekt ustvarjalne ekipe (M. Bečka, E. Volpi, J. Vanousova, Z. Dobovšek in M. Krečič), nastala pa je po motivih knjig *Nasveti za pridne deklice oz. dečke* avtorja Marka Twaina in je hkrati del raziskovalnega projekta, ki ga v okviru doktorskega študija s poudarkom na percepciji lutkovnega gledališča pri otrocih razvija Elena Volpi (pod mentorstvom režiserja predstave in predavatelja na gledališki akademiji DAMU doc. Marka Bečke). Namen projekta je ravno spremljanje odzivov otrok na različne impulze, ki jih lutkovno gledališče ponuja, ne glede na njihovo morebitno abstrakcijo, ironijo ali navidezno nelogičnost. Izhaja iz prepričanja, da je gledališče, predvsem lutkovno gledališče, s svojo nezamenljivo poetiko in močno likovno podobo, izkušnja, ki otroka bogati, saj jo zmore zaznavati in razumeti bolje, kot je splošno uveljavljeno prepričanje.

V zvezi z razdelitvijo otroške publike na starostne stopnje je **Elena Volpi** mnenja, da v resnici ni teme, ki je gledališče (kot varen prostor po-ustvarjene realnosti) otroku ne bi moglo ali smelo predstaviti. Pri ustvarjanju *Praktičnih nasvetov* so se ustvarjalci ves čas spraševali o načinu podajanja ter se pri tem zavedali dolžne iskrenosti do otrok in do samih sebe. Zato se pri delu niso osredotočali na didaktične vsebine, ampak se držali načela, da gledališče vzgaja z zgledom, otrokom ne ponuja odgovorov, ampak se sprašuje skupaj z njimi. Predstava *Praktični nasveti za pridne otroke*, ki je namenjena občinstvu od petega leta do neomejene starosti, namerno ponuja otrokom vsebine, ki jim morda najmlajši otroci še niso dosegli.

Ravno Mark Twain je pri odraščajočih spodbujal pogum za ustvarjanje, raziskovanje, samostojno razmišljanje in določeno mero porednosti, s čimer je potencialno sporen še celo danes, ko se zdi, da so otroci zaščiteni pred malodane vsem, je povedala Elena Volpi o izbiri literarne predloge. Otrok pred bolečimi ali 'porednimi' temami ni mogoče zaščititi tako, da jih umaknemo iz doživljanja in mu s tem onemogočimo pristno medčloveško izkušnjo, meni Volpijeva. Otroci v vsakem primeru vidijo in opazijo vse, naloga odraslih pa je, da se na primeren način lotijo stvari, ki jih otroci že čutijo, pa jih morda še ne morejo razumeti. V osnovi gre za to, da otrok ne podcenjujemo, ampak jih opredeljujemo kot enakovredno publiko.

Jelena Sitar Cvetko je poudarila, da se pri svojem ustvarjanju drži edinega pravila: »V umetnosti lahko poveš vse – samo vedno bodi iskren.« Strinjala se je, da je

do publike vedno potrebno razviti spoštljiv odnos, in sicer ne glede na njihovo starost. Izrazito pa nasprotuje temu, kar ob uvajanju lutkovnega gledališča v šole in vrtce rada poudarja t.i. pedagoška veja umetnosti – da namreč vzgaja *svojo bodočo publiko*. Tak pristop se ji zdi nepravilen do otrok, ki naj bi torej še ne bili publika, ampak zgolj bodoča publika. Na ta način tudi igralci niso pravi igralci in gledališče ni zares gledališče. Pravo gledališče pa se odvija vedno zgolj v sedanosti, namreč igra resnični publiki, ki to ravno v tistem trenutku je. Zato mora za to publiko, ne glede na spol, starost, narodno pripadnost ipd. tudi igralec vedno potruditi najbolj, kot je v tistem trenutku mogoče.

Jelena Sitar Cvetko je režirala dve predstavi na repertoarju Lutkovnega gledališča Maribor: *Ko je Šlemil šel v Varšavo* avtorja Isaaca B. Singerja in *Petelin se sestavi* Daneta Zajca. Ob razmišljanju, kakšno besedilo je za otroke pravzaprav primerno, je poudarila, da 'primernost' ni pravi kriterij izbire – literarno dovršeni predlogi sta do neke mere precej zahtevni, otroška publika pa zgodbli kljub temu spremlja zbrano in z velikim navdušenjem. Ob tem dejstvu in ob popolni iskrenosti in spoštovanju do otroka pa Jelena Sitar Cvetko vseeno meni, da nekatere teme predstaviš takrat, ko jih otrok zmore doživeti – kar pa ne pomeni, da npr. Rdečo kapico zaradi nasilja in grozljivih prizorov prenehamo igrati ali da jo dramsko napetih prizorov preprosto oropamo.

Dr. Katarina Kompan Erzar je na začetku spregovorila o klasični in sodobni razmejitev razvojnih stopenj otroka. Medtem ko gre pri klasični delitvi predvsem

za število dosežkov, ki jih povprečen otrok pri določeni starosti zmore, se sodobna razvojna psihologija osredotoča na nedavna dognanja o razvoju možganskih funkcij. Spoznanja prve so koristna, ko se odrasli sprašujemo, kdaj je primeren čas za učenje vožnje s kolesom, risanje ipd., za celostni razvoj otroka pa je bistveno, da razumemo razvoj možganov in vemo, kdaj se razvija kateri tip delovanja, doživljanja, razumevanja, in kakšen tip odnosov takrat otrok potrebuje zato, da lahko formira osnovno možgansko mrežo.

Namesto »klasične« delitve otrok na starostne stopnje, ki se spreminjajo približno vsaki dve leti, je dr. Kompan Erzar razložila, da se pri otroku že do šeste meseca starosti razvije vsa širina in globina čustvovanja. Zato šestmesečni dojenček v takšni meri zahteva pozornost – povečane možganske sposobnosti pomenijo, da se začne dojenček tudi dolgočasiti in bo nase klical pozornost staršev na vse mogoče načine. Ravno to pa je hkrati znak zdravega čustvenega razvoja, ki predpostavlja osnove za nadaljnje formiranje čustvovanja, odzivnosti, koncentracije in motivacije – lastnosti, ki so kasneje potrebne tudi zato, da bo lahko sproščeno užival in se razvijal ob umetniški izkušnji.

Do približno leta in pol otrok razvije model navezanosti. To pomeni, da se v možganih oblikujejo osnovni živčni krogotoki, s pomočjo katerih otrok priključuje odraslega, »pripadnika svoje vrste«, v svojo bližino zato, da preživi. Izkušnje, ki jih ima otrok od rojstva do leta in pol, povzročijo, da se v možganih vzpostavijo določene povezave. Iz izkušnje, ki jo ima otrok do starosti leta in pol s svojo mamo (ali mama vedno pride nazaj, ko jo pokličeš, na kakšen način pride), se razvije model varne ali nevarne navezanosti. Kadar gre za varno obliko navezanosti, bo otrok vedel, da mama vedno pride nazaj in jo bo lahko počakal – hkrati pa se bo vedno bolj bogatil njegov čustveni svet.

Otrok svojo sposobnost doživljanja, razvoja, razumevanja in čustvovanja razvija ob odraslem. Izkušenj, ki jih ne doživijo, pač ne morejo imeti. Povezave

med nevroni v možganih se vzpostavljajo na podlagi izkušenj.

Pri treh letih (naslednji mejnik v razvoju) ima otrok, ki odrasča v povprečnem, normalnem odnosu, že do te mere razvit nevronske aparat, da vase z lahkoto vsrkava celostno podobo sveta. Otrok pri tej starosti bo zato že formiran gledalec, poslušalec, sprejemnik in tudi soustvarjalec določenega vzdušja.

Zato ni nobene potrebe, da bi gledališče eksplicitno poučevalo in razširjalo njegove kognitivne sposobnosti.

Naloga gledališča je ustvariti varen in sproščen prostor, v katerem otrok doživlja celostno umetniško izkušnjo, mimogrede pa opazi še cel kup zanimivih stvari, barv, oblik, števil ipd., ki si jih igraje zapomni.

Otrok, ki je odrasčal v ne-varni obliki navezanosti, ki je bil naučen, da njegove potrebe niso pomembne, pa bo že pri treh letih znal 'poskrbeti za starše', tako da bo postal prekomerno priden, neiniciativen in miren, samo da bi starše obdržal ob sebi. Zato bo tudi zelo težko zdržal pred odrom, saj bo zanj zelo moteče, če bo predstava zahtevala kakršnokoli odzivnost in čustveno vpletenost.

Dr. Kompan Erzar je zato poudarila, da vzgoja ni znanost, ampak umešnost. Odrasli moramo najti otroka v sebi, da bi lahko ustvarili prostor, kjer bodo otroci skupaj z nami razvijali svoj lastni način doživljanja.

Dr. Marjan Šimenc se pri svojem delu ukvarja s filozofijo za otroke, kjer je najpomembnejše načelo: zares poslušati otroka.

Skozi raziskovanje filozofije pri otrocih se je izkazalo, da imajo otroci pri treh letih že razvito moralno in duhovno doživljanje, ki je bistveno bolj bogato in razvejano, kot je veljalo do nedavnega. Ravno otroci od tretjega leta dalje imajo naravno prirojeno sposobnost neprestano srkati vase nova spoznanja, raziskovati svet

okoli sebe in se o njem na resnično filozofski način spraševati – sposobnost, ki se v odrasli dobi pogosto izgubi. Dolžnost odraslih je torej, da tega naravnega nagnjenja ne zatrejo, ampak ga zavestno negujejo.

Filozofija za otroke poskuša razmišljati skupaj z otroki na način, da otrok sam postavlja vprašanja, odrasli pa ga v njegovem raziskovanju zgolj vodi. Bistveni del te metode je namreč otroke naučiti spraševati, saj so dobra vprašanja poglaviti del razmišljanja.

Gledališče je odličen primer ontološko zelo zapletenega sveta, ki pa ga otroci kljub temu ne le zaznavajo, temveč razumejo in pravilno interpretirajo v celoti, kar je razvidno na primer iz risb, ki jih narišejo na temo določene predstave. Vse v zapletenem sistemu gledališkega sveta (osebe, lutke, kombinacija obojih, glasovi, glasba, ples, itd.) je za otroke realnost, ki so jo sposobni razčleniti. Upodobiti in povezati znajo namreč tudi tisto, kar v predstavi ni zgolj fizično vidno.

Iz slik, ki jih otroci narišejo po predstavah, je namreč razviden referenčni svet, ki dokazuje, da so otroci sposobni razumeti koncept gledališča.

Glede vprašanja, za katero starostno stopnjo je določena predstava primerna, dr. Šimenc predlaga, naj se naravnost vpraša otroke. Ravno filozofija za otroke je namreč pokazala, da so splošno uveljavljena prepričanja o tempiranju razvoja otrok precej zgrešena. Izrednega pomena pa je, da otroku njegovo trenutno izkustvo predstave pomagamo poglobiti in razviti. Odrasli mora ustvariti možnost in prostor, v katerem otrok lahko zares razume, kaj vse je doživel in kakšna občutja je predstava v njem vzbudila, saj je otrokovo doživetje zelo bogato, potrebuje pa orodje, s pomočjo katerega ga bo lahko prepoznal in ga razčlenil.

Dr. Robi Kroflič se je strinjal, da je verjetno najbolj smiselno primernost predstave za določeno publiko ocenjevati zgolj s poskusno publiko v procesu ustvarjanja

predstave, saj so bile teorije o razvojnih mejnikih pri otrocih v zadnjih dvajsetih letih ovržene.

Izpostavil je, da lahko otrok s svojo sposobnostjo doživljanja, na kateri temelji vse umetniško ustvarjanje, zelo globoko prodre v vsebino besedila, slike ali predstave, čeprav bo to izkustvo nato težje delil z odraslimi. Če pa jim pri tem pomagamo, lahko na primer skupina otrok v zelo kratkem času pride do zelo podrobne predelave informacij.

Postopek poteka v obliki vodenega pogovora, kjer najprej obnovimo zgodbo, nato preidemo na dinamiko zgodbe, pri čemer s podvprašanji otrokom pomagamo podrobnosti povezati med sabo. Na koncu pride na vrsto konceptualno razmišljanje, kjer so lahko razlage umetniškega dela na začetku zelo skope, vendar z vračanjem na konkretne delčke v zgodbi lahko skupina hitro pride do podrobnejše interpretacije. Naracija je način, kako koncepte približati otrokovemu dožemanju, saj omogoča povezavo predhodnih dogodkov s trenutnim in na ta način odkrivanje vzročnih zvez.

Zgodba je dr. Krofliču pomembna tudi zaradi katarze, kar je ilustriral s citatom Igorja Samoborja: »Ljudje hodijo v gledališče zaradi katarze, ki pa je ne doživiš ob konceptih, ampak ob človeških usodah. To, kar gledam, me mora nagovoriti, sploh ni nujno, da je vrhunsko, važno je, da se me tiče.«

Zato je po mnenju dr. Krofliča poanta gledališča, da ustvari upodobitev, ki mora biti povezana z otrokovim izkustvenim svetom, da se ga bo dotaknila. Hkrati pa je pomembna oddaljenost: v gledališču se zavedamo, da to ni resnični svet, zato imamo lahko do dogajanja neko distanco, ki tudi omogoči razumevanje tega dogajanja.

S strokovno razpravo »Za koga?«, ki je razširila polje debate o otroški umetnosti iz zgolj debate med umetniki, ki se ukvarjajo z gledališčem, so v Lutkovnem gledališču Maribor začeli postavljati kompleksno strokovno podlago za razmišljanje o načinu podajanja umetnosti otrokom. Pri debati je tako z več različnih, med seboj relativno nepovezanih vej znanosti izšlo, da je pri ustvarjanju

umetnosti za otroke možno in celo primerno obdelovati kakršne koli teme, ki se tičejo otrok, hkrati pa so upodobljene na spoštljiv in iskren način. Vprašanja o primernosti je najbolj smiselno zastaviti otrokom samim, saj so že zelo zgodaj sposobni zaznave in premisleka o doživetih izkušnjah – bolj kot se na prvi videz dozdeva. Je pa nujno, da jih v tem procesu razmišljanja na ustvarjalen in neinvaziven način podpremo tudi odrasli. Če katere izmed tem otroško občinstvo še ne razume, je to lahko samo koristno: v varnem okolju gledališča in ob kasnejšem ustreznem pogovoru z odraslimi ali vrstniki otrok namreč ne pogloblja samo svoje sposobnosti umetniške doživetja ali empatije, ampak nezavedno razvija tudi svoje kognitivne sposobnosti.

Gledališče samo ni nikoli v prvi vrsti vzgojno, saj v tistem trenutku preneha obstajati kot gledališče. Lahko pa postane indirektno vzgojno takrat, ko svojega gledalca – ne glede na njegovo starost – zares nagovori in se ga osebno dotakne, s tem pa razširja njegovo celostno dožemanje sveta.



SEM MODERATOR

MAG. STANKO PUŠENJAK, DR. MED.,
SPECIALIST GINEKOLOG
IN PORODNIČAR
IN DELAM S SRCEM.



FORUMI: GINEKOLOGIJA IN PORODNIŠTVO

Neploidnost, nezaželena nosečnost, kontracepcija, vnetja, spolno prenosljive bolezni in druge ginekološke težave, so zaradi zadreg pogosto prepozno obravnavane. Na forumih strokovnjaki različnih strok pomagajo z nasveti tudi takrat, preden svojo stisko lahko zaupate komu drugemu.

www.med.over.net



Jesper Juul / RECI NE BREZ SLABE VESTI



Se sprašujete o lastnih mejah? Se bojite prizadeti najbližje in najdražje? Vas je strah nepriljubljenosti ali zavrnitve? Potem je novi priročnik znanega danskega družinskega terapevta Jesperja Juula z naslovom *Reci NE brez slabe vesti* kot nalašč za vas.

Številni starši nameč dandanes težko najdejo način, kako reči ne ali kako svoj ne upravičiti, če ga že izrečejo. Večina jih raje neprestano izreka ja, da bi se izognila konfliktu ali da bi se otrokom prikupila. Juul skuša v svoji knjigi pojasniti, zakaj je znati reči ne pomembno za vsako osebno razmerje, ki je lahko uspešno le, če v njem ohranjamo svojo integriteto, kar pa storimo, če smo sposobni reči ne, kadar res mislimo ne.

Če kot starši nenehno dopuščate otroku, da prestopa vaše meje, vas starševstvo izčrpa, otrok pa se počuti krivega za vašo izčrpanost. Če pa v razmerju z otrokom upoštevate tudi svoje potrebe, meje in čustvene odzive, otroku nudite tisto, kar je najpomembnejše, to je starševsko vodstvo. Naučite ga bivati s soljudmi, izražati lastne meje in želje ter razvijati empatijo, samospoštovanje in socialne veščine.

Kdaj in čemu torej reči ne? Dejstvo je, da za izrekanje ne ni pravila. Najboljši in najbolj ljubeč ne je tisti, ki ga izrečete, kadar z njim pritrjujete svojim vrednotam in željam. Ni pomembno, čemu rečete ne in kako pogosto, temveč je pomembno, zakaj in kako to rečete. Iz pravih razlogov in predvsem – brez slabe vesti!



Jesper Juul je svetovno priznan danski predavatelj, avtor in družinski terapevt, ki aktivno deluje v več kot petnajstih državah po vsem svetu. Bil je eden izmed ustanoviteljev Kemplerjevega inštituta, med letoma 1997 in 2004 pa je to ustanovo tudi vodil. Kemplerjev inštitut je največje in najstarejše evropsko središče za podiplomsko izobraževanje, usposabljanje in supervizijo družinskih terapevtov, s katerim Juul še vedno sodeluje kot predavatelj in supervizor.

Juulove knjige, izmed katerih je najbolj znana *Kompetentni otrok*, povzemajo njegova spoznanja, ki jih je pridobil v času svojega tridesetletnega terapevtskega dela. Jesper Juul je odločen zagovornik novih, boljših pristopov pri vzgoji in izobraževanju. Pod vprašaj je postavil številne predpostavke tradicionalne razvojne psihologije ter prevladujoče modele in metode pedagogike in vzgoje. Njegova odkritja se potrjujejo v novih dognanjih nevroznanosti in odnosne terapije.

V svojih knjigah postavlja novo paradigmo, ki vključuje nov pogled na otroke in nove smernice za delovanje družine. Juulov cilj je navdihovati starše, vzgojitelje in učitelje ter jim pomagati, da bi novim generacijam otrok zagotovili boljše duševno in socialno zdravje.

Uvod

»Grem lahko danes pozneje spat?«

»Premajhen si še ... sploh si pa že utrujen.«

»Zakaj se ne smem tetovirati?«

»Ti res ni jasno, kako je to vulgarno?«

»Hočem sladoled!«

»Ni pametno jesti preveč sladoleda. Od tega boli buši.«

»Ko bosta otroka zaspala, bi se lahko tudi midva spravila v posteljo in malo poveselila, kaj praviš?«

»Se ti res zdi, da nama je zadnje čase kaj od tega?«

»Nočem v vrtec!«

»Kaj pa govoriš?! Saj ja rad hodiš v vrtec!«

»Dragi, mislim, da bi za veliko noč morali obiskati tvoje starše!«

»Kaj nisi ti tista, ki se venomer pritožuješ, da imamo premalo časa drug za drugega?«

»Mi daš dvajset evrov za sobotno zabavo?«

»Kam je pa izpuhtela tvoja žepnina? Saj si jo dobil komaj predvčerajšnjim!«

Kdo ve, kaj pravzaprav mislijo? *Ja, ne ali morda?*

Vsako čustveno razmerje se vselej začne z iskrenim in jasnim *ja!* To je ljubezenska izjava, ki jo namenimo drug drugemu, ko se odločimo za skupno življenje. Z njo potrjujemo medsebojna čustva in sprejemamo zaveze, ki so del naše predstave, kakšno naj bi bilo videti skupno življenje. To je sporočilo, ki si ga novorojenček ali posvojenec najbolj želita uzreti v očeh ali na obrazu starša kot znamenje o začetku razmerja, ki bo trajalo vse življenje.

V življenju večine ljudi so trenutki, ko besedica *ja* pomeni največjega izmed darov – temeljno znamenje, da nam nekdo zaupa, da je pripravljen in željan ustvariti prostor, kjer se bo osamljenost umaknila v ozadje. Ne glede na to, ali gre za prvi najstniški poljub, ali za skrbno premišljen, četudi enako predan poročni *da*, ali pač za to, da smo se pogreznili v zaupanja polne otroške oči – vselej nas prevzame občutek, kot da gre za privilegij, ki ga nismo vredni. Pogosto

si obljubimo, da bomo storili vse, kar le moremo, da bi si ta *ja*, ki smo ga dobili v dar, tudi zaslužili, vendar to obljubo ob vsakdanjih obveznostih enako pogosto tudi potisnemo v podzavest.

Moj *ja* tako sčasoma ni več dar, ki ga po svoji volji namenjam drugim, temveč postane zahteva in obveza. Ne le v moji zavesti, ampak tudi v zavesti drugih. Partnerju se na lepem zdi samoumeven. Učiteljem v šoli se zdi samoumevno, da imajo pravico do zaupanja učencev. Sorodnikom, da imajo pravico do tega, da jih obiskujem. Radost dajanja in svoboda sprejemanja vse bolj bledita, z enakim tempom pa usihata tudi ljubezen in zaupanje. V partnerskem odnosu to napoveduje tako imenovano »krizo prve sedemletke«, v odnosih med starši in otroki pa do tega največkrat pride tedaj, ko otroci do te mere obvladajo govor, da začnejo s svojo težnjo po samostojnosti v starševskih pričakovanjih in predstavah izzivati nered.

Do spremembe pride takrat, ko starši ne morejo več reči *ja* iz srca, zato začnejo izražati *ne* z vedanjem ali pa sicer rečejo: »Ja ja ...,« pri čemer v resnici mislijo: »Ne.« V razmerje se prikrade neiskrenost in vsi se počutijo stisnjene v kot. Občutek dolžnosti, da je treba reči *ja*, ubija voljo in gasi željo. Ljubezen med starši in otroki ne ugasne zlahka, vendar starši, ko jim otroci začnejo odgovarjati z *ne*, to pogosto pozabijo sprejeti kot dragocen dar. Otroški *ne* ni ne prikrit ne pospremljen z izgovorom, kot je odrasli, temveč gre za odkriti *ne*, kakršnega mirne duše izreka pristno bitje.

Odrasli pogosto jemljejo otroški *ne* preveč osebno in ga ne znajo razumeti kot nekaj, kar otroci izrekajo pač v svoj prid, ne pa proti odraslim. Otroci s svojim *ne* opozarjajo na lastne meje in odraslim omogočajo, da spoznavajo, kdo je to dete, ki tako brezpogojno ljubi. To je pri otrocih povsem nezavedna in nagonška pobuda, ki jo velja kot tako tudi razumeti in sprejeti.

Zamisel o »postavljanju mej« otrokom je v zadnjih petnajstih letih zavzela tako osrednje mesto v vsaki razpravi o vzgoji, da je obveljala kot bistvo odnosov med

starši in otroki. Ta namišljena nujnost postavljanja mej otrokom je postala neke vrste religija in gorje tistim, ki se ji ne podredijo – že so tu obtožbe o neodgovornosti in malomarnosti. Niti danes ni nič bolje, zlasti odkar novi primitivizem postopoma prenika v vzgojo ob zanesljivi pedagoški podpori supervaruš in psihologov, ki zmorejo, kot se zdi, vsako še tako zmedeno in neurejeno družino v nekaj dneh preobraziti v vzor miru, čistoče in reda.

Pozornosti vredno, obenem pa tudi globoko zaskrbljujoče je dejstvo, da potreba odraslih po postavljanju mej otrokom narašča vzporedno z brezobzirnim oženjem prostora, v katerem se otroci smejo izražati tako v psihičnem kot telesnem pogledu. Mnogi vidijo zgolj, kako so otroci postali »svobodnejši« v odnosu do odraslih in kako so dobili status superpotrošnikov, spregledujejo pa dejstvo, da nimajo več domala nobene možnosti, da bi dneve preživljali in se igrali po lastnih pravilih in brez nenehnega nadzorstva odraslih. Še otroci prejšnje generacije so ravno v tem prostoru brez odraslih lahko razvijali to, čemur danes pravimo »socialne veščine« in česar jih ne morejo naučiti ne starši, ne vrtec in ne šola, pa naj si še tako iskreno prizadevajo. Od današnjih otrok se pričakuje predvsem, da »dobro funkcionirajo«, pa naj izraz zveni še tako zastrašujoče. Ta uniforma počasi, a zanesljivo postaja oklep.

V knjigi torej ne pišem niti o postavljanju mej otrokom niti o tem, kako nad drugimi v najkrajšem času uveljaviti svojo moč. Pišem o tem, kako zelo je za kakovost naših razmerij pomembno, da se naučimo drugim reči *ne*, in kako enako pomembno je, da se sebi naučimo reči *ja*. Pišem tudi o tem, kako moramo iz spoštovanja do sebe in do drugih spoznati svoje meje in definirati same sebe ter kako to storiti, ne da bi prizadeli druge. Naposled pišem tudi o tem, kako vse to storiti brez slabe vesti in zavedajoč se, da moramo biti otrokom dober zgled, da pa ne postanemo niti njihova žrtev niti žrtev drugih odraslih.

Sebe lahko globlje spoznamo šele prek ljubečih razmerij z drugimi. Prav zato, ker

ljubimo, postanemo bolj odpri in ranljivi ter rade volje žrtvujemo svoje običajne meje, vse v imenu tovarštva in bližine. Medtem ko skupaj z razmerjem postajamo čustveno zrelejši, pa spoznavamo v sebi tudi nove prvine. Nekatere izmed naših mej se do kraja razblinijo, druge spet nastajajo ali postajajo vse jasnejše. Stare rane se celijo, a nastajajo nove. Lahko bi rekli, da oblikovanje skladnih družinskih odnosov povzroča tako otrokom kot odraslim modrice, podočnjake, poškodbe in praske – toda iz vsega tega se učimo. Spoznavamo nove reči o sebi in o drugih, učimo se skrbeti za tiste, ki to potrebujejo, učimo se, kako spoštovati druge in kako čim bolj jasno izražati osebne meje. Čim bolj postajamo zadovoljni sami s sabo, tem lažji in bogatejši postajajo naši stiki z drugimi.

To knjigo sem pisal z globokim spoštovanjem do generacije staršev, ki je bržkone prva v zgodovini, ki mora svojo starševsko vlogo razviti znova od golih temeljev – in to zgolj na podlagi lastnih prepričanj, občutkov in vrednot, kajti ni več prav nobenega niti kulturnega niti strokovnega konsenza, na katerega bi se lahko naslonila ali ga privzela. Današnji starši morajo razvijati odnose, utemeljene na enakovrednosti, kar pomeni, da morajo hkrati resno jemati vsakega izmed posameznikov ter zahteve skupnosti glede izpolnjevanja obveznosti in sodelovanja. Če hočejo v tem uspeti, se morajo nujno izuriti v umetnosti, kako reči *ne*.

Temu pravim umetnost, kajti *ne* se mora izleviti od znotraj, biti mora oseben in pustiti mora vtis, če se ne želimo venomer poslušati, kako v nedogled ponavljamo: »Pa kolikokrat ti moram še reči?« ali: »Tisočkrat sem ti že povedala, le zakaj ne moreš ...« in ob tem izgubljam samozavest in samospoštovanje. Dolgoročno lahko sebi in drugim iskreno govorimo *ja*, samo če se počutimo dovolj svobodne, da lahko izrečemo tudi *ne*, kadar se nam to zdi edino prav.

Kako otroku reči *ne*

Večina staršev bi svojim otrokom najrajši ves čas govorila *ja*. Rade volje

bi jim dali vse in zanje bi bili celo pripravljeni žrtvovati svoja življenja. To je razumljivo, saj je besedica *ja* simbol naše ljubezni in ključ za dobre odnose. Nič ni narobe, če nenehno govorimo *ja*, toda le če to počnemo do kraja iskreno in brezpogojno ter brez kakršnih koli skrivnih vzgibov ali pričakovanj. Toda resnici na ljubo je treba reči, da skoraj nikoli ni tako, kajti tisti, ki vselej govorijo *ja*, redko prenesejo *ne*.

Iz literature o vzgoji otrok, ki nam je na voljo zadnjih sto let, pa tudi iz dosedanjega izkustva vidimo, da je staršem že od nekdaj težko reči otrokom *ne*. V določenih obdobjih so izrekli *ne* prepogosto, spet v drugih premalo. Vrtniki mojih staršev so se odločali za bolj ali manj enako strategijo: za vsak slučaj so skoraj vedno rekli *ne*. Svoj *ne* so največkrat pospremili s strogostjo na obrazu ter z jezo ali ostrino v glasu, ki sta bili odraz njihovega nelagodja in želje, da bi namesto *ne* rekli *ja*.

»*Ne pomeni ne in najbrž mi tega ni treba več ponavljati!*«

»*Namesto da prosiš, počakaj, da se ti ponudi!*«

Na ta način so od nas zahtevali, da smo poslušni in mirni.

V začetku devetdesetih let 20. stoletja so starši ubrali drugačno strategijo. Za vsak slučaj so vselej rekli *ja*. Šele v njihovem oklevanju, resigniranem zmigovanju z rameni in brezvoljnosti glasu (kar naj bi pomagalo, da bi otrok pokazal razumevanje in sodelovanje) se je razodevalo njihovo hrepenenje po svobodi, ki bi jim dopuščala reči *ne*.

Ti dve strategiji za upravljanje z bolečino in nelagodjem se ne razlikujeta zgolj po tem, da ju ločuje pol stoletja. Izhajata iz povsem nasprotnih si družbenih sistemov. Generacija mojih staršev je odraščala v družbi pomanjkanja. To je bil čas, ko so bili starši prepričani, da vedo, kako je treba vzgajati, čemu velja reči *ne* in čemu *ja*. Ker niso imeli materialnih možnosti, da bi nam privoščili, za kar smo jih prosili, so nam bili največkrat prisiljeni reči *ne*. Premožnejši starši so

bili deležni zavistnih očitkov, češ da otroke razvajajo.

Danes živimo v družbi izobilja, kjer se je večina ljudi na-vzela nove identitete, za katero velja, da nemalokrat prevladuje nad osebno. Postali so potrošniki – enako njihovi otroci. Domov prihajajo s prepolnimi vrečkami, z očmi, bleščečimi od endorfinov (stimulativnih hormonov, ki se izločajo v možganih ob neodloženem zadovoljevanju potreb), in brez zadržkov poročajo o svojem dnevnem obroku šopinga. Večji del norm, pravil in vrednot, ki so ustrezali družbi pomanjkanja, je izginil, in če se bo gospodarska blaginja nadaljevala, bo naloga staršev predvsem odkriti, kako naj v tej družbi izobilja čim bolje živijo, ne da bi ob tem izgubili sebe. Mnogim staršem nakup enega, dveh ali petih sladoledov, ki si jih otrok utegne zaželeli na kak vroč poletni dan, ali pa sto evrov več ali manj za darilo ob krstu ne bo pretirano obremenilo družinskega proračuna – če pa ga že bi, bodo starši to pogoltnili v skrbi za ugled, ki ga otrok uživa med prijatelji. Ali pa morda v skrbi za svoj ugled, ki ga uživajo med drugimi starši. Nič novega ne bom povedal, če rečem, da je ena od pomembnih nalog otrok, da oglašujejo ugled staršev, družinsko blaginjo in moralo ali pa da prikrivajo njih pomanjkanje.

Enega od razlogov, zakaj se starši ogibajo besedi *ne*, je mogoče iskati v njihovem dobrem finančnem položaju, so pa tudi še drugi. Nekateri starši se na ta način izogibajo konfliktom, nekateri se preleni, da bi se jih lotevali, nekateri hrepenijo po družini, kjer bi se otroci vselej počutili kot v večnem raju, nekateri ne premorejo dovolj nadzora nad sabo, da bi zmogli reči *ne*, spet tretji imajo s tem slabe izkušnje.

Preden si pobliže ogledamo nekatere izmed teh družin, moram nujno povedati nekaj o tem, kako pomembno je znati svojim otrokom reči *ne*. Tako kot to velja za ostale družinske odnose: ni najpomembnejše, kaj počnemo ali govorimo, temveč kako in zakaj to počnemo. S tem nikakor ne želim zagovarjati teze, da je prav, če vsak dan toliko in tolikokrat rečemo *ne*,

lahko pa z gotovostjo zatrdim, da preveč neiskrenih, zadržanih, lažnih ali obrambnih *ja* uničujoče vpliva na razmerja med starši in otroki.

Nežni *ne*

Ko sem med študijem družinske terapije od enega svojih učiteljev prvič slišal, da je »*ne* najnežnejši odgovor sploh«, ga nisem razumel. Mnoga leta in neštete ure, ki sem jih preživel v pogovorih s starši, so morali preteči, preden sem doumel, da je prav to temeljna sestavina dobrih medsebojnih odnosov. Tudi če se ozrem po svojem poklicnem in zasebnem življenju, lahko potrdim, da največ težav in sporov v družini nastane zato, ker člani družine ne rečejo *ne*, čeprav v resnici mislijo prav to. Kadar se ne izrazijo jasno ali niso zmožni opredeliti, kaj res hočejo. V nekaterih družinah do tega prihaja, ker temu nasprotuje celotna družinska kultura, včasih pa se nekateri člani družine kratko malo ne morejo pripraviti do tega. Ni težko sprevideti, kako se komunikacija, kjer si redko dovolimo reči *ne*, sprevrže v mešetarjenje s krivdo in slabo vestjo. Globlji vzrok za to je premajhna skrb za svoje osebne potrebe in meje. Umetnost reči *ne* se nanaša na osebno odgovornost, odgovornost do sebe – obvladati pa jo moramo tudi iz obzirnosti do drugih.

Pogosto si izmišljamo prikladne izgovore, da nam ne bi bilo treba prevzeti odgovornosti zase. Ne želimo prizadeti drugih – nazadnje pa jim nemalokrat povzročamo bolečino. V nekem trenutku si ne želimo konflikta – pozneje pa jih zato požanjemo dvakrat več. Tako si želimo, da bi nas oni vzljubil – naposled pa nimamo radi ne sebe ne onega. Radi bi bili priljubljeni – pa nas nazadnje izkoristijo za predpražnik. Radi bi delovali dobrohotno – toda s tem samo odbijamo. Radi bi bili odprti in velikodušni – naposled postanemo zagrenjeni in preračunljivi.

Pod vsemi temi motivi leži naša najbolj temeljna potreba po občutku, da smo za ljudi, ki jih ljubimo, dragoceni, vredni. Ta potreba je najbolj izražena in najmočnejša v naših razmerjih z lastnimi otroki, ki jim želimo dati

vse, kar le moremo, in jim omogočiti boljše življenje, kot ga imamo sami. Kombinacija te temeljne potrebe in univerzalne želje po lepši prihodnosti za zanamce je brez dvoma poglavitni razlog, zakaj je tako težko loviti zdravo ravnovesje med *ja* in *ne*. To pomeni, da je *ne* eden najbolj zapletenih odgovorov sploh, prav zato pa je tudi najnežnejši – odgovor, ki zahteva največ obzirnosti in angažiranosti, največ poguma in iskrenosti.

Dojenčki

Zdi se, da nimajo dojenčki s tem prav nobenih težav. Staršem in svojim najbližjim znajo reči *ne* že veliko prej, preden začnejo govoriti. Če si hočejo odpočiti od družbe, obrnejo glavo stran. Ko so siti, mirno zaspijo na mamini dojki, pa čeprav je ta še polna. Ko nočejo več jesti, hrano izpljunejo, in ko jih položimo v naročje tujcem, na glas protestirajo. Enako storiijo tudi, če jih položimo v posteljo, še preden so zaspali.

V tem prvem obdobju otrokovega življenja morajo odrasli v dobro otrokovega razvoja pozabiti na svoje meje in postaviti svoje potrebe na stranski tir. To neskladje med samoumevnostjo, s katero otroci rečejo *ne*, in starševsko obvezo, da rečejo *ja*, ustvarja prve resnične spore med starši in otroki ter nemalokrat od odraslih zahteva veliko mero samoobvladovanja.

Toda tudi majhni otroci hočejo sodelovati. Kolikor je le mogoče, se tudi oni prilagajajo, saj želijo staršem in kulturi, v katero so se po naključju rodili, reči *ja*. Njihov edini pogoj je, da se pri svojih starših dobro počutijo. To potrebo po varnosti hočejo nekateri starši potešiti tako, da izpolnijo vsako trenutno željo svojih otrok – medtem ko so jo starši preteklih generacij poskušali izpolnjevati tako, da so postavili trden okvir in dosledne meje, ki so jih uveljavljali ne glede na glasen protest naraščaja. Znameniti ameriški pediater dr. Spock je tankočutne mame na primer pomirjal z nasvetom, da je jok dober za razvoj pljuč.

Starši dojenčkov morajo torej do približno osemnajstega meseca

zadovoljevati potrebe svojih otrok in se ob tem delno odreči svojim, toda vedno bi se morali zavedati, da to velja samo za akutne potrebe obeh strani. Če otroci ponoči zajokajo, morajo starši njihovo potrebo po tolažbi in skrbi postaviti pred svojo potrebo po spanju. Če otrok zboli, morajo starši morebiti prilagoditi ali spremeniti svoje načrte. Če je plenica polna, morajo morda prekiniti pogovor s partnerjem ipd.

To pa nikakor ne pomeni, da bi se morali starši »odreči« svoji osebnosti in povsem zanikati svoje vrednote, občutke in cilje. Če zajame odrekanje tako skrajne razsežnosti, starši ne morejo več izpolnjevati svoje voditeljske vloge, kar pa je pogoj, da se otroci v družini dobro počutijo.

Če nam trimesečni otrok ponoči ne pusti spati, seveda najbolj hrepenimo po tem, da bi spet zaspal – želja, ob kateri ne smemo imeti slabe vesti. Dejstvo je, da moramo upoštevati otrokove potrebe, vendar pri tem ne smemo zanikati svojih. Če si ne priznavamo svojih želja in hotenj, namreč zlahka začutimo preobremenjenost, odgovornost zanj pa pripišemo otroku.

Notranji glas bi nam moral reči nekako takole: »Sam sem se odločil, da sedim tukaj s tabo, dokler ne boš zaspal. To ni tvoja odločitev.« Če nam to uspe, otrok začuti trdnost odraslega in sodeluje. Starši, ki se tega ne naučijo v prvih mesecih otrokovega življenja, lahko postanejo otrokove žrtve, kar ni dobro za nikogar.

Voditeljstvo ne pomeni ukazovati drugim ljudem in jih podrežati lastni volji. Voditeljstvo je predvsem sposobnost, da zastopamo svoje vrednote in cilje s tako integriteto, da ljudje okoli nas z veseljem privolijo v sodelovanje. (Integriteta pomeni skladnost med mojim ravnanjem in vrednotami).

GLEDALIŠČE – KRALJESTVO OTROKOVE DOMIŠLJIJE?

/ Avtorica: Ljubica Marjanovič Umek, profesorica vzgojne psihologije

Gledališče je poseben, včasih kar čaroben prostor, prostor, v katerega malčki, predšolski in šolski otroci vstopajo rado vedni in s številnimi pričakovanji, kaj se bo dogajalo, kako se bodo zgodbe zapletale in razpletale; sprašujejo se, kako se bodo junaki in junakinje spoprijemali z različnimi socialnimi odnosi in vlogami, socialnimi in moralnimi konflikti, čustvenimi stiskami. Malčki in otroci zgodbe, bodisi domišljjske bodisi tiste iz resničnega življenja, ki so postavljene na gledališki oder, doživljajo svojevrstno. Z lutkami ali igralci/igralkami se zaradi njihove čustvene izraznosti, zunanje podobe, živega jezika in celotnega scenskega konteksta praviloma močno identificirajo, kar jim daje možnosti, da razumejo različne pogoje na iste probleme ali socialne odnose; da razumejo mentalna stanja, kot so želje, čustva, namere, misli junakov/junakinj ..., in posledično lažje razumejo

tudi svoje prijetne in manj prijetne socialne vloge, različne čustvene stiske, ki jih lahko predelajo tudi tako, da ohranjajo varno razdaljo do gledališkega odra.

Zaradi navedenega je dobro, da so predstave v gledališču vsebinsko različne: take, ki z vsebino in celotno »postavitvijo« malčke in otroke predvsem zabavajo, in take, ki se ukvarjajo z vsebinami, ki so zlasti v predšolskem, lahko pa tudi še v šolskem obdobju pogosto tabuizirane (na primer smrt, težka bolezen, ločitev staršev), ker obravnavajo občutljive socialne odnose, ker otroci ob njih doživljajo tudi manj ugodna čustva, kot so jeza, strah, žalost, zaskrbljenost. Gre za koncepte in probleme, ki jih otroci opazijo in prepoznajo v okolju, resničnem ali pravljicnem, in se z njimi miselno ter čustveno obremenjujejo, med drugim tudi zato, ker marsičesa še ne vedo in

posledično slabo razumejo ali pa sploh ne, zakaj se tovrstni problemi pojavljajo, kako so povezani z ljudmi, kako se z njimi soočati ... Tovrstne vsebine pa tudi starši, vzgojitelji, učitelji iz različnih razlogov, med drugimi tudi zato, ker mislijo, da so zlasti za mlajše otroke prezahtevne in/ali čustveno preobremenjujoče, raje potisnejo v stran oziroma nekam v otrokovo prihodnost. Gledališče pa ima moč, da z uprizoritvijo različnih vsebin nagovarja tako otroke kot odrasle in jih spodbuja k pogovarjanju pred in med predstavo ter po njej. Zdi se, da so po predstavi tako pogovori med samimi vrstniki kot pogovori z odraslimi in drugi načini otrokovega izražanja, na primer v igri, z risanjem, bolj odprti, neposredni in poglobljeni, saj jim je igrana vsebina ponudila določen okvir, hkrati pa se je vse dogajalo le v gledališki igri, torej na odru.



LUTKOVNO GLEDALIŠČE
LJUBLJANA

*Kraljestvo
domišljije*



Pokroviteljja:



Telekom
Slovenije



triglav

Lutkovno gledališče Ljubljana

SEZONA 2014/15

Lutkovne in dramske predstave za šolske in vrtčevske skupine:

- možnost rezervacije po spletu,
- enotna cena vstopnic **4 EUR**,
- možnost cenovno dostopnega avtobusnega prevoza.

Ob predstavah

- tematski pogovori,
- kulturno-vzgojni programi,
- pedagoška gradiva,
- igrarije in še in še.

Informacije in rezervacije

Špela Juntos
in Edita Golob

T 01 300 09 76
E organizacija@lgl.si

www.lgl.si/si/delavnice-in-izobrazevanja/vrtci-in-sole



TEKMOVANJE V KUHARSKIH VEŠČINAH AVTOHTONIH LOKALNIH ALI REGIONALNIH POSEBNOSTI NA RAVNI SLOVENSКИH OSNOVNIH ŠOL

Kaj je projekt Kuhna pa to?

Gre za projekt obujanja slovenske kulinarične dediščine skozi tekmovanje, ki je med slovenskimi osnovnošolci postalo izjemno priljubljeno. Njegov namen je izb vlaka pozabe iztrgati jedi naših prednikov, ki jih ne najdemo v kuharskih knjigah ali na internetu, obuditi takratne postopke priprave jedi ter predvsem običaje, ob katerih so se jedi včasih pripravljale. Pri pripravi jedi otroci uporabijo sestavine, ki jih pridelajo ali predelajo v lastni bližini ter ozavešijo, da je to temelj zdravega in odgovornega načina prehranjevanja na dolgi rok. Projektu se je s svojimi izobraževalnimi vsebinami pridružilo tudi Ministrstvo za kmetijstvo in okolje.

Cilji projekta:

- Obujanje slovenske kulinarične dediščine in spoštovanje vsega lokalnega
- Spodbujanje uporabe lokalnih sestavin v kulinariki
- Izobraževanje mladih o pomenu uživanja lokalne hrane za zdravo in odgovorno življenje
- Kulinarično ustvarjanje mladih in črpanje informacij od priznanih kuharskih mojstrov
- Povezovanje otrok s strokovnjaki s področja etnologije, kuharstva,

pridelovalci ali proizvajalci hrane in ostalo stroko

- Krepitev vezi med generacijo

Komu je projekt namenjen?

Omenjeno znanje je na primeren način posredovano otrokom v najdojemljivejšem starostnem obdobju. Zaradi smiselno, poučno in otrokom privlačno zasnovanega procesa dela, obstaja vedno večja težnja po sodelovanju skupin, kot predstavnic posamezne osnovne šole. Projekt je za otroke zanimiv tudi zaradi medijske pozornosti.

Kdo se lahko vključi?

Do konca šolskega leta vse osnovne šole prejmejo razpis s pogoji sodelovanja in podrobnostmi tekmovanja. Mentorji ali predstavniki osnovne šole preko prijavnice, ki jo prejmejo po elektronski pošti z razpisom ali jo najdejo na www.kuhnapato.si, prijavijo svojo ali več skupin osnovnošolcev od 4. do 9. razreda.

Kako poteka projekt?

Tekmovanje je sestavljeno iz regijskih tekmovanj, polfinalnih srečanj in finala. Kuharske ekipe kuhajo v priznanih gostinskih – turističnih objektih po Sloveniji pod mentorstvom prof. dr. Janeza Bogataja in kuharskega mojstra Janeza



KUHNAPATO.SI
 REPUBLIKA SLOVENIJA
 MINISTRSTVO ZA KMETIJSTVO IN OKOLJE

Bratovža ter pod kritičnimi očmi strokovne komisije. Poleg kuharskih veščin se otroci izkažejo tudi v predstavitvi jedi, aranžiranju krožnika, v poznavanju delčka lastne kulturne dediščine, ki jo povežejo s kulinariko ter lokalno značilnimi sestavinami.

Več informacij dobite na www.kuhnapato.si ali preko elektronske pošte: info@kuhnapato.si





**TERME 3000 -
MORAVSKE TOPLICE**
SAVA HOTELS & RESORTS

**TERME 3000 –
MORAVSKE TOPLICE**

Idealni pogoji za šolo v naravi v osrčju
Prekmurja pod obronki goričkega gričevja

Naše prednosti:

- Eden **največjih vodnih parkov** v Sloveniji
- **Zunanji in notranji bazeni** (tudi topla voda za primer slabega vremena)
- Bazeni s **plavalnimi stezami**, ki jih **rezerviramo samo za vas**
- **Brezplačni tobogani**, odprti vse leto
- Dvoposteljne sobe **v hiškah pod slamnato streho**
- **Štiri sobe v eni hiški** – vsaka ima svojo kopalnico in teraso
- **Polni penzion** (samopostrežni obroki)
- Možne **vse vrste diet** brez doplačila
- Dostop **po avtocesti**

Enaka cena za otroke in spremljevalne osebe
Brezplačno osebe glede na skupno število



Tudi vključeno – **BREZPLAČNO:**

- Športni park (tenis, badminton, košarka, rokomet, nogomet...)
- Urejena in osvetljena trim steza (800 m)
- Telovadnica (za primer slabega vremena)
- Sejna soba za druženja, zaključne zabave, sestanke...

Informacije: Terme 3000 - Moravske Toplice
T: 02 512 2281, E-mail: slavica.reseta@sava.si

HOTEL CERKNO IN SMUČARSKI CENTER CERKNO

PRAVI KRAJ ZA ORGANIZACIJO ŠOL V NARAVI IN DRUŽABNIH SREČANJ



- Poletne plavalne oz. jezikovne šole, botanični tabori, priprave za športnike in druga srečanja
- Zimska šola v naravi na **Naj slovenskem smučišču v sezonah 2010/11, 2011/12, 2012/13**
- Paketi s pestrim programom, ugodne cene za otroke in spremljevalce
- Enodnevni smučarski izleti po ugodnih cenah, ugodne cene kosil in malic

PONOVNO ODPRTA CESTA PREKO ŽELEZNIKOV - ODDALJENOST IZ LJUBLJANE SAMO ENO URO.



Več informacij na 05 37 43 400 in info@hotel-cerkno.si
www.hotel-cerkno.si; www.ski-cerkno.com





Smo vodilna družba v Sloveniji s področja zagotavljanja prehranskih storitev na segmentu šolstvo (vrtci, osnovne šole, srednje šole, fakultete). Prisotni smo po vsej Sloveniji, 600 zavzetih zaposlenih se vsak dan trudi, da našim naročnikom in gostom olajša delo in poveča ugodnost bivanja na delovnem mestu, šoli, vrtcu...

Spoznajte nas tudi vi!

Ponosni smo na dolgoletna sodelovanja s **7 osnovnimi šolami** v Sloveniji ter **14 srednjimi šolami**.

Sodelovanje z nami vam zagotavlja mnogo več, kot le **nemoteno oskrbo z dnevnimi obroki za učence**:

- *Aktivno prevzamemo odgovornost za ozaveščenost o zdravi prehrani*
- *Sodelujemo s svetom staršev*
- *Organiziramo izobraževanja o zdravi prehrani tudi za starše in učitelje*
- *Izvajamo naravoslovne dneve*
- *Izvajamo vrhunske pogostitve na valetah in maturantskih plesih*
- *Pri pripravi obrokov uporabljamo sveže sestavine domačih, slovenskih dobaviteljev*
- *Vključujemo ekološka živila in živila lokalnih pridelovalcev*
- *Izvajamo animacije (posebnosti slovenske in tuje kulinarike)*

Poleg zagotavljanja prehrane, prevzamemo v izvajanje tudi **čiščenje šolskih prostorov** in okolice šole ter druge podporne storitve po dogovoru (prevozi, hišniška opravila, vzdrževanje...).

Skrb za izgradnjo zdravih prehranskih navad se začne takoj, ko otrok začne uživati običajno hrano. Zato naše poslanstvo jemljemo zelo resno – **zavedamo se, da s svojim delovanjem lahko pripomoremo k razvoju zdravih in prehransko osveščenih otrok.**

Kontakt:

Sodexo Prehrana in storitve d.o.o.

Železna cesta 16
1000 Ljubljana

Telefon: 01 420 58 00

E-naslov: sodexo@sodexo.si

Internetna stran: <http://si.sodexo.com>

GORENJSKI MUZEJ

Tomšičeva 44
4000 Kranj
www.gorenjski-muzej.si
info@gorenjski-muzej.si
Tel.: 04 201 39 50
Najave skupin: 051 615 388

Vstopnina:
Odrasli – 2.50 €
Učenci, dijaki – 1.70 €
Skupina nad 10 oseb (učenci) – 1.50 €
Skupina nad 10 oseb (odrasli) – 2.00 €

Gorenjski muzej ima v Kranju štiri razstavne lokacije: grad Khislstein, Mestno hišo, Prešernovo hišo in Kostnico, ter tri dislocirane enote v Bohinju.



GORENJSKI MUZEJ



Razstavni prostori Gorenjskega muzeja so prizorišča novih spoznanj o naši preteklosti. Ponujamo priložnost za poučno, ustvarjalno in prijetno druženje. Z obnovljenim kompleksom gradu Khislstein in stalno razstavo Prelepa Gorenjska smo oblikovali še pestrejši pedagoški program, namenjen osnovnošolcem in srednješolcem.

Večina učiteljev se odloča za kulturni dan, saj raznolik program ustvarja prijetno dinamiko. Program istočasno pote-

ka na različnih lokacijah, tako da lahko istočasno gostimo tudi večje skupine.

Na lepo urejenem vrtu pred gradom Khislsteinom je tudi večjim skupinam omogočamo varen in prijeten odmor z malico.

Poseben poudarek pedagoške ponudbe namenjamo izvedbi **PREŠERNOVEGA KULTURNEGA DNE**, saj je naš največji pesnik v Kranju preživel zadnja leta življenja. Obisk Prešernovega spomin-

skega muzeja v Kranju in groba v prelepem Prešernovem gaju je postal že stalnica.

V šolskem letu 2013/2014 smo ponudbo vsebinsko močno obogatili tudi s tematskimi vodstvi in delavnicami na novi stalni razstavi.

S cenovno prijaznimi vstopninami skušamo omogočiti, da se za obisk našega muzeja odloči čim več šol iz vse Slovenije. Vabljeni v Gorenjski muzej!

V NARODNEM MUZEJU SLOVENIJE LAHKO ZGODOVINO DOŽIVITE!



Rimske zgodbe s stičišča svetov so nova velika arheološka razstava, ki je od julija letos po prenovi stalnih postavitev na ogled v Narodnem muzeju Slovenije – Prešernova. Zgodbe, ki jih pripovedujejo razstavljeni predmeti, kot mozaični kamenčki sestavljajo sliko o rimski dobi na danes slovenskem prostoru, kjer so se – kot prej in pozneje – stikali različni svetovi in snovale nepozabne zgodbe. Na

ogled so tudi najpomembnejši prazgodovinski predmeti: najstarejše glasbilo na svetu, 60.000-letna neandertalčeva piščal, znamenita situla z Vač pa tudi okrasni našivek, ki je najstarejši zlat predmet na Slovenskem, in še mnogi drugi.

Muzej se ponaša tudi z zbirkami zgodovinskih in umetnoobrotnih predmetov, ki

govorijo o načinih življenja in dela na Slovenskem skozi zadnjih pet stoletij. Na ogled so v Narodnem muzeju Slovenije – Metelkova, tako kot občasni razstavi *Mumija in krokodil*. *Slovenci odkrivamo dežele ob Nilu* in *Fronte se začenjajo prebujati*. Rudolf Cvetko in prva svetovna vojna.

Predmeti iz učbenikov zaživijo pred našimi očmi!

**TIMES
NEW
ROMAN**

**RIMSKÉ
ZGODBE
S STIČIŠČA
SVETOV**

Davno minule dogodke in ljudi spoznajte na samostojnih ali vodenih ogledih, doživljajsko-ustvarjalnih delavnicah, učnih urah in drugih programih, ki so prilagojeni različnim starostnim skupinam in učnemu načrtu.

Pokličite za brezplačni **Katalog pedagoških programov** Narodnega muzeja Slovenije za šolsko leto 2014/2015!

Informacije in najava obiska:
E: arheozabava@nms.si,
M: 051 384 888

NARODNI MUZEJ SLOVENIJE

**Narodni muzej Slovenije
Prešernova**
Muzejska ulica 1, Ljubljana
www.nms.si

Naročilnica na revijo DIDAKTA

Ime ustanove (oz. ime in priimek) _____
 Naslov _____
 Pošta _____
 E-pošta _____
 SI/davčna številka _____
 DA NE davčni zavezanec _____
 Telefon _____
 Kraj in datum _____
 Žig/podpis _____

Letna naročnina na revijo DIDAKTA znaša 89,99 EUR za 9 števk (7 enojnih in 2 dvojnih).
 Posamezna enojna številka stane 11,99 EUR in posamezna dvojna številka 16,99 EUR.

Vsi individualni kupci imajo 50 % popust.
 Izpolnjeno naročilnico pošljite na naslov založbe:
Didakta d.o.o., Gorenjska cesta 33c, 4240 Radovljica
 Naročila sprejemamo tudi po telefonu (04) 53 20 210 in e-pošti: zalozba@didakta.si.

Za založbo

Rudi Zaman

Urednik

Matej Horzelenberg

Uredniški odbor

dr. Natalija Komljanc,
 Dora Gobec,
 Mojca Grešak,
 dr. Justina Erčulj,
 dr. Robi Kroflič,
 dr. Kristijan Musek Lešnik,
 Andrej Antolič,
 Matic Pavlič

Časopisni svet

dr. Cveta Razdevšek Pučko,
 mag. Teja Valenčič,
 Rudi Zaman

Fotografija na naslovnici

Jana Šnuderl

Fotografije

avtorji člankov,
 foto dokumentacija
 uredništva

Korekture

Petra Šalamun

Oblikovanje

Didakta, d.o.o.

Tisk

Grafika Soča, d.o.o.

Naslov uredništva

Revija Didakta
 Gorenjska cesta 33c
 4240 Radovljica
 tel.: 04 53 20 200
 faks: 04 53 20 211
 e-pošta: revija@didakta.si
 www.didakta.si
 Naročnino prosimo
 poravnajte na račun
 št. 02 068-0016734826,
 odprt pri NLB.

NAVODILA AVTORJEM ČLANKOV

Članki za revijo naj obsegajo do 15.000 znakov s presledki. Prispevke pošljite po elektronski pošti na naslov revija@didakta.si ali na zgoščenki po pošti na naslov Didakta, d. o. o. Radovljica, Gorenjska cesta 33c, 4240 RADOVLJICA, s pripisom "Za revijo Didakta".
 Zaželeno je, da besedilu priložite slikovno gradivo: slike, fotografije, risbe ... Prosimo, da slikovno gradivo pošljete kot samostojno priložo. Elektronske fotografije ali skenirane slike morajo biti ustrezne kakovosti (10 cm, 300 dpi).
 Prispevek opremite s podatki o avtorju – imenom in priimkom, naslovom ustanove, domačim naslovom, telefonsko številko in elektronskim naslovom. Upoštevajte znanstvena oz. strokovna načela pisanja člankov, članek naj bo napisan zvezno in ustrezno strukturiran (naslovljen in smiselno razdeljen na poglavja), navedeni naj bodo citati in uporabljena literatura. Že objavljenih prispevkov ne objavljamo.
 Pridržujemo si pravico do manjših sprememb.

Uredništvo revije Didakta