

didakta

april 2014

številka

171

letnik XXIV

cena 11,99 EUR

www.didakta.si

Fokus: **Spodbujanje ustvarjalnosti**



iz FOKUSA

Nataša Sadar Šoba **Ustvarjalni gib:
ustvarjalnost v gibanju**

mag. Špela Udovič **Razvijanje
ustvarjalnosti z grafičnim
oblikovanjem: delo z likovno
nadarjenimi dijaki**

Robert Goreta **Kako biti ustvarjalen
v vsakdanjem življenju?**

MED TEORIJO IN PRAKSO

dr. Tina Bregant **Kdaj je otrok zrel
za všolanje?**

PROJEKT

Nika Damjanovič, mag. Borut Rovšnik
»Muzej v malem« – sodelovalni
projekt MGML in OŠ Ledina



Uvodnik

Spodbujanje ustvarjalnosti

Kako šola more in mora (saj navsezadnje zato obstaja!) spodbujati ustvarjalnost? Verjetno ne tako, da (četudi v imenu najvišje enako(pravno)sti) vsem učencem podaja ista znanja, deli enake (in enako zahtevne) naloge, kot povratno informacijo oblikuje za vse enake ('standardizirane') ocene, jih po možnosti želi še enako obleči in tako (enako) naprej?

Za vzgajanje ustvarjalnih in svobodnih, s svojo glavo mislečih ljudi, ki bodo lahko uspešno odgovarjali na današnja in jutrišnja vprašanja, tudi niso primerne spodbude v stilu športnega navijanja ali kakršnikoli čredno-nagonski pritiski v stilu vojaškega treninga. Ust-

varjalnost se mora roditi sama – nič in nihče ne more spodbuditi ustvarjalnosti, če se posameznik ne odloči zanjo. Podobno kot pot, ki jo mora še cesar opraviti sam, je tudi pri ustvarjalnosti (in sicer v življenju) akter vsak *sam*. In kot pove beseda 'akter' – ustvarjanje je 'akcija', za izpeljavo ideje se mora vsak potruditi in premakniti ...

O tem, da je pred drugimi, 'tehničnimi' okoliščinami za učenje in ustvarjanje najpomembnejša gradnja socialne mreže, predvsem pa da je predpogoj ljubeč odnos od in do drugih bitij, pričajo antropološka, psihološka, sociološka in filozofsko-religijska spoznanja, pa tudi nevroznanost, s čimer pred vse druge (formalne) učne procese v šoli in drugje postavljajo človeka kot posameznika in njegov odnos do sebe in drugih. In to seveda potrjuje tudi povsem preprosta vsakdanja vzgojno-izobraževalna izkušnja. Šele tukaj in potem se začne učenje in ustvarjalnost.

Kot posamezniki se na povsem svoj (svojski) – lahko bi rekli *na ustvarjalni* način povezujemo z okolico že od rojstva naprej.

In če še enkrat postavim prvo vprašanje: kako šola spodbuja (takšno) ustvarjalnost? Predvsem tako in takrat, ko spodbuja in dopušča načine, na katere se posamezniki vključujejo v skupno dogajanje, išče močna področja pri vsakem učencu, gradi njegovo samospoštovanje, ščiti njegovo integriteto, mu zaupa in daje odgovorno (so)vlogo pri radovednem odkrivanju znanj in spretnosti, oblikuje okolje za njegovo aktivno vključitev, ga postavlja pred izzive in nudi oporo za njihovo reševanje. Seveda mora učitelj 'redni pouk' oblikovati malo drugače – bolj *ustvarjalno*, si vzeti dovolj časa, vložiti ogromno energije – a prav *ustvarjalni*, vsakič novi odzivi učencev so nagrada in navdih za nadaljnje ustvarjalno poučevanje!

Matej Horzelenberg

KAZALO

Fokus: Spodbujanje ustvarjalnosti

02 - **Konceptualizacija pojma ustvarjalnosti v šolskem prostoru** / dr. Dejan Hozjan

05 - **UUčne metode kot spodbuda k ustvarjalnosti** / dr. Majda Cencič

08 - **Ustvarjalni gib: ustvarjalnost v gibanju** / Nataša Sadar Šoba

13 - **Vzgojitelj in spodbujanje ustvarjalnosti pri predšolskih otrocih** / dr. Tina Štemberger

17 - **Razvijanje ustvarjalnosti z grafičnim oblikovanjem: delo z likovno nadarjenimi dijaki** / mag. Špela Udovič

22 - **Ustvarjalnost učiteljev predmeta glasbena umetnost** / dr. Barbara Kopačin

26 - **Kako biti ustvarjalni v vsakdanjem življenju?** / Robert Goreta

Med teorijo in prakso

28 - **Kdaj je otrok zrel za všolanje?** / dr. Tina Bregant

Šolska praksa

32 - **Integracija učencev tujcev v slovensko šolo** / Tatjana Jereb Miklavčič, Urša Jemec

Projekt

36 - **»Muzej v malem«: sodelovalni projekt Muzeja in galerij mesta Ljubljane in OŠ Ledina** / Nika Damjanovič, mag. Borut Rovšnik

Ekologija

42 - **Izobraževanje o lokalni samooskrbi na inovativen in privlačen način tudi za mlade** / Nina Globovnik, ddr. Ana Vovk Korže

Podlistek

46 - **Gary Rubinstein: Učitelj po naključju, 7. pogl., 3. del**

KONCEPTUALIZACIJA POJMA USTVARJALNOSTI V ŠOLSLEM PROSTORU

/ dr. Dejan Hozjan / Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem

Razvijanje ustvarjalnosti se vse pogosteje pojavlja v različnih normativnih (npr. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanju 2011, Zakon o vrtcih 2010, Zakon o osnovni šoli 2010) in strateških dokumentih (npr. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011). V omenjenih dokumentih se razvijanje ustvarjalnosti pojavlja kot splošni cilj, ki ga je potrebno uresničiti pri celotni populaciji.¹ Na ta način pojem ustvarjalnosti izgublja klasičen pomen, ki bi bil rezerviran le za znanstvenike in umetnike, in postaja pomembna »veščina« v sodobni družbi.

1. UVOD

Pečjak (1987) in Jurman (2004) ugotavljata, da strokovnjaki, ki se ukvarjajo z ustvarjalnostjo, še zdaleč niso enotni glede definicije samega pojma. »O ustvarjalnosti se pojavlja nešteto opredelitev, od katerih v splošnem ne uspe nobeden celovito obrazložiti tega pojava« (Jurman 2004: 84). Podobno ugotavlja tudi Croplev (2001: 5), ko navaja, da je postal pojem ustvarjalnosti preveč razpršen in negotov. Glede na navedeno je potrebno koncept ustvarjalnosti obravnavati z veliko mero previdnosti.

V želji, da bi zmanjšali semantično nasičenost pojma ustvarjalnost, želimo v članku podati splošen pregled razumevanja koncepta ustvarjalnosti v vzgoji in izobraževanju. Če izhajamo iz analize Opake (2008), Jauševca in Preloga (1987), Glogovca in Žagarja (1992), so dominantne oblike razumevanja ustvarjalnosti sledeče:

1. osebnostne lastnosti ustvarjalca,
2. ustvarjalni dosežek in
3. ustvarjalni proces.

2. USTVARJALNOST KOT LASTNOST POSAMEZNIKA

Če izhajamo iz uvodno omenjenih normativnih in strateških dokumentov na področju vzgoje in izobraževanja (npr.

¹ »Cilji sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji so: [...] omogočanje razvoja in doseganje čim višje ravni ustvarjalnosti čim večjemu deležu prebivalstva« (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja 2011, 2. člen).

² Po mnenju Trstenjaka (1981: 1) prevladujeta dva načina raziskovanja osebnostnih lastnosti, potrebnih za ustvarjalnost, in sicer: 1) metoda testov in faktorska analiza in 2) biografska metoda.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanju 2011, Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011), se prva skupina opredelitev ustvarjalnosti navezuje na razvijanje osebnostnih lastnosti, ki pogojujejo oblikovanje ustvarjalnosti pri posamezniku. Omenjena skupina izrazito širi koncept ustvarjalnosti, saj predstavniki te skupine izpostavljajo, da je možno osebnostne lastnosti, potrebne za ustvarjalnost, raziskati in jih kasneje (načrtno) razvijati pri otrocih in mladostnikih.

Z analizo osebnostnih lastnosti, ki so potrebne za ustvarjalnost, se primarno ukvarja psihološka (behavioristična) stroka, ki želi s pomočjo različnih kvantitativnih in kvalitativnih metodoloških instrumentov² oblikovati nabor osebnostnih lastnosti, potrebnih za razvoj ustvarjalnosti. Vendar pa ni moč zaznati enoznačnega interpretiranja korelacije med različnimi osebnostnimi lastnosti posameznika in njegovo ustvarjalnostjo. Glogovec in Žagar (1992) poudarjata inteligentnost, divergentno mišljenje in radovednost. Pečjak (1987) pa izpostavi še odprtost duha in humor.

1. *Inteligentnost*

Najpogosteje se koncept ustvarjalnosti navezuje na inteligentnost posameznika (Opaka 2008). Preizkusi z različnimi testi inteligentnosti so pokazali, da dosegajo ustvarjalne osebe nadpovprečne rezultate (Glogovec in Žagar 1992). Vendar pa se je potrebno zavedati, da inteligentnost sama po sebi ne pomeni ustvarjalnosti,

saj so na testih ustvarjalnosti dosegale visoke rezultate tudi manj ustvarjalne osebe. Za ustvarjalnost je inteligentnost pomembna, vendar v interakciji z drugimi osebnostnimi lastnostmi in v ustreznih družbenih pogojih.

2. *Divergentno mišljenje*

Raziskovanje ustvarjalnosti pri posamezniku se pogosto enači z divergentnim mišljenjem. Musek (1993) opozarja, da omenjenih pojmov ne moremo enačiti, saj bi naj bilo divergentno mišljenje zgolj kognitivna osnova ustvarjalnosti, ki omogoča izvirne, nove in nenavadne rešitve (Musek 1993). Ob tem pa Pečjak (1987) poudarja, da je za ustvarjalnost potrebno usklajevanje divergentnega in konvergentnega mišljenja, ki ima ključno vlogo pri vrednotenju ustvarjalnega dosežka.

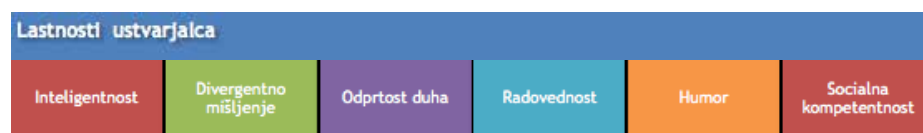
3. *Odprtost duha*

Po mnenju Pečjaka (1987) je ena ključnih osebnostnih lastnosti ustvarjalne osebnosti odprtost duha, ki jo opisuje z naslednjimi značilnostmi posameznika:

- vzdržuje se prenatrženih sodb in se zadovoljuje z opazovanjem pojava,
- pripravljen je spreminjati kategorije,
- nima potreb po obrambi, ker ne dojema izkušenj kot ogrožajoče,
- miselna neodvisnost in
- odprtost za nove izkušnje.

4. *Radovednost*

Schawlow meni, da je radovednost ključna lastnost za razvoj visoke ustvarjalnosti. »Najuspešnejši posamezniki pogosto



Shema št. 1: Osebnostne lastnosti ustvarjalnega posameznika

niso tisti, ki so talentirani, ampak tisti, ki jih žene radovednost« (Schawlow, v Opaka 2008: 85). Ob tem opozori Marentič Požarnikova (2003) na pomembnost radovednosti v ranem otroštvu. Prepričana je, da s šolanjem ta spontana radovednost usahne in se umakne težnji po zgolj zunanjih priznanjih in ocenah ali izogibanju negativnim posledicam. Radovednost izzovejo novost predmeta ali pojava, presenečenje, sprememba, nesmiselnost, neskladje, kompleksnost, negotovost, medtem ko monotonija radovednost »ubija« (Marentič Požarnik 2003). Da bi moral vzgojno-izobraževalni sistem ta spoznanja upoštevati in spodbujati radovednost otrok, se strinjata tudi Glogovec in Žagar (1992).

5. Humor

Pečjak (1987) izpostavlja izrazito korelacijo med ustvarjalnostjo in humorjem ter duhovitimi odgovori. Humor naj bi najprej dvignil napetost organizma, nato pa nastopi sproščeno stanje. Slednje pripomore k preobratu, ki pripomore k izvirnosti in transformaciji situacije.

6. Socialna kompetentnost

Socialna kompetentnost je ena izmed tistih osebnostnih lastnosti, ki je v zvezi z ustvarjalnostjo ne omenjajo izrazito pogosto. Pa vendarle Jurčova (v Opaka 2008: 85) izpostavlja, da so visoko ustvarjalni ljudje socialno bolj kompetentni. Pogumnejši so v izražanju, imajo visoke neverbalne socialne sposobnosti in zato bolj raznolike socialne interakcije.

3. USTVARJALNOST KOT DOSEŽEK

Po mnenju Trstenjaka (1981) je razumevanje ustvarjalnosti v behaviorističnih krogih pogojeno z dosežkom. Določanje, ali se določen dosežek vrednoti kot ustvarjalen ali ne, je primarno pogojeno z lastnostmi samega dosežka in reakcijami, ki jih le-ta vzbudi pri uporabnikih in ne z osebnostnimi lastnostmi posameznika (Jaušovec in Prelog 1987).

Določen dosežek dobi »status« ustvarjalnega pod pogojem, da zadosti določenim kriterijem in če je uresničitev le-teh prepoznana s strani drugih. Med ključnimi kriteriji ustvarjalnega dosežka se najpogosteje omenjajo:

1. Novosti dosežka

Najpogostejši kriterij (merjenja) ustvarjalnosti določenega dosežka je njegova novost ali tudi nenavadnost, enkratnost ali redkost, ki pa jo lahko presojava z dveh vidikov. Na eni strani lahko zasledimo psihološki vidik, ki razume pojem ustvarjalnega izdelka zelo široko. Po tej opredelitvi je ustvarjalen vsakdo, ki je rešil nek problem tako, da rešitve ni prikladal iz spomina, ampak jo je razvil na novo (Jaušovec in Prelog 1987). Slednje pomeni, da je praktično ustvarjalen vsak posameznik, še posebej otroci, katerih dosežki pogosto temeljijo na spontanosti in umanjkanju poglobljenega (strokovnega) znanja ali (praktičnih) izkušenj. Podoben pogled, kot smo ga prej izpostavili pri Marentič Požarnikovi (2003)³, lahko zasledimo tudi pri Armstrongu (1999). Po njegovi teoriji je poudarek na subjektivnem vidiku ustvarjalnosti. »Globoka ustvarjalnost se skriva v navidezno naključnih gibih dojenčka, v neskončni igri triletnega otroka s kockami, v napeti igri predšolskega otroka s punčkami ali tovornjaki in v domišljajskih risbah osemletnika« (Armstrong 1999: 6). Zaradi teh izhodišč je treba prirojeno ustvarjalnost pri otroku skrbno paziti in je ne omejevati z zunanjimi prisilami. V obdobju otroštva in mladostništva je treba prepoznavati in ceniti otrokove sposobnosti in dosežke brez presojanja in mu hkrati nuditi »tenkočutno podporo« (Armstrong 1999: 10). Vendar pa razvijanje ustvarjalnega posameznika ni tako enoznačno. Zanimiv je pogled Krofliča (2001), ki ugotavlja da se ustvarjalnost ne oblikuje na podlagi »tenkočutne opore« učitelja, ampak na njegovi avtoriteti in oblikovanju motivacije za uporabo obstoječe vzorce mišljenja, vrednotenja itn.

Na drugi strani pa presojanje ustvarjalnosti posameznega dosežka povezano z

³ Več o tem pri opisu radovednosti kot lastnosti ustvarjalnih ljudi.

družbenim vidikom. V tem primeru je novost dosežka pogojena z družbenim in kulturnim kontekstom. Čim bolj je določen dosežek redek, tem bolj je nov in neobičajen (Glogovec in Žagar 1992). Na ta način je torej koncept ustvarjalnosti, v primerjavi s psihološkim vidikom, izrazito skrčen in je v domeni le redkih posameznikov.

Vendar se je potrebno zavedati, da lahko v šolskem prostoru zasledimo oba vidika razumevanja ustvarjalnosti kot dosežka. Psihološki vidik podpira misel, da je vsak učenec v osnovi ustvarjalen in je ustvarjalnost moč razvijati pri vsakem. Sočasno pa se v šolski praksi zelo pogosto pojavlja socialni vidik, ko vzgojitelji in učitelji prevzamejo vlogo družbenega arbitra in medsebojno primerjajo dosežke otrok in mladostnikov (Glogovec in Žagar 1992).

2. Uporabna vrednosti dosežka

Kriterij uporabne vrednosti dosežka temelji na postavki, da je ustvarjalni dosežek tisti, ki je širše družbeno uporaben. Vendar pa se pri tem kriteriju predvsem pojavljata dve pomanjkljivosti. Uporabnost določenega dosežka je časovno determinirana, kar pomeni, da lahko določen dosežek zadosti kriteriju uporabnosti v času stvaritve, lahko pa se ta uporabnost pojavi šele kasneje. Prav tako pa so določeni (umetniški) dosežki manj uporabni zaradi same narave ustvarjalnega dosežka, imajo pa ostale elemente ustvarjalnosti, kot npr. novost, primernost itd. (Glogovec in Žagar 1992).

3. Ustreznost dosežka

Po mnenju Glogovca in Žagarja (1992) vseh dosežkov ni moč opredeliti glede na novost in uporabnost, ampak je potrebna tudi ustreznost oziroma primernost dosežka. Ustreznost dosežka pa temelji na relativno subjektivnih kriterijih.

4. USTVARJALNOST KOT PROCES

Zadnja skupina definicij se osredotoča na sam ustvarjalni proces. Predstavniki omenjenega pogleda želijo čim bolj poglobljeno predstaviti posamezne faze ustvarjalnega procesa in dejavnike, ki vplivajo nanje.



Shema št. 2: Kriteriji (merjenja) ustvarjalnega dosežka



Shema št. 3: Faze ustvarjalnega procesa

Kljub različnim opredelitvam faz ustvarjalnega procesa se kot skupni imenovalec najpogosteje pojavljajo naslednje faze:

1. Faza preparacije

Faza preparacije temelji na spoznavanju in opredeljevanju problema ter ugotavljanju že obstoječega znanja za podajanje ustvarjalne rešitve problema (Marentič Požarnik 2003).

2. Faza inkubacije⁴

Inkubacija je faza navideznega mirovanja, ko razmišljanje poteka v podzavesti. Po mnenju gestaltistov se posameznik v tej fazi ne ukvarja aktivno s problemom in navzven deluje umirjen, vendar se ustvarjalni procesi intenzivno odvijajo v podzavesti posameznika (Marentič Požarnik 2003).

3. Faza iluminacije

Po mnenju Opake (2008) temelji faza iluminacije na »navdihu« ali »aha efektu«, kar pomeni, da se razsvetlitev pojavi nenadoma.

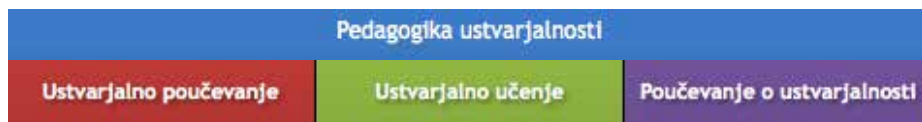
4. Faza verifikacije⁵

Faza verifikacije temelji na preverjanju ustreznosti rešitve, ki pa lahko pri preprostejših problemih izostane (Marentič Požarnik 2003). Pogosto se tovrstni izostanek pojavlja tudi v primeru umetniške ustvarjalnosti, ne sme pa izostati v primeru znanstvene ustvarjalnosti.

⁴ Fazi inkubacije in iluminacije sta tesno povezani z divergentnim mišljenjem.

⁵ Faza verifikacije zahteva konvergentno mišljenje.

⁶ Andrej Aleinikov je eden prvih snovalcev pedagogike ustvarjalnosti. V šestdesetih letih 20. stoletja se je začel ukvarjati z iskanjem možnosti aplikacije psiholoških spoznanj na področje učenja in poučevanja.



Shema št. 4: Elementi pedagogike ustvarjalnosti

5. PEDAGOGIKA USTVARJANOSTI

Prikaz faz in dejavnikov, ki vplivajo na proces ustvarjalnosti, je imelo pomemben vpliv na t. i. pedagogiko ustvarjalnosti.⁶ Njeni predstavniki se zavzemajo za aplikacijo sodobnih spoznanj kreativnosti na področje vzgoje in izobraževanje. Pedagogika ustvarjalnosti se ukvarja z vprašanjem odnosa med poučevanjem o ustvarjalnosti, ustvarjalnim poučevanjem in učenjem. Omenjene elemente skušajo implementirati v kontekst vrednot, ki veljajo v dotičnem vzgojno-izobraževalnem sistemu, in opredeljujejo vlogo šol in učiteljev pri vzpostavljanju ustvarjalne kulture.

6. ZAKLJUČEK

Sodobni dokumenti javnih šolskih politik dajejo ustvarjalnosti poseben poudarek. Kljub jasnemu poudarjanju ustvarjalnosti pa ni moč zaznati njene enoznačnega razumevanja. Prikaz različnih skupin definicij ustvarjalnosti je pokazala, da ne gre le za različne poglede na identičen pojav, ampak so si lahko posamezne skupine opredelitev ustvarjalnosti celo v nasprotju. Slednje zahteva od vzgojno-izobraževalnih delavcev izrazito previdnost pri interpretaciji rezultatov raziskav o ustvarjalnosti in poglobljeno poznavanje različnih teoretičnih pristopov, ki govorijo o možnostih in pristopih k razvijanju ustvarjalnosti v okviru vzgojno-izobraževalnega sistema.

LITERATURA

- Armstrong. T. (1999). *Prebudite genija v svojem otroku*. Tržič: Učila.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Croplev, A. J. (2001). *Creativity in education & learning: A guide for teachers and educators*. London: Kogan Page.

Glogovec, Z., Žagar, D. (1992). *Ustvarjalnost. Projektno vzgojno delo*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

Jaušovec, N. in Prelog, M. (1987). *Spodbujanje otrokove ustvarjalnosti: priročnik za učitelje, študente in starše*. Ljubljana: DZS.

Jurman, B. (2004). *Inteligentnost – ustvarjalnost – nadarjenost*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

Kroflič, R. (2001). Ali lahko govorimo o ustvarjalnosti, pogojeni z avtoriteto? V: *Vzgoja in izobraževanje*, letn. XXXII, št. 4. 42–48

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

Opaka, M. (2008). Ustvarjalnost – proces, oseba in produkt: pregled nekaterih odkritij o ustvarjalnosti v zadnjem desetletju. *Psihološka obzorja*, letn. 17, št. 2. 77–90.

Pečjak, V. (1987). *Misliti, delati, živeti ustvarjalno*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

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

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2011). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 20/11.

Zakon o osnovni šoli (2010). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 107/10.

Zakon o vrtcih (2010). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 36/10.

UČNE METODE KOT SPODBUDA K USTVARJALNOSTI / dr. Majda Cencič /

Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem

V pedagoški literaturi se razpravlja o različnih skupinah učnih metod (npr. aktivnih, verbalno-tekstualnih ipd.) (prim. Cencič 2011b), ne pa o ustvarjalnih učnih metodah ali o učnih metodah, ki spodbujajo tudi ustvarjalnost učencev. Ker pa je ustvarjalnost za družbo pomembna, saj brez nje ne bi bilo ustvarjalnih rešitev (Woolfolk 2002: 121), se sprašujemo, kako jo podpirati in razvijati z učnimi metodami in katere so tiste učne metode, ki lahko spodbujajo tudi ustvarjalnost učencev. Pričakujemo namreč, da se bo z uporabo tudi ustvarjalnih učnih metod postopoma spremenilo razmerje, ki ga navajajo, da je npr. kar 90 % otrok ustvarjalnih do 5. leta ali do vstopa v šolo, potem pa začne njihova ustvarjalnost upadati, zaradi različnih zahtev, kot so npr. zahteve po spoštovanju discipline in pravil, po prilagajanju skupini ipd. (Lefever 2004: 46).

UČNE METODE

Če obstaja le nekaj učnih oblik (npr. frontalna, skupinska, individualna in delo v paru), pa imamo množico učnih metod.

Po Tomičevi (2000: 87) se učne metode nanašajo tako na učiteljevo delo (poučevanje), kot tudi na delo učencev, to je njihovo učenje. Podobno kot Tomičeva (2000, 2002), opredeljujeta učne metode tudi Ivanuš Grmek in Javornik Krečič (2011: 114), ki sta zapisali, da so učne metode premišljeni načini načrtnega ravnanja, ki vodijo k doseganju ciljev, ter znanstveno in praktično preverjeni načini učinkovite komunikacije med učiteljem in učenci na vseh stopnjah učnega procesa. Dodajata, da na izbiro učnih metod vplivajo objektivni dejavniki (npr. cilji, vsebina, didaktično okolje in čas) ter subjektivni dejavniki (učitelj in učenci).

Tudi Barbara Horvat (2009: 137) je navedla za učne metode tri značilnosti: (1) aktivno vlogo učitelja, (2) posredovanje (in utrjevanje) znanja ter (3) transformacijo pri učencu. Drugo značilnost učnih metod posredovanje (in utrjevanje) bi lahko razširili, saj učne metode uporabljamo ne le za posredovanje in utrjevanje znanja, pač pa tudi za vpegljevanje ali pripravljavanje (motiviranje) učencev za učno delo, pa tudi za preverjanje znanja; to pomeni v vseh stopnjah ali etapah izvajanja učnega procesa. Za učne metode izpostavljam ključne pojme, ki so učenec, učitelj in učna snov. Vse pojme pa povezujejo učne metode, ki so izbrane s strani učitelja glede na učno snov in cilje oz. standarde znanja.

NEKATERE USTVARJALNE UČNE METODE

Glede na način uporabe skoraj vsaka učna metoda razvija tudi ustvarjalnost učencev, če je le učitelj fleksibilen, spodbuja radovednost, domišljijo in ne zavira nenavadnih idej učencev. Zato je pomembno, »da živi otrok v okolju, ki je polno impulzov in spodbud« (Rodari 1996: 126).

Ker je učnih metod, ki razvijajo tudi ustvarjalnost, veliko, izpostavljam le nekatere, ki se lahko uporabijo pri različnih učnih predmetih, na različnih stopnjah izobraževanja in v različnih stopnjah učnega procesa.

Pogovor kot ustvarjalna učna metoda

Med najbolj poznanimi učnimi metodami omenjamo najprej pogovor, ki tudi lahko spodbuja ustvarjalnost učencev, če učitelj postavlja in spodbuja postavljanje odprtih ali divergentnih vprašanj, ki omogočajo različne odgovore oz. imajo več možnih odgovorov. Postavlja pa naj tudi vprašanja višjega nivoja po Bloomu, ki zahtevajo analizo, sintezo in vrednotenje oz. tudi ustvarjanje novih in neobičajnih odgovorov. Dober predlog je tudi postavljanje neobičajnih vprašanj (npr. kaj bi bilo, če bi bilo ...).

Ustvarjalno pripovedovanje

Učenci lahko pripovedujejo o različnih stvareh, najbolj ustvarjalno pa je pripovedovanje o izmišljenih doživetjih ali o izmišljenih zgodbah.

Posebna varianta metode pripovedovanja je tudi pripovedovanje zgodb (storyline), ko učenci skupaj z učiteljem ustvarjajo zgodbo v razredu (Nakrst

2010). Učitelj oblikuje okvir zgodbe, vodi rdečo nit (line), učenci pa vodijo zgodbo (story), oblikujejo okolje, osebe ipd. Učenci morajo npr. kot lastniki podjetja skrbeti za zaposlene, kot starši morajo nuditi svoji družini varno zavetje ipd. (prim. Nakrst 2010).

Pri pouku slovenščine pogosto uporabijo varianto učne metode pisnega pripovedovanja, npr. nadaljevanje zgodbe, dokončanje povedi ipd.

Barica Marentič Požarnik (2000: 95) predlaga za razvijanje besedišča pri pouku materinega ali tujega jezika metodo prisilnih povezav, ko izberemo iz določene besedila ali slovarja slučajno dve besedi, na osnovi katerih se je potrebno domisliti zgodbe, ki ju povezuje.

Ustvarjalne metode pisnega dela

V naši šolski praksi se veliko razpravlja o kreativnem ali ustvarjalnem pisanju, ki ga nekateri učitelji vključujejo tako pri slovenskem kot tudi pri tujem jeziku. To je npr. haiku, pisanje po literarnih predlogah, akrostih, ABC-pesmi ipd. (Holc 2010: 41), ki pripomorejo k ustvarjalnemu pisnemu izražanju učencev.

Izdelovanje stripa pa spodbuja ne le ustvarjanje na besednem področju, ampak tudi na likovnem.

Ustvarjalne igre

Woolfolk (2002: 122) pravi, da so bolj ustvarjalni predšolski otroci, ki preživijo več časa v igranju domišljjskih iger in ob igri pretvarjanja. Tudi Helena Bizjak (1996: 19) je zapisala, da je otrokovo temeljno doživljanje sveta igra in da naj se tudi v šoli najde prostor za igro. Za

šolo velja didaktična igra, ki se podreja razvojni stopnji učencev, njihovim interesom in s katero dosegamo vnaprej določene vzgojno-izobraževalne cilje.

V sklop didaktične igre lahko vključimo različne igre: igre vlog, dramatiziranja, pantomimo, igro vozlov, telefon ipd.

Ustvarjalne učne metode, ki temeljijo na zapisovanju in grafičnih predstavitev

Marentič Požarnikova (2000: 94–95) predlaga metodo matrike ali šahovnice z različnimi polji ali okenci, ki jih je potrebno izpolniti (slika 1), Pečjak in Gradišar (2002: 200) pa govorita o primerjalni matriki, ki omogoča primerjavo več enot po več značilnostih.

	Uradni dokumenti	Neuradni dokumenti
Osebni dokumenti		
Neosebni dokumenti		

Slika 1: Primer preglednice za metodo matrike

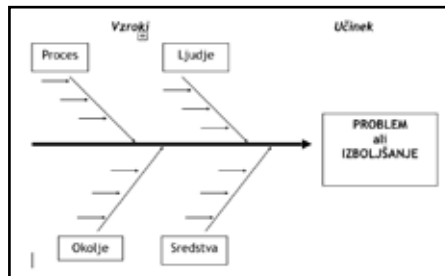
Podobne matriki so tudi hierarhične pojmovne mreže (slika 2), ki jih nekateri uporabljajo kot učno strategijo (Pečjak, Gradišar 2002). Pojmovne mreže bi lahko uporabili tudi kot učno metodo, ker je grupiranje način zapisovanja misli in zato odlično sredstvo spodbujanja ustvarjalnosti (Dryden, Vos 2001: 422). Tudi reorganizacija povezave pojmov v nove strukture ali iskanje novih odnosov med pojmi spodbuja ustvarjalnost učencev.



Slika 2: Primer neizpolnjene hierarhične pojmovne mreže

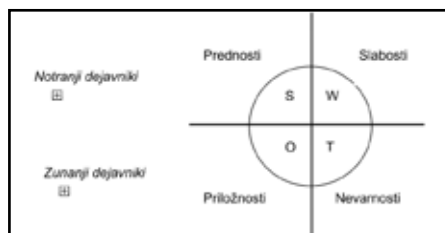
Kot učno metodo bi lahko uporabili tudi diagram Ishikawa ali ribjo kost, ki se uporablja na področju kakovosti dela (slika 3). Diagram s predlagano obliko ribje

kosti (premice, iz katere izhajajo črte navzgor in navzdol) (Pečjak, Gradišar 2002: 204) temelji na vizualni predstavitvi pojmov, ki so lahko različno povezani (npr. vzročno-posledični odnosi, pozitivne in negativne lastnosti, prednosti in pomanjkljivosti ipd.).



Slika 3: Shema Ishikawa diagrama

Za prednosti, pomanjkljivost ali slabosti, priložnosti in nevarnosti lahko uporabimo tudi analizo SWOT (prednosti, slabosti, priložnosti ter nevarnosti – ang. *Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*) (slika 4).



Slika 4: Predstavitev SWOT analize

Iz matematike bi lahko povzeli znan Vennov diagram (Pečjak, Gradišar 2012: 196–197), s katerim lahko predstavljamo podobnosti in razlike med dvema bitjema, stališčema, osebama, dogodkoma ipd. (Slika 5).



Slika 5: Vennov diagram

Metoda 6 klobukov

De Bono (2009: 68–69) pravi, da je šest »razmišljujočih klobukov« metoda za

izvajanje samo ene vrste razmišljanja naenkrat, ker namesto da bi poskušali narediti vse hkrati, »nosimo« samo en klobuk naenkrat. Kakšen način razmišljanja razvijajo različni klobuki, je opisano na sliki 6.

Barva klobuka:	Vrsta mišljenja
	kontrola, proces, razmislek, nadzor poteka, organizacija ...
	pozitivnost, optimizem, iskanje prednosti ...
	čustva, občutja, intuicija ...
	ustvarjalnost, novost, nove ideje, inoviranje ...
	nevtralna dejstva, objektivnost...
	negativnost, črnogledost, iskanje nevarnosti ...

Slika 6: Šest razmišljujočih klobukov in njihove vloge razvijanja različnih vrst mišljenja

Metoda vizualizacije

Vizualizacijo pogosto srečamo v povezavi z meditacijo, iskanjem notranjega miru in v povezavi s sproščanjem (Brečko 2002: 95) ter v povezavi s predstavitvijo snovi (Daum 1998: 65). Predstavitev ali upodabljanje sveta v podobah imenuje Trstenjak (1981: 378) »stvariteljska domišljija«, kar pomeni, da je sestavni del vizualizacije tudi domišljija (Bizjak 1996: 111).

Vidne predstave, podobe ali slike lahko aktiviramo na različne načine in z različnimi spodbudami, slišnimi, s pomočjo pripovedovanja, s pomočjo vonja, zvoka, glasbe (Daum 1998: 69), lahko tudi z okusom.

Poleg sprostitve in domišljije, ki sta prisotna pri vizualizaciji, je potrebna tudi koncentracija ali pozornost (Bizjak 1996). Usmerjena pozornost je namreč prvi korak pri učenju (Woolfolk 2002:

198). Tudi zaprte oči, ki se priporočajo za sleditev spodbudam učitelja pri vizualizaciji, so zunanji znak osredotočenosti in pozornosti.

Pri vizualizaciji se aktivira tako spoznavno (kognitivno) kot čustveno (konativno) področje, pa tudi psihomotorično, če je rezultat vizualizacije nek pisni ali likovni izdelek učenca.¹

Ker glasba spodbudno deluje, pa tudi pomirja (Dryden, Vos 2001: 310), pogosto spremlja različne spodbude, ki so prisotne pri vizualizaciji.

Glede na navedene značilnosti bi lahko bila vizualizacija kot učna metoda več prisotna v naši pedagoški praksi pri različnih učnih predmetih, ne le pri slovenščini (npr. Bizjak 1996) ali likovnem pouku.

ZAKLJUČEK

Predstavili smo nekatere učne metode, ki jih lahko uporabimo v šolski praksi za razvijanje ustvarjalnosti učencev in ki jih lahko vključimo v pouk na različnih stopnjah šolanja, pri različnih učnih predmetih in v različnih stopnjah učnega procesa. Nekatere izmed navedenih »ustvarjalnih učnih metod« so poznane tudi v različne druge namene (npr. za razvoj kakovosti, za sproščanje, kot tehnike ustvarjalnega mišljenja ipd.).

Značilnost predstavljenih učnih metod je, da v glavnem spodbujajo različne stile zaznavanja, spoznavanja in učenja učencev, vplivajo pa tudi na celostni razvoj učencev (kognitivno, konativno in psihomotorično področje po Bloomu). Uporabljajo pa se lahko v vseh stopnjah učne ure in tudi na vseh stopnjah šolanja, od vrtca pa do univerze za tretje življenjsko obdobje.

LITERATURA

Bizjak, H. (1996). *Sprostitev in ustvarjalnost v šoli. Pedagogika za tretje tisočletje*. Ljubljana: samozaložba.
 Brečko, D. (2002). *Štirideset sodobnih učnih metod*. Ljubljana: Sofos.
 Cencič, M. (2011a). *Nekatere teme o kakovosti in evalvaciji na pedagoškem*

področju. Koper: Univerzitetna založba Annales.

Cencič, M. (2011b). Nekatere spremembe pouka v družbi znanja in njim odgovarjajoče učne metode. *Didakta* 21/146. 15–19.

Daum, W. (1998). Mišljenje v podobah ali zakaj naj bi snov posredovali v embalaži? V: Mihevc, B., Marentič Požarnik, B. (ur). *Za boljšo kakovost študija. Pogovori o visokošolski didaktiki*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete in Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko. 65–73.

De Bono, E. (2009). *Naučite svojega otroka misliti*. Maribor: Rotus.

De Bono six thinking hats. <http://hodgedogeminsten.files.wordpress.com/2010/12/six-thinking-hats.jpg> (24.7.2013).

Dryden, G., Vos, J. (2001). *Revolucija učenja. Spremenimo način učenja*. Ljubljana: EDUCY.

Godinho, S., Wilson, J. (2008). *Ali je to vprašanje? Strategije postavljanja in spodbujanja vprašanj. Preizkušeni nasveti in zamisli za učinkovito poučevanje*. Ljubljana: Rokus Klett.

Horvat, Barbara (2009). O učni metodi, doživljanju in izkustvu pri igri vlog, "metodi izkustvenega učenja". *Sodobna pedagogika* 60/5. 132–145.

Ivanuš Grmek, M., Javornik Krečič, M. (2011). *Osnove didaktike*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Lefever, M. D. (2004). *Creative Teaching Methods. Be an Effective Christian Teacher*. Paris, Ontario: David C. Cook.

Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Nakrst, L. (2010). Didaktični pristop pripovedovanje zgodb (Storyline). *Razredni pouk* 12/2. 32–35.

Niehl, F. W., Thömmes, A. (2004). *212 metod za pouk verskih in etičnih vsebin*. Maribor: Slomškova založba.

Pečjak, S., Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rodari, G. (1996). *Srečanje z domišljijo*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Ščuka, V. (2008). *Šolar na poti do sebe. Oblikovanje osebnosti. Priročnik za učitelje in starše*. Radovljica: Didakta.

Tomič, A. (2000). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

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

Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.

¹ Navodila za izvajanje vizualizacije lahko dobimo bodisi na kakšni spletni strani ali v različnih publikacijah (npr. Bizjak 1996, Brečko 2002, Trojar Jan, Orel 2004) (op. a.).

USTVARJALNI GIB: USTVARJALNOST V GIBANJU / Nataša Sadar Šoba / Osnovna šola Vodmat

Pomen neposredne izkušnje, doživljanja, ustvarjalnega reševanja problemov, sodelovanja, komunikacije, bi moral biti v šolskem prostoru bolj poudarjen. Ena od metod, ki lahko pomaga k preseganju na obvladovanje podatkov usmerjenega pouka, je ustvarjalni gib: ta omogoča preseganje tradicionalne dvojnosti tabla–miza, povezovanje telesnega z duševnim in upoštevanje desne polovice možganov, ki je bistvena za ustvarjalno razmišljanje.

Če pogledamo šolski predmetnik, vidimo, da so v samem vrhu jezikovni predmeti in matematika, umetnostni predmeti in šport pa na dnu hierarhične lestvice. Otroci imajo radi gibanje in igro, z odraščanjem pa jim ne damo možnosti, da bi se gibalno izražali – izobražujemo jih od pasu navzgor, nazadnje se osredotočamo le na njihove glave. Zakaj ne učimo, poučujemo plesa enako mnogo, ustaljeno in pogosto kot matematiko, saj je ples enako pomemben? Prevladujejo akademske sposobnosti, posledica tega pa je, da diplomira preveč ljudi, ki se ne morejo zaposliti – diploma izgublja na svoji vrednosti. Zato je naša naloga, da otroke izobrazimo kot celostna bitja, ki se bodo lahko soočila s prihodnostjo.

O USTVARJALNOSTI

Otroci imajo sposobnost biti inovativni, poiskati alternativne samostojne rešitve zastavljenim problemom, na kar večkrat pozabljamo. Ustvarjalnost je enako pomembna kot funkcionalna pismenost, zato bi jo morali obravnavati na isti način. Ko je otrok ustvarjalen, je vključena njegova celostna osebnost. Uporablja svoje izkušnje, saj je ustvarjalnost nemalokrat pod vplivom dela drugih ljudi, ter občutja in domišljijo.

Ustvarjalnost je kompleksen pojem, proces nastajanja originalnih idej, produkt različnih pogledov na svet, zmožnost nadgrajevanja ali izboljšav. Fromm (1959 v Kroflič 1999) jo opredeli kot ustvarjanje nečesa novega, kar lahko vidimo, slišimo, ter kot nagnjenost, usmerjenost, stališče – za oblikovanje le-tega pa mora biti posameznik zmožen biti presenečen, začuden; najbolj ustvarjalni so otroci, saj s procesom socializacije

še niso prišli do trenutka, ko bi se ta zmožnost izgubila.

Pomembna pa je tudi koncentracija, kar je v zahodni kulturi vedno redkejša sposobnost. Frommov pogoj za ustvarjalno naravnost je tudi doživljanje sebe kot pravega izvora lastnih dejanj, kar je bistvo izvirnosti, originalnosti.

Krofličeva (1999) ustvarjalnost opredeli kot dejavnost in lastnost mišljenja, način mišljenja, sposobnost, osebnostno lastnost. Za ustvarjalni proces je značilna spontanost, fiziološka osnova pa izhaja iz različno delujočih možganskih hemisfer; delovanje desne (ki je specializirana za prostorske, vizualne, čustvene, intuitivne, sintetične procese) je osnova za ustvarjalne dejavnosti, vendar ne brez povezave z levo hemisfero, ki pa je specializirana za razumske, besedne, analitične procese. Pogojena je z notranjo motivacijo, ki ne potrebuje nagrade, ampak poteka zaradi ustvarjanja samega, radovednostjo, potrebo po raziskovanju in dosežkih, zadovoljstvom ob reševanju nalog, potrebo po samopotrjevanju idr.

Ameriški psiholog Torrance je empirično proučeval razvoj divergentnega mišljenja. Ugotovil je, da se pospešen razvoj divergentnih sposobnosti (fluentnosti idej, fleksibilnosti in originalnosti) začne med tretjim in četrtem letom otrokove starosti, v petem letu pa pride do padca teh sposobnosti. Po tej prvi krizi pride do ponovnega razvoja ustvarjalnih sposobnosti, ki traja do tretjega razreda (ameriške) osnovne šole. V četrtem razredu se ponovno pojavi kriza v izrazitejši obliki, saj pride do padca vseh ustvarjalnih sposobnosti. Fluentnost idej in fleksibilnost začneta nekje v petem razredu spet naraščati, originalnost pa v šestem. Po kratkem padcu v sedmem

razredu razvoj ustvarjalnih sposobnosti spet narašča in doseže višek v enajstem razredu ameriških šol. Vsa ta spoznanja so merodajna za ameriški šolski sistem in kulturo, na podlagi katerih je Torrance definiriral tri kritična obdobja v razvoju ustvarjalnih sposobnosti: prvo je okoli petega leta starosti, drugo okoli devetega leta starosti, tretje okoli trinajstega leta, četrto okrog sedemnajstega leta starosti. Po zadnjem kritičnem obdobju sledi razvoj ustvarjalnih sposobnosti, vendar je tako intenziven kot prej, in traja do zrelosti (Blažič 2004).

Raziskava, ki jo je leta 1968 izvedel George Land z Nasinim testom, preko katerega izbirajo inovativne inženirje in znanstvenike, je pokazala, da ljudje izgubljam zmožnost ustvarjalnega mišljenja skozi odraščanje. Testirali so 1600 5-letnih otrok, izmed katerih je pokazalo sposobnost ustvarjalnega mišljenja na ravni genija 98 % otrok, do desetega leta pa je ta delež padel na 30 %, pri 15. letih pa na 12 %. Ko so testirali 280.000 odraslih, je stopnja ustvarjalnosti genija doseglo le 2 % odraslih (Splet 1). Podoben rezultat je pokazala raziskava, ki jo je predstavila Lundrova (2006): pri petih letih je ustvarjalnih 90 % otrok, pri sedemnajstih 10 %, nato pa je ustvarjalnih le še 5 % mladih.

Kaj se zgodi, da ustvarjalnost tako drastično upade? Je kriv šolski sistem, vzgoja? Pečjak (1987: 236) pravi, da »ustvarjalnosti sploh ni mogoče učiti na tak način kot različne šolske predmete, nanjo vplivamo predvsem z načinom dela, z osebnim zgledom in ustvarjalno klimo v razredu«. Ustvarjalnost naj bi bilo mogoče spodbujati in razvijati z vajami, tehnikami ustvarjalnega mišljenja in odstranjevanjem ovir, kot je

neugodna klima, vendar pa poudarja, da to velja predvsem za vsakdanjo ustvarjalnost ljudi.

Ob tem pa moramo omeniti še psihologe, ki dodajajo pomen človekovih potreb in potencialov. Maslow in Rogers (v Pečjak 1987) tako govorita o potrebi po samoaktualizaciji, ki pomeni razvijanje lastnih potencialov, njen sestavni del pa je tudi ustvarjanje. Za uveljavljanje potrebe po samoaktualizaciji pa morajo biti zadovoljene vse nižje potrebe na hierarhični lestvici (fiziološke potrebe, potrebe po varnosti, ljubezni ter ugledu).

Psihologi, ki utemeljujejo vpliv okolja na razvoj ustvarjalnosti v smislu spodbujanja in razvijanja z ustrežno vajo in z ustvarjanjem ustrezne vzpodbudne klime, ugotavljajo, da negativno ojačevanje (npr. avtoritarni odnosi, kaznovanje) ovira ustvarjalnost, pozitivno ojačevanje (pohvala, sproščeni odnosi) pa ustvarjalnost spodbuja (Kroflič, 1999). Tudi v okviru odnosov v družini je pomemben ugoden vpliv klime, kjer otrok lahko svobodno, enakopravno in odgovorno deluje (Jaušovec 1987). Na posameznika pa vpliva tudi družba – preko družine z značilnimi vzgojnimi stili (Šebart 1990), povezavo s šolo pa pojasnjuje Dürkheim (po Kovač Šebart 2002: 206), ki pravi, da »družba lahko živi le v primeru, če obstaja dovolj velika homogenost med njenimi člani: edukacija krepí in ohranja to homogenost tako, da vsadi v otrokovo dušo v bistvu podobne lastnosti, ki jih terja kolektivno življenje«. Torej se medosebni odnosi oblikujejo skozi vzgojo in določajo možnosti za razvoj ustvarjalnega mišljenja.

VPLIV ŠOLE NA RAZVOJ USTVARJALNOSTI

V javnosti odmevajo kritike, da naš šolski sistem ne spodbuja ustvarjalnosti, saj naj bi naše šole spodbujale zgolj faktografsko znanje in analitično mišljenje, pogosto pa nas k takšnemu razmišljanju pripeljejo tudi lastne izkušnje iz preteklosti.

Učitelj, ki se zaveda, da je spodbujanje ustvarjalnosti bistveno, saj je v hitro spreminjajočem se svetu pomembno prilagajanje spremembam – pri tem pa

ima ključno vlogo ustvarjalnost – mora zelo dobro poznati teoretično osnovo ustvarjalnosti, smisel spodbujanja le-te in sebe – reflektirati svoje delo in poskrbeti, da zna tudi sam stopiti iz ustaljenih okvirjev poučevanja ter se podati na pot ustvarjalnega poučevanja. Učitelj s svojimi osebnostnimi značilnostmi in prepričanji v veliki meri vpliva na učence.

Glavna naloga šole ni samo posredovanje različnih znanj in memoriranje podatkov, saj za preživetje v današnjem svetu to ni dovolj – naši učenci se bodo morali v prihodnosti znajti, se prilagoditi spremembam, iskati nove poti in informacije, pri čemer pa jim faktografsko znanje ne bo pomagalo.

Glavna naloga šole ni samo posredovanje različnih znanj in memoriranje podatkov, saj za preživetje v današnjem svetu to ni dovolj. Makarovič (2003) predstavi šolo kot množično institucijo, v kateri vlada logika prilagajanja posameznika povprečju ter birokratski sistem avtoritativnega posredovanja znanja, torej ima usvojeno znanje odločilni pomen pri zasedanju družbenih položajev. Šola legitimira svojo funkcijo podeljevanja diplom, ki omogočajo zasedanje določenih družbenih položajev, s tem, da posreduje določeno količino informacij, kar se izraža v šolskih ocenah in stopnji izobrazbe. Ustvarjalnost, ki pa je individualna, je težje meriti in količinsko izraziti, zato v sodobni šoli nima pravega mesta. Učenje za življenje pa seveda zahteva veliko več – naši učenci se bodo morali v prihodnosti znajti, se prilagoditi spremembam, iskati nove poti in informacije, pri čemer pa jim faktografsko znanje ne bo pomagalo.

V *Beli knjigi* iz leta 2011 med drugim zasledimo poudarke na zagotavljanju spodbud za optimalni razvoj posameznika, na zagotavljanju spodbud za doseganje odličnosti nadarjenih posameznikov na različnih področjih (tudi ustvarjalnem), na zagotavljanju kakovostne splošne izobrazbe. Kakovost znanja pa (poleg načrtovanja, posredovanja in ocenjevanja znanja na različnih taksonomskih ravneh, posvečanja pozornosti tako

procesu kot rezultatu, razvijanju učnih navad in različnih spretnosti) vključuje tudi posvečanje pozornosti ustvarjalnosti (*Bela knjiga* 2011).

Za razvoj ustvarjalnosti je potrebno zagotoviti spodbudno okolje, učitelji pa se morajo naučiti:

- prepoznati ter pri poučevanju upoštevati učenčevo motivacijsko usmerjenost,
- uporabljati različne pedagoške pristope, s katerimi lahko med poučevanjem ne glede na predmetno področje spodbujajo ustvarjalnost učencev,
- v skladu s potrebami učencev preoblikovati ali nadgraditi tiste učne vsebine, ki učencem (še) niso zanimive

Ključno vlogo nosijo učitelji, ki naj bi otrokom pomagali razvijati ustvarjalnost, jo med njimi prepoznavali ter jo ustrezno spodbujali. Juriševičeva (2006) pravi, »da je ustvarjalnost oziroma ustvarjalno mišljenje v šoli možno in potrebno spodbujati, in sicer ob upoštevanju petih ključnih spoznanj.« Če povzamemo te ključne kriterije, je za razvoj ustvarjalnosti potrebno zagotoviti spodbudno okolje, naučiti učitelje »prepoznati ter pri poučevanju upoštevati učenčevo motivacijsko usmerjenost«, naučiti učitelje različnih pedagoških pristopov, s katerimi lahko med poučevanjem ne glede na predmetno področje spodbujajo ustvarjalnost učencev, ter jih naučiti, kako »v skladu s potrebami učencev preoblikovati ali nadgraditi tiste učne vsebine, ki učencem (še) niso zanimive«. Pomembna je učiteljeva zavzetost za delo z učenci in njegova avtonomija, veliko vlogo pa ima tudi šola kot ustanova, ki vpliva na učiteljevo doživljanje in razumevanje šolskega okolja.

Znanje ni povsem ločeno od ustvarjalnosti, ravno nasprotno. Kovač Šebartova (2002: 40) ugotavlja, da je znanje pogoj kritičnosti in ustvarjalnosti, pri čemer se sklicuje tudi na Levi-Straussa, ki pravi: »Vselej ustvarjamo le na podlagi nečesa, kar potemtakem moramo temeljito poznati, pa čeprav zato, da mu lahko nasprotujemo ali ga presežemo.« Zahteva po spodbujanju ustvarjalnosti pri pouku ne

pomeni, da lahko odstopimo od zahteve po znanju, pri čemer pa ne gre le za količino osvojenih informacij, temveč predvsem za razumevanje. Učitelj s svojimi zahtevami določa, kakšno vrsto znanja morajo učenci usvojiti in kolikšno pomembnost bo pripisal spodbujanju ustvarjalnosti. Za spodbujanje ustvarjalnosti pri pouku obstajajo številni načini, ki jih učitelj lahko zavestno vnaša v pouk, tudi če mu lastne ustvarjalnosti primanjkuje.

POMEN GIBANJA

Otroci se radi igrajo in gibljejo, saj so radovedni in svet odkrivajo z izkušnjami, ki jih pridobijo preko gibanja. S spodbudami za gibanje jim odpiramo vrata v svet novih izkušenj.

Otrokov prvi stik s svetom je telo, zato mu je potrebno nuditi čim več možnosti za gibanje in izražanje skozi gib, saj je le-to prva oblika človekove komunikacije in je povezana tudi s čustvovanjem. Ustvarjalni gib omogoča otroku, da se uči in izraža, s tem pa pripomoremo k celostnemu razvoju otroka. Ustvarjalni gib razvija fizične sposobnosti in zmogljivosti, omogoča izražanje čustev in razvoj empatije, pogloblja čustveno inteligentnost, razvija ustvarjalnost, oblikuje estetske čute in percepcijo, pospešuje socializacijske procese itd.

Sodoben način življenja vpliva tudi na način preživljanja prostega časa otrok in mladine. Kot primer lahko navedemo delež prekomerno težkih in debelih otrok: pri 9, 10 in 11 let starih fantih je ta delež celo večji od 40 % (Starc, Strel in Kovač 2010).

Otroci vse pogosteje zamenjujejo aktivni način preživljanja prostega časa (športne igre, plezanje, lovljenje itd.) s pasivnim, kot sta gledanje televizije in delo z računalnikom. Televizija in računalnik spodbujata razvoj osnovnih gibalnih vzorcev otrok, kar pri pouku športa opazamo tudi učitelji. Otroci imajo težave pri osnovnih naravnih oblikah gibanja (pri kotaljenju, plazenju, lazenju, plezanju, poskokih), upada pa tudi moč rok in ramenskega obroča (približno 20 % na desetletje), slabša je tudi vzdržljivostna kondicija, kar se kaže pri teku na 600 metrov. Najnovejše raziskave kažejo, da

so tudi povsem zdravi otroci iz leta v leto manj gibljivi ter pri teku na 600 m skoraj 10 sekund počasnejši kot otroci iste starosti pred 20 leti (prim. Splet 2), vse manj otrok pa pridobi trajne navade za aktivno preživljanje prostega časa.

Pojavile so se negativne spremembe v načinu življenja:

- manj je gibanja,
- manj je gibanja na prostem (na dvorišču, na igrišču) in v naravi,
- med gledanjem televizije ali med delom z računalnikom je pogostejše uživanje hrane in sladkih tekočin,
- napor je nezaželen in nepriljubljen,
- otroci se več zadržujejo doma, manj se družijo z vrstniki, kar zmanjšuje socializacijo,
- manj časa preživljajo v družbi s starši.

Razlike med otroki, ki se organizirano ukvarjajo s športom, in tistimi, ki se ne, so vedno večje. Poleg tega šport v šoli traja dve do tri šolske ure tedensko, kar je občutno premalo, da bi dosegal zahtevane učinke (Kristan 2011). Janko Strel s Fakultete za šport napoveduje, da bo okrog 15 % otrok v prihodnosti redno obiskovalo zdravnika, pojavile se bodo različne zdravstvene težave (osteoporoza, okvare na srčno-žilnem sistemu ...), obenem pa bo tudi izobraževanje padlo na nižji nivo, saj otroci ne bodo imeli dovolj energije za učenje, v prihodnosti pa niti ne energije za opravljanje osemurnega delovnika (Splet 2).

Integracija gibanja v pouk ima mnogo koristnih vplivov, saj gibanje:

- izboljšuje cirkulacijo krvi in kisika,
- zvišuje vsebnost kisika v možganih,
- uravnava otrokovo razpoloženje,
- zvišuje raven notranje motivacije,
- zmanjšuje negativne vplive učenčevega sedenja,
- odvrta od pasivnega učenja,
- pozitivno vpliva na razmišljanje,
- povečuje zainteresiranost,
- vzdržuje ravnovesje med telesnim in duševnim stanjem,
- vpliva na pomnjenje.

Raziskave, ki potrjujejo pomembnost kombiniranja vseh čutov pri učenju, so pokazale, da si ljudje zapomnijo:

- 10 % prebranega,
- 20 % slišaneega,
- 30 % videneega,
- 50 % slišaneega in izrečeneega v istem času,
- 70 % slišaneega, videneega in izrečeneega v istem času,
- 90 % slišaneega, videneega, rečeneega in narejeneega – igra vlog, dramatizacija, ples, slikanje, sestavljanje (Fauth 1990, v Kovar, Combs, Campbell, Napper-Owen in Worrel 2004).

USTVARJALNI GIB

Ustvarjalni gib je aktivno, telesno izrazno in povezovalno sredstvo. Z njim lahko sproščamo napetosti, spodbujamo ustvarjalnost, razvijamo osebnost, samozavest in pozitivno samopodobo, vpliva na socialni, čustveni in umetniški razvoj, krepi in razvija telo, razvija čut za estetiko, kot del kulture vzgaja k vrednotenju kulturne raznovrstnosti ...

Ustvarjalni gib kot pojem izhaja iz posebnega pojmovanja gibanja, ki se je porajal v različnih področjih umetniškega ustvarjanja v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja. Takrat so ples pojmovali kot enega od mnogih načinov človekovega (ustvarjalnega) gibanja. Osnovno načelo ustvarjalnega gibanja je povezanost med gibanjem in notranjim doživljanjem ter čustvovanjem (Vogelnik 1994).

Otrokovo aktivno gibanje je samo po sebi umevna sestavina učnega procesa, saj učilnica postaja delavnica. Gibanje je lahko tudi ustvarjalno, kar pomeni, da služi ustvarjanju gibalnih oblik, je sredstvo izražanja notranjega sveta ter podoživljanja notranjega in zunanjega sveta (tudi vzgojno-izobraževalnih vsebin). Ustvarjalni gib se je kot metoda v vzgojno-izobraževalnem procesu na razredni stopnji osnovne šole začel uveljavljati v sredini 90. let. Že takrat so učitelji, ki so to metodo uporabljali v praksi, ugotavljali, da je delo v razredu ob gibalnem ustvarjanju zanimivo in prijetno. Spodbuda za ustvarjalno gibanje pri pouku je lahko vse, kar se giblje, gib pri pouku pa lahko predstavlja sprostitev, izrazno sredstvo, spodbudo ali metodo dela (Kroflič 1999).

Izražanje in ustvarjanje z gibanjem je ena od metod, s katero poglobljamo doživljanje in dvigujemo motivacijo, olajšujemo razumevanje ter izboljšujemo zapomnitev. Ustvarjalni gib je tudi metoda, ki pozitivno vpliva na zmanjševanje nasilnosti ter hkrati povečuje strpnost in pripravljenost učencev na sodelovanje. Zaradi vseh teh vplivov je ustvarjalni gib tudi ena izmed temeljnih metod v vzgoji za nenasilje in mirno reševanje konfliktov v šoli (Kroflič 1995).

Pomembno je, da se otrok igra s svojim gibanjem. Nedvomno se morajo otroci veliko, dovolj pogosto in tudi dovolj intenzivno gibati, ples pa ima v otrokovem svetu še nekaj drugih pomenov: spodbuja razvoj splošne motorike, predvsem koordinacijo gibov, orientacijo v prostoru in času, ravnotežje, gibljivost, nekoliko manj pa moč, hitrost, vzdržljivost in natančnost. Ples je na določeni razvojni stopnji skoraj najbolj priljubljena oblika zabave in razvedrila, v določenem starostnem obdobju pa lahko postane celo strast. Njegova doživljajska vsebina se težko primerja s katerokoli drugo dejavnostjo (Geršak 2006).

Smotri in naloge ustvarjalnega giba so:

- usmerjati otroke v samostojno gibalno ustvarjalnost, da vsak najde v gibanju samosvoj plesni izraz, v neposrednost in naravnost gibanja, ki izhaja iz doživetja,
- skrbeti za skladen razvoj otrokovih gibalnih sposobnosti ter pravičen razvoj organizma za pridobivanje gibalne koordinacije in orientacije v lastnem telesu in v prostoru,
- z gibanjem spodbujati razvoj ritmičnega sluha in umski razvoj,
- omogočiti otrokom telesno in čustveno sprostitve, da se uveljavijo v skupini in kot posamezniki,
- z gibalno sprostitevjo preprečevati pojave motenih oblik vedenja (Kroflič 1992: 47).

Vrste gibalnih dejavnosti:

- ples in ponazarjanje z gibanjem,
- gibalne in rajalne igre,
- pantomima,
- igre vlog in dramatizacije,
- gibalne didaktične igre.

Glede na pomanjkanje gibanja doma in v šoli je ustvarjalni gib metoda, ki v pouk vnaša pestrost gibanja. Med poučevanjem v osnovni šoli ugotavljam, da skozi ustvarjalne plesno-gibalne dejavnosti učence lažje motiviram za različne učne vsebine pri vseh šolskih predmetih. Učencem se na ta način približa tudi težje razumljive pojme in pojave. Napredek je viden tudi pri medosebnih odnosih med učenci ter učiteljico in učenci.

Telesno-gibalno inteligentnost je med sedem inteligentnosti uvrstil tudi Gardner, ki pravi, da se med vsemi rabami telesa nobena ni razvila višje in nobena ni dosegla bolj raznolike uporabe v različnih kulturah kot ples. Ples spodbuja razvoj splošne motorike: koordinacijo gibov, orientacijo v prostoru in času, ravnotežje, gibljivost, hitrost, natančnost, vzdržljivost, vpliva pa tudi na otrokovo samopodobo, na odnose v skupini in lažje razumevanje sveta (Geršak 2006).

Novejša pojmovanja šolskega učenja poudarjajo pomen neposredne izkušnje, doživljanja, ustvarjalnega reševanja problemov, medsebojnega komuniciranja, sodelovanja, samopotrjevanja. Otrok naj ne bi bil več »raztelešen«, kar je značilno za tradicionalno šolo, ko učenec predvsem posluša, gleda, piše, odgovarja na vprašanja, riše, manipulira z didaktičnim materialom in poje, ob tem pa sedi na svojem mestu, med aktivnim odmorom, minutko za zdravje, pri pouku športa in na športnih dneh pa se naužije gibanja. Vse to izhaja iz tradicionalnega pojmovanja dvojnosti duha in telesa, dvojnosti znanosti in umetnosti, dvojnosti logičnega in intuitivnega mišljenja, dvojnosti v spodbujanju delovanja leve hemisfere in zane-marjanju delovanja desne hemisfere možganov. Sodobna miselnost pa teži k holističnemu pristopu, ki povezuje umetnost in znanost, dopolnjuje logično z intuitivnim mišljenjem ter povezuje telesno z duševnim (Kroflič 1999).

Zakonca Wambach (1999) poudarjata, da je mentalno in čustveno življenje otroka povezano z njegovim telesnim razvojem. Med petim in sedmim letom otrok doživlja prehod od globalnega k analitičnemu zaznavanju. Vaje telesnega izražanja otroku pomagajo, da razvije svojo telesno shemo, uravnovešeno reševanje konfliktov med njegovim jazom in zunanjim svetom.

Psihologi ugotavljajo povezanost med uporabo telesa in razvijanjem drugih spoznavnih zmožnosti. Gardner (1995) ugotavlja, da v sodobnem razmišljanju naše kulture obstaja popolno ločevanje med miselnimi dejavnostmi in dejavnostmi telesnega dela naše narave. Kar počnemo s telesi, je v zahodni družbi manj privzdignjeno, manj pomembno kot pa vsakdanji postopki za reševanje problemov s pomočjo jezika, logike ali drugega abstraktnega simbolnega sistema. A takšna stroga delitev na »dejavno« in »razmišljujoče« ni značilna za veliko kultur. Mnogi raziskovalci ugotavljajo, da med telesnim delovanjem in miselnimi spretnostmi v resnici ni stroge meje in da se te spretnosti med sabo usklajujejo.

Učenje preko ustvarjalnega giba je hitrejše in bolj učinkovito, pridobljeno znanje pa trajnejše.

ZAKLJUČEK

Zadnjih nekaj let se govori o drugačni, otroku prijazni šoli, v kateri naj bi bilo manj faktografskega znanja, ki ni trajno, ga je preveč in je velikokrat tudi prezahtevno. To dejstvo vodi v prenavljanje vzgojno-izobraževalnega sistema, ki bi prineslo trajnejše in uporabnejše znanje. Sodobno pridobivanje znanja ne temelji le na izbiri učne snovi, temveč tudi na metodah, ki bi spodbujale ustvarjalno mišljenje, ki je temeljno tudi za vseživljenjsko učenje.

S pomočjo gibanja otrok oblikuje predstave osnovnih pojmov iz realnega sveta (oblike, barve, velikost, količino, kakovost, dinamiko), razvija govor in bogati besedni zaklad (npr. s pridevniki, ki opisujejo načine gibanja – hitro, počasi, mehko, zaspano, odločno, napeto, tiho ..., spoznava izraze za posamezne plesne

elemente in si jih zapomni), zapomni si zaporedja plesnih korakov in sledi glasbi. Z gibanjem spodbujamo in privzgjajamo značajske in moralne vrednote, kot so usmerjena pozornost, podaljševanje koncentracije, vztrajnost in disciplina, prizadevanje za uspeh, pogum, samostojnost, obzirnost in vljudnost, zavzetost in prizadevnost za skupne cilje, veselje ob lastnih in skupnih uspehih. Prav tako preko spoznavanja različnih vrst glasbe, kultur in gibanja otrokom omogočamo spoznavanje različnosti, privzgjajamo strpnost in sprejemanje drugačnosti. Otroci razvijajo ritmični posluš ter spoznavajo različne vrste glasbe in odziv telesa.

Razvijanje ustvarjalnega giba v osnovni šoli pomaga pri oblikovanju celostne podobe vsakega človeka, deluje pa tudi preventivno in terapevtsko pri različnih vedenjskih in drugih motnjah, socialni neprilagojenosti, učnih težavah ipd. Hkrati otroci preko ustvarjalnega giba pridobijo možnosti telesnega izražanja, ki je enako pomembno kot verbalno izražanje, poleg tega pa je pomemben spodbujevalec doživljanja, razmišljanja in ustvarjalnosti vsakega človeka.

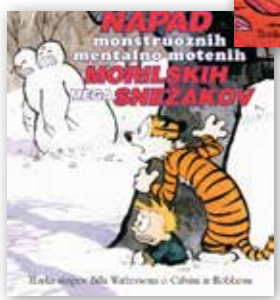
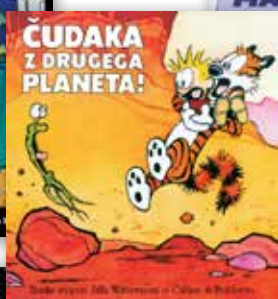
LITERATURA

Blažič, M. (2004). *Ustna in pisna jezikovna ustvarjalnost. 1. Teoretični del.*

- Ljubljana: Radiotelevizija Slovenija, Izobraževalno središče RTV.
- Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma.* Ljubljana: Tangram.
- Geršak, V. (2006). Ustvarjalni gib kot celostna metoda poučevanja. V: Medved Udovič, V. (ur.), *Zgodnje učenje in poučevanje 2.* Koper: Univerza na Primorskem – Znanstveno in raziskovalno središče, Založba Annales. 639–651.
- Jaušovec, N. (1987). *Spodbujanje otrokove ustvarjalnosti.* Ljubljana: DZS.
- Juriševič, M. (2006). *Ustvarjalnost v območju bližnjega motivacijskega razvoja.* Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. www.pef.uni-lj.si/ceps/knjiznica/doc/mojca/JurisevicM-prispevek.pdf (dostop 29. 10. 2013).
- Kovač Šebart, M. (2002). *Samopodobe šole – Konceptualizacija devetletke.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Kovar, K. S., Combs, A. C., Campbell, K., Napper-Owen, G., Worell, J. V. (2004). *Elementary classroom teachers as movement educators.* Boston: McGraw-Hill.
- Krek, J., Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011.* Ljubljana: ZRSŠ.
- Kristan, S. (2011). Šolsko športno vzgojo je treba prevrednotiti. *Šport*, letn. 59. št. 1/2. 14–20.

- Kroflič, B. (1992). *Ustvarjanje skozi gib.* Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, B., Gobec, D. (1995). *Igra – gib – ustvarjanje – učenje: metodični priročnik za usmerjene ustvarjalne gibalno-plesne dejavnosti.* Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Kroflič, B. (1999). Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Makarovič, J. (2003). *Antropologija ustvarjalnosti.* Ljubljana: Nova revija.
- Pečjak, V. (1987). *Misliti, delati, živeti ustvarjalno.* Ljubljana: DZS.
- Starc, G., Strel, J., Kovač, M. (2010). *Telesni in gibalni razvoj slovenskih otrok in mladine v številkah: šolsko leto 2007/2008.* Ljubljana: Fakulteta za šport.
- Šebart, M. (1990). *O namenih in stilih vzgajanja nekoliko drugače.* Ljubljana: Iskanja.
- Wambach, M., Wambach, B. (1999). *Drugega šola. Konvergentna pedagogika v osnovni šoli.* Ljubljana: DZS.
- Splet 1: <http://www.calresco.org/lucas/create.htm> (dostop 28. 10. 2013).
- Splet 2: http://www.siol.net/novice/zdravje/2013/10/otroci_gibanje.aspx (dostop 14. 10. 2013).

calvin in hobbess



**KOMPLET KNJIG
SAMO 29,99 €**

**ŽE ČETRTO KNJIGA
NAJZABAVNEJŠEGA
STRIPA NA SVETU**

9,99 EUR

 DIDAKTA



VZGOJITELJ IN SPODBUJANJE USTVARJALNOSTI PRI PREDŠOLSKIH OTROCIH / dr. Tina Štemberger / Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

V prispevku se najprej osredotočimo na ustvarjalnost v vzgoji in izobraževanju, pri čemer posebej izpostavimo predšolsko obdobje. V drugem delu prispevka predstavimo rezultate empirične raziskave, v kateri smo ugotavljali, kakšna so stališča vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic do ustvarjalnosti, do ustvarjalnosti otrok ter do vzgojiteljeve vloge pri spodbujanju ustvarjalnosti predšolskih otrok. Ugotavljamo, da med vzgojiteljicami prevladuje prepričanje, da vsi ljudje niso ustvarjalni, prav tako po njihovem niso ustvarjalni vsi otroci, se pa vzgojiteljice zavedajo pomembnosti svoje vloge pri spodbujanju ustvarjalnosti predšolskih otrok.

Ključne besede: vzgojitelj, ustvarjalnost, ustvarjalnost otrok, vloga vzgojitelja

UVOD

Mnogi raziskovalci (npr. Bloomquist 2010; Cropley 2001; Vygotsky 2004) poudarjajo, da so učitelji pomemben dejavnik za razvoj otrokove ustvarjalnosti, le malo raziskav (npr. Uszynska 1998; Prentice 2000) pa se ukvarja z vlogo vzgojiteljev pri spodbujanju ustvarjalnosti predšolskih otrok. Ob tem velja poudariti, da sta Torrance (1963 v: Kemple in Nissenberg 2000) in Urban (1991 v Cropley 2001) opozorila, da ustvarjalna domišljija višek doseže prav v predšolskem obdobju in upade z otrokovim vstopom v šolo. Prav zato je potrebno v predšolskem obdobju kar najbolje izkoristiti in spodbuditi otrokove ustvarjalne potenciale. Kot izpostavljata Diakidoy in Kanari (1999: 226), je ena izmed najpomembnejših vzgojiteljevih nalog prav spodbujanje ustvarjalnosti otrok. Prepoznavanje in spodbujanje ustvarjalnosti pa je odvisno od posameznika in njegovega odnosa, stališča do ustvarjalnosti. V prispevku tako predstavljamo nekatera stališča vzgojiteljic do ustvarjalnosti, saj so le-ta temeljno izhodišče pri prepoznavanju in spodbujanju ustvarjalnosti predšolskih otrok.

TEORETIČNA IZHODIŠČA

O ustvarjalnosti in stališčih učiteljev

S fenomenom ustvarjalnosti se ukvarjajo mnoge discipline, zato ne preseneča, da ni ene same, enoznačne definicije, se pa kot glavni kriteriji ustvarjalnosti omenjajo predvsem izvornost, koristnost, prožnost, gibljivost (Pečjak 2006). Zaznati pa je tudi premik v proučevanju in razumevanju ustvarjalnosti. Če je v preteklosti veljalo, da so ustvarjalni le redki posamezniki, danes prevladuje prepričanje, da smo ustvarjalni vsi

posamezniki, na različnih področjih, nekateri v domači, drugi v poklicni sferi (Marentič Požarnik 2000). Opozoriti velja tudi, da se ustvarjalnost tako na splošno kot tudi v vzgojno-izobraževalnem kontekstu še vedno pretežno povezuje z umetniškim in tehničnim področjem (Marentič Požarnik 2000).

Raziskave, ki so bile opravljene med učitelji, sicer kažejo, da učitelji pretežno menijo, da se lahko ustvarjalnost naveže na različna področja življenja in da je lahko ustvarjalna vsakdo. Strinjajo se, da je ustvarjalnost potrebno razvijati v šoli, vendar pa niso čisto prepričani, na kakšen način naj to počnejo (Creativity in Schools in Europe 2009). Nadalje se izkaže tudi, da jih večina meni, da je ustvarjalnost pomembna pri učenju in se jo lahko razvija v razredu, a le ena tretjina učiteljev se počuti odgovorne, da dejansko razvijajo ustvarjalnost otrok (Aljughaiman in Mowrer-Reynolds 2005).

Ustvarjalnost v predšolskem obdobju

Kot smo zapisali že uvodoma, je ustvarjalnost v predšolskem obdobju, v primerjavi s šolskim, manj raziskana. To stanje je morebiti posledica dejstva o neenotnem mnenju o tem, ali so predšolski otroci sploh lahko ustvarjalni. Vsak otrokov nov dosežek je zanj res nov, vendar pa ni nujno uporaben (Cropley 2001: 90). V predšolskem obdobju »proizvajanje novega« še ni rezultat nekih višjih miselnih procesov. Izdelki otrok so novi, spontani in prijetni za oko, vendar jim pogosto manjka točnost in prilagoditev omejitvam realnega sveta. Predšolskim otrokom manjka element samoregulacije (Rosenblatt, Winner 1988 v Cropley 2001: 90), oz. nimajo

»kritičnega filtra«, zato naj bi o ustvarjalnosti v predšolskem obdobju ne mogli govoriti (Sorokin 1987). Podobno je tudi Vygotski (Ayman-Nolley 1992 v Cropley 2001: 90) opozarjal, da otrokom manjka kontrola nad novostjo, vendar pa sam ni bil mnenja, da otroci ne morejo biti ustvarjalni.

Na drugi strani pa raziskave, ki se ukvarjajo s »padci« ustvarjalnosti tekom posameznikovega življenja, kažejo, da je prav predšolsko obdobje tisto, v katerem je posameznik najbolj ustvarjalna. Torrance (1968 v Cropley 2001: 87) je npr. omenjal padec ustvarjalnosti v času, ko otroci vstopijo v šolo, in v četrtem razredu osnovne šole. Do podobnih ugotovitev so prišli tudi Krampen, Freilinger in Wilmes (1988 v Cropley 2001: 87) ter Urban (1991 v Cropley 2001: 87). Padec ob vstopu v šolo utemeljujejo z dejstvom, da šola otrokom postavlja meje, hkrati pa ravno v tem obdobju otrok preide iz predoperativnega v operativno fazo razvoja (po Piagetu), ko le-to postane manj egocentrično in se bolj usmeri v kognicijo.

Beck-Dvoržakova (1987) navaja, da otrok tekom vzgoje in socializacije redno izgublja nekaj svoje spontanosti. V povezavi s tem je posledično predšolski otrok bolj ustvarjalna kot šolski, ki je poleg vzgojnega pritiska v družini izpostavljen tudi intenzivnim pedagoškim vplivom. Zato poudarja, da je vzgoja v predšolskem obdobju poslednja priložnost za stimuliranje in ohranjanje otrokove ustvarjalnosti.

Ustvarjalnost v vrtcu

V vrtcu sta za spodbujanje ustvarjalnosti zelo pomembna vzgojiteljevo

razumevanje ustvarjalnosti ter njegova pripravljenost za spodbujanje in dopušcanje ustvarjalnosti. Dejstvo je, da če naj vzgojitelj vzbuja otrokovo ustvarjalnost, ne more delati po receptih, ampak je ustvarjalec vzgojnega procesa (Kroflič, Gobec 1995). Ne gre zanemariti niti dejstva, da vzgojitelj otrokom predstavlja tudi vzor oz. identifikacijski model, zato je pričakovati, da ustvarjalni, širok, fleksibilen in iznajdljiv vzgojitelj prenaša te lastnosti tudi na otroke (Kroflič 2001: 20–21). Podobno zapiše tudi Jaušovec (1987: 4): »Menim, da je prav učiteljeva in vzgojiteljeva ustvarjalnost tisto, kar najbolj koristi otroku, da tudi sam razvije svoje ustvarjalne potenciale.«

Poleg vzgojitelja je v vrtcu tudi okolje tisto, ki predstavlja vrsto dejavnikov, ki lahko omogočajo, spodbujajo ali ovirajo ustvarjalnost otrok. To so npr. organizacija prostora, sredstev in časa, izvajanje dnevne rutine ter organizacijska kultura in splošna klima, ki vlada v vrtcu. Pri tem ne gre le za materialno okolje, pač pa tudi za socialno okolje, saj otrok živi v prostoru in času, obkrožen je z vrstniki in odraslimi (Kovač 2003). Vzgojitelj mora zagotoviti takšno okolje, ki bo otrokom omogočalo, da bodo v njem lahko raziskovali, eksperimentirali, ustvarjali in gradili svoje znanje (Kemple, Nissenberg 2000: 69).

EMPIRIČNI DEL

Ko govorimo o prepoznavanju in spodbujanju ustvarjalnosti v predšolskem obdobju, je potrebno posebno pozornost nameniti vzgojiteljem. Vzgojitelji so tisti, ki prepoznajo in spodbujajo ustvarjalnost posameznega otroka ter oblikujejo tako učno okolje, ki je naklonjeno ustvarjanju (Diakidoy in Kanari 1999: 226). Njihovo ravnanje na tem področju pa je predvsem odvisno od prepričanosti in stališč, ki jih imajo v povezavi z ustvarjalnostjo. Prav zato predstavljamo nekatera stališča vzgojiteljev do ustvarjalnosti.¹

Metodologija raziskave

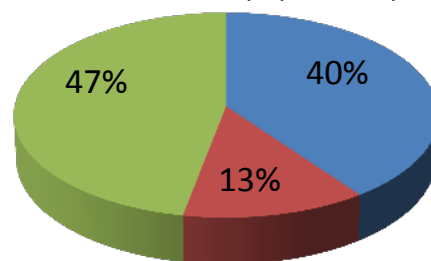
V raziskavi smo uporabili deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja. V raziskavo smo vključili 366 vzgojiteljic

¹ Več v: Štemberger, T. (2014). *Pomen ustvarjalnosti vzgojitelja v njegovi vzgojno-izobraževalni praksi*. Koper: Pedagoška fakulteta

in pomočnic vzgojiteljic, ki so zaposlene v javnih vrtcih v Sloveniji. Podatke smo zbrali z vprašalnikom, namenjenim širši raziskavi, ki ga sestavlja sklop lestvic Likertovega tipa, v pričujočem prispevku pa predstavljamo rezultate 9 lestvic. Vprašalnik ustreza kriterijem veljavnosti, zanesljivosti in objektivnosti. Anketiranje je potekalo spletno. Podatke smo obdelali s statističnim programskim paketom SPSS (19.0), in sicer z metodami deskriptivne statistike, s katero smo ugotavljali stopnjo soglašanja s posameznimi trditvami.

Rezultati

Stališča do trditve: »Vsi ljudje so ustvarjalni.«



■ Strinjam se.

■ Ne morem se odločiti.

■ Ne strinjam se.

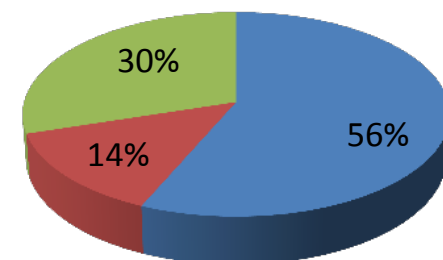
Graf 1: Strukturni odstotki (f %) za posamezne stopnje soglašanja s trditvijo »Vsi ljudje so ustvarjalni.«

Kot je razvidno iz grafa 1, se vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev večinoma ne strinjajo, da je ustvarjalnost značilnost vseh ljudi, in menijo, da so ustvarjalni le nekateri posamezniki. Večina avtorjev (Milgram 1990, Srića 1999, Marentič Požarnik 2000) meni, da je ustvarjalnost splošna človeška lastnost in da ne moremo govoriti o ustvarjalnosti ali neustvarjalnosti nasploh.

To, kako strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju razumejo ustvarjalnost, močno vpliva na njihovo vzgojno-izobraževalno prakso. Če namreč prevladuje razmišljanje, da je ustvarjalnost lastnost (danost) le nekaj posameznikov, si strokovni delavci ne bodo prizadevali spodbujati ustvarjalnosti vseh, pač pa le tistih posameznikov, ki jih bodo sami spoznali za ustvarjalne. Če je situacija obratna, pa se na ta način povečuje tako

učiteljeva vloga kot tudi odgovornost za prepoznavanje in razvijanje ustvarjalnosti slehernega otroka (Diakidoy, Kanari 1999: 228).

Stališča do trditve »Ljudje z umetniškimi nagnjenjem so bolj ustvarjalni.«



■ Strinjam se.

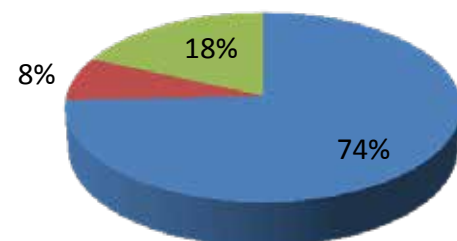
■ Ne morem se odločiti.

■ Ne strinjam se.

Graf 2: Strukturni odstotki (f %) za posamezne stopnje soglašanja s trditvijo »Ljudje z umetniškimi nagnjenjem so bolj ustvarjalni.«

Vzgojitelji menijo tudi, da so ljudje z umetniškimi nagnjenjem bolj ustvarjalni, kar v končni fazi potrjuje tudi upravičenost opozorila Marentič Požarnikove (2000: 93–94), ki meni, da se v našem šolskem sistemu ustvarjalnost pretesno in pretežno povezuje le s področji estetskih in tehničnih področij, pozablja pa se na ustvarjalnost na drugih področjih.

Stališča do trditve »Vsi otroci so ustvarjalni.«



■ Strinjam se.

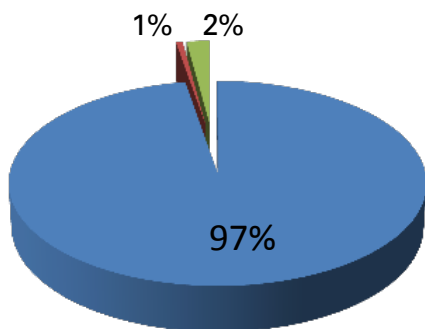
■ Ne morem se odločiti.

■ Ne strinjam se.

Graf 3: Strukturni odstotki (f %) za posamezne stopnje soglašanja s trditvijo »Vsi otroci so ustvarjalni.«

Ko gre za stališča o ustvarjalnosti otrok, ugotovimo, da vzgojitelji v primerjavi s stališčem o ustvarjalnosti vseh ljudi veliko bolj verjamejo, da so ustvarjalni vsi otroci, saj se jih kar 74 % s trditvijo strinja. Zaznavajo torej, da so otroci najbolj ustvarjalni, z leti pa ta ustvarjalnost upada. Tako sta tudi npr. Torrance (1968; v Cropley 2001) in Urban (1991 v Cropley 2001) ugotavljala, da se prvi opazen padec ustvarjalnosti zgodi ob vstopu v šolo, ki otroke postavi pred meje. Beck Dvržakova (1987) upad ustvarjalnosti pripisuje vzgoji in socializaciji, s katero otrok redno izgublja nekaj svoje spontanosti in na ta način postaja vedno manj ustvarjalen.

Stališča do vzgojiteljeve vloge pri spodbujanju ustvarjalnosti



■ Strinjam se.

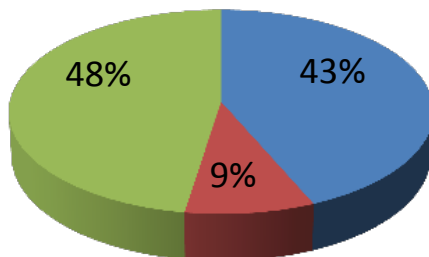
■ Ne morem se odločiti.

■ Ne strinjam se.

Graf 4: Strukturni odstotki (f %) za posamezne stopnje soglašanja s trditvijo »Vzgojitelj mora biti ustvarjalni.«

Vzgojitelji se s prepričljivo večino strinjajo, da mora biti vzgojitelj ustvarjalni. O pomembnosti slednjega v korist razvijanja ustvarjalnosti otrok sta prepričana tudi Jaušovec (1987) in Kroflič (2001), ki menita, da je prav vzgojiteljeva (učiteljeva) ustvarjalnost tisto, kar »otroku najbolj koristi, da razvije svoje potenciale.«

Stališče do trditve, da »vzgojitelj spodbuja predvsem tisto področje ustvarjalnosti, na katerem je ustvarjalni sam«



■ Strinjam se.

■ Ne morem se odločiti.

■ Ne strinjam se.

Graf 5: Strukturni odstotki (f %) za posamezne stopnje soglašanja s trditvijo »Vzgojitelj pri otrocih spodbuja predvsem tisto področje ustvarjalnosti, na katerem je ustvarjalni tudi sam.«

Kot je razvidno iz grafa 5, vzgojitelji nimajo enotnega mnenja o tem, ali vzgojitelj pri otrocih spodbuja predvsem ustvarjalnost na področju, kjer je ustvarjalni tudi on sam. V grobem bi lahko rekli, da se jih polovica strinja s to trditvijo, polovica pa ne, kar nekaj je tudi neodločenih. Dejstvo pa je, da vzgojitelji lahko nastopajo kot ustvarjalni modeli (Cropley 2001), predvsem na svojih močnih področjih, in na ta način verjetno v veliki meri nezavedno res bolj spodbujajo ustvarjalno delovanje na svojem področju.

Vzgojitelji se prepričljivo strinjajo, da naj vzgojitelj pri otrocih spodbuja radovednost (98,7 %), da naj pri dejavnostih upošteva tudi pobude otrok (99,0 %), otrokom naj nudi izzive (98,7 %) ter jim omogoča, da sami raziskujejo (96,0 %).

SKLEP

Rezultati empirične raziskave kažejo, da vzgojitelji nimajo enotnega mnenja o tem, ali so ustvarjalni vsi ljudje ali le redki posamezniki, hkrati pa menijo, da so ljudje z umetniškim nagnjenjem bolj ustvarjalni. Ko pa gre za ustvarjalnost otrok, pa se vzgojitelji v višji meri strinjajo, da so ustvarjalni vsi otroci. Prav tako so večinoma prepričani, da mora biti vzgojitelj ustvarjalni, da mora pri otrocih spodbuditi radovednost, da naj upošteva pobude otrok, naj jim nudi izzive ter omogoča, da sami raziskujejo.

Izsledki naše raziskave kažejo, da vzgojiteljice otrokom pripisujejo višjo mero ustvarjalnosti kot odraslim, a še vedno menijo, da niso vsi otroci ustvarjalni. Takšno prepričanje lahko v praksi pomeni, da vzgojiteljice ne bodo spodbujale ustvarjalnosti vseh otrok, pač pa se bodo posvetile le tistim, za katere menijo, da so ustvarjalni. Te rezultate in spoznanji, da je ustvarjalnost in s tem njeno spodbujanje ključnega pomena za napredek posameznika in družbe (Makarovi, 2003; Pečjak 2006) ter da ustvarjalna domišljija doseže višek v predšolskem obdobju (Torrance v Kemple in Nissenberg 2000; Urban v Cropley 2001), bi bilo nujno upoštevati pri oblikovanju in izvajanju programov, ki izobražujejo za poklic vzgojitelja predšolskega otroka, kot tudi v programih dodatnih izobraževanj. Bodoče vzgojitelje in vzgojiteljice je potrebno seznaniti z različnimi pogledi na ustvarjalnost in njihovimi utemeljitvami, jih voditi do spoznanja (npr. Marentič Požarnik 2000), da se ustvarjalnost veže na vsa področja človekovega življenja, ne le na področja umetniškega in tehničnega ustvarjanja, ter jih ozavestiti o pomenu ustvarjalnosti za posameznika in družbo.

Zaključimo še z mislijo, da je na drugi strani spodbudno, da vzgojitelji razumejo in sprejemajo svojo vlogo pri spodbujanju ustvarjalnosti pri otrocih ter se zavedajo pomena in prednosti lastne ustvarjalnosti.

LITERATURA

- Aljughaiman, A., Mowrer-Reynolds, E. (2005): Teachers' conceptions of creativity and creative students. *Journal of Creative Behavior* III/1. 17–34.
- Beck-Dvoržak, M. (1987): Psihička uvjetovanost kreativnosti. Kroflič L., Nola D., Posilović, A., Supek R. (ur.): *Dijete i kreativnost*. Zagreb: Globus. 95–104.
- Bloomquist, J. (2010): *Teacher Conceptualizations of Creativity: Implications for Educational Practice*. <http://csus-dspace.calstate.edu> (dostop 10. 1. 2011).
- Creativity in Schools in Europe: A Survey of Teachers. (2009). http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC55645_Creativity%20Survey%20Brochure.pdf (dostop 11. 10. 2011).

- Cropley, J. A. (2001): *Creativity in education and learning: A guide for teachers and educators*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Diakidoy, N. I. A., Kanari, E. (1999): Student teachers' beliefs about creativity. *British Educational Research Journal* XXV/2. 225–243.
- Jaušovec, N. (1987): *Spodbujanje otrokove ustvarjalnosti*. Ljubljana: DZS.
- Kemple, M. K., Nissenberg, A. S. (2000). Nurturing creativity in early childhood education: Families are part of it. *Early Childhood Education Journal* XXVIII/1. 67–71.
- Kovač, R. (2003): Spodbujanje ustvarjalnosti otrok in vzgojiteljev v vrtcu - Od zahtev prenove k iskanju možnosti izvedbenega kurikulumu. *Sodobna pedagogika* LIV/3. 168–187.
- Kroflič, R. (2001): Temeljne predpostavke, načela in cilji Kurikula za vrtce. Marjanovič Umek, L. (ur.): *Otrok v vrtcu: Priročnik h Kurikulu za vrtce*. Maribor: Založba Obzorja.
- Kroflič, B., Gobec, D. (1995): *Igra, gib, ustvarjanje, učenje*. Ljubljana: Pedagoška obzorja.
- Makarovič, J. (2003): *Antropologija ustvarjalnosti*. Ljubljana: Nova revija.
- Marentič Požarnik, B. (2000): *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Milgram, M. R. (1990): *Creativity: An Idea Whose Time Has Come and Gone?* Runco, A. M., Albert, S. R. (ur.): *Theories of Creativity*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications. 215–235.
- Pečjak, V. (2006): *Psihološka podoba vizualne umetnosti*. Ljubljana: Debora.
- Prentice, L. Ross (2000): Creativity: A reaffirmation of its place in early childhood education. *The Curriculum Journal* XI/2. 145–158.
- Sorokin, B. (1987): Kreativnost i okolina. Kroflin L., Nola D., Posilović, A. Supek R. (ur.): *Dijete i kreativnost*. Zagreb: Globus. 65–88.
- Sriča, V. (1999): *Ustvarjalno mišljenje*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Uszynska, J. (1998). Artistic and verbal creative capacity of 6-year-old children and their psychopedagogic and social conditioning. *International Journal of Early Years Education* VI/2. 133–141.
- Vygotsky, L. S. (2004): Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology* LXII/2. 7–97.

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.



RAZVIJANJE USTVARJALNOSTI Z GRAFIČNIM OBLIKOVANJEM: DELO Z LIKOVNO NADARJENIMI DIJAKI / mag. Špela Udovič / Srednja medijska in grafična šola Ljubljana

V prispevku je predstavljen primer dela z likovno nadarjenimi dijaki na Srednji medijski in grafični šoli v Ljubljani. V šolskem letu 2012/13 smo na šoli začeli z načrtnim uvajanjem Koncepta VIZ dela z nadarjenimi dijaki. Na področju likovne umetnosti je bilo vključenih osem dijakov. Delo s temi dijaki je potekalo tako, da smo jim vsebine prilagajali v smeri višje zahtevnosti znanja ter z dodatnimi spodbudami h kreativnemu delu. Upoštevane so bile njihova individualnost, posebne sposobnosti in močni interesi. Dijaki so se vključevali v projekte šolskih razstav, na natečaj »Ljubljana – moje varno zatočišče«, na Festival Vetrnica, na natečaj »Etno oblačila mojega ljudstva« in drugo. Prilagojen način dela in posledično tudi njihovi uspehi nadarjenim dijakom kljub dodatnim aktivnostim, naporom ter odpovedovanjem prinašajo zadovoljstvo in motiviranost za nadaljnja vključevanja v projekte. Mentorju delo s temi dijaki omogoča nov pogled na nadarjenost ter delo s tistimi, ki si res želijo delati na izbranem področju.

1 UVOD

Nadarjenost strukturira več prepletajočih se dejavnikov. Različni strokovnjaki so si enotni, da nadarjenost predstavljajo ustvarjalnost, motivacija ter nadpovprečne sposobnosti. Te sposobnosti so intelektualne, umetniške, psihomotorične in socialne ter se manifestirajo z visoko storilnostjo in visokimi dosežki.

2 USTVARJALNOST

Ustvarjalnost je del človekove osebnosti in je od nje tudi odvisna. Opredeljena je na podlagi značilnosti kreativnega procesa, katerega ena glavnih značilnosti je preobrazba oziroma transformacija, ki pomeni nov način razmišljanja, reorganizacijo, nov način razlage in inovativno kombinacijo gradiv ter izgrajevanje nove funkcije. Ustvarjalno mišljenje je fleksibilno in prilagojeno stvarnosti, zato upošteva več potrebnih transformacij materij ter daje izvirne in originalne rešitve. Najpomembnejše lastnosti in značilnosti ustvarjalnih ljudi so neprilagodljivost, povečana emocionalna občutljivost, izvirnost, radovednost, močna samozavest ter velika notranja potreba po spoznavanju in raziskovanju okolja. Ustvarjalnost se najbolj izraža pri umetnikih, znanstvenikih in iznajditeljih. Faktor ustvarjalnosti je neločljivo povezan z okoljem, v katerem posameznik biva, saj je okolje podlaga za razvoj motivacije in ustvarjalnega mišljenja. Dejavniki motivacije in okolja so marljivost in vztrajnost, ambicioznost, čustvena stabilnost, priznanje v okolju in optimalna zahtevnost (Duh, Lep 2008: 96).

Ustvarjalnost je opredeljena z divergentnim mišljenjem, ki se odraža z originalnostjo, domišljijo, fleksibilnostjo ter bogastvom domislic (Trstenjak, 1981, str. 61). Beseda divergentno pomeni, da se misli razhajajo, gredo narazen, proč od običajnih ciljev. Divergentno mišljenje nastopa predvsem v fazi preparacije, verjetno tudi inkubacije (kolikor se pojavlja kot podzavestno mišljenje), predvsem pa iluminacije. Divergentno mišljenje je v bistvu ustvarjalno. Pri tem ne gre za eno rešitev, ampak jih poskuša ustvarjalec odkriti čim več. Število rešitev je neskončno, meje pa postavljata samo razpoložljiv čas in domišljija. (Pečjak, 1987, str. 45).

Pojem ustvarjalnost ima več sopomenk: kreativnost, inovativnost, torišče, tvornost, stvarilnost in njene izpeljanke – stvariteljnost, stvariteljstvo, stvarjalnost, stvarništvo, ustvarjalstvo. S pojmom ustvarjalnosti *Slovar slovenskega knjižnega jezika* povezuje tudi pojem genialen: »genialen -lna -o prid. (a) ki je izvirno ustvarjal in ima najvišje duševne sposobnosti: genialen človek; genialen iznajditelj, slikar, znanstvenik [...] // ki vsebuje, izraža izvirno ustvarjalnost in najvišje duševne sposobnosti«.

Psihologi, ki proučujejo ustvarjalnost, štejejo izvirnost za najbolj zanesljivo, veljavno in nedvomno merilo ustvarjalnosti. Izvirnost se kaže v odgovorih, ki dajejo nekaj novega, svojskega, redkega, edinstvenega in neponovljivega (Pečjak 1987: 12). Vendar sama ustvarjalnost ni dovolj, da bi lahko predpostavili, da je posameznik tudi likovno nadarjen.

3 LIKOVNA NADARJENOST

Nadarjeni niso homogena skupina, saj se nadarjenost kaže v različnih oblikah in obsegih. »Nadarjeni ali talentirani so tisti otroci in mladostniki, ki so bodisi v predšolskem obdobju, v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potencialne na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju in kateri poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti« (Žagar 1998). K tej opredelitvi pa je vendarle potrebno dodati, da se med nadarjene prišteva tako tiste, ki dejansko dosegajo visoke rezultate in tudi tiste, ki imajo potencialne zmožnosti zanje. Pri odkrivanju nadarjenih se kažejo težave pri tistih posameznikih, ki so zaradi slabega učnega uspeha in neprilagodljivosti s strani učiteljev pogosto prezrti. Pri njih najdemo več značilnosti, ki jih ovirajo tako pri šolskem delu kot tudi pri drugih dejavnostih, saj so pogosto nezainteresirani za šolsko dogajanje, imajo nizko samopodobo, slabo pozornost, so čustveno in socialno nezreli ter niso motivirani.

Dejavniki ustvarjalnosti se lahko odražajo tako v splošni nadarjenosti nadpovprečno inteligentnih posameznikov kot tudi v nadarjenosti na posameznih področjih. Eno izmed specifičnih področij kjer se kaže nadarjenost, je tudi likovno. Čudina Obradović (1991: 121–133) ugotavlja, da likovna nadarjenost pomeni konstantno preseganje povprečja na enem ali več likovnih področjih v daljšem časovnem obdobju.

Likovno sposobnost določata sposobnost vizualnega mišljenja ter sposobnost prostorske dojemljivosti. Dejavniki, ki omogočajo likovno dejavnost, so natančno zaznavanje, likovne izkušnje, vizualni spomin, motorične spretnosti ter domišljija. Likovno nadarjeni otroci in mladostniki prehitevajo likovni razvoj svojih vrstnikov, so zelo kritični in vedoželjni ter so sposobni zelo hitro dojeti izjemno veliko likovnih pojmov in zakonitosti. Njihova likovna dela z vseh področij likovnega ustvarjanja (risanja, slikanja, grafike, oblikovanja, kiparstva, prostorskega oblikovanja) so kontrolirana in izdelana z velikim številom podrobnosti ter z bogato pripovedno vsebino. Pri nadarjenih učencih oziroma dijakih je moč opaziti več elementov ustvarjalnosti kot pri povprečnih posameznikih. Likovne rešitve iščejo samostojno, zelo so izvirni in domiselni. Niso nagnjeni k posnemanju, njihove rešitve so nenavadne. Likovno delo pogosto izdelajo v več različicah, saj s prvo rešitvijo praviloma niso zadovoljni in zato iščejo nove. Radi uporabljajo zahtevnejše likovne tehnike in jih kombinirajo (Berce 1994: 167–169). Pri likovni nadarjenosti sodeluje visoka stopnja neverbalne komunikacije in se lahko imenuje vizualna-prostorska inteligentnost (Šket 2013: 19). Poleg izrednega vizualnega spomina imajo likovno nadarjene osebe tudi bolj razvito domišljijo ter bolje obvladajo likovno besedišče.

Učne, vzgojne ter intelektualne potrebe nadarjenih otrok in mladostnikov so drugačne od potreb njihovih vrstnikov, ker jih vodijo njihova močna interesna področja. Jasna Cvetkovič Lay je izvedla anketo z nadarjenimi učenci, v kateri je učence spraševala, kaj vse bi jim v šoli pomagalo, da bi bili lahko kreativnejši. Povedali so, da bi potrebovali več časa, več motivacije za delo, drugačen način dela v razredu, boljšo opremo, več svobode pri uporabi pripomočkov, več literature, več praktičnih primerov, pametnejše profesorje, dodatne programe in internet (Cvetkovič Lay 2003: 261–269).

Nadarjeni učenci oziroma dijaki morajo biti deležni ustreznih spodbud v domačem okolju in v šolskem polju. Možnosti za načine dela z njimi lahko v šoli poiščemo tako pri rednem kot tudi pri

dodatnem pouku, v udejstvovanju pri likovnem krožku ter v drugih zunajšolskih dejavnostih. Delo z nadarjenimi posamezniki vselej zahteva individualen pristop tudi pri rednem pouku. Redni pouk mora ustvarjati kvalitetno osnovo, ki daje motivacijo za kreativno delo. »Kakovosten pouk brez dvoma pospešuje razvoj nadarjenih in tudi manj nadarjenih učencev, zato mora biti temeljna strategija učnega dela hevristično usmerjena, z jasno zastavljenimi učnimi cilji« (Blažič 1994: 57).

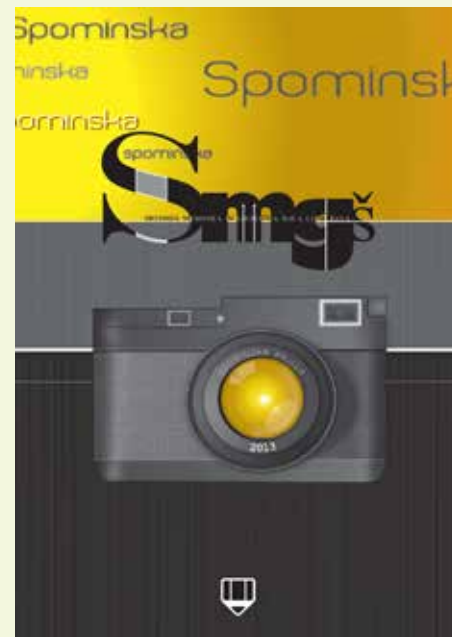
4 DELO Z LIKOVNO NADARJENIMI DIJAKI PRI POUKU GRAFIČNEGA OBLIKOVANJA

Predmet grafično oblikovanje je likovni predmet, ki temelji na vsebinah likovne teorije. Te vsebine dijaki opredmetijo z likovnim prakticiranjem. Splošni cilji predmeta so, da dijaki preko kreativnih procesov pridobijo občutek za likovno izraznost v oblikovanju čim bolj učinkovitih podob in komunikacijsko širše uporabnih grafičnih izdelkov, razvijejo občutek za enotnost vsebine in oblike, si ostrijo čut za natančnost ter estetsko vrednost in čistost izdelka (Udovič 2012: 44). Dijake, ki na področju umetnosti in oblikovanja izstopajo po svojih ustvarjalnih sposobnostih, se dodatno spodbujajo h kreativnemu delu. Že vrsto let jih vključujemo v različne šolske in zunajšolske projekte s tega področja.

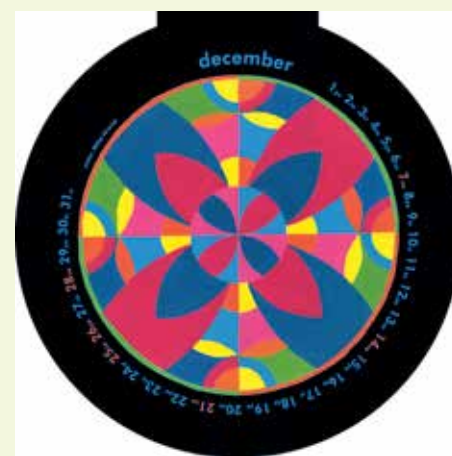
4.1 Uvajanje Koncepta VIZ dela z nadarjenimi dijaki

V šolskem letu 2012/13 se je na šoli začelo z načrtnim uvajanjem Koncepta VIZ dela z nadarjenimi dijaki. Sodelovala sem kot članica projektne skupine. Bila sem mentorica in vodja skupine za področje likovne umetnosti. Na tem področju je bilo vključenih osem dijakov, njihova nadarjenost je bila večinoma prepoznana že v osnovni šoli. Delo s temi dijaki je potekalo tako, da smo jim vsebine prilagajali v smeri višje zahtevnosti znanja ter jih vključevali v različne dejavnosti. Upoštewane so bile njihova individualnost, posebne sposobnosti in močni interesi. Dijaki so se vključevali v projekte različnih šolskih publikacij, šolskih razstav, sodelovali na natečaju »Ljubljana – moje varno zatočišče«, na »Festivalu Vetrnica«, na natečaju »Etno

oblačila mojega ljudstva« in drugo. Za svoja dela so bili večkrat nagrajani.



Slika 1: Naslovnica šolske publikacije Spominska knjiga. Publikacijo, ki jo šola izda vsako leto ob zaključku šolskega leta, je v celoti oblikovala dijakinja Mateja Habjanič.



Slika 2: Stran šolskega koledarja za leto 2014. V koledar vključena likovna dela dijakov predstavljajo posamezen mesec. Miha Hrovat je avtor rozete, ki predstavlja mesec december.

4.1 Načini spodbujanja in usmerjanja dijakov

Čeprav jih kot učiteljica – mentorica praviloma vabim k sodelovanju, ti dijaki pogosto tudi sami povprašujejo po različnih možnostih sodelovanja ter prispevajo svoje ideje. Takšen način komunikacije spodbujam, dijake pa usmerjam predvsem v inovativnost, ki jo izražajo preko najrazličnejših idej v smislu holističnega

pristopa. Posamezniku svetujem, naj problema, ki ga predstavlja njegov projekt, ne sestavlja že v začetku, temveč naj zbira gradivo sprva manj usmerjeno. Naj si ustvarja nekakšno zakladnico idej, iz katere ima nato neomejene možnosti za njihovo kombiniranje. Postavljam mu številna vprašanja, ki v začetku na videz niso povezana, saj so zastavljena v širšem smislu in so z oblikovalsko nalogo povezana le posredno. Zelo me zanima mladostnikov način in kontekst razmišljanja o določeni problematiki. Namenoma mu problem predstavim z drugačnega, pogosto celo nasprotnega vidika, kot ga dojema in kontekstualno umešča sam. Spodbujam ga k temu, da sme in tudi mora kršiti to, kar opaža v realnem svetu, saj le na ta način lahko presega obstoječe okvire razmišljanja in delovanja, kar mu daje veliko svobodo ustvarjanja. Svobodno izražanje idej pa je temeljni pogoj za kreativno delovanje.

4.1 Izbira orodij in tehnik

Bistveno je rojstvo nove ideje, ki jo dijak nato konkretizira, izgrajuje in izpopolnjuje z dodatnimi drobnimi zamislili. Ideja sicer pogosto narekuje izbor tehnike oziroma tehnologije ter orodij, s katerimi je oblikovalsko delo izvedeno. Vsako orodje omogoča le sebi lastne kvalitete, tako v procesu kot v izvedbi. Uporaba elektronskega medija omogoča hitre posege v strukturo optičnih vtisov, zato daje tudi možnost neomejenega števila variacij v posameznih slikovnih tkivih, poleg tega pa je vsak neustrezen poseg mogoče izbrisati ali izničiti. Te variacije so torej le etape med zamisljo in končno podobo. So procesualne tvorbe, ki so odprte, nezaključene ter nekonsistentne. Tu nastaja tudi vprašanje, kaj končna podoba sploh je (Udovič 2009: 46–51).

Naši dijaki se prav zaradi neskončnih možnosti dograjevanja in spreminjanja idej pogosto odločajo za elektronske medije. Takrat od njih pričakujem, da svoje zamisli izpeljejo v več različicah. Kadar so oblikovalska dela ustvarjena ročno, dobi svoj pomen tudi dolgotrajnejši proces dela, ki postane hkrati tudi ustvarjalni proces dograjevanja vizualne sporočilne izpovednosti neke likovne rešitve. Variabilnost v strukturi likovnega dela je stvar procesa, kar zahteva večji

časovni razpon in tehtnejši razmislek o posegu v likovni organizem, saj je vsak poseg »nepopravljiv«.



Sliki 3 in 4: Slikovni polji, ki sta jih ustvarila Danijel Bogataj in Tadej Jambrešič, sta nastali ob poslušanju Mozartove »Male nočne glasbe«. Likovna gramatika njunih del temelji na upoštevanju simbolike barv in oblik. Likovna analiza in primerjava slikovnih polj nam kaže velike razlike v likovni konceptualizaciji. Delo Danijela Bogataja (slika 3) temelji predvsem na komponiranju abstraktnih oziroma geometrijskih površin, ki se zlivajo v poetiko glasbe. Delo Tadeja Jambrešiča (slika 4) je v izpovednosti bolj neposredno, saj se opira na narativnost podobe.

4.1 Notranja motivacija dijakov

Delo z nadarjenimi dijaki poteka predvsem individualno, v sproščnem odnosu ter medsebojnem zaupanju. Naše sodelovanje se večinoma nadaljuje tudi v višjih letnikih, ko dijakov pri rednem pouku ne poučujem več, vendar si še želijo nadaljnjega aktivnega delovanja na področju likovne umetnosti. Njihova motivacija za ustvarjalno delo niso

ocene, temveč notranja potreba po kreativnem delovanju in v afirmacijah preko različnih projektov.



Slika 5: Liridona Rama je ustvarila dovršeno risbo s tušem v tehniki frekvenčnega rastra. V likovnem delu je mogoče zaznati izjemno emocionalno občutljivost pri reinterpretaciji motiva ter izostreno prostorsko predstavljivost avtorice.

4.1 Primer nadarjene dijakinje

Kot primer vključevanja nadarjenih dijakov izpostavljam delo z dijakinjo Matejo Habjanič, ki je od 1. do 4. letnika sodelovala v različnih šolskih projektih ter na likovnih natečajih. Tudi v šolskem letu 2012/13 je bila vključena v projekt dela z nadarjenimi. Že v šolskem letu 2010/11, ko projekta dela z nadarjenimi na šoli še nismo izvajali, je dijakinja, ki je takrat obiskovala 1. letnik, izkazovala močne interese delovanja na likovnem področju oziroma na področju grafičnega oblikovanja. Najino sodelovanje je mogoče opisati kot pogovore v ustvarjalnih intervalih oziroma v intervalih ustvarjalnega mišljenja.

Dijakinja posebne sposobnosti izkazuje v parametrih, ki jih upoštevamo pri ugotavljanju likovne nadarjenosti, v našem primeru pa so prirejani predvsem za področje grafičnega oblikovanja. V svojih izdelkih izraža bogato ustvarjalnost in nenavadno domišljijo z likovno-oblikovalskimi rešitvami, ki so izvedene s tehnično dovršenostjo v risbi, sliki in grafičnem oblikovanju. Hitreje kot njeni vrstniki dojema pojme in zakonitosti s področja grafičnega oblikovanja, izkazuje večjo samostojnost pri delu, ob čemer je zmožna večje in daljše zbranosti pri oblikovanju posameznega izdelka oziroma projekta. Vizualno percepcijo in prostorsko predstavljivost povezuje tudi s pojmi in znanji z drugih strokovnih,

predvsem družboslovnih področij. Svoja vizualna opažanja domiselno kombinira z lastno domišljijo ter jih pogosto posreduje v večjem številu izhodiščnih idej. Izraža se z več elementi likovne ustvarjalnosti kot drugi, njene likovne rešitve so svojevrstne, kar se kaže v nenavadnih barvnih kombinacijah in organizaciji kompozicije. Preko vseh teh elementov je že zelo dobro razvila svoj prepoznaven osebni slog, ki ga še nadgrajuje. Izkazuje visoko osebno motivacijo za vključevanje v likovne dejavnosti, vendar raje deluje samostojno kot v skupini. V šolskih projektih je s svojimi izdelki sodelovala pri šolskih razstavah, ki stalno potekajo na šolskih hodnikih, njena likovna dela so objavljena v šolskih glasilih »Mi mladci« ter šolskem časopisu »Pixel«, v lanskem šolskem letu je v celoti oblikovala šolsko publikacijo »Spominska knjiga«, ki jo vsako leto ob zaključku šolskega leta izda naša šola. V letošnjem šolskem letu je avtorica likovnega dela, ki je vključeno v koledar naše šole za leto 2014. Preko zunajšolskih projektov s svojimi likovnimi deli sodeluje na Festivalu sodobnih umetnosti mladih Transgeneracije, ki ga vsako leto organizira in pripravlja Cankarjev dom v Ljubljani. Festival je namenjen predstavitvi najboljših dosežkov dijaške gledališke, plesne, video, oblikovne in likovne ustvarjalnosti. Javni sklad republike Slovenije za kulturne dejavnosti je v šolskem letu 2011/12 razpisal likovni natečaj z naslovom »Mesto spi v objemu Ljublanice«. Dijakinja je na odprtju razstave prejela posebno priznanje za vizualno podobo območnega srečanja mladih literatov. Likovno delo je bilo namenjeno oblikovanju razglednice, ki predstavlja kulturni dogodek v organizaciji Javnega sklada republike Slovenije za kulturne dejavnosti.



Slika 6: Mateja Habjanič: »Mesto spi v objemu Ljublanice«. Likovno delo prikazuje odnos med reko in mestom, ki obuja spomin

na preteklost in preko razlik med starim in novim ponazarja izkušnje sodobne ljubljanske stvarnosti. V slikovnem polju se prepletajo Prešernova Urška s Povodnim možem, tramvaj in sanjske vizije mesta v prihodnosti. Dijakinja je s kombiniranjem fotografij, digitalno risbo ter reinterpretacijo ilustracije Jelke Reichman ustvarila fluidno podobo mesta Ljubljane.

Za plakat na temo Dihanje je življenje je prejela priznanje srebrna Trstika, ki ga podeljuje Društvo pljučnih in alergijskih bolnikov Slovenije v okviru 13. tekmovanja Zdrav dih za navdih.



Slika 7: Mateja Habjanič: plakat »Dihanje je življenje« odlukuje simetrično povezovanje nasprotij med zdravjem in boleznijo, ki so izražena v simboliki posameznih, sicer prepletajočih se podob. Desno stran obraza in telesa, ki predstavlja bolezen, izgrajujejo elementi kajenja, grdote, starosti, smrti, dima, ognja, smradu in počrnelih, bolnih pljuč. Leva, srčna stran sproža asociacije na zdravje, lepoto, mladost in življenje brez kajenja. Sporočilnost plakata smiselno dograjuje ozadje grafov srčnega utripa in dihanja.

Na Festivalu Vetrnica je s svojim plakatom na temo »Voda je življenje« osvojila prvo mesto v kategoriji Grafično oblikovanje in ilustracija. Festival Vetrnica je festival slovenskih medijskih in grafičnih šol, ki je bil zasnovan z namenom

spodbujanja kreativnosti na področjih medijev in grafike.



Sliki 8 in 9: Mateja Habjanič: plakat »Voda je življenje«. Plakat, ki ga je dijakinja oblikovala za Festival Vetrnica 2013, je izveden v dveh različicah. Vsebina slikovnega polja temelji na nenavadnem povezovanju različnih idej, ki presegajo meje vidnega v realnem svetu. Voda, ki že sama predstavlja vir življenja, je prepletajoče se povezana s srcem in drevsom. Srce je simbol, bistvo in bit življenja. Doživljamo ga kot temelj ljubezni, dobrote, plemenitosti in kreposti. Drevo z letnim ciklusom brstenja, zelenja in odpadanja listja predstavlja simbolično življenjskega razvoja in preporoda. V splošnem velja za simbol razsežnosti, ki

se gibljejo med nebom in zemljo. Korenine predstavljajo temelj bivanja. Veje, ki se dvigajo v nebo, so povezane s svetlobo, soncem in duhom. Slikovno polje tvori komplementarni kontrast zelene in rdeče barve, ki tudi v barvni simboliki podpira in še stopnjuje sporočilnost likovne materije ter slikovno polje dograjuje v njegovi estetski vrednosti. Zelena barva v barvni simboliki predstavlja naravo, zdravje, energijo, moč, zadovoljstvo, prijateljstvo, sproščenost in mir, medtem ko rdeča barva v svojih pozitivnih konotacijah implicira življenje, mladost, ljubezen, veselje, energijo, ekspresivnost in optimizem (Kovačev 1997: 117–319).

5 ZAKLJUČEK

Cilji dela z nadarjenimi dijaki pri grafičnem oblikovanju prav gotovo ne ležijo le v afirmacijah na različnih likovnih natečajih ter drugih zunajšolskih projektih. Dosežki dijakov so predvsem potrditev dobrega dela dijakov in mentorjev. Prilagojen način dela in posledično tudi njihovi uspehi nadarjenim dijakom kljub dodatnemu delu, naporom ter odpovedovanjem prinašajo zadovoljstvo in motiviranost za nadaljnja raziskovanja v likovnih izrazih, tehnikah, materialih in orodjih. Preko teh dejavnosti si krepijo dobro samopodobo in višajo samozavest, nabirajo različne izkušnje, izgrajujejo čustvene in osebnostne temelje ter trajnostna znanja za nadaljnja vključevanja v večje poklicne ali zasebne projekte na področju oblikovanja, umetnosti in kulture.

Učitelj – mentor mora s svojimi posegi omogočati razvoj dijakov v domiselnost, iznajdljivost in samostojnost. Delo s temi dijaki mu omogoča nov pogled na nadarjenost ter delo s tistimi, ki si res želijo delati na izbranem področju. Evalvacija lastnega dela z nadarjenimi dijaki učitelju pripomore k oblikovanju alternativnih, učinkovitejših didaktičnih strategij, k novim ustvarjalnim izzivom pri načrtovanju nalog ter k izgrajevanju odnosa do nadarjenih dijakov. Pozitivne izkušnje lahko prenaša tudi na delo z drugimi učenci, ki niso prepoznani kot nadarjeni.

LITERATURA

Berce Golob, H. (1994). Likovno nadarjeni učenci. V: *Nadarjeni: stanje,*

problematika, razvojne možnosti (zbornik). Društvo pedagoških delavcev Dolenjske, Pedagoška fakulteta Ljubljana, Republiški zavod za zaposlovanje. Novo Mesto: Pedagoška obzorja. 167–169.

Blažič, M. (1994). Didaktični vidiki pospeševanja razvoja nadarjenih. V: *Nadarjeni: stanje, problematika, razvojne možnosti* (zbornik). Društvo pedagoških delavcev Dolenjske, Pedagoška fakulteta Ljubljana, Republiški zavod za zaposlovanje. Novo Mesto: Pedagoška obzorja. 55–61.

Čudina Obradović, M. (1991). Likovni talent. V: Kobola, A. (ur.), *Nadarjenost, razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Šolska knjiga. 121–133.

Duh, M., Lep, K. (2008). Evidentiranje likovno nadarjenih učencev v osnovni šoli. *Revija za elementarno izobraževanje*. Letn. 1, št. 3/4 (dec. 2008). 95–104.

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

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

Slovar slovenskega knjižnega jezika. Dostopno na: <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html> [2011–2013].

Šket, U. (2013). *Likovno nadarjeni učenci na razredni stopnji osnovne šole* (diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

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

Udovič, Š. (2009). Metamorfoze – uporaba elektronskih medijev v sodobni grafiki. *Likovna vzgoja: revija za vse stopnje izobraževanja*, Letn. 10, 2009, št. 49/50. 46–51.

Udovič, Š. (2012). *Grafomotorične težave pri likovnem izražanju*. V: *Didakta*, letn. 21, št. 154 (maj 2012). 43–45.

Žagar, D. (idr.) (1998). *Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci: koncept dela: predlog*, december 1998 / [pripravila delovna skupina področne kurikularne komisije za osnovno šolo], Ljubljana.

USTVARJALNOST UČITELJEV PREDMETA GLASBENA UMETNOST

/ dr. Barbara Kopačin, Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem

Pomemben dejavnik uspešnosti glasbenega pouka na razredni stopnji osnovne šole je razredni učitelj, ker mu je zaupan predmet glasbena umetnost. Od njega pričakujemo, da je ustrezno glasbeno strokovno usposobljen, da je občutljiv za vrednote v glasbenih vsebinah in dejavnostih, odgovoren do glasbenega razvoja učencev in da pri njem izstopa glasbena in pedagoška ustvarjalnost. Med razrednimi učitelji pa so velike individualne razlike v strokovni pripravljenosti za poučevanje različnih predmetnih vsebin. V tem kontekstu so nas zanimala individualne razlike med razrednimi učitelji v ritmični, melodični in interpretacijski reproduktivni ustvarjalnosti in kateri dejavniki so vplivali na te razlike. Preučevali smo povezanost glasbene ustvarjalnosti razrednih učiteljev z njihovim obiskovanjem glasbene šole, petjem v pevskem zboru, sodelovanjem v plesnih skupinah in njihovo družinsko klimo v času splošnega izobraževanja.

1 O USTVARJALNOSTI

Ustvarjalnost bi lahko preprosto razložili kot duševni proces, ki »išče« nove povezave med znanji in izkušnjami. Psihologi razlagajo (Trstenjak 1981, Jaušovec 1987, Bečaj 1998, Makarovič 2013, Jurman 2004), da je pomembno, da desna možganska polovica dobi možnost za iskanje novih povezav in rešitev na osnovi konkretnih podatkov, ki so shranjeni v levi možganski polovici, in jih v ustreznem trenutku posreduje desni. To psihološko spoznanje naj nam bo pomembno didaktično načelo in vodilo pri spodbujanju in uvajanju ustvarjalnosti v vzgojno-izobraževalni proces.

Da smo ustvarjalni, ni potrebno, da smo nadpovprečno inteligentni. Z ustvarjalnim pristopom izredno razvijamo in dopolnjujemo svojo inteligentnost na vseh področjih. Ustvarjalnost nam pomaga do večje uspešnosti pri pouku, pri vzgoji, pri učenju, v umetnosti, pri hobijih, na poslovnem področju, torej pri vsem, s čimerkoli se ljudje pač ukvarjamo.

Sposobnost ustvarjanja novih smiselnih oblik in vsebin je danes odločilna za uspešnost posameznika in družbe. Zato družba pričakuje in zahteva ustvarjalnost na vseh področjih življenja in dela, tudi na področju vzgoje in izobraževanja. Glavni cilj vzgoje in izobraževanja bi torej moral biti odkrivanje, prebujanje in spodbujanje ustvarjalnih zmožnosti vseh učencev.

Pri tem pa se poraja pomembno vprašanje, kako spodbujati ustvarjalnost tako pri učencih kot tudi pri nas, učiteljih. Kako ustvariti okolje in pravo razpoloženje,

ki bo motiviralo in spodbujalo notranjo ustvarjalno silo pri učencih, da se bo lahko razvila? Cilj vsakega učitelja bi moral biti, da s svojo lastno ustvarjalnostjo omogoča in spodbuja ustvarjalnost učencev in razvoj njihovih ustvarjalnih sposobnosti na vseh področjih.

2 USTVARJALNOST PRI PREDMETU GLASBENA UMETNOST NA RAZREDNI STOPNJI OSNOVNE ŠOLE

Pri pouku glasbene umetnosti na razredni stopnji osnovne šole je ustvarjalnost temeljni dejavnik za razumevanje, doživljanje in vrednotenje glasbene umetnosti pri vseh glasbenih dejavnostih, ki potekajo v okviru glasbenega pouka (Slosar 2008).

Petje kot elementarna glasbena dejavnost zahteva poleg razvitih izvajalskih spretnosti in sposobnosti še sposobnost doživetega in estetskega interpretiranja, kar omogoča področje reproduktivne ustvarjalnosti.

Ustvarjalnost pri igranju na otroška glasbila pomeni odkrivanje novih zvočnih dimenzij v glasbenih vsebinah in izraznih sredstvih. Zvočna barvitost različnih instrumentov pogloblja učenčeva glasbena doživetja. Instrumentalna igra poleg številnih drugih potreb zadovoljuje tudi učenčevo potrebo po ustvarjanju.

Pevsko in instrumentalno muziciranje pomeni aktivno ustvarjalno glasbeno izkušnjo, ki zahteva poglobljeno zavedanje glasbenih vsebin in kakovostno pevsko in instrumentalno vzgojo, ki učencem omogoča poustvarjanje oziroma doživljajsko in estetsko nadgradnjo

izvajanja. Poustvarjanje namreč pomeni čustvovati, razmišljati in iskati izvajalske načine. Pri poustvarjanju izstopa *ustvarjalnost* kot način umetniškega oblikovanja, kot umetniški dosežek in kot način spoznavanja glasbene umetnosti. S petjem in instrumentalnim muziciranjem se pri učencih postopno izoblikuje trajen odnos do kvalitetne izvajalske dejavnosti.

Poslušanje pri predmetu glasbena umetnost ima za cilj, da učence kot poslušalce prebudi iz pasivnosti zvočne zaznave, da bodo ob glasbi presegli zgolj čutne občutke ugodja ali neugodja. S sistematičnostjo, z ustreznimi metodami in oblikami dela ter primernimi glasbenimi vsebinami razvijamo pri učencih sposobnost *ustvarjalne komunikacije* z glasbenim delom, kar pomeni, da so učenci sposobni poslušano glasbeno delo v svoji notranji predstavi podoživeti in ga oblikovati v sebi dostopno in razumljivo celostno glasbeno podobo.

V vzgojno-izobraževalnem procesu je ustvarjalnost 1) aktivna oblika učenja, ki se manifestira v glasbeni produkciji, reprodukciji in percepciji, je torej oblika aktivne komunikacije v umetniškem jeziku; in 2) je raziskovalni proces. Učenci namreč z lastno glasbeno produkcijo, ki poteka v obliki izvajanja, odkrivajo glasbeno izrazne in oblikovne zakonitosti; z doživljajskim in estetskim *poustvarjanjem* glasbenih vsebin pa preizkušajo, preučujejo in odkrivajo sredstva interpretacije (Slosar 2008).

3 GLASBENA USTVARJALNOST RAZREDNIH UČITELJEV

V raziskavi je sodelovalo 245 razrednih učiteljev, pri katerih smo preučevali

individualne razlike v ustvarjalnosti na tistih glasbenih področjih, s katerimi se učitelji najpogosteje srečujejo pri pouku glasbene umetnosti. Preučevali smo povezanost ritmične in melodične ustvarjalnosti ter poustvarjalne sposobnosti ali sposobnosti interpretacije z obiskovanjem glasbene šole, petjem v pevskem zboru, sodelovanjem v plesnih skupinah in njihovo družinsko klimo v času splošnega šolanja.

4 REZULTATI IN INTERPRETACIJA PREUČEVANJA GLASBENE USTVARJALNOSTI RAZREDNIH UČITELJEV

Pri preizkusu ritmične ustvarjalnosti so si učitelji izmišljali ritmično spremljavo k ritmični izreki besedila Župančičeve uganke: V zlati skrinji mlin droban, teče, teče noč in dan. Kriterij za oceno ustvarjalnosti je bila izvirnost in število ritmičnih vzorcev, ki si jih je učitelj izmislil.

Pri preizkusu melodične ustvarjalnosti, so si učitelji izmišljali melodije na besedilo Župančičeve uganke. Kriterij za oceno ustvarjalnosti je bila korektnost, spontanost in izvirnost ter število melodičnih rešitev.

Pri preizkusu poustvarjalnih sposobnosti ali sposobnosti interpretacije so morali učitelji čim bolj doživeto zapeti ljudsko pesem Travniki so že zeleni. Kriterij za oceno je bila doživetost izvajanja. Za doživeto izvajanje pesmi je bilo potrebno, da so si učitelji po svojih glasbenih zaznavah in doživljajskih zmognostih poustvarili lastno predstavo pesmi v svojem spominu, ki so jo pri preizkusu s pomočjo teoretičnega in praktičnega obvladovanja temeljnih sredstev interpretacije ter razvitosti glasbenih sposobnosti in spretnosti reproduktivno uresničili.

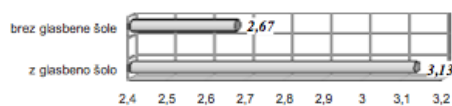
4.1 Obiskovanje glasbene šole

4.1.1 Ritmična ustvarjalnost

S statistično zanesljivostjo $p < 0,001$ je razlika aritmetičnih sredin potrdila hipotezo, da so učitelji, ki so obiskovali glasbeno šolo, ritmično bolj ustvarjalni v primerjavi z učitelji, ki je niso. Predvidevamo, da so bili kandidati, ki so obiskovali glasbeno šolo, pri preizkusih ritmične ustvarjalnosti uspešnejši

predvsem zaradi izkušenj, ki so si jih pridobili pri igranju skladb in intenzivni ritmični vzgoji pri nauku o glasbi. Usvojili so različne ritmične modele in povezave, ki so jih uporabili pri preizkusu ritmične ustvarjalnosti. Na ritmično ustvarjalnost pa vpliva tudi razvitost ritmičnega poslušanja, ki je, kot so pokazali rezultati, bolj razvit pri tistih učiteljih, ki so obiskovali glasbeno šolo. Ti so dosegli pri preizkusih v povprečju 78,25 % točk, druga skupina pa le 66,75 % točk.

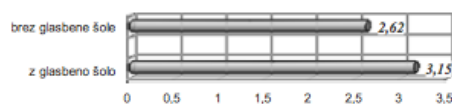
Med učitelji v posamezni skupini ni pomembnih razlik v pogledu ritmične ustvarjalnosti ($SD1=0,88$, $SD2=0,93$), vendar je skupina, ki je obiskovala glasbeno šolo, na tem glasbenem področju za spoznanje bolj homogena.



Graf 1: Prikaz aritmetičnih sredin preizkusa ritmične ustvarjalnosti učiteljev

4.1.2 Melodična produkcija

Rezultati preizkusa so potrdili hipotezo, da so učitelji, ki so obiskovali glasbeno šolo, melodično bolj ustvarjalni v primerjavi z učitelji, ki je niso. Razlika aritmetičnih sredin je statistično pomembna na stopnji $p < 0,001$. Učitelji prve skupine so imeli več melodičnih izkušenj in možnosti za njihovo transformacijo kot učitelji iz druge skupine. Uporabili so jih pri preizkusu melodične ustvarjalnosti in dosegli v povprečju 78,75 % točk, druga skupina pa 65,5 % točk.



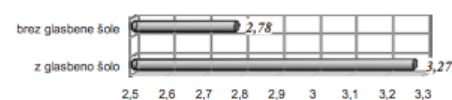
Graf 2: Prikaz aritmetičnih sredin preizkusa melodične ustvarjalnosti učiteljev

4.1.3 Poustvarjalnost – interpretacija

Razlika aritmetičnih sredin preizkusa je s statistično pomembnostjo $p < 0,001$ potrdila hipotezo, da imajo učitelji, ki so obiskovali glasbeno šolo, bolj razvite poustvarjalne sposobnosti v primerjavi z učitelji, ki glasbenega šolanja niso bili deležni. Interpretiranje pesmi je v tesni povezavi z razvitostjo glasbenih sposobnosti in spretnosti, ki omogočajo doživeto glasbeno uresničitev oblikovnih

zamisli. Te so pri učiteljih, ki so obiskovali glasbeno šolo, pomembno bolj razvite. Z igranjem skladb so si pridobili izkušnje in znanja o poustvarjanju glasbenih del, čeprav so večkrat morali uresničevati predvsem učiteljeve interpretacijske zamisli. Menimo, da v glasbenih šolah premalo spodbujajo samostojnost v glasbeno poustvarjalnem razvoju.

Individualne razlike med učitelji v doživetosti izvajanja pesmi niso pomembne ($SD1=0,81$, $SD2=0,86$). Predvidevamo, da je bila učiteljem v veliko pomoč pri oblikovanju interpretacije vsebina besedila, ki je pripomogla k večji doživetosti podajanja in s tem tudi k boljšim rezultatom preizkusa in posledično bolj podobnim rezultatom obeh skupin. Prva skupina je dosegla v povprečju 81,75 % točk, druga pa 69,5 %. Sposobnost doživetega podajanja pesmi je za uresničevanje ciljev glasbene vzgoje na razredni stopnji osnovne šole ena najpomembnejših učiteljevih glasbeno-poustvarjalnih sposobnosti, saj je od nje odvisno učenčevo estetsko doživljanje glasbe, pa tudi učenčevo doživeto izvajanje pesmi. Petje je pri glasbeni vzgoji na razredni stopnji temeljna dejavnost, vendar pa je doživljajska izvedba pesmi pogosto nedorečena.



Graf 3: Prikaz aritmetičnih sredin preizkusa poustvarjalnosti – interpretacije

Rezultati preizkusov so potrdili naša predvidevanja, da obiskovanje glasbene šole pomembno vpliva tudi na glasbeno ustvarjalnost. To dokazuje, da se glasbena ustvarjalnost razvija vzporedno z razvijanjem glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj ter z izkušnjami, pridobljenimi z javnim nastopanjem v okviru glasbene šole in izven nje.

Povprečni dosežki raziskave potrjujejo, da se s kontinuirano glasbeno vzgojo do določene mere razvije tudi glasbena ustvarjalnost.

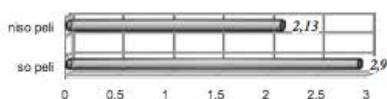
4.2 Petje v pevskem zboru

4.2.1 Ritmična produkcija

Rezultati preizkusa so s statistično zanesljivostjo $p < 0,001$ v celoti potrdili

hipotezo, da so učitelji, ki so peli v pevskem zboru, bolj ritmično ustvarjalni v primerjavi z učitelji, ki pevsko niso bili dejavni. Individualne razlike v ritmični produkciji pa statistično niso pomembne ($SD_1=0,91$, $SD_2=0,86$). K večji uspešnosti prvih so prispevale izkušnje, ki so si jih pridobili pri petju v pevskem zboru. Usvojili so namreč različne ritmične vzorce in metrične zakonitosti ter povezave, ki so jih modificirane uporabili pri preizkusu ritmične ustvarjalnosti.

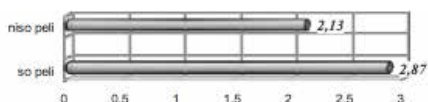
Na ritmično produkcijo je vplivala tudi razvitost ritmičnega posluha, ki je, kot so pokazali rezultati, bolj razvit pri tistih učiteljih, ki so peli v pevskem zboru. Ti so dosegli pri preizkusih ritmične ustvarjalnosti v povprečju 72,51 % točk, druga skupina pa le 53,25 % točk.



Graf 4: Prikaz aritmetičnih sredin preizkusa ritmične ustvarjalnosti

4.2.2 Melodična produkcija

Statistično pomembni ($p<0,001$) rezultati preizkusa so potrdili hipotezo, da so učitelji, ki so peli v pevskem zboru, melodično bolj ustvarjalni v primerjavi z učitelji, ki pevsko niso bili dejavni. Tudi v melodični produkciji individualne razlike med učitelji statistično niso pomembne ($SD_1=1,03$; $SD_2=0,90$). K večjim individualnim razlikam v prvi skupini je prispeval različno dolg staž petja. Učitelji so si s petjem razvijali melodični posluš in si hkrati pridobili melodične izkušnje, kar je pomembno vplivalo na povprečne rezultate preizkusa. Pri preizkusu so namreč uporabili modificirane usvojene melodične vzorce. V povprečju so dosegli 71,75 % točk. Druga skupina je bila sorazmerno precej manj uspešna in v povprečju dosegla 53,25 % točk.

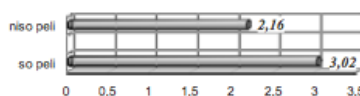


Graf 5: Prikaz aritmetičnih sredin preizkusa melodične ustvarjalnosti

4.2.3 Poustvarjalnost – interpretacija

Razlika aritmetičnih sredin preizkusa s statistično pomembnostjo $p<0,001$ je potrdila hipotezo, da imajo učitelji, ki so peli v pevskem zboru, bolj razvite poustvarjalne sposobnosti v primerjavi z učitelji, ki pevsko niso bili dejavni. Statistično pomembnih individualnih razlik med učitelji ($SD_1=0,82$, $SD_2=0,87$) v sposobnosti doživetega interpretiranja pesmi ni. Pomembna pa je razlika med skupinama v doseženih povprečnih rezultatih preizkusa. Prva skupina je dosegla v povprečju 75,5 % točk, druga pa 54,00 % točk. S petjem pri zboru so si pridobili izkušnje, kako tehnično izpeljati interpretacijo, da jo poslušalec zazna kot doživeto.

Še enkrat poudarjamo, da je sposobnost doživetega podajanja pesmi ena najpomembnejših sposobnosti razrednih učiteljev. Od nje je namreč odvisno učenčevo estetsko doživljanje glasbe in lastna kvaliteta ustvarjanja.



Graf 6: Prikaz aritmetičnih sredin preizkusa poustvarjalnosti – interpretacije

Rezultati preizkusov so potrdili naša predvidevanja, da petje v pevskem zboru pomembno vpliva tudi na glasbeno ustvarjalnost. To dokazuje, da se glasbena ustvarjalnost razvija vzporedno z razvijanjem glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj ter z izkušnjami, pridobljenimi na pevskih vajah.

Raziskava je pokazala, da je petje v pevskem zboru v povezanosti z glasbeno ustvarjalnostjo, saj so pevci dosegli v povprečju pomembno boljše rezultate od učiteljev, ki se s to dejavnostjo niso ukvarjali.

4.3 Družinska klima

4.3.1 Ritmična produkcija

Rezultati preizkusa so s statistično zanesljivostjo $p<0,01$ potrdili hipotezo, da imajo učitelji, ki so preživeli otroštvo v glasbeno spodbudnem družinskem okolju, pomembno bolj razvito sposobnost ritmične produkcije v primerjavi z učitelji, ki so živeli v glasbeno indiferentnih

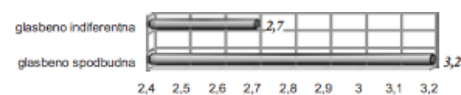
družinah. Tega pa v celoti ne podpirajo individualne razlike med učitelji, ki so statistično skoraj nepomembne ($SD_1=0,80$, $SD_2=0,94$). V povprečju so dosegli pri preizkusu ritmične produkcije 81,00 % točk, druga skupina pa 68,00 % točk.



Graf 7: Prikaz aritmetičnih sredin preizkusa ritmične produkcije

4.3.2 Melodična produkcija

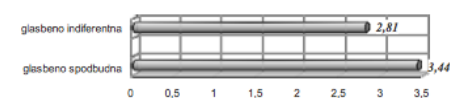
S signifikantnostjo $p<0,01$ so rezultati preizkusa melodične produkcije potrdili tudi hipotezo, da imajo učitelji, ki so preživeli otroštvo v glasbeno spodbudnem družinskem okolju, pomembno bolj razvito sposobnost melodične produkcije v primerjavi s tistimi učitelji, ki so živeli v glasbeno indiferentnih družinah. Povprečni rezultat prve skupine je 80,00 %, druge pa 67,50 %. Individualne razlike v tej sposobnosti so med učitelji statistično nepomembne ($SD_1=1,00$; $SD_2=1,03$).



Graf 8: Prikaz aritmetičnih sredin preizkusa melodične produkcije

4.3.3 Poustvarjalnost – interpretacija

S signifikantnostjo $p<0,001$ so rezultati preizkusa poustvarjalnosti potrdili hipotezo, da imajo učitelji, ki so preživeli otroštvo v glasbeno spodbudnem družinskem okolju, pomembno bolj razvite poustvarjalne sposobnosti v primerjavi z učitelji, ki so živeli v glasbeno indiferentnih družinah. V povprečju je prva skupina dosegla 86,00 % točk, druga pa 70,25 % točk. Pomembnosti vpliva družine na to lastnost tudi ne podpirajo individualne razlike med učitelji ($SD_1=0,86$; $SD_2=0,74$).



Graf 9: Prikaz aritmetičnih sredin preizkusa poustvarjalnosti – interpretacije

Rezultati preizkusov so potrdili naša predvidevanja, da glasbeno spodbudna družinska klima pomembno vpliva tudi na glasbeno ustvarjalnost. Pri vseh preizkusih glasbene ustvarjalnosti dosledno beležimo večjo razpršenost v skupini, ki ni bila deležna glasbenih spodbud.

5 SKLEPNE MISLI

Ustvarjalnost pri glasbenem pouku na razredni stopnji ne pomeni, da otroka ustvarjalnosti načrtno učimo. Zato tudi ne moremo govoriti o razvoju ustvarjalnosti kot na primer o razvoju neke glasbene sposobnosti, ampak o ustvarjalni obliki dela ali metodi glasbenega učenja. Učenca namreč usmerjamo v ustvarjalno delo, katerega dosežki so temeljna glasbena znanja in interesi za umetnost (Lehr, v Slosar 1995).

Običajno nam pojem glasbena ustvarjalnost pomeni samo glasbeno produkcijo. Oblakova (1995) razlaga pojem ustvarjalnosti v glasbenem pouku širše. Izhaja iz stališča treh medsebojno povezanih in odvisnih področij glasbenega udejstvovanja:

- glasbena produkcija (v ožjem pomenu besede),
- glasbena reprodukcija, ki zajema izvajanje ali poustvarjanje in tudi soustvarjanje glasbenih del, in
- percepcija poslušanja glasbe, pri katerem si poslušalec po svojih zaznavah in doživljajskih zmožnostih poustvari lastno predstavo glasbenega dela v svojem spominu.

Oblike glasbenega učenja mora učitelj načrtovati tako, da na vsaki stopnji do maksimuma izkoristi otrokov kreativni potencial, ga spodbuja in usmerja v smislu razvijanja glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj. Zato mora učitelj sam obvladati postopke glasbene ustvarjalnosti.

Raziskava je pokazala, da je v povprečju okrog 60 % razrednih učiteljev glasbeno ustvarjalnih in da od njih lahko pričakujemo tudi ustvarjalne metode glasbenega učenja. Po rezultatih izstopa poustvarjalnost ali interpretacija, ki je pomembna sestavina področja glasbenega izvajanja, saj pomeni doživeto podajanje glasbenih vsebin z uporabo

vseh glasbenih izraznih elementov. Najslabše povprečne rezultate so dosegli učitelji v melodični reprodukciji, saj je ta pomembno povezana z razvitostjo melodičnega posluha.

Glasbena ustvarjalnost je približno enako povezana z vsemi omenjenimi postavkami. Rezultati kažejo na najmočnejšo povezavo z obiskovanjem glasbene šole, najšibkejšo pa s pevsko dejavnostjo. Vendar razlike v povezavah s posameznimi atributi niso statistično pomembne.

LITERATURA

- Bečaj, J. (1998). Ustvarjalnost, storilnost in naša šola. *Vzgoja in izobraževanje*, letn. 29, št. 4. 4–9.
- Jaušovec, N. (1987). *Spodbujanje otrokove ustvarjalnosti*. Ljubljana: DZS.
- Jurman, B. (2004). *Inteligentnost, ustvarjalnost, nadarjenost*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Makarovič, J. (2003). *Antropologija ustvarjalnosti*. Ljubljana: Nova revija.
- Oblak, B. (1995). Kje so korenine, ki zavirajo boljšo perspektivo glasbene vzgoje in kako je z glasbeno vzgojo danes. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*. Zvezek 1. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Akademija za glasbo. Oddelek za glasbeno pedagogiko. 49–61
- Pečjak, V. (1987). *Misliti, delati, živeti ustvarjalno*. Ljubljana: DZS.
- Pečjak, V. (2006). *Psihološka podlaga vizualne umetnosti*. Ljubljana: DEBORA.
- Slosar, M. (1995). *Dejavniki uspešnosti razrednih učiteljev pri glasbeni vzgoji na razredni stopnji osnovne šole* (doktorska disertacija). Ljubljana: Akademija za glasbo, Oddelek za glasbeno pedagogiko (UL).
- Slosar, M. (1995). Glasbeno-strokovna pripravljenost razrednih učiteljev. *Glasba v šoli*, letn. 1, št. 1. Ljubljana: ZRSŠ.
- Slosar, M. (2008). *Izbrana poglavja iz didaktike glasbe* (študijsko gradivo).
- Trstenjak, A. (1981). *Psihologija ustvarjalnosti*. Ljubljana: Slovenska Matica.

KAKO BITI USTVARJALEN V VSAKDANJEM ŽIVLJENJU? / Robert Goreta / www.osebna-rast.com

Vsak človek se v življenju srečuje s takšnimi ali drugačnimi izzivi, preizkušnjami, težavami in dogodki. V naše življenje prihajajo vedno nove situacije, ki jih je potrebno razrešiti na način, ki je dober tako za nas kot za vse ostale vpletene osebe – da torej pridemo do rešitve, ki je v najvišje dobro vseh vpletenih. Starodaven pregovor pravi: »Sprememba je edina stalnica v življenju.« In dejansko je res tako – spremembe so vsakodneвне. Pred 100 leti so se spremembe odvijale precej počasneje kot dandanes, v sodobnem svetu. Novi izdelki, nove storitve, novi zakoni, nove omejitve, novi programi, nova izobraževanja, novi življenjski izzivi ... kar naprej prihajajo v naše življenje različne novosti.

USTVARJALNO RAZMIŠLJANJE

Sodoben človek se mora znati naučiti ustvarjalno razmišljati. Za vsak problem (izziv, preizkušnjo) v življenju obstaja tudi rešitev. Vendar običajno do rešitve ne pridemo po običajni poti, z zavestnim razmišljanjem o določenem problemu, temveč je potrebno pravo rešitev najti v svojem nezavednem s pomočjo intuicije. Razvoj intuicije pa je povezan z razvojem desne hemisfere možganov, slednjo pa v šoli uporabljamo bolj redko. Izjeme so npr. tehnični predmeti, likovni pouk, športne aktivnosti, pevske in glasbene ure, medtem ko je pri ostalih šolskih predmetih »glavna« leva hemisfera možganov, saj se je potrebno naučiti zapomniti čim več informacij, podatkov, datumov, dogodkov ...

Šolanje je za človeka koristno, saj na tak način razvija svoje umske sposobnosti, se nauči novih stvari, žal pa je po drugi strani šolski sistem zgrajen na način, da se razvija predvsem leva polovica možganov. Predstavljajte si, da hodite na fitnes. Vašo fitnes vadbo izvajate petkrat na teden, vsak delavnik zvečer za približno eno uro. Toda vaša fitnes vadba ima posebnost – gibe na napravah in z ročkami izvajate le z levo stranjo telesa (leva roka, leva noga, leva stran trupa). To počnete kar nekaj let in po nekaj letih so razlike kar očitne – leva stran je močno razvita, desna strani pa ni, pri njej so mišice mlahave in celotno telo je povsem nesimetrično. Morda zaradi te nesimetrije občutite tudi bolečino v mišicah, v hrbtu, v rokah in nogah. Morda težko premikate predmete ali pa imate težave pri gibanju po prostoru.

Zakaj ta primer? Ker je to podobno šolanju v ameriških in evropskih sistemih

od osnovne šole pa vse do fakultete, kjer se »vodilno vlogo« prvenstveno daje levi možganski hemisferi. In potem pride novodobni diplomant v svet podjetništva, kjer pa se stvari močno spremenijo. Ni več pomembno le pomnjenje podatkov, niso več pomembne letnice tega in tega dogodka, temveč postane pomembno, kako ustvarjalno rešiti določen poslovni izziv. Tu pa nastopi zagata, saj leta in leta novopečeni podjetnik ni uporabljal desne hemisfere možganov. Nihče ga ni naučil, kako naj ustvarjalno razmišlja, kako naj uporabi svojo intuicijo, kako naj se nauči meditirati in zavestno spraviti svoje možgansko valovanje v alfa stanje, ko prvenstveno deluje desna hemisfera možganov in je tako še bolj povezan z intuicijo in Višjim jazom.

RAZVOJ DESNE HEMISFERE MOŽGANOV

Omenjeno zagato bi se dalo elegantno razviti že tekom šolanja. Številne obšolske dejavnosti razvijajo ravno to – desno hemisfero možganov, žal pa so to, kot že samo ime pove, le »obšolske« dejavnosti in zaradi več obšolskih dejavnosti ne bo noben učitelj dal višjo oceno učencu pri določenem predmetu. Ocena bo takšna, kolikor si bo pač zapomnil določenih podatkov, letnic, dogodkov itd. in jih »prenesel« na papir. So pa tudi učenci, ki imajo izjemne težave, ko gre za ustno spraševanje, saj takrat dobesedno nastopi »ustvarjalni mrk«, učenec pozabi vse, kar se je naučil. S tem sem se spopadal tudi sam, saj so bili moji ustni odgovori skoraj vedno slabše ocenjeni od mojih pisnih odgovorov. In žal mi ni niti en učitelj povedal, kako se lahko bolj sprostim, kako naj bolj globoko diham, kako naj med spraševanjem ohranim notranji mir, kako naj bom brez stresa in brez

strahu. Če sem kdaj med spraševanjem dvignil oči (pri tem dvigu oči navzgor gre za brskanje po spominu), pa mi je učitelj posmehljivo dejal, kaj gledaš na stropu, saj tam nič ne piše.

Otroci še posebej na začetku šolanja počnejo stvari, ki so jim povsem naravne, toda učiteljem se zdijo »nenavadne«. A tisti, ki poznajo npr. nevrolingvistično programiranje (NLP), vedo, da vsak gib oči pomeni določen premik po našem spominu – ali v preteklost ali v prihodnost. To je povsem naravno gibanje in otrok to počne spontano in dober učitelj bi to moral upoštevati ter to gibanje oči sprejeti kot povsem naravno – namesto neumestne pripombe, ki lahko načne otrokovo samozavest in samopodobo. Vem, kako je, ko si pred tablo in se učitelj »norčuje« iz tebe pred vsemi sošolci in sošolkami. V tistem trenutku bi se najrajši pogreznil v zemljo in takšne izkušnje predstavljajo še dodaten stres in zavirajo otrokovo ustvarjalnost, samostojno razmišljanje in zaupanje vase.

ALI ZNAMO »SEDETI ZA IDEJE«?

Vrnimo se nazaj na temo ustvarjalnega razmišljanja. Le-to je mogoče le, ko smo v pravem »razpoloženju«, ali še bolj rečeno, ko smo v pravem možganskem (alfa) valovanju. Kaj je to sploh alfa valovanje? Alfa možganski valovi vibrirajo z 8 do 11.9 Hz. Njihovo prevlado opazimo, kadar smo sproščeni in imamo zaprte oči. Hitreje alfa valovanje se pojavlja pri usmerjeni meditaciji, medtem ko počasnejše alfa valovanje (8–10 Hz) nakazuje t. i. »drsenje« od budnosti proti spancu. Alfa valovi so zidaki višjih stopenj zavesti – in so posebej zaželeni za vstop v stanje »popolne povezave možganskih

polobel«. Brez sproščenosti telesa, uma in duha niso mogoči ustvarjalni prebliski, zato je zanje potrebno biti v pravem »možganskem« stanju.

V knjigi *Z idejo do bogastva* avtorja Napoleona Hilla je omenjen primer dr. Elmerja R. Gata, ki je bil avtor več kot 200 patentov. Dr. Gate je imel v svojem laboratoriju zvočno izolirano osebno komunikacijsko sobo, ki jo je bilo mogoče povsem zatemniti. Oprema je bila preprosta – udoben fotelj, majhna mizica, na njej beležnica in pisalo, na steni pred mizo pa so bili na dosegu roke razmeščeni gumbi za razsvetljavo. Ko je dr. Gate želel črpati iz svoje »nezavedne zakladnice«, se je zaprl v sobo, se usedel in toliko časa čakal v tišini in mraku z zaprtimi očmi, dokler se v njegovem umu niso začele pojavljati zamisli, povezane z neznanimi dejstvi iznajdbe. Pogosto je kasneje, ko je natančno pregledal zapiske, ugotovil, da vsebujejo stvari, ki jih do tedaj znanstveni svet ni poznal. A to

še ni vse. Dr. Gate je »sedel v tišini« tudi za druge posameznike in podjetja, ki so mu izplačevali visoke zneske za vsako uro, ki jo je presedel med čakanjem na ideje.

PREPROST NAČIN VSTOPA V ALFA STANJE

Zgoraj omenjeno sposobnost imamo vsi, žal pa se v življenju prepogosto osredotočamo na »zunanje« rešitve, namesto da bi se poglobili v svojo notranjost in tam našli tisto, kar iščemo. Dr. Gate je s tem, ko je sedel v temi in tišini, spontano prišel v alfa stanje možganskega valovanja in v tem stanju je človekov um precej bolj povezan z Višjim jazom oz. neskončno zakladnico v podzavesti.

Preprost način, kako najbolj enostavno priti v alfa stanje možganskega valovanja, je naslednji. Usedimo se v udoben stol, brez prekrizanih rok in nog, zaprimo oči, začnimo zavestno zvezno dihati (to je dihanje brez premorov med vdihom in izdihom) in

začnimo v mislih šteti (z vsakim izdihom) od 50 do 1. Ko bomo prišli do 1, bomo v alfa stanju, in takrat lahko svojemu Višjemu jazu postavimo vprašanje oz. prosimo za razrešitev določenega problema ter potem čakamo. Včasih bomo dobili odgovore že kar takoj, spet drugič pa se lahko zgodi, da bodo odgovori prišli, ko bomo počeli čisto nekaj drugega – se tuširali, vozili avto ali pomivali posodo. Ko bo ideja prišla, jo je nemudoma potrebno zapisati.

Žal pa nas o tem, da lahko poiščemo rešitve znotraj sebe, nikoli niso poučili v šolah. Šolskih predmetov, kot so meditacija, sproščanje, imaginacija, umiritev stresa, ne bomo našli v nobeni »uradni« šoli, čeprav bi le-ti predmeti ogromno pomagali učencem pri razvoju njihovih umskih in duhovnih sposobnosti. Vsa ta orodja bi nam odlično služila kasneje v življenju, ko bi se soočali z različnimi življenjskimi preizkušnjami, saj bi vedeli, da lahko rešitev vedno poiščemo znotraj sebe.

BREZPLAČNA OBJAVA



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.

Telekom Slovenije, Simobil, Tušmobil, Debitel in Izimobil se odpovejo vsem prihodkom iz naslova tako poslanih SMS-sporočil.

KDAJ JE OTROK ZREL ZA VŠOLANJE? / dr. Tina Bregant / dr. med., spec. pediatrije, Ambulanta za predšolske otroke, Zdravstveni dom Medvode

Med večje prelomnice v življenju sodi pričetek šolanja. Nekateri otroci in njihovi starši se ponosno pohvalijo z vabilom v šolo, drugi pa kar malce s strahom pričakujejo ta »konec brezskrbnega otroštva«, kot ga radi opišejo. Ker gre za prelomnico v življenju družine, v kateri lahko k dobrobiti otrok pomembno prispeva vsak od nas, ki se z otroki in njihovimi starši srečujemo in jih spremljamo ob teh pomembnih prelomnicah, naj z vami delim nekaj svojih misli.

Ni enoznačnega odgovora, kdaj naj posamezen otrok prične s formalnim šolanjem. Priporočila in zakonske obveznosti sicer določajo časovne okvire, vendar pa se otroci med seboj zelo razlikujejo. V srednjem veku so uporabljali test »jabolko-ali-kovanec« (Meiers 2002). Če je otrok izbral jabolko, je lahko ostal doma, pri mami. Če je izbral kovanec, je bil »vreden poučevanja viteških veščin«. Uporabljali so tudi »filipinsko mero« (v nemščini »Philippinermass«) (Fertig, Kluge 2005). Otrok je moral s svojo desnico preko glave prijeti svoje levo uho. Če mu je uspelo, je bil dovolj zrel za vstop v šolo. Čeprav na videz trapasta preizkusa, imata določen smisel. Prvi preizkus pokaže na razumevanje, da je nagrada lahko abstraktna – kovanec in da ni nujno takoj zadostiti telesnim potrebam, kot je želja po jabolku. Drugi preizkus kaže na fizično zrelost preko telesnih razmerij. Pri majhnih otrocih je glava namreč precej večja v primerjavi z ostalimi deli telesa (Slika 1a, 1b).

V večini zahodnih držav, tudi v ZDA, je vstop v malo šolo in šolo določen z otrokovo starostjo, ki se giblje med starostjo pet in šest let (Rafoth idr. 2004). V Sloveniji so otroci pri vstopu v šolo – tako kot v večini držav z visoko razvitim šolskim sistemom – stari od 5 let in 8 mesecev do 6 let in 8 mesecev, in kot navajajo na spletni strani Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport: »Začetek šolanja s šestim letom za naš prostor ni novost, saj je vstop šestletnih otrok v obvezno šolo predpisoval že zakon Marije Terezije iz leta 1774« (Splet 1).

OTROKOV RAZVOJ IN ŠOLA

Razvoj je stalen, dinamičen proces. Pri otrocih lahko prepoznamo različne razvojne potrebe, ki pa jih lahko strnemo v osnovne fiziološke potrebe, kot so potreba

po hrani in prehranjevanju, potreba po ravnovesju med počitkom in aktivnostjo, potreba po zaščiti, potreba po ustrezni toplotni regulaciji. Glede na sodobna spoznanja nevroznanosti lahko rečemo, da so tudi ostale, npr. psihološke potrebe, fiziološke (Bregant 2012a). Če le-tem ni zadoščeno, lahko razvoj pomembno skrene s tipične razvojne poti. Sem sodijo potreba po varnosti in zaupanju, potreba po ljubezni, potreba po ustreznem pričakovanju, kaj otrok zmore in česa ne zmore, potreba po učenju – spoznavanju novega in nadgrajevanju že znanega, potreba po obravnavi zmot in napak kot korakov v procesu pridobivanja novih izkušenj, znanj, spretnosti, potreba po svobodi pri eksperimentiranju in raziskovanju, potreba po dostopnosti in možnosti uporabe igralnega in drugega didaktičnega materiala.

Človeški možgani so socialni – razvili so se zaradi življenja v ljubeči skupnosti, zato so socialni stiki in vključenost nujni: potreba po spoštovanju in upoštevanju, potreba po okolju, v katerem je otrok spodbujen in pohvaljen, potreba po priznavanju in spoštovanju napa, ki ga je otrok vložil v pridobivanje znanja, potreba po razvijanju spretnosti, po upoštevanju in spoštovanju otrokovega »jaza« in razvojne stopnje.

Otroci so v tem predšolskem obdobju že sposobni poskrbeti zase: sami se umivajo, oblačijo, opravijo toaleta, se hranijo, vstajajo, pravočasno odhajajo v posteljo. Prevezemajo tudi nekatere osnovne odgovornosti doma in v vrtcu – šoli.

Razvijanje gibalnih sposobnosti je še vedno zelo pomembno, čeprav drži, da je večina otrok med petim in sedmim letom že usvojila odrasle gibalne vzorce. Pridobivali bodo le še na moči, momentu,



Slika 1a: Filipinska mera: deklica, stara 4 leta, se še ne more prijeti preko glave za uho (foto: T. Bregant).



Slika 1b: Filipinska mera: deklica, stara 9 let se z lahkoto prime za uho (foto: T. Bregant).

koordinaciji, skladnosti in zanesljivosti; gibalne vzorce pa bodo spreminjali le še, če se bodo profesionalno ukvarjali s športom. Gibanje postane v tem obdobju zelo pomemben vir sprostitve in zdravega načina življenja (Bregant 2012b).

Otroci so v tem predšolskem obdobju na prehodu iz preoperativnega na konkretno operativno mišljenje. Govor je razumljiv, slovnično pravilen, kompleksen, praviloma stavek vsebuje med pet in sedem besed. Govor vedno bolj postaja element mišljenja (Bregant 2012c). Matematične sposobnosti se mojstrijo, z govorom se odpre pot simboličnemu računanju, poleg vrojene sposobnosti za količino otroci mojstrijo aritmetična znanja (Bregant 2012d; Levstek, Bregant, Podlesnik Fetih 2013). Čutila in senzorične-čutne zaznave so dosegle svoj optimum delovanja in zato otroci

lahko uspešno prepoznavajo različne modalnosti informacij iz njihovega okolja (Bregant 2011).

Zato otroci med petim in sedmim letom spontano pričenjajo z opismenjevanjem, branjem, štetjem, računanjem. Škoda je, če prezgodaj otroke silimo v produktivnost in tako izgubljam spontanost učenja. Otroci se namreč učijo spontano in so ob tem praviloma marljivi in ustvarjalni. Na ta način tudi gradijo samozavest in dobro samopodobo – saj vedo, da zmorejo, sami in s trudom. Zelo pomembno – ti otroci točno vedo, kdaj smo njihove berge – in ne, jih ne potrebujejo! Morajo pa se ob tem seveda potruditi.

ŠOLA KOT POTEŠITEV RADOVEDNOSTI

Sama sem bila vedno radoveden otrok. Zame je radovednost predstavljala vir novih spoznanj, ob katerih sem se praviloma tudi zabavala. Včasih je sicer radovednost tudi strašljiva. Kaj se skriva za temi ogromnimi vrati? Kaj je na koncu črnega hodnika?

Ko nam nekdo prinese črno škatlo in reče, naj sežemo z roko vanjo, ne vemo, ali je v škatli kača, ki nas lahko piči, ježek, ki nas lahko zbode ali mehka miška. Vendar če ne poskusimo, ne vemo. Lahko je tudi prazen nič. Prav zadostitev radovednosti, odgovarjanje na vprašanja: kaj, zakaj, kako, kdo, kdaj, ... je naloga šole. Ta vprašanja vodijo v raziskovanje in znanost ter peljejo k akademskemu znanju. Akademsko znanje pa naj bi pomagala na organiziran način usvojiti prav šola. Zato me moti, ko vidim nastrojenost družbe do »nepotrebnih znanj«; šole kot nadloge in vira stresa, zelo malokrat pa slišim in občutim veselje do znanja. Francoski zgodovinar in filozof Gauchet opozarja na izginjanje »libido sciendi«, veselja do znanja (Splet 2). Razlog vidi v zatonu humanistične usmerjenosti. Sama vidim bolj težavno pomanjkanje radovednosti, ki ga dokumentirajo tudi obsežne psihološke raziskave ter dostopnost podatkov – vedno smo le en klik daleč od najbolj zapletenih odgovorov (Bregant 2013a). Če se ob tem spomnimo, da naši možgani, ki so narejeni tako, da imajo radi ugodje, občutijo ob pridobivanju novih znanj in

učenju radost in ugodje, potem se nam šola zdi v redu; če pa ne ... Hja, potem imamo učence, ki se kot megle vlečejo po šolskih hodnikih in spijo pri pouku. In vendar: dobri učitelji vidijo tudi v teh učencih potencial in možnost razvoja.

Tudi vrtec omogoča potešitev radovednosti. Vrtec ima odlično strukturiran kurikulum, prilagojen otrokovemu razvoju. V razvoju je raziskovanje vedno prisotno, saj gre za sistem učenja, ki ga uporabljajo naši možgani. Dojenčki tako raziskujejo svet z usti in kožo – tipom. Večji otroci s premikanjem po prostoru in odkrivanjem telesno-gibalnih aktivnosti odkrivajo sebe in svet, kasneje se jim z govorom odpre simbolni svet. Toda šele šola in učenci, ki so starejši in miselno bolj zreli, lahko radovednosti v šoli zadostijo tudi na bolj akademski način. Zato je smiselno, da upoštevamo otrokovo zrelost. Otroci se med seboj precej razlikujejo, je pa res, da jih večina med starostjo pet in sedem let doseže razvojne mejnike, ki omogočajo običajno, redno všolanje.

Otroci se kljub enaki kronološki starosti lahko zelo razlikujejo. V Sloveniji izrednih socialnih, rasnih ali etničnih razlik zaenkrat ni. Je pa zanimivo pogledati na zahod, predvsem v ZDA, kjer uspeh otrok in njihovo šolsko uspešnost določa več dejavnikov. V ZDA, kjer so rasne in etnične razlike zelo velike, predvsem to vpliva tako na uspešnost v zgodnjem šolanju kot na kasnejše akademske uspehe in karijerne dosežke, vključno z višino plače (Duncan, Magnuson 2005). Študija iz leta 1995 je pokazala znatne razlike v besednem zakladu triletnikov (Hart, Risley 2003). Otroci visokošolsko izobraženih staršev so imeli za 50 % večji besedni zaklad kot otroci iz delavskih družin; imeli so tudi kar dvakrat večji besedni zaklad kot otroci iz družin, ki so prejemale socialno podporo. Podatki iz raziskave ECLS (angl. *Early Childhood Longitudinal Study*) kažejo, da v Kaliforniji manj kot 20 % predšolskih otrok, ki izvirajo iz neangleško govorečih družin, dosega nadpovprečne (več kot 50 %) rezultate v testih matematičnih veščin in branju (Splet 3). Zanimivo je, da večina razlik izvira iz predšolskega obdobja oziroma z začetkov šolanja. Prva raziskava, ki pa ji je sledilo več raziskav s podobnimi ugotovitvami, je pokazala,

da razlike med dijaki, ki jih zaznajo ob koncu srednjega šolanja, torej pred vstopom na kolidž, dejansko obstajajo že v prvem letu šolanja (Lee, Burkam 2002). Te ugotovitve so nato vodile k boljše strukturiranemu vzgojnemu programu v predšolskem obdobju v ZDA – tako imenovani programi dragocenih prvih pet let (Magnuson, Ruhm, Waldfogel 2004). Tradicionalno so pri nas, v Sloveniji, vrtni dobri, z odlično strukturiranimi kurikuli in toplimi, strokovnimi vzgojiteljicami in vodji z vizijo, kar vse prispeva k dobri osnovi, ki jo vrtni prispevajo k vzgoji in izobraževanju otrok.

Zelo pomembna je trditev, da imajo šestletniki pravico do izobraževanja. Ne razmišljajte o šoli kot o dolžnosti, razmišljajte o njej kot o pravici, ki še vedno ni samoumevna širom po svetu, ni samoumevna za revne, deklice, ljudi s socialnega in ekonomskega dna. Ker je večina otrok med šestim in sedmim letom zrela za všolanje – t.j. strukturirano izobraževanje, je dobro, da smo šolanje toliko starih otrok zapisali med pravice.

NEVROZKANOST IN UČENJE

Nevrozkanost v veliki meri potrjuje intuitivna spoznanja dobrih učiteljev. Najbolj pomembno spoznanje se mi zdi sposobnost preoblikovanja možganov – torej plastičnost, ki zajema tako razvojno plastičnost, ki je vezana na kritična obdobja v otroštvu, ko se nečesa naučimo zlahka, hitro in z majhnim vložkom energije; plastičnost ob poškodbi; in plastičnost učenja – sposobnost možganov, da se priučijo novih znanj in veščin še pozno v starost. Razvojna plastičnost je zelo izražena v predšolskem obdobju – t.i. čudežna leta do vstopa v šolo, ko se priučimo zares veliko pomembnih veščin in znanj. Vendar pa je zelo pomembno spoznanje o vseživljenskem učenju, ki so ga možgani sposobni ob ustrezni skrbi zanje. Z vstopom v šolo se nekatera kritična obdobja učenja resda zaprejo, vendar pa ostanejo še zelo odprta področja, ki zajemajo učenje jezikov, matematike, glasbe, čustveni in socialni svet (Bregant 2012a in 2012b).

Nevrozkanost tudi potrjuje, da možgani nimajo posebnega predela za učenje. Učenje je namreč način delovanja

možganov – »modus operandi«. Možgani so kompleksni in tako najdemo v njih več spominskih sistemov z različnimi lastnostmi. Poznamo delovni spomin, ki omogoča hranjenje informacij le za kratek čas, pa dolgoročni spomin, ki ga lahko razdelimo na različne sisteme, katerih vsako podpirajo določena nevrnska omrežja. Načine usvajanja znanj, veščin, celo čustev, pa imenujemo učenje.

Pri proučevanju možganov ne moremo mimo razvoja človeka. Pred 40.000 leti so naši možgani dobili podobo, kot jo poznamo danes, vendar pa so prve civilizacije stare le okoli 10.000 let. Ne vemo čisto dobro, zakaj smo potrebovali toliko časa do civilizacijskega napredka, vendar pa izgleda, da je pomembno vlogo igralo pri tem življenje v ljubeči človeški skupnosti in razvoj zrcalnih nevronov. Imamo sisteme za zaznavo in gibanje; sisteme za čustva in emocije; imamo zrcalne nevrone in dolge nevrone Von Economo, ki nam omogočajo življenje v skupnosti in empatijo (Bregant 2013b). Imamo torej fantastičen organ – možgane, katerega delovanje pa je podvrženo vplivu biološke danosti (genov) in okolja. Smo Homo sapiens sapiens – umni človek in narejeni smo za učenje. Malo za šalo, malo za res – narejeni smo za učenje, vprašanje pa je, ali smo narejeni tudi za šolo, kot jo poznamo danes.

ŠOLA – POLIGON MEDOSEBNIH STIKOV

Večina nas ob šolanju in šoli pomisli na akademska znanja. Vendar pa pri všolanju večkrat izpostavimo otrokovo socialno in čustveno zrelost. Zakaj se nam zdi to tako pomembno?

Ljudje smo namreč socialna bitja. Velik del naših možganov je namenjen socialnim stikom. Britanski antropolog, Robin Dunbar, ki je predlagal hipotezo o socialnih možganih, pravi, da so se naši možgani izkazali kot evolucijska prednost ne zaradi reševanja z okoljem povezanih težav, pač pa zato, ker le veliki možgani, torej njihova skorja – neokorteks, omogoča višje miselne procese, ki omogočajo življenje in preživetje v večjih in kompleksnejše urejenih skupinah (Dunbar 1998). Ljudje smo namreč – tako kot naši najbližji sorodniki, primati

– navajeni živeti v skupinah. Šimpanzi ponavadi živijo v skupinah do 50 osebkov, ljudje oz. naši možgani pa naj bi bili prilagojeni življenju v skupinah do 150 ljudi. Večje skupine so tako za nas precej stresne – številčno, npr. mestno okolje že samo po sebi pomeni pritisk na naše vedenje. Več ljudi namreč pomeni več stikov, čemur je potem potrebno nameniti več energije, ti stiki niso le ljubeči, lahko gre za hierarhično strukturo, ogrožanje, konkurenco ... V takih skupinah je nujen recipročen altruizem, sklepanje zavezništev, pa seveda tudi prevare in spletke.

Razumeti misli in čustva drugega omogoča t.i. teorija uma (Baron-Cohen idr. 1985). Teorija uma pa verjetno ni kar vrojena, pač pa jo gradimo – oblikujemo v otroštvu, čeprav zelo verjetno obstajajo določene vrojene predispozicije. Že novorojenček je socialno bitje – vzpostavi stik z odraslim, očesni stik zadrži za nekaj trenutkov, motri človekov obraz, vokalizira in se ustrezno odziva na glasove odraslega. Ko se odrasel pači, grdo gleda, vpije, se joka tudi otrok. Ko je odrasel pomirjujoč, zadovoljen, miren in srečen, se otrok pomiri, nasmehne. Socialni odzivi in teorija uma se po Simonu Baron-Cohenu izrazi v kritičnem obdobju med sedmim in devetim mesecem (Baron-Cohen idr. 1985). Takrat otrok v naročju prične kazati s prstkom: To, to. Daniel Dennett opisuje, kako s prepoznavo namenov nekoga predvidimo njegovo vedenje (Dennett 1981). Malčki med drugim in tretji letom že prepoznajo namenskost dejanja. Perspektiva drugega, najprej seveda prepoznava, da je drugi tak kot jaz in empatija, tudi teorija uma, se razvijajo v otroštvu in dokončno izoblikuje v obdobju najstništva, ko možganske strukture in delovanje dozori. Zanimivo je, da nekateri odrasli oz. odrasli v določenih okoliščinah ne delujejo tako, kot bi pričakovali glede na njihove pretekle izkušnje in glede na zrelost struktur.

Med petim in sedmim letom otroci uživajo v družbi otrok. Pogosto imajo enega ali dva »posebna« prijatelja. Pripravljeni so se igrati in deliti z drugimi; njihova igra je kooperativna in aktivna. Meni osebno se zdi to obdobje zelo nagradujoče za odrasle, ki se ukvarjajo s toliko starimi

otroki, saj so otroci čustveni, skrbni do mlajših otrok in živali, hkrati pa še vedno voljni slediti usmeritvam in navodilom odraslih. Če je potrebno, poiščejo odrasle, vendar pa lahko z večino čustvenih izzivov opravijo sami. Imajo večjo kontrolo nad seboj, manj je dramatičnega nihanja čustev, obdobja trme, tako poznanega pri dveletnikih, praviloma ni več.

Še vedno se radi igrajo in raziskujejo, so pa že dovolj zreli, da se preko igre vključujejo tudi v večje skupine. Postopno usvajajo pravila vedenja, ki so vezana na različne situacije in različna okolja. Pogloblja se razumevanje sebe in drugih ter ustrezno vedenje v skupini, ki je vezano na razvijanje sposobnosti vživljanja, spoštovanja in sočustvovanja z drugimi. Prijateljstva postanejo bolj trdna, stalnejša, kriteriji za izbor prijateljev počasi prehajajo iz zunanjih na notranje. Pri otrocih lahko opazujemo zorenje osebnosti. Otroci se urijo v lastnostih, ki jih družba od njih pričakuje – če je to iskrenost, kritičnost, iniciativnost, samostojnost in samozaupanje, potem se urijo v tem. Če je družba nastrojena drugače – se otrok priuči drugih veščin.

Otrok, ki v je socialnem razvoju dovolj zrel za delo v skupinah, ki ima dovolj dober nadzor nad lastnimi impulzi, podobno kot je opisano zgoraj, je zrel za všolanje. Za všolanje namreč ne zadostuje le miselna – kognitivna zrelost, pač pa prav zaradi naših »socialnih« možganov le-ti lahko zelo pomembno določajo našo šolsko uspešnost.

ZAKLJUČEK

Ne pozabimo, da se otroci radi učijo. Učenje je sestavni del življenja. Je modus operandi naših možganov. Šola je učenje organizirala, strukturirala in institucionalizirala. To ni slabo – šola je postala dolžnost in pravica otrok, široko dostopna v naši družbi. Šola predstavlja enkratno poligon za pridobivanje novih veščin in znanj, ki vključuje tako gibalne, zaznavne kot čustvene in socialne ter tudi zelo zahtevne miselne prvine.

Šola postane 'bavbav' zaradi ljudi, ki v njej učijo, ne pa zaradi učenja. Zato je pomembno, da so učiteljice in učitelji ne le strokovni, pač pa tudi čustveno

toplji ljudje – Ljudje z veliko začetnico. Učitelji so vzgledi, ki vlečejo.

Prvi otrokovi učitelji pa so starši. Če njim predstavlja šola nekaj groznega, je otroku silno težko prebiti vsaj prva leta v šoli in na podlagi lastnih opažanj in ugotovitev zaključiti, da je šola krasna.

Otroci med petim in sedmim letom spontano pričenjajo z opismenjevanjem, branjem, štetjem, računanjem. Nikar ob tem ne pomilujte otrok, da so ubožčki, ker se morajo učiti. Človeški možgani so narejeni za učenje – od obdobja v maternici, ko je od 22. tedna gestacije dalje opisan že preprost način učenja – habituacija – do pozne starosti, če ohranimo možgane miselno čile (Bregant 2012b).

Saj se vam otroci tudi niso smilili in jih niste pomilovali, ko so se učili hoje in vožnje s kolesom?!

Starši poznajo otroka zelo dobro, vendar ga dobro poznajo tudi vzgojiteljice. Vsaj osem ur dnevno, pet let zapored ni malo pri spoznavanju otroka. Zato v razmislek, ali je otrok dovolj zrel za všolanje, svetujem posvet z otrokovo vzgojiteljico. Mnenje vzgojiteljic je pomembno tudi zato, ker otroka primerjajo z ostalimi 100 otroki, ki so jih že imele v varstvu in so zato pri presoji lahko bolj objektivne.

Seveda pa je glavna odločitev – vsa teža in odgovornost na starših. Tako je prav, saj je biti starš nekaj najlepšega, a tudi nekaj najbolj odgovornega v življenju. Odločitev o všolanju tako vključuje starše in otroka, v večjih dilemah je pametno povprašati za mnenje tudi strokovnjake, ki se ukvarjajo z otroki – otrokovega pediatra, vzgojitelja, psihologa.

Všolanje predstavlja pomemben korak. Gre za odcepljanje od družine in varnega okolja, ki ga nudi vrtec. Vrtci so praviloma manjši, več je odraslih, ki so vpeti v vsakdanjik malčka, povezave v vrtcu se bolj tesne kot v šoli. Šola je v tem pogledu precej bolj podobna divjemu gozdu, vendar pa je priprava na odrasli svet. Gre za izziv, ki mu je večina otrok v starosti med šestim in sedmim letom dorasla. Spopadanje z izzivi pa določa uspešnega človeka od manj uspešnega.

Izzivi prihodnosti so izzivi naših otrok. Izzivi naših otrok bodo drugačni kot so oz. kot so bili naši izzivi. Zato otrokom ne strižimo peruti tako, da bodo vsečne nam ali pa da bodo moderne – saj bodo take jutri že zastarele. Omogočimo jim, da bodo peruti zrasle tako, kot jim je bilo dano v genetskem zapisu, a vendar tudi tako, da postanejo tekom vzgoje in šolanja košate, močne in utrjene v spopadih z močnim vetrom in vajene nežnega valovanja sapic. Edino tako jih bodo lahko ponesle dlje, kot smo mi kdajkoli bili.

LITERATURA

- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., Frith, U. (1985) Does the autistic child have a 'theory of mind'? *Cognition*, letn. 21, št. 1. 37–46. Doi:10.1016/0010-0277(85)90022-8 (dostop 1.3.2014).
- Bregant, T. (2011). Nevrofiziološke osnove učinkovitega učenja otrok in mladostnikov – za učitelje, ki si želijo in upajo biti učenci. V: Nolim, F., idr. (ur.). *Fleksibilni predmetnik in aktualni izzivi osnovne šole* (zbornik prispevkov strokovnega posveta, Podčetrtek, 29.–30. september 2011). Ljubljana: ZRSŠ. 40–49.
- Bregant, T. (2012a). Razvoj, rast in zorenje možganov. *Psihološka obzorja*, letn. 21, št. 2. 51–60.
- Bregant, T. (2012b). Učenje in možgani. *Proteus* 2012; 74 (7): 295-303.
- Bregant, T. (2012c). Človekova lastnost : govor? *Proteus* 2012, 74, (9/10): 391-401.
- Bregant, T. (2012d). Nevrokognitivne osnove numeričnega procesiranja. *Psihološka obzorja*, letn. 21 (3/4): 69–74.
- Bregant, T. (2013a). Kreativnost pri otrocih. V: Orel, M. (ur.) *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij* (zbornik referatov). Polhov Gradec: Eduvision. 53–59.
- Bregant, T. (2013b). Zrcalni nevroni. *Proteus*, letn. 75, št. 3. 481–491.
- Dennett, D. C. (1981). *Brainstorms: Philosophical Essays on Mind and Psychology*. Cambridge: MIT Press.
- Dunbar R. I. M. (1998). The Social brain hypothesis. *Evolutionary Anthropology*, 178–90. http://psych.colorado.edu/~tito/sp03/7536/Dunbar_1998.pdf (dostop 1.3.2014).
- Duncan, G. J., Magnuson, K. A. (2005) Can Family Socioeconomic Resources Account for Racial and Ethnic Test Score Gaps? *The Future of Children*, letn. 15, št. 1. 35–54.
- Fertig, M., Kluge, J. (2005). Effect of age at school entry on educational attainment in Germany. IZA DP No. 1507. <http://ftp.iza.org/dp1507.pdf> (dostop 1.3.2014).
- Hart, B., R. Risley, T. (2003). The Early Catastrophe. The 30 Million Word Gap by Age 3. *American Educator*; 4–9.
- Lee, V. E., Burkam, D. T. (2002). *Inequality at the Starting Gate: Social Background Differences in Achievement as Children Begin School*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Levstek, T., Bregant, T., Podlesnik Fetiš, A. (2013). Razvoj aritmetičnih sposobnosti. *Psihološka obzorja*, letn. 22, št. 1. 115–121.
- Magnuson, K. A., Ruhm, C., Waldfogel, J. (2004). Does Prekindergarten Improve School Preparation and Performance? National Bureau of Economic Research (NBER) Working Paper #10452. Cambridge, MA: NBER. <http://www.nber.org/papers/w10452> (dostop 1.3.2014).
- Meiers, K. (2002). Problem Schulfähigkeit. *Grundschule*, 5. 10–12.
- Rafoth, M. A., Buchenhauer, E. L., Crissman, K. K., Halko, J. L. (2004). School Readiness – Preparing Children for Kindergarten and Beyond. NASP, *School and Home*, 1-3. www.nasponline.org/resources/handouts/schoolreadiness.pdf (dostop 1.3.2014).
- Splet 1. http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_pedsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/osnovna_sola/ (1.3.2014).
- Splet 2. Marcel Gauchet: la joie d'apprendre. <http://www.lepoint.fr/actualites-chroniques/2008-11-27/marcel-gauchet-la-joie-d-apprendre/989/0/295245> (dostop 1.3.2014).
- Splet 3. <http://nces.ed.gov/ecls/> (dostop 1.3.2014).
- Zakon o osnovni šoli – ZOsn (Uradni list RS, št. 12/96 z dne 29. 2. 1996). <https://www.uradni-list.si/1/content?id=74775> (dostop 1.3.2014).

INTEGRACIJA UČENCEV TUJCEV V SLOVENSKO ŠOLO / Tatjana Jereb Miklavčič / Urša Jemec / OŠ Škofja Loka – Mesto

Zaradi vse bolj odprtega izobraževalnega in ekonomskega sistema v Evropi v zadnjih letih prihaja do pogostejših migracij. Tudi na slovenskih šolah se vsako leto srečujemo s težavami, ki spremljajo vključevanje otrok tujcev v naš šolski sistem. Po slovenski zakonodaji tem otrokom pripada pravica do vključitve v slovenski vzgojno-izobraževalni program, kjer jim morajo biti prilagojeni obseg, oblike ter načini vzgojno-izobraževalnega dela. Takim otrokom je potrebno oblikovati individualni program, v katerem je razvidna prilagoditev vsebin, metod in strategij dela. Pri ocenjevanju znanja je obvezno upoštevati otrokovo raven znanja slovenščine. Za otroke tujce se zato v skladu z možnostmi organizira brezplačno učenje in izpopolnjevanje slovenskega jezika. Otroci tujci imajo pravico do teh prilagoditev največ dve leti od vključitve v slovenski vzgojno-izobraževalni program.

Avtorici se s približevanjem slovenščine omenjenim učencem ukvarjava že osem let. Na šolo najpogosteje prihajajo otroci migrantov iz Kosova, Makedonije ter Bosne in Hercegovine. Srečujemo se tudi z otroki, ki prihajajo iz angleško in špansko govorečih držav, ali naletimo na otroke s slovenskim državljanstvom, ki zaradi različnih družinskih razlogov ne govorijo slovensko.

»JEZIKAMO SLOVENSKO«

Na naši šoli imamo za učence tujce že vrsto let krožek »Jezikamo slovensko«, z začetniki pa se ukvarjamo tudi individualno preko ur dodatne strokovne pomoči. Izkazalo se je, da učenci na lastno željo hodijo h krožku tudi potem, ko jim že poteče status učenca tujca. Delo pri krožku poteka v dveh skupinah, posebej za učence razredne in predmetne stopnje.

Učenci govorijo tako makedonsko, albanško (narečno, saj se razlikuje od knjižne albanščine), bosansko in srbsko ali angleško. So različnih starosti, imajo različno predznanje in prihajajo iz različnih kultur. Poleg tega nekateri še niso opismenjeni ali pa niso večji latinice. Prav zato je pouk v mlajši skupini večkrat zasnovan na pripovedovanju, branju pravljic, prepoznavanju sličic (besedni zaklad), petju pesmic in dramatizaciji pravljic. Učenci tako slovnico slovenskega jezika spoznavaajo podzavestno in skozi dramatizacijo tudi nekoliko bolj pogumno.

IGRE, PESMI, GOVORNE VAJE IN IGRA VLOG

Za izredno učinkovito se je izkazalo poučevanje z gibnim ponazarjanjem ob pesmicah Romane Kranjčan – npr.



Bogatenje besednega zaklada s pomočjo križank

učenje števil do 5 (pesem Račke na potepu), imena prstov (pesem Prstna igrice), poimenovanje in oglašanje živali (pesem Na kmetiji je lepo), dnevi v tednu (knjiga *Lačna gosjenica* ter pesmica *Gosjenica je lezla*), poklici (Mi pa hiško zidamo).

Pri že opismenjenih učencih se slovenščine učimo preko različnih besedil, iz vsakdanjih situacij, ob interaktivnih nalogah ter besedni zaklad bogatimo tako, da nove besede najprej spoznavamo ob slikah, nato pa jih utrjujemo in ponavljamo ob križankah. Učenci se radi učijo ob družabnih igrah, ki vključujejo različne jezikovne naloge. Običajno zanje take igre izdelava kar sami. Učimo se tudi slovenske slovnice, ki je za učence tujce strašno težka. Včasih jo je tudi težko dobro razložiti. Na krožku učencem pomagava tudi pri sestavljanju govornih vaj, pri domačem branju

in pripravi projektnih nalog, kjer sva največkrat prevajalki iz polomljene v jezikovno pravilno slovenščino. Srečujeva se tudi s težavami njihovih staršev in občasno jim preko otrok pomagava pri izpolnjevanju različnih formularjev. Z učenci vadimo tudi dialoge vsakdanjih situacij, npr. pri zdravniku, nakup vstopnice za kino, v trgovini, oddaja priložne pošiljke na pošti, ...

SLIČICE

Z učenci, ki ob prihodu še ne razumejo slovenskega jezika, običajno komunicirava prek sličic. S pomočjo le-teh najprej obravnavamo besedišče, povezano s šolskimi potrebščinami in opremo v šoli, barvami, številkami, oblačili, pohištvo, vozili, živalmi, poklici ... Pri komunikaciji si pomagamo s slovarji in spletnim prevajalnikom. Ob sličice polagamo napise, da se učenci hkrati učijo tudi zapisovanja



Poimenuj sadje in zelenjavo



Domine (združi poved in sliko)

besed. Verjetno ni treba omenjati, da je delo veliko lažje z makedonsko, bosansko in angleško govorečimi učenci kot pa z njihovimi albanskimi vrstniki. Prav pri slednjih pogosto uporabimo za prevajalca kakšnega njihovega sonarodnjaka, ki že zna slovensko. Vsaj na začetku bi za take otroke potrebovali pravega prevajalca, ki bi na šolo prihajal vsaj enkrat tedensko in tako nama kot drugim učiteljem pomagal vsaj pri prevodih pisnih testov in učnih listov. Običajno sedaj prevajamo s spletnim prevajalnikom, ki pa je le slab nadomestek pravega prevoda. Pogrešava tudi več učbenikov oz. priročnikov

za tovrstno delo, saj sedaj program dela pripravljava sami.

PREDSTAVA NA KONCU LETA

Vsako leto pri krožku ob zaključku koledarskega leta pripravimo predstavo, na katero povabimo starše in učitelje. V predstavo vključimo dramatizacijo izbrane zgodbe, za katero se vsak otrok svojo vlogo nauči na pamet. Opažava, da učenci na ta način pridobivajo na širini svojega besedišča in nezavedno osvajajo stavčno in slovnično strukturo našega jezika. Prav zato se vedno naučimo zapeti tudi katero od slovenskih

pesmi, pri čemer se odločamo tako za ljudske kot avtorske pesmi oz. popevke. Pri pripravah na predstavo zelo natančno razčlenimo besedilo, neznane besede razložimo s pomočjo sličic in sopomenk. Če učenci besedilo dobro razumejo in se posamezne stavke naučijo na pamet, to pomembno prispeva k razvoju njihovega govora v slovenščini. Na takih prireditvah učenci opišejo in predstavijo tudi kulturno izročilo svojega naroda, ki se kaže v govoricah, navadah, kuhanju jedi, praznovanju različnih praznikov, veroizpovedi. Tako učenci že pri samem krožku, ki predstavlja mešanico različnih narodov, skrbijo za ohranjanje lastne kulture in razvijajo strpnost do drugih. Vse to pa prenašajo tudi na svoje slovenske sošolce in vrstnike.

KULTURNI DAN

Učenci radi obiskujejo krožek tudi zaradi kulturnega dne, v okviru katerega se vsaj enkrat letno odpravimo na ogled kakršnekoli predstave v slovenskem jeziku. Po ogledu seveda sledi temeljita analiza in obnova vsebine, risanje risbic, opis glavnih junakov. Običajno izdelamo plakate, na katerih predstavimo vse omenjeno. Če imamo priložnost, si ogledamo tudi kakšno predstavo, ki predstavlja slovensko kulturno oz. etnološko izročilo (npr. srečanje folklornih skupin gorenjske regije ...). Tradicionalno je že, da zadnjo uro krožka v posameznem šolskem letu zaključimo z ogledom slovenskega mladinskega filma in družabnim srečanjem s tortico.

ZAKAJ KROŽEK?

Krožka sva se lotili zato, ker naju osebno različne kulture močno privlačijo in že prej sva se večkrat od bližje soočili z njimi. Včasih pomisliva tudi na to, kako bi bilo, če bi bili prisiljeni kar na lepem odpotovati v tujo državo ali v drugo kulturno okolje in tam obvezno nadaljevati šolanje v jeziku, ki ga nikakor ne razumeva.

Na seminarju albansčine, ki sva se ga udeležili, so nas postavili prav v tako vlogo, saj so del učne ure poučevali matematiko v albanskem jeziku. Sami nisva razumeli skoraj nič, povedati karkoli pa nama je bilo nerodno. Kot zanimivost so nam povedali le dve besedi, ki ju uporabljamo redno. To sta pritrdilni ja



Pripoved zgodbe – dramatizacija



Deli telesa (beseda – pokaži)

in beseda ne. Če ju primerjamo s slovenščino, nam je takoj jasno, zakaj so albanski otroci pri nas tako zmedeni. Ja rečejo no, ne pa je poenostavljeno – ravno obratno. To sva hoteli približati tudi slovenskim učencem, zato sva na kulturni prireditvi ob mednarodnem dnevu jezikov z učenci tujci pripravili točko, v kateri so albansko govoreči otroci ob sličicah pripovedovali znano Rdečo kapico v svojem maternem jeziku. Naši otroci so jih sprva jemali neresno, nato pa do konca poslušali z odprtimi usti in jih nagradili z glasnim aplavzom. Tako so se lahko postavili v njihovo vlogo in

razumeli položaj, v katerem so se kot tujci znašli.

IZJAVE UČENCEV

Za konec prilagava še nekaj razmišljanj najinih učencev, ki so jih oblikovali pri krožku in veliko povedo o njihovem doživljanju Slovencev oz. Slovenije:

Marijan Mirchev, 12 let (Makedonija)
Tako Makedonci kot Slovenci smo ljudje. Med seboj se razlikujemo po veri, ki je v Sloveniji katoliška, v Makedoniji pa pravoslavna. V

Makedoniji smo v šoli nosili uniforme, tukaj pa ne. Razlikujemo se tudi po značaju, saj se Makedonci med seboj več pogovarjamo. Tudi hiše so tu drugačne. V Sloveniji so mi vseč ceste, letališče, igrišča, šola in hiše. Niso pa mi vseč narkomani, ki jih je tu več kot v Makedoniji.

Erolinda Mazreku, 14 let (Kosovo)
V Sloveniji mi je vseč šola, učilnice in urejenost okolja. Učiteljice so dobre in prijazne. Učimo se drugačne predmete kot na Kosovu, npr. slovenščino, gospodinjstvo, tehniko. Na Kosovu smo se učili albanščine in o človekovih pravicah, čemur je bil namenjen poseben predmet. Učenci v Sloveniji niso tako zainteresirani za pouk in so do učiteljev manj spoštljivi kot na Kosovu. Nekateri sošolci mi tukaj niso vseč, ker so negativni. Hudo mi je, kadar mi rečejo Šiptarka. Na Kosovu se tako ne žalimo. Na Kosovu so posebno doživetje razkosne poroke, ki so lepše od slovenskih. V Sloveniji mi je vseč narava in lepi kraji. Rada berem slovenske knjige.

Ana Gjorgieva, 13 let (Makedonija)
Prva razlika, ki sem jo opazila med slovensko in makedonsko šolo, je bila, da se v Sloveniji v šoli preobujemo v copate. V Makedoniji smo bili v šoli v čevljih. Zanimive se mi zdijo tudi trgovine, ki so drugačne od makedonskih. Težko mi je, ker ne razumem jezika. Moji sošolci se med seboj pogovarjajo, jaz pa ne vem, o čem govorijo. V makedonski šoli smo se učili več tujih jezikov kot v slovenski.

Fitore Hysenaj, 13 let (Kosovo)
Ko sem prišla v Slovenijo, sem bila žalostna. Ne zato, ker smo prišli v Slovenijo, ampak ker smo zapustili rojstni kraj, prijatelje in veliko ljudi, ki smo jih in so nas imeli radi. A bila sem vesela, ker bom lahko živela z atijem. V Sloveniji so mi bili vseč ljudje, zato ker so nam želeli samo dobro in nič slabega. Ko sem

»MUZEJ V MALEM«: SODELOVALNI PROJEKT MUZEJA IN GALERIJ MESTA LJUBLJANE IN OŠ LEDINA / Nika Damjanovič / vodja projekta /

mag. Borut Rovšnik / mentor / Muzej in galerije mesta Ljubljane

»Muzej v malem« je kulturno-vzgojni projekt, v katerem smo skupaj z mladimi soustvarjali muzejske vsebine. V partnerstvu s šolo smo si zastavili cilj, da bi učenci pridobili nova znanja, prepoznali vrednost naše dediščine ter stkali trdne in dolgotrajne vezi z muzejem kot inštitucijo. Udeležencem smo želeli omogočiti vpogled v zakulisje muzejskega dogajanja ter soudeležbo pri načrtovanju, ustvarjanju in izvedbi muzejskih vsebin ter jim pri tem nuditi občutek partnerstva in solastništva. Prizadevali smo si krepiti njihovo samozavest in samospoštovanje, pa tudi odgovornost. Projekt je impliciral tudi vključevanje številnih medpredmetnih povezovanj v okviru šolskega učnega načrta in izpolnjevanje učnih ciljev posameznih predmetov.

PARTICIPATIVNI MUZEJ

Vstopamo v participativno družbo. O tem nas prepričujejo tudi pozivi in zahteve nedavnih vstajniških gibanj in demokratičnih sil v slovenski družbi. Pravica do aktivnega udeleževanja in soustvarjanja kulture, zagotovljena z mednarodno deklaracijo o človekovih pravicah in z 61. členom Ustave Republike Slovenije, je temeljna človekova pravica do izražanja in samouresničevanja. Muzeji in galerije so pri tem lahko odlični poligoni za razumevanje in učenje aktivne udeležbe državljanov v kulturnem ter družbenem, gospodarskem in političnem življenju lokalne skupnosti, regije ali države.

V Muzeju in galerijah mesta Ljubljane (MGML) si že nekaj let prizadevamo, da svoje poslanstvo odprte, dostopne in vključujoče inštitucije uresničujemo v praksi preko projektov, namenjenih različnim družbenim, v zadnjem času pa še posebej ranljivim skupinam in osebam s posebnimi potrebami. Na področju vključevanja odraslih v muzejski ustroj imamo že dolgoletne uspešne izkušnje, medtem ko smo na področju tako intenzivnega vključevanja mladih s projektom *Muzej v malem* orali ledino.

Med najpomembnejše obiskovalce MGML gotovo spadajo tudi šolarji in dijaki, zato je ena naših večjih želja, da jih tudi z našimi programi vzgajamo v kulturnozavedne in kritične odrasle osebe, ki bodo znale ceniti kulturno dediščino in pomen njenega ohranjanja. Verjamemo, da je otrokom preteklost privlačna, skrivnostna in zanimiva, a nemalokrat oddaljena in težko dojemljiva. Kako jim jo torej približati in jo narediti razumljivo in zabavno?

Muzej lahko zagotovo veliko doprinese h kakovostnemu in komplementarnemu izobraževalnemu procesu. Kako? Učenci in dijaki lahko sicer znanje pridobijo v šolah ali celo zgolj v knjigah, dodana vrednost muzejske ustanove pa je izkustveno učenje, na katerem temeljijo vsi programi Muzeja in galerij mesta Ljubljane. Naš cilj je, da so šolarji aktivno udeleženi, da raziskujejo, spoznavajo, se dotikajo, izražajo, doživljajo in se vživljajo. Poskusimo jih učiti preko igre z uporabo različnih zaznavnih kanalov, poleg strokovnega znanja pa jim muzej omogoča tudi druge nepozabne izkušnje, ki so jih bili deležni tudi udeleženci projekta *Muzej v malem*: prvoosebna animirana vodstva, srečanja s strokovnjaki in neposreden stik z dediščino: učenci so lahko učno snov povezali z avtentičnimi predmeti – z originali in replikami, z lokacijami »in situ« itd.

PROJEKT »MUZEJ V MALEM«

Sodobna pedagoška in didaktična teorija in praksa postavljajo učenca v aktivno vlogo, zato smo projekt *Muzej v malem* zasnovali kot kulturno-vzgojni projekt, ki naj bi vključeval so-delovanje in soustvarjanje skupine mladih in osebja MGML pri snovanju in izvedbi pedagoških programov. Namen projekta *Muzej v malem* je bil razviti nov program v partnerstvu s šolo, za glavni cilj pa smo si zastavili, da bi učenci pridobili nova znanja, prepoznali vrednost naše dediščine ter stkali trdne in dolgotrajne vezi z muzejem kot inštitucijo. Udeležencem smo želeli omogočiti vpogled v zakulisje muzejskega dogajanja ter soudeležbo pri načrtovanju, ustvarjanju in izvedbi muzejskih vsebin ter jim pri tem nuditi občutek partnerstva in solastništva.

Prizadevali smo si krepiti njihovo samozavest in samospoštovanje, pa tudi odgovornost. Projekt je impliciral tudi vključevanje številnih medpredmetnih povezovanj v okviru šolskega učnega načrta in izpolnjevanje učnih ciljev posameznih predmetov.

Šolsko leto 2013/14 je sovpadalo z razstavo *Kolo, 5200 let*, na kateri je bilo med drugim razstavljeno tudi najstarejše leseno kolo na svetu, najdeno na Ljubljanskem barju, zato smo prvi Muzej v malem posvetili podrobni raziskovanju starodavnih koliščarjev.

NAŠA SREČANJA

K sodelovanju smo povabili zgodovinski krožek Osnovne šole Ledina, ki poteka pod vodstvom učiteljice zgodovine,



Ogled Konservatorskega centra Ščit (foto: arhiv MGML).



Začetek igranega vodstva po razstavi Kolo, 5200 let (foto: Andrej Peunik, MGML)

Natalije Lampič. Na naše vabilo se je odzvalo osemnajst mladih zgodovinskih navdušencev, starih od 9 do 14 let, s katerimi smo od oktobra 2013 vsako sredo skupaj preživeli dve šolski uri. Že na prvem srečanju smo si za glavni cilj zadali, da v sklepni fazi projekta postavimo svojo razstavo, zato smo k sodelovanju povabili šole, vrtce in družine. Naši mladi sodelavci so namreč samostojno zasnovali in razpisali natečaj z naslovom *Koliščarji v otroških očeh*, s katerim so šole in vrtce pozvali k izdelavi čim bolj izvirnih maket starodavnih kolišč, posameznike oz. družine pa k ustvarjanju risb ali slik s poljubnim koliščarskim prizorom. Končni cilj natečaja je bil postaviti razstavo prispelih izdelkov v Mestnem muzeju Ljubljana.

Medtem smo učence na tedenskih srečanjih v muzeju bolje poučili o delovanju naše ustanove. Izvedeli so, kako poteka delo v zakulisju muzejskih razstav in kdo vse skrbi, da muzej nemoteno deluje. Naši sodelavci so otrokom prijazno odprli vrata svojih pisarn in jim

predstavili poklic kustosa, arheologa, konservatorja, restavratorja, pedagoga, andragoga, sodelavca za odnose z javnostmi, oblikovalca itd.

Katarina Toman, vodja restavratorske in konservatorske delavnice MGML, je o svojih opažanjih zapisala: *»Mladi, ki so se vključili v projekt in so se dela resno lotili, so za vse življenje dobili lepo popotnico. V teh letih je pomembno, kateri poklici so jim predstavljeni na zanimiv način, prav zanimivo bi bilo spremljati pot teh učencev tudi kasneje, ko se bodo odločali za svoj poklic«*. Strokovnjaki učencem poklicev niso le razložili, temveč so jim omogočili, da so se tudi sami preizkusili v nekaterih opravilih. Pri snovanju projekta se nam je zdelo pomembno, da z vključevanjem tudi muzejski strokovnjaki pridobijo nove izkušnje na področju dela z javnostmi in še posebej mladimi. Presenetila jih je radovednost in znanje otrok, njihovo poznavanje tematike, resnost in odzivnost. Kustos Martin Horvat, ki jim je pripravil predavanje z delovnim naslovom *»Arheologija malo drugače«*,

je strnil svoje opažanje takole: *»Presenetljivo dobra odzivnost poslušalcev med samim predavanjem (vprašanja med predavanjem), vsebina vprašanj na zelo visokem (»odraslem«) nivoju (dobro zastavljena in smiselna vprašanja) in pazljivo spremljanje predavanja ter neverjetna sposobnost opažanja (vprašanja o detajlih, na katera nisem posebej opozarjal).«*

Hana Julija K., učenka 6. razreda, je obisk konservatorskega centra Ščit opisala z naslednjimi besedami:

»Izvedeli in ogledali smo si veliko zanimivih stvari, o katerih nismo imeli pojma in smo jih prvič videli.

Ogledali smo si restavratorsko sobo, ki je bila polna čudovitih stvari. Videli smo fibulo iz rimskega časa, ki je bila tako lepa, da smo vsa dekleta komaj zadrževala dih.

Smeli smo pokukati v škatlo z bojno čelado iz prve svetovne vojne, se dotakniti krasno ohranjenega dleta iz antike ter celo poškiliti skozi nekaj



Razstava Koliščarji v otroških očeh (foto: Andrej Peunik, MGML)



Odprtje razstave Koliščarji v otroških očeh z ogledom razstave Kolo, 5200 let (foto: Andrej Peunik, MGML)



Ogled Konservatorskega centra Ščit - poklic konservatorja (foto: arhiv MGML)

restavratorskih naprav in si nadeti restavratorsko opremo, zaradi česar so se nam vsi smejali!

Kasneje smo odšli v konservatorsko sobo, kjer sta dve dekleti čistili predmete iz Plečnikove hiše. Malce smo lahko poskusili tudi mi in bilo je zabavno. Umazanija je iz slik hitro izginjala, prav tako pa so hitro ali morda še hitreje izginjale blazinice iz vate, s katerimi smo čistili. Nato smo smuknili še v sobico, v kateri so originalne najdbe popravljali in jih ‚ponaredili‘. Seveda jih niso ponaredili za prodajo ali kaj podobnega. Ponaredili so jih za otroke, da bodo lahko uživali v spoznavanju predmetov skozi igro, originali pa tako ne bodo v nevarnosti.

Danes smo izvedeli za nas kar nekaj novih dejstev. Med drugim tudi razliko med restavratorstvom in konservatorstvom. Ali mogoče veste, kakšna je? Konservatorji najdbo obdelajo, da bi zdržala za čim daljše obdobje, restavratorji pa jo nato natančneje očistijo ter pripravijo za razstavo.

Današnje pohajkovanje v Ščit-u se mi je zdelo fenomenalno in z veseljem bi ga še kdaj ponovila!«

Udeleženci projekta so se tekom naših srečanj bolje seznanili z obdobjem kolišč, saj so predmete, razstavljene na razstavi *Kolo, 5200 let*, podrobno raziskali in o njih napisali kratke prispevke. Pri snovanju slednjih so si pomagali z različnimi viri – z avtentičnimi predmeti so lahko rokovali, o njih povprašali strokovnjake (med drugim tudi Ireno Šinkovec, kustosinjo razstave, in dr. Antona Veluščka, vodjo ekipe arheologov, ki je našla najstarejše leseno kolo na svetu), prebrskali strokovno literaturo itd.

Enega izmed takšnih prispevkov je napisala tudi Zora K. iz 5. razreda, ki je poglobljeno preučila starodavno kolo:

»Ko so naši arheologi pod vodstvom gospoda Antona Veluščka kopali drenažni jarek, so našli najstarejše leseno kolo na svetu, ki je staro okoli 5200 let. Bile so tri četrtnine kolesa, ki je bilo nataktno na os, saj je njegovo četrto četrtnino poškodoval bager, za drugo kolo pa



Igrano vodstvo po razstavi Kolo, 5200 let (foto: Andrej Peunik, MGML)

ne vedo, kaj se je zgodilo z njim. Ko so ga našli, so ga dali v vodo, da se ne bi izsušil in propadel. To pomeni: ker je bilo ogromno let v vodi, je voda izpodrinila zrak in, če bi prišlo kolo v stik z zrakom, bi se skrčilo, kasneje pa bi ga napadli mikroorganizmi – črvički, plesen ... in bi se uničilo ter deformiralo. Le krajši čas je bilo na ogled in po šestih letih so ga peljali k strokovnjakom v Mainz (Nemčija). Tam je bilo štiri leta in so ga napolnili s posebno smolo (melamin), ki je izpodrinila vodo. Potem ko je bilo restavrirano, so ga pripeljali nazaj v Slovenijo, kjer je bila nekaj časa zatem narejena razstava. Kolo hranijo v brezračnem prostoru.«

Stik z avtentičnim predmetom je v učencih prebudil občutek spoštovanja, občudovanja in radovednosti. Skupaj s spoznavanjem življenja na koliščih Ljubljanskega barja je rasla njihova sposobnost datiranja in lociranja dogajanja, zgodb, ljudi in sprememb v časovni okvir. Dogajanje smo vseskozi

aktualizirali in ga kritično ovrednotili. Poleg poznavanja zgodovine pa smo jim približali tudi skrb za trajnostni razvoj in ohranitev našega naravnega okolja. Pridobljena znanja so jim omogočila, da so o koliščarjih samozavestno pisali in govorili v javnosti. Tudi za enega izmed glavnih kriterijev pri ocenjevanju risb ter slik in maket so si mladi žiranti zadali zgodovinsko verodostojnost.

Peter R. iz 7. razreda je sodelujoče opozoril, »da so strokovnjaki in arheologi v zadnjih letih izvedeli o koliščarjih veliko novega, predvsem pa to, da niso živeli na jezeru, kot smo nekoč mislili, ampak na obrobju jezera, na kopnem. Zato je pravilni naziv za takratne prebivalce koliščarji in ne mostiščarji, kakor se še učimo ponekod v šolah.«

V zadnji tretjini projekta smo učence glede na njihove želje razdelili v tri skupine in pričeli s timskim delom: skupina za odnose z javnostmi je novinarje obvestila o našem projektu, napisala je

vabilo na razstavo, pripravila gradivo za novinarje ter organizirala novinarsko konferenco. Oblikovalska skupina je poskrbela za izdelavo logotipa razstave, za vizualno podobo plakatov ter seveda za oblikovanje razstave. Razlagalna skupina pa je pripravila vodstvo po razstavi in vodnik zanjo.

KOLIŠČARJI V OTROŠKIH OČEH

Razstave *Koliščarji v otroških očeh*, na kateri so bili razstavljeni izdelki z že omenjenega natečaja, udeleženci *Muzeja v malem* niso le zasnovali, temveč so jo tudi sami postavili. Najprej so jo predstavili novinarjem na novinarski konferenci, istega dne, 12. marca 2014, pa je zvečer sledilo še odprtje razstave, na katerem so bili otroci glavni govorniki.

Tekom razstave smo pripravili tudi zanimive spremljevalne programe, ki so našo razstavo povezali z razstavo *Kolo, 5200 let*. Organizirali smo vodstva z družinskimi delavnicami, spisali pa smo tudi poučen družinski vodnik. V vodniku, ki je družinam omogočil vpogled na



Igrano vodstvo po razstavi Kolo, 5200 let (foto: Andrej Peunik, MGML)

koliščarje skozi otroške oči, smo objavili prispevke mladih strokovnjakov. Vodstvo pa se je skozi otroški kreativni proces razvilo v kratko dramsko uprizoritev, ki je obiskovalce preko dialoga koliščarjev in sodobnikov popeljala v skrivnostni starodavni svet. Vodstvu je sledila tudi delavnica, v kateri so se lahko družine preizkusile v veččinah iz pradavnine. Tudi zabavno besedilo kostumiranega vodstva je delo naših mladih sodelavcev, plod neizmerne otroške domišljije. Nismo namreč želeli, da bi se morali otroci naučiti vnaprej pripravljena besedila, temveč smo jih spodbujali k improvizaciji, ki je rodila inovativne, humorne, a vseskozi poučne dialoge, ki se iz ust njihovih snovalcev slišijo toliko bolj naravno. Vodstva so bila za učence izredno dragocena, saj so lahko skozi slednje svoje polletno delo predstavili javnosti, ki jih je z zanimanjem poslušala in projekt sprejela z velikim odobravanjem. Občutek, da je tvoje delo

videno in pohvaljeno, je bil za otroke zaslužena nagrada.

EVALVACIJA PROJEKTA

Na začetku projekta smo si skupaj z učenci zastavili nekaj konkretnih učnih, osebnih, socialnih in vedenjskih ciljev. Z veseljem ugotavljamo, da smo jih v veliki meri tudi uresničili. Najbolj očitni cilji se nanašajo predvsem na boljše poznavanje obdobja koliščarjev, muzeja in muzejskih poklicev.

V zaključni anonimni evalvaciji je ena izmed učenk zapisala: »Pridobila sem ogromno znanja o koliščarjih, kolesu, Barju, poklicih iz muzeja in izkušnje za naprej. Bolje znam opisati koliščarje, opraviti vsa njihova opravila, voditi po razstavi, biti ustvarjalec in pravilno razsoditi.«

Tekom projekta pa so imeli učenci možnost razvijati tudi komunikacijske

veščine, ki smo jim posvetili tudi enega izmed naših srečanj. Retorične spretnosti so vadili tudi, ko so medsebojno razpravljali, vodili po razstavi in se pogovarjali z novinarji.

Ena izmed udeleženk projekta nam je zaupala: »Pred projektom sem bila sramežljiva pred publiko in zato si nisem upala nikjer nastopati, zdaj pa si to želim vedno večkrat. Pridobila sem tudi na znanju.«

Sposobnost pisnega izražanja je prišla do izraza pri snovanju tekstov za različne namene, na primer za pisanje prispevkov o izbranem koliščarskem predmetu, poročil o naših srečanjih, prepričljivo pisanje tekstov za plakat, vabila na razstavo, pisanje natečaja, sporočil za javnost ... Učenci so lahko svojo ustvarjalnost in domiselnost ter likovne spretnosti pokazali pri oblikovanju postavitve otroške razstave, logotipa projekta in plakata. Kot snovalci razstave

in spremljevalnih programov pa so učenci razmišljali tudi o potrebah občinstva ter se tako zživljali v različne tipe obiskovalcev in spoznavali njihove želje.

Ne nazadnje pa so tudi svojo razstavo predvsem posvetili drugim, udeležencem in nagrajencem natečaja *Koliščarji v otroških očeh*. Za osebni cilj smo si zadali povečati medsebojno zaupanje in samozaupanje. Dosego cilja potrjuje naslednji komentar: *»Menim, da sem pridobila več znanja o koliščarjih in zdi se mi, da sem postala samozavestnejša. Poleg vsega tega pa sem prepričana, da smo se s projektom Muzej v malem povezali med seboj, kar se mi zdi zelo lepo.«*

Ob koncu projekta so otroci samozavestno dajali intervjuje in se na televiziji pojavljali, kot da bi imeli za seboj že leta izkušenj. Pridobili so pogum za javno izpostavljanje, saj so prav vsi uspešno in pogumno vodili obiskovalce po razstavi. Tudi med projektom so učenci ravnali odgovorno in se zavedali svojih dolžnosti.

K uspešnosti projekta je pomembno prispevala tudi partnerska osnovna šola, še posebej učiteljica zgodovine Natalija Lampič, mentorica zgodovinskega krožka, katerega člani so bili jedro mlade partnerske skupine. O projektu je zapisala:

»Navdušenje Ledincev nad dogodivščinami in raziskovalnimi delavnicami Muzeja v malem je neizmerno. Nekaj njihovega veselja je prešlo tudi name, na učiteljico, ki se česa podobnega iz svojih šolskih dni ne more spomniti. Odkritje sveta za muzejskimi vrati, kjer se konservatorji trudijo ohraniti meče, fibule, ščite, viteške srajce, keramično posodje in bleščeč nakit za prihodnje radovedne rodove, je posebna izkušnja, ki jo mladi znajo ceniti in jo povezati z vznemirljivim spoznavanjem dela arheologov, restavradorjev in kustosov. Preplet vseh znanj in veščin v delu z javnostmi so na njim primeren način doživeli kar s strokovnjakinjo Mestnega muzeja Ljubljana. Strašno imenitno je sodelovati s profesionalci, ki te jemljejo resno in te vključujejo v svoje delo. Takšno je mnenje Ledincev, ki si ne pustijo odvzeti niti enega srečanja z njimi.«

Seveda ne smemo pozabiti tudi na pomembno spodbujevalno vlogo, ki so jo imeli starši sodelujočih otrok. V anonimni povratni informaciji ob koncu projekta so zapisali, da so se otroci *»z veseljem udeleževali vsake delavnice in so doma navdušeno pripovedovali in razlagali vsa nova pridobljena znanja«*.

Eden od staršev je zapisal, da je njegova hči *»globoko doživljala projekt, opisovala*

dejavnosti in se z navdušenjem ter radovednostjo udeleževala aktivnosti«.

Spet drugi je pripomnil: *»Ko je otrok zadovoljen in se čuti koristnega, je zadovoljna tudi družina in okolica.«* Starši projekt ocenjujejo kot uspešen, stimulativen za otrokovo kreativnost in krepitev občutka koristnosti in sodelovanja, kot *»odlično priložnost za vse udeležence – za muzej promocijo, za otroke novo znanje in pogled na svet ter drugačen način sodelovanja«*. Muzej v malem ocenjujejo kot *»izjemno kakovosten projekt, pri katerem do izraza pridejo različne sposobnosti udeleženi«*.

Po besedah enega od staršev so otroci *»spoznali, kako poteka projekt od začetka do konca ter koliko truda je treba vložiti, da bo projekt uspešen.«*, spet drugi pa je prepričan, *»da je sodelovanje najboljša oblika učenja in motiviranja«*.

DRUGO LETO: EMONA V MALEM

Tekom projekta *Muzej v malem* je muzej nastopil kot aktivni posrednik med mladimi obiskovalci in kulturno dediščino, saj je radovednim otrokom omogočil, da so na poučen, dejaven in sproščen način aktivno spoznavali kulturno dediščino in pomen njenega ohranjanja, razvijali svoje interese, pridobivali nova znanja in krepili samozavest, saj so bili vseskozi samostojno vključeni v dogajanje. Projekt je prav gotovo okrepil tudi povezavo med muzejem, šolo in mladimi. V dialogu smo drug z drugim rasli, saj uslužbenci muzeja nismo bili le mentorji, temveč smo se od mladih sodelavcev tudi marsičesa naučili, bolje smo spoznali njihove želje in potrebe ter se našli njihovega navdušenja, neobremenjenega opazovanja sveta in njihove iskrene radovednosti.

Ker je eden izmed ciljev projekta tudi ta, da čim več otrokom omogočimo vpogled v muzejsko zakulisje, bomo drugo leto kulturno bogatili kakšno drugo šolo, s katero bomo odpotovali v antično Emono. Projekt z velikim veseljem priporočamo tudi drugim sorodnim ustanovam in šolam, saj prinaša participativen model učenja, ki pomeni vizijo za novo družbeno odgovorno delovanje prihodnjih generacij.



Ekipe Muzeja v malem z vodjo projekta, Niko Damjanovič (foto: arhiv MGML)

IZOBRAŽEVANJE O LOKALNI SAMOOSKRBI NA INOVATIVEN IN PRIVLAČEN NAČIN TUDI ZA MLADE / Nina Globovnik / ddr. Ana Vovk Korže / Mednarodni center za ekoremediacije pri Filozofski fakulteti (UM)

Stopnja samooskrbe Slovenije je v zadnjih letih skrb zbujajoča, na kar opozarja vse več pobud za lokalno pridelano hrano s strani različnih organizacij, društev, stroke in javnosti. Problematika je največja na področju samooskrbe z zelenjavo, saj je le-ta leta 2010 znašala samo 31 %, in na področju samooskrbe z žiti le 56 % (Splet 1). Kljub vse pogostejšim opozorilom na resnost omenjenega problema se situacija na področju samooskrbe Slovenije ne izboljšuje, zato rešitev vidimo predvsem v ozaveščanju in izobraževanju širše javnosti o pomenu lokalno pridelane hrane ter v sodelovanju in povezovanju lokalnega prebivalstva, predvsem mladih. Ob podpori občine Poljčane smo v okviru Pobude za popestritev lokalne tržnice organizirali oživitev tradicionalne obrti, povezane z izdelki iz medu. V prispevku predstavljamo ugotovitve spremljanja vključevanja lokalne skupnosti in mladih v obujanje domačih obrti.

PROBLEMATIKA NIZKE STOPNJE SAMOOSKRBE SLOVENIJE

Trend upadanja samooskrbe Slovenije posega na različna področja človekovega delovanja. V prvi vrsti je prav gotovo potrebno izpostaviti zdravje, saj si z uživanjem lokalno pridelane hrane zagotovimo s stališča prehranske vrednosti kakovostnejšo hrano, ki ima višjo hranilno vrednost, višjo vsebnost vitaminov in mineralov, nima dodanih umetnih kemikalij, s katerimi zagotovijo lepšo barvo, obliko in obstojnost živila, ter je praviloma sveža, namenjena takojšnji uporabi.

Prehranska varnost je osnova preživetja človeštva (Raman 2006: 414), zato je ključni trajnostni izziv vsakega gospodarstva zagotovitev ustreznih količin in kvalitete hrane za prebivalstvo.

Čeprav je pri kmetijstvu potrebno upoštevati naravne zmogljivosti za pridelavo hrane (Piercea 1990:), sta glavna naravna vira rodovitna prst in kvalitetna voda. Tudi na področju varovanja okolja ima stopnja samooskrbe velik vpliv, saj smo zaradi nizke stopnje samooskrbe Slovenije primorani večino prehranskih živil uvoziti iz sosednjih držav, kar prispeva k povečani porabi fosilnih goriv, hrupu, onesnaževanju zraka, povečani uporabi embalaže, dodajanju umetnih kemikalij in konzervansov za zviševanje odpornosti živil in ne nazadnje tudi k spodbujanju uporabe umetnih gnojil in škropiv. Z visoko stopnjo uvoza smo hkrati tudi ekonomsko, gospodarsko in politično odvisni od držav uvoznic oz. od zunanje trgovine, kar je problema-

tično predvsem v času motene globalne oskrbe.

Po nekaterih podatkih naj bi vegetarijanski način prehranjevanja zahteval med 700 in 800 m² obdelane zemlje na človeka, mesno-mlečni način prehranjevanja pa 4000 m² (Sage 2012: 74). Z višjo stopnjo samooskrbe prispevamo k zmanjševanju revščine in družbene neenakosti, saj je cena lokalne hrane ob visoki stopnji samooskrbe celotne države praviloma nižja. Ne nazadnje pa lahko z višjo stopnjo samooskrbe ohranimo delovna mesta na podeželju in v živilsko predelovalni industriji ter tako vplivamo na zmanjševanje socialne neenakosti. Na tak način ohranjamo tradicionalni videz v smislu urejenosti in obdelanosti podeželja ter zajezimo problematiko depopulacije¹.

Ob vseh zgoraj navedenih dejstvih pa stopnja samooskrbe odločilno vpliva tudi na notranjo in zunanjo politično varnost države v času ekonomskih in gospodarskih kriz, katerim smo priča v zadnjih letih, zato je nujno, da zvišamo stopnjo samooskrbe Slovenije (Splet 2). V okviru Pobude za popestritev lokalne tržnice v Poljčanah smo se zato odločili za aktiven pristop reševanja omenjene problematike, in sicer z ozaveščanjem, izobraževanjem in sodelovanjem lokalnega okolja, predvsem mladih. Mladi namreč sami prihajajo do novih znanj in jih trajno osvojijo, saj sami sodelujejo v realnem okolju, ki je predmet poučevanja, in ni nobene abstrakcije ali predstav

¹ upadanje števila prebivalcev na določenem področju (SSKJ)

o določenih pojavih (Tal, Maroag 2009; Kokot Krajnc s sod. 2011).

POBUDA ZA POPESTRITEV LOKALNE TRŽNICE V POLJČANAH

Okoli 50 % celotne občine Poljčane je zaradi izjemne pestrosti rastlinskih in živalskih vrst vključeno v območje Natura 2000 (Splet 3). Že vse od ustanovitve leta 2006 zato občina svojo strategijo razvoja usmerja v varovanje okolja in sledi viziji postati učna občina na področju varstva okolja. Od leta 2009 naprej je s prijavo na različne projekte uspela vzpostaviti vrsto izobraževalnih objektov, ki so namenjeni predvsem izobraževanju okoljevarstvenih vsebin. Poleg Učilnice v naravi (Splet 4) in Premakulturnega poligona Dole (Splet 5) so vzpostavljeni številni drugi izobraževalni objekti, ki nudijo vrsto različnih vsebin in oblik dela v naravi: 10 tematskih učnih poti (Splet 6), 3 kolesarske poti po Dravinjski dolini (Splet 7), ptičja opazovalnica, rastlinska čistilna naprava, Razvojni center narave (Splet 8) in ne nazadnje tudi Lokalna tržnica (Splet 9), ki je bila vzpostavljena leta 2012 in ki žal zaradi premajhnega zanimanja lokalnega prebivalstva prepogosto sameva. Iz omenjenega razloga smo oblikovali Pobudo za popestritev lokalne tržnice, ki enkrat mesečno v sodelovanju z lokalnim okoljem pripravlja odmevnejši dogodek, na katerem se predstavi izbrana tradicionalna obrt in v okviru katere poteka tudi praktična delavnica za učence Osnovne šole Poljčane. Osnovni koncept, v okviru katerega smo izhajali in gradili naše ideje za popestritev lokalne tržnice v Poljčanah, temelji na dveh konkretnih akcijah: 1) povezati



Slika 1: Udeleženci dogodka iz OŠ Poljčane z maskoto Vilo zime (foto: Klementina Godec, 8.2.2014)



Slika 2: Praktična delavnica vlijanja sveč iz čebeljega voska (foto: Klementina Godec, 8.2.2014)

lokalno okolje in 2) ustrezno ozavestiti ter izobraziti lokalno prebivalstvo o pomenu samooskrbe z velikim poudarkom na mladi generaciji.

V okviru prve akcije smo koordinatorja organizacije in izpeljave dogodka Razvojni center narave povezali z lokalnimi ponudniki (Splet 10), izobraževalnimi

ustanovami (Mednarodni center za ekoremediacijo v okviru Filozofske fakultete v Mariboru in Osnovno šolo Poljčane) ter potencialnimi kupci (lokalno prebivalstvo). V okviru druge akcije smo pripravili program, ki temelji na izobraževanju in spodbujanju samooskrbe, predstavitvi izbrane tradicionalne slovenske obrti in njenih izdelkov ter na organizaciji

praktične delavnice, v okviru katere udeleženci dogodka spoznajo postopek izdelave izbranega izdelka. Poleg teoretičnega znanja dobijo udeleženci tudi praktične izkušnje in predstavo o postopku izdelave izbranega izdelka, kar v praksi dejansko pomeni vplivanje na posameznikov odnos do omenjene problematike. V konkretnem primeru bomo z omenjenimi akcijami lokalno prebivalstvo spodbudili k večji samooskrbi in kupovanju lokalne hrane.

PREDSTAVITEV ČEBELARJENJA IN VLIVANJE SVEČK IZ ČEBELJEGA VOSKA

»Ko bo z obličja Zemlje izginila čebela, bo človek preživel le še štiri leta; Ko ni več čebel, ni več oprasha, ni več rastlin, ni več živali, ni več ljudi ...« (Splet 11)

V okviru dogodka popestrivte lokalne tržnice v Poljčanah, ki se je odvijal 8. 2. 2014, smo uvodni del dogajanja namenili predvsem predstavitvi lokalnih ponudnikov in pomena lokalno pridelane hrane. Celoten program in animacijo za otroke je vodila maskota Vila, ki je bila tokrat v podobi zime. Z uvedbo maskote na tržnico smo želeli pritegniti predvsem otroke in njihove starše ter na tak način širiti zavest o pomenu samooskrbe ter hkrati zagotoviti prepoznavnost omenjenega dogodka. Udeleženci dogodka so se uvodoma seznanili s prednostmi uživanja lokalne hrane in problematiko nizke stopnje samooskrbe. Spoznali so funkcijo tržnice v srednjem veku in jo primerjali z današnjo podobo ter spoznali razloge za njeno relativno slabo obiskanost v današnjem času.

Osrednje dogajanje je bilo namenjeno predstavitvi tradicionalne slovenske obrti: čebelarjenju. Ker smo Slovenci tradicionalno zelo povezani s čebelarjenjem in predstavljamo tako rekoč svetovni fenomen glede na število čebelarjev (Slovenci imamo na 1000 prebivalcev kar 4 čebelarje, kar je edinstven primer na svetu), smo omenjeni dogodek posvetili predstavitvi Čebelarskega društva Poljčane (Splet 12) in pripravili praktično delavnico vlijanja svečk iz čebeljega voska za učence OŠ Poljčane. Udeleženci delavnic so tako spoznali avtohtono

slovensko čebelo Kranjsko sivko (*Apis mellifera carnica*) (Splet 13), različne vrste medu, ki so jih v okviru degustacije imeli možnost tudi poizkusiti (lipov, gozdni, kostanjev, cvetlični, hojin in akacijev), na stojnici s čebeljimi izdelki pa so videli in spoznali tudi matični mleček, propolis, čebelji vosek in cvetni prah ter vrsto kozmetičnih izdelkov, katerim so dodani čebelji produkti.

V praktičnem delu delavnice so učenci OŠ Poljčane izdelovali sveče iz čebeljega voska. Predstavniki Čebelarkega društva jih je seznanil s postopkom vlijanja sveč ter jim predstavil uporabnost čebeljega voska tudi v drugih panogah, kot npr. kozmetiki, medicini in farmaciji. Po končanem vlijanju je sledil kviz na tematiko čebelarjenja in čebeljih izdelkov, kjer so učenci preverili svoje usvojeno znanje. Razdelili so se v štiri skupine in pod budnim očesom strokovne žirije odgovarjali na deset vprašanj, povezanih s čebelami in njihovimi izdelki. Na koncu kviza je sledila razglasitev najboljših skupin in nagrada v obliki kozarca medu za vsakega udeleženca kviza. Odziv s strani učencev je bil zelo pozitiven in izkazalo se je, da so medene nagrade predstavljale odlično motivacijo za sodelovanje.



Slika 3: Sodelovanje učencev OŠ Poljčane na kvizu o poznavanju čebelarjenja in čebeljih izdelkov (foto: Klementina Godec, 8.2.2014)



Slika 4: Končni izdelek in nagrada za udeležence kviza (foto: Nina Globovnik, 11.2.2014)

ODZIV LOKALNEGA OKOLJA NA DOGAJANJE V OKVIRU POBUDE ZA OŽIVITEV LOKALNE TRŽNICE

Vsekakor so tovrstni dogodki pomembni ne samo za promocijo lokalnih ponudnikov, ampak tudi za celotno lokalno skupnost. Pomembno je, da dokažemo ljudem, da je resnično pomembno zagotoviti čim višjo stopnjo samooskrbe na področju prehrane, saj s tem navsezadnje prispevamo tudi k višji kakovosti našega življenja. Tovrstni dogodki nam omogočajo navezovanje konkretnih stikov med lokalnimi pridelovalci in potencialnimi odjemalci hrane, prikaz načinov izdelave izbranega izdelka v okviru tradicionalne obrti, učenje o pomenu varovanja okolja, medgeneracijsko sodelovanje in širjenje socialnih kompetenc ter nas spodbuja k trajnostnemu ravnanju.

Da so tovrstne prireditve v lokalnem okolju dobrodošle, nam kaže vrsta pozitivnih odzivov tako na kraju samem kot tudi v dneh po prireditvi. Na vabilo so se odzvali predstavniki občinske uprave z županom g. Stanislavom Kovačičem na čelu in ravnateljica OŠ Poljčane ga. Francka Mravljje ter vrsta drugih uglednih lokalnih osebnosti.

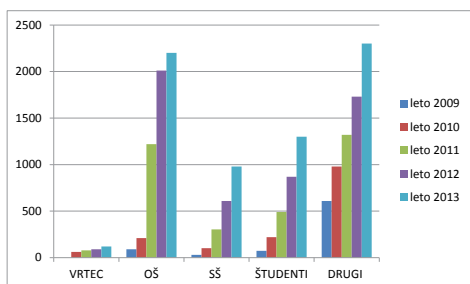
Kljub slabemu vremenu je bila tržnica v okviru dogodka precej bolje obiskana kot običajno, zato smo veliko podpore prejeli tudi s strani lokalnih ponudnikov. Vsi se strinjamo, da je tovrstno sodelovanje za doseg ciljev na področju višanja stopnje samooskrbe nujno, zato bomo še naprej delovali na področju širjenja zavesti o pomenu lokalno pridelane hrane in organizirali podobne dogodke za popestritev tržnice.

POMEN OBUJANJA TRADICIONALNIH OBRTI ZA MLADE

Na tržnici smo povezali različne generacije s skupnim prizadevanjem: na eni strani ohranjati naravo in istočasno pridobivati surovine in izdelke za našo zdravo življenje. Ugotavljamo, da se število obiskovalcev tržnice ob tovrstnih dogodkih povečuje, zato je prav tržnica pomembna stična točka za medgeneracijsko druženje in izmenjavo informacij.

Pomembno je tudi spoznanje, da se za doma pridelano hrano zanima vse več ljudi. Predvsem mladi vidijo priložnost za delo, saj mnogi danes ne najdejo zaposlitve in jim je prav obujanje tradicionalnih obrti motivacija za aktivno

vključitev v družbo. Obujanje obrti je zato tudi pristop za inovativno in praktično izobraževanje, za odgovoren odnos do naravnih virov, povečanje samooskrbe ter kot doprinos k družbeni odgovornosti. Z obujanjem obrti se razvijajo zelena delovna mesta, možnosti dopolnilnih dejavnosti na podeželju in s tem možnosti samozaposlitev. Ker ima domača obrt tudi v Sloveniji veliko somišljenikov, se na tem področju odpirajo nove priložnosti za mlade, na povsem inovativen način. Za medgeneracijski prenos znanja je permakultura idealna, saj starejši še poznajo upoštevanje naravnih tradicionalnih načel, mlajši pa imajo interes te zakonitosti uporabljati v praksi.



Graf 1: Interes po učenju iz narave se kaže tudi v povečanem obisku učnega poligona Dole od leta 2009 do 2013.

Strategije zagotavljanja prehranske varnosti posamezne države vključujejo trajnostno samooskrbo z uporabo domačih, to je lokalno pridelanih in predelanih proizvodov. Samooskrba namreč zagotavlja nova delovna mesta, inovativne poklice, motivira ljudi za trajnostne tehnologije ter zmanjšuje porabo energentov (manjša mobilnost, uporaba lokalnih virov) in kar je najbolj pomembno, povečuje samooskrbno vrednost države ter omogoča zaposljivost ljudi (Stutz, Warf 2005).

ZAKLJUČEK

Občina Poljčane si je s sodelovanjem Mednarodnega centra za ekoremediacije UM z vzpostavitvijo izobraževalnih objektov ustvarila ustrezne pogoje za izvajanje izkustvenega učenja na področju trajnostnega razvoja. Eden takšnih objektov je tudi lokalna tržnica, s katero želi predvsem poudariti pomen lokalno pridelane hrane in izboljšati stopnjo

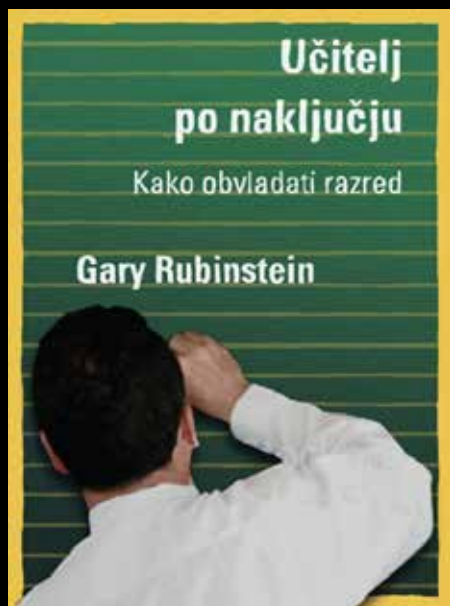
samooskrbe v lokalnem okolju. V okviru Pobude za popestritev lokalne tržnice je uspela povezati lokalno okolje in vzpostaviti organizacijo lokalnih dogodkov, ki popestrijo lokalno tržnico in širijo zavest o pomenu samooskrbe.

V organizacijo dogodkov so vključene vse lokalne organizacije od občinske uprave, Razvojnega centra narave, osnovne šole, lokalna društva, lokalni ponudniki in lokalna skupnost. Pomembno je sodelovanje Univerze v Mariboru (Mednarodnega centra za ekoremediacije), ki z razvojem novih znanj vnaša nove koncepte, ki so aktualni predvsem za mlade.

Cilj omenjenih dogodkov je tako popestriti dogajanje na lokalni tržnici, izboljšati lokalno ponudbo, povezati lokalno okolje in tako spodbuditi medsebojno sodelovanje, predstavitev izbrane tradicionalne obrti ter omogočiti aktivno sodelovanje obiskovalcev pri praktični izvedbi delavnic s posebno skrbjo za mlade, da razvijejo interes za obrti, ki so skozi stoletja omogočala preživetje človeštva.

LITERATURA

- SSKJ. http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj_testa&expression=depopulacija&hs=1 (11.2.2014)
- Raman, S. (2006). *Agriculture and sustainability – principles, processes and prospects*. New York, Food products Press.
- Stutz, F., Warf, B. (2005). *World economy. Resources, location, trade and development*. Upper Saddle River, N.J., Pearson/Prentice Hall.
- Tal, T., Morag, O. (2009). Reflective Practice as a Means for Preparing to Teach Outdoors in an Ecological Garden. *Journal of Science Teacher Education, Springer Science*, 2009. 242–265.
- Sage, C. (2012). *Environment and food*. London: Routledge.
- Piercea, J. (1990). *The food resource*. New York, Longman Scientific & Technol.
- Kokot Krajnc, M., Križan, J., Vovk Korže, A., Globovnik, N. (2011b). Increase of the experimental learning in teaching geography with help of education polygon of ecoremediations in Slovenia. V: Shoniregun, C. A. (ur.),
- Akmayeva, G. Canada International Conference on Education (zbornik mednarodne konference v Torontu, 4.–7. april 2011). 322–327.
- Splet 1: <http://www.stat.si/doc/statinf/15-SI-277-1201.pdf> (dostop 11.2.2014)
- Splet 2: http://lokalna-kakovost.si/zakaj_izbrati_lokalno/10/lokalna_samooskrba (dostop 11.2.2014)
- Splet 3: http://www.itr.si/uploads/Gw/1u/Gw1uqMoUj8DHSKk9Vrjm9g/delez_Natura2000_po_obcinah.pdf (11.2.2014)
- Splet 4: <http://www.ucilnicavnaravi.si/promocijski-film-ucilnica-v-naravi-2009/> (dostop 11.2.2014)
- Splet 5: <http://www.ucilnicavnaravi.si/2011/ekovas-dole-prvo-sajenje-drevja/> (dostop 11.2.2014)
- Splet 6: http://www.naturesclassroom.si/wp-content/uploads/2010/11/Ucne_poti_Drav.dolina.pdf (dostop 11.2.2014)
- Splet 7: <http://www.poljcanec.si/povezave/v-dravinjsko-dolino-s-kolesom-po-kosarico-dobrot/> (dostop 11.2.2014)
- Splet 8: <http://www.poljcanec.si/za-obcane/rcn/> (dostop 11.2.2014)
- Splet 9: <http://www.poljcanec.si/aktualno/trznica-v-poljcanah/> (11.2.2014)
- Splet 10: http://www.razvojni-center-narave.si/knjiznica/turizem/RCN_poljcanec_2012.pdf (dostop 11.2.2014)
- Splet 11: http://www.czs.si/novice_podrobno.php?sif_no=2352 (dostop 11.2.2014)
- Splet 12: <http://www.pirs.si/Subject/Info/112508/cebelarsko-drustvo-poljcanec> (dostop 11.2.2014)
- Splet 13: <http://sl.wikipedia.org/wiki/Čebele> (dostop 11.2.2014)



7. poglavje: Učiteljeva osebnost Poiščite način, ki bo ustrejal vaši osebnosti

3. del: Izogibajte se igranju nekaterih vlog

Svobodno preizkušajte različne učiteljske sloge, ki so vam blizu. Učiteljeva osebnost je pomembna, vendar je nekaj takih, katerim se je bolje izogniti.

Žrtev

»Reševanje učencev« je bilo eno od glavnih razlogov, zakaj sem zaprosil za TFA in postal učitelj. Na vlogi za zaposlitev so mi postavili naslednje esejsko vprašanje: »Na podlagi izkušenj presodite, kaj morate nuditi otrokom iz revnejšega mestnega ali podeželskega okolja glede na njihovo (a) izobraževanje, (b) motivacijo, (c) samozavest?«

Ko zdaj ponovno berem svoje odgovore, me obide slabost: »Podobno kot mnogi drugi, ki se posvečajo izobraževanju manj kulturno razgledanih, sem tudi sam prijatelj revnih. Ponujam samega sebe kot odskočno desko (izhodišče) za pomoč ubožnim mladostnikom, da vstopijo v svet priložnosti. Lepota tega metaforičnega prizora je v tem, da bo vsakdo, vključno z menoj, srečen, če bom jaz uspešen.«

Pred prvim šolskim dnevom je pedagoški vodja, Armando Alaniz, povlekel mene in mojega prijatelja Jona Fisha v svojo pisarno. »Razjasnimo si eno stvar. Tukaj nista zato, da bi reševala učence. Tukaj sta zato, da jih učita, in če jih bo učenje rešilo, potem je to krasno. Toda ne

obnašajta se pokroviteljsko do teh učencev, ker vaju bodo požrli za kosilo.« Ta kratek, a ognjevit govor, je dodal novo razsežnost v razumevanju mojih ciljev. Če ne bi bilo Armanda Alaniza, ki je zdaj ravnatelj na srednji šoli, bi imeli moji učenci en razlog več, da mi zagrenijo življenje.

Samo-eden-od-njih

Od novih učiteljev pogosto slišim, kako lahko vzpostavijo stik z učenci, saj so bili oni ravno taki, ko so hodili v šolo. Tem učiteljem svetujem, naj bodo previdni. Prvič, če boste prepričali učence, da ste eden od njih, lahko izgubite njihovo spoštovanje. Drugič, če vam tega ne bo uspelo, iz lastnih izkušenj vem, da so posledice lahko pogubne.

Moje prvo delovno mesto je bilo na revni šoli in bal sem se, da mi bodo učenci zamerili, ko bodo opazili, da izhajam iz premožnejše družine. Zato sem z materjo odšel v Macy's nakupit nekaj poceni in preprostih oblačil: tri pare moških hlač kakijevе barve, pet črtastih srajc s kratkimi rokavi, pet kravat in en par rjavih usnjenih čevljev.

Glede na okrožno statistiko je bila to šola revnih otrok. Verjetno moji učenci niso prebrali statistike. Nosili so najnovejše modne znamke z vsemi dodatki, kar tekmovali so v vsakodnevni modni reviji. Obuti so bili v najnovejši model *Air Jordans*, ki je stal več kot 100 dolarjev. Nosili so drage kavbojke in drage jakne. Mnogi so užili ta majhna razkošja na račun določenih odpovedovanj, na primer telefona.

V novembru so bili moji čevlji že obrabljeni, podplati so začeli odpadati in nogavica mi je pokukala skozi vedno večjo luknjo na levem palcu. Šesto šolsko uro mi je prodoren opazovalec Jorge Reyes z vzdeikom Smeško zaklical: »Zakaj si ne kupite novih čevljev?«

Ob tem sem se spomnil na enega svojih nekdanjih učiteljev z Long Islanda. V razredu samih premožnejših študentov nas je gospod Auletta zabaval s šalami, povezanimi z njegovo revščino slabo plačanega učitelja. Ker mi je bil kot študentu njegov humor na račun samega sebe všeč, sem ga poskusil uporabiti kot učitelj. Tako sem na Smileyjevo vprašanje odgovoril: »Ne morem si kupiti novih čevljev, ker sem reven.«

No, če sem odkrit, sem se res prvič v življenju počutil revnega. Ker sem diplomiral na dragem kolidžu, sem pričakoval,

da bom takoj prišel do denarja. A izrek pravi: »Od kolidža imaš toliko, kolikor si vložil vanj,« kar je zame pomenilo 21 tisoč dolarjev prihodkov na leto. Vendar mi je postalo to novo stanje nekako všeč. Izrezovanje kuponov iz časopisov in skoraj vsak večer testenine za večerjo se mi je zazdelo zabavno kot nekakšna igra. Poleg tega sem imel pravico pritoževati se, da sem brez denarja, kar so moji učenci pogosto počeli.

Ko sem jim naročil, naj si kupijo ravnilo, ki stane v vsaki drogeriji 75 centov, se je Sergio pritoževal: »Ne morem si ga privoščiti. Sem samo reven Mehičan.« Ko sem mu dejal, da mu bom posodil svojega, je takoj odgovoril: »Je že v redu. Sam ga bom kupil. Morda veste, ali drogerije vzamejo kupone za hrano?« Vsi v razredu so se zasmeli.

Še nekaj »smešnega« se mi je dogajalo ob moji revščini, postajal sem sovražen do bogatih. V veleblagovnicah sem se zmrdoval razvajenim smrkavcem, ki so zahtevali od svojih staršev, da jim kupujejo najdražje kosmiče, ker so bili najbolj »in«. Na učiteljskih zborovanjih sem srečeval učitelje iz premožnejših predmestij. Medtem ko so govorili o svojih inovativnih učnih urah, sem jaz premišljeval o burnih razpravah v naši šolski jedilnici, kjer so moji kolegi komentirali: »Seveda, vsakdo lahko uči te učence.«

Moj odgovor, da sem reven, ni naletel na tak odziv, kot sem ga pričakoval. Nekaj učencev me je nezaupljivo pogledalo, Angela pa je spregovorila: »Ne, niste revni. Bogati ste.«

»Zakaj neki?«

»Vaša očala. Prejšnji dan smo bili v trgovini z očali in vaša očala so vredna 200 dolarjev.«

Ves razred je uprl oči v moja očala.

»Oče mi jih je kupil, ko sem obiskoval kolidž. Ima denar, a zdaj mi stvari ne kupuje več, ker sem samostojen.«

Ni bilo prepričljivo. Bogastvo se deduje.

Očala, ki naj bi mi pomagala, da bi bolje videl, so prispevala k temu, da so me bolje spregledali. Celo učenci, ki si niso mogli zapomniti niti šolskega urnika, so razumeli, da mi nikoli več ne morejo popolnoma zaupati – značilno za razvajenega premožnega fanta z modnimi očali.

Moja laž je bila žaljiva, ker je bila očiten poskus manipuliranja z učenci, da bi mi verjeli, kako smo v istem čolnu. »Reven sem,« je bilo tako, kot da bi rekel: »Revni

smo.« Zlasti pa so mi zamerili to laž zato, ker sem brez težav dosegel nekaj, o čemer oni samo sanjajo. Zlagal sem se, da sem reven. Namesto da bi poskušal biti eden izmed njih, sem se zdaj naučil biti različen od njih in to razliko uporabim zato, da zabavam svoje učence. Včasih na svoj lastni način podam celo njihovo najbolj priljubljeno izražanje, samo da jim neizpodbitno dokažem, kako nisem eden izmed njih. Kadar dekle odgovori pravilno, navadno rečem: »Bravo, punca!« s svojim najbolj piflarskim naglasom, kar ga premorem.

Učitelj heroj

Nekaterim učiteljem ni dovolj, da so znani kot dobri ali celo najboljši učitelji, ampak želijo veljati za *edine* sposobne učitelje na šoli. Tak učitelj navadno zgrne okrog sebe skupino zvestih učencev, katerim je opral možgane, tako da so prepričani, da se lahko nekaj naučijo samo od njega. V drugem letu poučevanja bi se mi skoraj zgodilo, da bi postal eden od njih, ko so začeli nekateri učenci prihajati k meni po pouku. Nergali in pritoževali so se čez druge učitelje.

Najprej sem jih poslušal, hvaležen, da so se pritoževali meni, ne pa *nad menoj*. Nisem se zavedel škode takega ravnanja, dokler nisem bil priča takemu soočenju pri drugem učitelju.

Carl Lowrey je imel ob sebi spremstvo nekdanjih učencev, ki so prihajali k njemu vsak dan po koncu pouka za dodatne inštrukcije iz matematike. V njegovem kabinetu so naleteli na skrajno dozvetnega poslušalca, zato so jih nekateri učitelji poimenovali Lowreyjevi dojenčki.

»Želim si, da bi imel še vedno vas za matematiko. Imam pa gospoda Aarona.«

»No, on je nov,« mu je razložil Lowrey. »Po šoli mi prinesi svoje zapiske in pokazal ti bom, kako se rešuje vaje.« Če se je kateri od učencev dovolj dolgo pritoževal, je prosil pedagoškega svetovalca, naj ga premesti k njemu.

Ali pa se je z vso vnetostjo posvetil pritožbam, s tem da je spodbujal učenca, naj bo še bolj temeljit. Zdelo se je, da je bil radostno vznemirjen ob poslušanju žalitev drugih kot tudi ob tem, da so hvalili njega.

»Gospa Parks ne uči.«

»Ne uči? Ja, kaj pa potem počne?«

»Razdeli nam delovne liste in reče, naj rešujemo naloge. Mi pa ne vemo kako, ker nam nikoli nič ne razloži.«

»Ste jo vprašali, zakaj vam ne razloži?«

»Ja, samo potem se je razjezila in vpila na nas. Šele po preizkusu znanja, ko smo vsi padli, nam je začela razlagati. Potem ko smo že padli.«

Poučevanje učiteljice Parks ni bila nobena skrivnost, a Lowrey je vseeno poslušal podrobnosti. Njegov ego, menim, je potreboval neprestano priznanje v kakršni koli obliki. Negoval in krepil je zaupanje učencev, morda zato, ker je želel, da ga potrebujejo tako, kot je on potreboval njih.

Nekega petka je Daverrell Clifton, eden izmed Lowreyjevih dojenčkov, prekršil kar nekaj šolskih pravil: zapustil je učilnico brez dovoljenja in spustil nekega špricarja v stavbo skozi stranska vrata. Po končanem pouku sem ga pospremil v Lowreyjev kabinet, da naredi domačo nalogo.

»Gospod Lowrey, ali vam je Daverrell povedal, kaj se je danes dogajalo med poukom?«

»Ne. Kaj?«

Ko sem mu poročal o dogajanju, je narahlo zavzdihnil, zaprl oči in preudarno pokimal z glavo. Nato se je obrnil k Daverrellu, rekoč: »Si res bolj nespameten kot lansko leto?«

»Ne.«

»Jaz pa mislim, da si. Lansko leto, ko si bil v mojem razredu, nisi počel takih kozlarij. Zakaj to delaš zdaj?«

»Ne vem.«

»Zato, ker si od lanskega leta postal neumnejši. Kako da si se znal lani pri meni lepo vesti, letos, pri gospodu Rubinsteinu, pa zganjaš burke?«

Daverrell ni odgovoril. A razlog je bil slišan, odmeval je v tišini sobe: zato, ker je Lowrey prav gotovo boljši učitelj kot Rubinstein. Zato, ker se Daverrell lahko primerno vede samo v razredu, ki ga vodi Lowrey. Zato, ker je Daverrell brez Lowreyja izgubljen.

Po tem srečanju sem sklenil, da bom pomagal učencem zahtevati vpliv, moč in odgovornost pri njihovem izobraževanju. Začel sem odklanjati pritožbe nad drugimi učitelji. Prekinil sem jih z besedami: »Ne pripoveduj mi. Nočem vedeti.« Toda to ni bilo dovolj za njihovo ozdravitev, le simptomi so bili potlačeni. Kajti izraz »ne pripoveduj mi« ima čuden podpomen, ki je lahko napačno razumljen, kot bi rekel:

»Strinjam se s tabo, da je tvoj učitelj zanič, toda kot njegov kolega ne bi smel s teboj o tem razpravljati.«

Zato sem začel učence usmerjati tako, da sem jih osredotočil na možnosti, ki jih imajo oni sami, da izboljšajo položaj.

»Ali si prebral knjigo?« sem vprašal.

»Saj nam niti ne označi branja.«

»Toda ni vam rekel, da ne preberete knjige?«

»Ne.«

»No, vidiš. To lahko narediš. Preberi knjigo. Tako kot boš to delal na faksu. Na faksu profesorji predstavijo na svojih predavanjih tako veliko gradiva, da moraš doma sam predelati večino stvari. Kar je dobro, ker si tako več zapomniš.«

Ko se je začel drugi semester, sem dobil dva razreda, kjer sem učil algebro II in izgubil enega, kjer sem učil algebro I. Potem ko sem se preselil iz stare učilnice, me je Damon Robinson, eden mojih najboljših učencev, poiskal v mojem novem kabinetu.

»Premestili so me iz vašega razreda.«

»Vem. Ta semester ne učim algebre I.«

»Dali so mi gospo Parks. Pri njej se ne bom nič naučil.«

»Seveda se boš. Samo bodi pazljiv.«

»Toda ona ne razlaga. Reče samo: 'Poglejte na tablo. Nalogo naredite po vzorčnem primeru na tabli.«

»Nalogo naredite po vzorčnem primeru na tabli? Dober nasvet. To je čisto tako, kot si delal v mojem razredu.«

»Toda vi ste razložili.«

»Saj večino časa nisi niti poslušal.«

»Res je. Ampak snov je bila tako lahka.«

»Kakšno oceno si dobil?«

»Najvišjo.«

»Nobenih težav ne boš imel.«

»Ampak to je zato, ker ste dober učitelj.«

»To ni povezano z menoj. Naučil si se tako, da si pogledal na primer. Dokler boš delal po vzorčnih primerih, bo vse v redu.«

»Toda če bi kaj potreboval, mi boste pomagali?«

»Seveda.«

Po tem pogovoru me je Damon še občasnno poiskal. Imel je veliko vprašanj: Katere klube sem obiskal ob koncu tedna? Sem dobil telefonsko številko od kakšne dame? Veliko je spraševal o marsičem. Le o matematiki ne.

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 dvojni).
 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

Katarina Tadina,
 dijakinja Gimnazije Celje - Center

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 prilogo. 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